

Pesten en geweld op school:

Handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid



Gie Deboutte

in opdracht van
Minister F. Vandenbroucke,
Vlaams minister van Onderwijs en Vorming





Woord vooraf

Tom, 8 jaar¹.

Juf Lucienne kan bogen op dertig jaar onderwijservaring. Het tweede leerjaar is haar favoriete groep. Ze voelt zich nog altijd even sterk uitgedaagd en geboeid om haar kinderen in vele opzichten te laten groeien. Op de personeelsvergadering van half december brengt ze Tom ter sprake. ‘Dit heb ik nog nooit meegemaakt’, zegt ze. *‘Ik slaag er niet in om Tom, al was het maar vijf minuten, gemotiveerd te krijgen. De enige keer dat hij die vijf minuten haalt, is wanneer hij zijn fantasie de vrije loop laat. Het schokkende is dat hij dan vertelt over video’s die hij samen met zijn papa heeft gezien. Geweld, seks, vechten, ... dat is wat Tom te zien krijgt en daarover gaat zijn fantasiespel, daarover wil hij iets vertellen. Helaas is dat het enige wat Tom boeit.’*

Tom is enig kind. Zijn nog jonge ouders zijn ondertussen gescheiden. Hun relatie was van korte duur en getekend door geweld. Tom werd toegewezen aan zijn mama. Zij woont opnieuw bij haar ouders. In feite zijn het de grootouders die Tom nu opvoeden.

‘Opa brengt Tom ’s morgens naar school en komt hem ’s avonds halen. Elke keer opnieuw is het een gevecht om Tom naar school te krijgen. Door cadeautjes in het vooruit zicht te stellen, overhalen ze Tom om uit de auto te stappen. Elke avond opnieuw heeft de opa een verrassing bij. En gebeurt dit niet, dan is Tom in alle staten.’

Taal, cijferen, sport of bewegingsoefeningen, ... er is niets wat Tom interesseert. *‘Ik moet toegeven dat ik het heel moeilijk heb met Tom. Voor mij is hij een vogel voor de kat. Ik vind dat heel erg maar kan het nog amper opbrengen om voor die jongen wat te doen. Zijn houding stuit me werkelijk tegen de borst en maakt me radeloos.’*

1 De namen die hier worden gebruikt zijn fictief. De geschetste verhalen sluiten erg nauw aan bij authentieke ervaringsverhalen.



Dave, 15 jaar.

Dave is vijftien. Zijn schoolcarrière is tot dusver verre van vlekkeloos verlopen. Altijd weer waren er conflicten. In eerste instantie met zijn eigen onuitgesproken verwachtingen maar even goed met zijn pleegmoeder, die er sinds de dood van haar man alleen voor staat, en met de school. Dave raakte steeds dieper in de knoop en ging steeds vaker de afgesproken grenzen overschrijden. Frustratie en woede brachten hem daartoe. Op school ging het van kwaad naar erger. De inspanningen die van Dave werden gevraagd, kwamen er niet, afspraken werden niet nageleefd, de gedragskaart werd na enkele dagen een vodge papier. Veel goede wil bleef onbeantwoord. Uiteindelijk wou Dave niet meer naar school. Elke dag ruzie. Elke dag opnieuw moeten horen hoe onwillig, zwak en onhandelbaar hij is. Studeren en goede cijfers halen: die droom schrapte Dave van zijn verlanglijstje. Minder verwachtingen dat zou wel leiden tot minder pijn...

Dave ontwapende uiteindelijk en ging niet meer naar school. Tot wanhoop van zijn moeder. Die kreeg hem met geen stokken naar school. Via het CLB kwam de dialoog tussen de school en Dave's thuis opnieuw op gang. Ook Dave werd persoonlijk aangesproken. Zo kwam hij in contact met een bijzonder opvangproject voor jongeren die 'vast' zijn geraakt en voor wie het schoolleven op zijn minst tijdelijk tussen haakjes wordt geplaatst. Roos, de projectverantwoordelijke, wist Dave opnieuw te motiveren voor een tijdelijk alternatief buiten de schoolmuren. De positieve, persoonlijke contactmomenten en het op maat gekozen aanbod gaven Dave opnieuw vertrouwen. Vooral Roos gaf hem het gevoel iemand te zijn. Eigen keuzes kregen vorm en daarmee ook de zin om opnieuw te leren. Dave zit nu terug op de schoolbanken. De schoolpoort bleef voor hem gelukkig open. We hopen voor hem, voor zijn moeder, voor zijn klasgenoten en leerkrachten dat het nu beter met hem gaat.

Van 'in de knoop' naar 'in conflict'

De verhalen van Tom en Dave zijn exemplarisch. Ze maken duidelijk hoe complex en meergelaagd probleemsituaties zijn. Spoelen we het verhaal van Tom of Dave even terug in de tijd, dan komen we uit bij iets wat zich in nagenoeg alle scholen voordoet. Elke school

telt kinderen en jongeren die (steeds nadrukkelijker) in de knoop geraken met zichzelf en hun omgeving. Sommigen van hen – meestal meisjes - trekken zich terug in een donkere, eenzame put van verdriet, onvermogen en stilzwijgen. Anderen laten zien dat ze zich niet zomaar gewonnen geven en gaan een gevecht aan met hun omgeving. Pesten en geweld kunnen hiervan het gevolg zijn.

Pesterijen en geweld op school: het gaat telkens om onduldbare, storende en pijnlijke ervaringen. De juiste omvang laat zich raden. Volgehouden onderzoek is nodig om die realiteit scherper in beeld te krijgen en na te gaan hoe men het verschil kan maken via preventie en remediëring.

Nu al kan met zekerheid worden gezegd dat het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen ernstig onder druk komt wanneer dit soort problemen blijft aanhouden. Dit geldt niet enkel voor de direct betrokkenen. Pesten en geweld werken als een olievlek. Leer-, klas- en schoolgroepen met een verziekt klimaat werken in ieders nadeel. De kans is groot dat ook de leraren/opvoeders in een negatieve spiraal verzeild geraken. Hun beroepsvoldoening daalt terwijl de onveiligheidsgevoelens toenemen. Beheerst en geduldig reageren wordt lastiger. Percepties verenigen zich tot wat fout loopt. Het wordt steeds moeilijker om de belangrijkste en krachtigste pedagogische hefboom, namelijk de positieve band tussen leerling en leerkracht, in handen te nemen en uit te spelen. Meer regels en strengere sancties kunnen dit verlies nooit goedmaken. Toch zoeken mensen heil in die hoek. Vermoedelijk omdat men het belangrijk acht dat wie overlast of leed berokkent niet zomaar vrijuit mag gaan en alleszins geconfronteerd moet worden met de noodzaak van bepaalde grenzen.

Handreiking voor scholen

Deze publicatie wil schoolteams en in het bijzonder de schoolleiding ondersteunen bij de uitbouw en het versterken van het schoolbeleid, vooral met het oog op het aanpakken en voorkomen van pesterijen en andere vormen van geweld binnen de school en haar directe omgeving.

De zoektocht naar hefboomen en bouwstenen doet ons nog meer beseffen hoe belangrijk het is om te blijven kiezen voor een integrale benadering of de zogenaamde ‘whole school approach’. Die benadering is het oriënterende principe in deze publicatie.

Zoals de inhoudtafel aantoont, wordt er zowel aandacht besteed aan het werken in de diepte (mensen en structuren veranderen, versterken, inhoudelijk ondersteunen) als aan het werken in de breedte (aandacht voor alle actoren, zoeken naar ondersteuning, participatiekansen en gedeelde verantwoordelijkheid). Het combineren van beide elementen vergroot de kans op duurzame oplossingen.

Deze handreiking omvat drie onderdelen. Het eerste deel beklemtoont de sleutelrol van het schoolbeleid en reikt heel wat praktische hefboomen aan voor de uitbouw van een fundamenteel, doeltreffend en samenhangend beleid. Met de hulpmiddelen die worden aangeboden kan in elke school de schooleigen preventieve en remediërende aanpak worden getoetst en verstevigd. Het tweede deel is eveneens bijzonder praktisch en presenteert een handvol bruikbare bouwstenen of werkinstrumenten die tijdens de uitvoeringsfase kunnen worden aangewend. In dit deel komen alle schoolbetrokkenen in beeld, dit wil zeggen het schoolteam, de leerlingen en de ouders. Het derde deel verduidelijkt en legitimeert de keuzes die in deze handreiking werden gemaakt. Hier worden de belangrijkste inhoudelijke uitgangspunten en doelstellingen bij elkaar gebracht en verantwoord. De combinatie van wetenschappelijk onderzoek, goede praktijkervaringen in binnen- en buitenland en ons democratisch samenlevingsproject zorgt voor een stevig houvast.

Scholen, begeleiders, CLB-medewerkers, docenten van de lerarenopleiding, ... kunnen het aangeboden materiaal gebruiken als hulpmiddel, inspiratiebron of als achtergrondlectuur. Leidt het ertoe dat scholen krachtiger worden, dat de draagkracht van leraren en schoolteams wordt versterkt en dat nog bewuster wordt gekozen voor een beleid dat ook de moeilijkste leerlingen eerder insluit dan uitsluit, dan zijn we in ons opzet geslaagd.

Dit pakket kan selectief worden aangewend. Wat betekent dat het iedereen vrij staat om eerst en vooral werk te maken van die onderdelen die voor de eigen school het meest relevant zijn. Door in te spelen op de eigen noden, behoeften en motivatie bereikt men wellicht een sneller en beter resultaat.

Om een flexibel gebruik mogelijk te maken werden de drie delen apart uitgewerkt. Ze kunnen elk op zich worden gelezen en aangewend. Wie zich in een bepaald (onder)deel heeft eigen gemaakt, kan nadien vlot de andere (onder)delen raadplegen. Dit neemt natuurlijk niet weg dat er sprake is van een sterke inhoudelijke samenhang tussen de verschillende (onder) delen. Tal van verwijzingen doen die samenhang oplichten.

Om profijt te halen uit deze publicatie volstaan het niet om alle teksten te lezen. Echte veranderingen zijn het gevolg van doelgerichte en volgehouden actie, wat betekent dat men de handen uit de mouwen zal moeten steken. Echt teamwork is nodig om pesten en geweld op school een halt toe te roepen en leerlingen als Dave op een positief spoor te houden. De instrumenten, adviezen en voorgestelde methodieken, die voornamelijk terug te vinden zijn in het eerste en tweede deel, willen scholen de brug helpen slaan tussen theorie (deel 3) en praktijk.

De gekleurde kaders bevatten informatie die iets meer in het oog wil springen. Zo bevatten de gele kaders weetjes, citaten, anekdotes en korte inhoudelijke zijsprongen. In de paarse kaders worden tips aangereikt. Definities en begripsomschrijvingen zijn terug te vinden in de blauwe kaderteksten en alle syntheseteksten werden groen ingekleurd.

Violence in School – Training Action (VISTA)

Deze handreiking bouwt gedeeltelijk verder op het Engelstalige VISTA-vormingspakket ('Violence in Schools – Training Action') dat werd uitgewerkt door zes Europese onderzoeksteams, in het kader van een Comenius 2-project (2003-2006). Het Vlaamse Project Verbondenheid maakte deel uit van dit tijdelijke samenwerkingsverband waarin onderzoek en praktijk bij elkaar werden gebracht. In opdracht van minister Vandenbroucke werd het volledige pakket vertaald en in bepaalde gevallen ook aangepast aan de Vlaamse onderwijscontext. Op www.vista-europe.org kan de integrale tekst, opgesplitst in 'modules' (delen) en 'units' (hoofdstukken), worden geraadpleegd.

Dankwoord

Bij het uitschrijven van deze handreiking kreeg ik deskundig advies van enkele leerkrachten en directies, van collega's van het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs en van partners van het Vlaams Netwerk Kies Kleur tegen Pesten. Hun commentaar was verhelderend en aanmoedigend. Een bijzonder woord verdient de netoverschrijdende redactionele adviesgroep bestaande uit Annemie De Smet (OVSG), Bob Loisen (OVSG), Jan Huyghebaert (OVSG), Alain Clits (GO), Joost Laeremans (VVKSO), Kris De Ruyscher

(VVKBAO), Rita Van Durme (Departement Onderwijs) en Evi Neven (Departement Onderwijs). Het laatste dankwoord gaat uit naar de huidige Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke. Hij gaf me de opdracht deze handreiking te schrijven en dankzij zijn steun kan deze publicatie aan de hele onderwijswereld worden aangeboden.

‘Opvoeden is het in relatie staan van opvoeder(s) en kind(eren), waarin de opvoeder zich als persoon, als zijn wijze van mens-zijn presenteert, een klimaat creëert dat persoonlijkheidsgroei bevordert en leefsituaties zó hanteert dat deze optimale kansen bieden op zelfontplooiing. Opvoeden in deze opvatting heeft dus niet óók een sociaal aspect naast intellectuele, ethische en andere aspecten, maar is in wezen een sociaal gebeuren.’

J.F.W. Kok (2003), *Asociale jeugd. Resultaat van een cultuur*, p. 69-70.

Inhoudstafel

Woord vooraf	2
Inhoudstafel	9
DEEL1: Pesten en geweld op school: hefboomen voor een krachtig schoolbeleid	13
HEFBOOM 1: De noodzaak van een daadkrachtig beleid	17
1. Waarom een stevig en daadkrachtig beleid zo belangrijk is?	17
1.1. Anticiperen loont	17
1.2. Hoe komen tot ‘een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen’?	18
1.3. Kiezen voor samenwerking	19
2. Toetsingsinstrument voor de inschatting van het beleidsvoerend vermogen van scholen	22
2.1. Toelichting bij hefboominstrument 1	22
2.2. Doelen	22
2.3. Werkwijze en praktische hints	23
2.4. Het toetsingsinstrument: indicatieve lijst voor het inschatten van het beleidsvoerend vermogen van de school	24
2.5. Voor wie verder mikt	25
HEFBOOM 2: De keuze voor een integrale aanpak: whole school approach	31
1. De eigenheid van de whole school approach	31
1.1. Wat bedoelt men met een whole school approach (integrale of school-omvattende aanpak?)	31
1.2. Dubbele beweging	32
1.3. Vier dynamiserende ‘Knooppunten’ (D. Ofman)	36
2. Draaiboek voor het optimaliseren van de aanpak van pesten en geweld op school	38
2.1. Toelichting bij hefboominstrument 2	38
2.2. Draaiboek voor het optimaliseren van de aanpak van pesten en geweld op school	40
HEFBOOM 3: Een goed gekozen preventiekader draagt bij tot een krachtig preventiebeleid	95
1. Een goed gekozen preventiekader: waar gaat het om?	95
1.1. Voorkomen is beter dan genezen	95
1.2. Preventie gedefinieerd	96
1.3. Preventie gewikt en gewogen	98
1.4. Kiezen tussen meerdere preventiekaders	99
2. De preventiepiramide als oriënterend toetsingsinstrument	105
2.1. Toelichting bij het instrument	105

2.2 Doelen	106
2.3 Werkwijze	106
2.4 Instrument ter ondersteuning van het preventiebeleid van de school	109
2.5 Extra informatie	112
HEFBOOM 4: De meerwaarde van een herstelgerichte schoolcultuur	113
1. De herstelrechtelijke benadering: theoretische toelichting	113
1.1 Herstelrecht: een succesvol alternatief?	113
1.2 De herstelgerichte filosofie	114
1.3 Inbedding in schoolcultuur	119
2. Toetsingsinstrument ‘Herstelgericht werken op school’	122
2.1 Toelichting bij het instrument	122
2.2 Doelen	122
2.3 Werkwijze	122
2.4 Toetsingsinstrument voor het beoordelen van het herstelgericht karakter van het tuchtbeleid op school	123
2.5 Meer informatie	126
DEEL 2: Nuttige instrumenten bij het uitwerken, versterken en/of heroriënteren van het schoolbeleid	127
HOOFDSTUK 1: Verbondenheid als fundament voor een positieve en respectvolle schoolcultuur	130
1. Situering en kernideeën	130
2. Doelen	133
3. Bouwsteen 1: Werken aan verbondenheid op klas- en schoolniveau	133
Opdracht 1	134
Opdracht 2	136
Opdracht 3	138
HOOFDSTUK 2: Doelgericht aan de slag met de actiecirkel	140
1. Nood aan praktische houvast?	140
2. Bouwsteen 2: De actiecirkel	141
HOOFDSTUK 3: Sleutelen aan de leerkrachtstijl: zelfsturing bij vijf pedagogische vaardigheden (Patterson).	145
1. Leerkrachtstijl: sleutelfactor bij de aanpak van probleemgedrag	145
2. Vijf pedagogische vaardigheden	146
3. Bouwsteen 3: Evalueren en bisturen van de persoonlijke leerkrachtstijl	151
HOOFDSTUK 4: Pesten op school: wat weten we er van?	156
1. Pesten op school: in de spiegel kijken	156
2. Bouwsteen 4: Checklist ‘Pesten en geweld op school’	157

HOOFDSTUK 5: Kiezen voor herstelgerichte interventies	170
1. Herstelgerichte methodieken	170
2. Een gevarieerd aanbod	171
2.1 Bouwsteen 5: Hergo op school	171
2.2 Bouwsteen 6: Peerbemiddeling: Leerlingen in de rol van bemiddelaar bij ruzies en conflicten	178
HOOFDSTUK 6: Niemand die er om vraagt: een crisissituatie	181
1. Moeilijk gaat ook	181
2. Crisismanagement en crisiscommunicatie	181
3. Bouwsteen 7: Een rits adviezen en tips	182
3.1 Preventie: zorg voor een crisisplan	182
3.2 Crisiscommunicatie	183
Deel 3: Pesten en geweld op school: een theoretische verkenning.	185
Inleiding	186
HOOFDSTUK 1: Pesten en geweld op school: waar gaat het om?	188
1. Met vallen en opstaan	188
2. Probleemgedrag op school: waar hebben we het over?	190
3. Pesten op school: definitie	194
4. Geweld op school: definitie	199
HOOFDSTUK 2: Pesten op school: hoe groot is het probleem?	203
1. Pesten	203
2. Cyberpesten	206
HOOFDSTUK 3: Schoolgeweld: hoe groot is het probleem?	209
1. Schoolgeweld: Een groeiend probleem?	209
2. Jongerengeweld becijferd	210
3. (On)veilig op school?	212
HOOFDSTUK 4: De aanpak van pesten en geweld: beleidsoriënterende uitgangspunten	215
1. Probleemgedrag heeft vele oorzaken (over de multi-causaliteit van probleemgedrag)	216
2. Blijven kijken naar het kind/de jongere achter het probleemgedrag	219
3. Streng versus soft: een fout debat	222
4. Problemen aanpakken doe je samen	224
5. Het gaat om methodieken gekoppeld aan een veranderingsproces	227
6. De noodzaak van een daadkrachtig schoolbeleid	228
SAMENVATTING DEEL 3	229

Algemeen besluit

231

Pesten en geweld op school:

hefbomen voor een **krachtig** schoolbeleid



Vooraf

Scholen en leerkrachten houden het graag ‘praktisch’ en ‘concreet’. Zij willen vooruit. Stelt er zich een probleem (van pesten en geweld), dan willen ze dit meestal zo vlug mogelijk wegwerken. De omstandigheden laten in veel gevallen trouwens niet toe om lang bij de pakken te blijven zitten. Ook de ouders en de betrokken leerlingen verlangen meestal dat de problemen snel van de baan zijn. Het zint heel wat onderwijzers niet om te lang te blijven stilstaan bij theorieën en denkkaders, zelfs al zijn ze interessant. Het is de praktijk, de toepassing, waar het om gaat.

Daarom komt het er op aan om te zorgen voor een snelle, adequate en gebruiksvriendelijke vertaling van de theorie naar de dagelijkse praktijk. De confrontatie met wat zich heel concreet afspeelt in de school of in de klas is en blijft voor de meeste onderwijsbetrokkenen de lakmoesproef waaraan elk denkmodel en elke methodiek moet worden afgetoetst.

Omwille van deze gevoeligheid maakt deze handreiking de keuze om meteen van start te gaan met het aanreiken van praktische hefbomen en instrumenten. Deze ondersteunende hulpmiddelen worden weliswaar voorzien van een korte inleiding, maar dat gebeurt enkel om te voorkomen dat ze verkeerd begrepen of gehanteerd zouden worden. Wie nood heeft aan een grondiger inhoudelijke motivering treft die aan in het derde deel. Daar worden de belangrijkste begrippen, de inhoudelijke keuzes en een aantal wetenschappelijke inzichten bij elkaar gebracht. Dit deel legitimeert met andere woorden de keuze voor de instrumenten en hulpmiddelen die hier worden aangereikt.

Inleiding

We onderstrepen dat het eerste deel hoofdzakelijk is bedoeld voor de schoolleiding en het zogenaamd middenkader van de school. Dit deel wil vooral deze mensen inspireren en aan het werk zetten. Dit is geen toevallige keuze. De aanpak van probleemgedrag is daarvoor te belangrijk. Om sterk te kunnen staan hebben schoolgemeenschappen en schoolteams nood aan een stevig en weldoordacht beleid. Onvermijdelijk moeten er beleidskeuzes (visie, strategie, methodes) worden gemaakt. Die keuzes zal de schoolleiding moeten verantwoorden. Al was het maar omdat ze belangrijke en verre gaande consequenties met zich meebrengen. De gemaakte keuzes geven ook aan welke resultaten men al of niet mag verwachten. Een strenge, disciplinerende aanpak mondt bijvoorbeeld uit in andere resultaten dan een aanpak die leerlingen, leerkrachten en ouders blijft aanspreken op hun verantwoordelijkheid, ook wanneer het er op aan komt vroegere fouten of onvolkomenheden recht te trekken.

Deze handreiking moedigt scholen aan om hun beleid en praktijk te verbreden en te verdiepen en er zodoende voor te zorgen dat pesterijen, geweldplegingen en andere vormen van probleemgedrag minder kansen krijgen én nog effectiever worden aangepakt. Scholen zijn trouwens voortdurend op zoek zijn naar nieuwe impulsen, nieuwe ideeën en nog betere instrumenten. Het is de bedoeling dat dit aanbod tegemoet komt aan hun vraag.

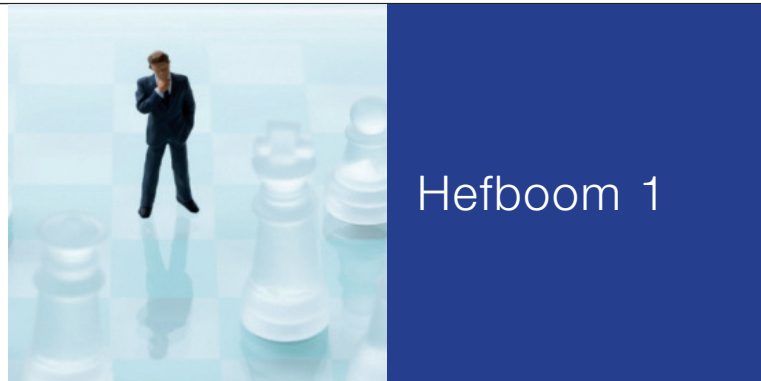
Zoals gezegd legt Deel 1 de klemtoon op *het versterken van het schoolbeleid*. Sterke scholen onderscheiden zich immers door hun degelijke, daadkrachtige en effectieve beleid. Zulk beleid is bepalend voor de motivatie, de doelgerichtheid, de samenhang en de kracht van alle geleverde inspanningen. Of men vooruitgang boekt, hangt hier in grote mate van af. Het beschikken over voldoende kennis (deel 3) en beheersen van een aantal methodieken (deel 2) is belangrijk maar volstaat niet om te komen tot een duurzaam resultaat.

Net daarom worden er in dit eerste deel een aantal belangrijke ‘hefbomen’ aangereikt. Elk van deze hefbomen draagt bij tot het versterken en effectiever maken van het schoolbeleid en van de schoolaanpak. De keuze van deze hefbomen steunt zowel op inzichten die verband houden met het beleidseffectiever maken van scholen als op de kennis van goede praktijk in binnen- en buitenland.

Het tweede deel is eveneens praktijkgericht. Hier gaat het niet langer om keuzes die gemaakt moeten worden op het beleidsniveau. De klemtoon ligt hier op het directe omgaan en samen werken met de verschillende schoolbetrokkenen (leerlingen, leerkrachten, ouders, schoolomgeving). De titel van het tweede deel spreekt daarom niet over structurele, strategische of organisatorische ‘hefbomen’ maar wel van concrete, praktische hulpmiddelen of ‘bouwstenen’. Zij kunnen in het hier en nu van de klas, het schoolteam, de school of de schoolgemeenschap het verschil helpen maken. Goed om weten is dat deze hulpmiddelen naadloos aansluiten bij de beleidskeuzes of de strategische koers van het eerste deel.

³ De belangrijkste inspiratiebron hiervoor was: Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006) *Peil/lijen naar succesvol schoolbeleid*. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school. Mechelen, Wolters-Plantyn, 201.

⁴ Cf. Smith, P. (2003); Vlaamse Onderwijsraad (2005), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers, 284; Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Kim, T.D. & Warmoes, V. (2005) *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters-Plantyn, 365; Verdurmen et al, (2003) *Effectiviteit van preventieve interventies gericht op jeugdigen: de stand van zaken*. Utrecht: Trimbos Instituut, 55-57; van der Knaap, L. & Bogaerts, S. (2006) *Research synthese Geweld verslagen*. Fact Sheet 2006-23. Nederlands Ministerie van Justitie, Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum; Margo, J. (2008) *Make Me a Criminal. Preventing youth crime*. London: Institute for Public Policy Research, 92.



Hefboom 1

DE NOODZAAK VAN EEN STEVIG EN DAADKRACHTIG BELEID

1. Waarom een stevig en daadkrachtig beleid zo belangrijk is?

1.1. Anticiperen loont

Cruciaal

Hoe verschillend scholen ook zijn, hun werking steunt altijd op ‘het beleid’ dat door de schoolleiding wordt uitgetekend, vorm gegeven en uitgevoerd. Dit wil niet zeggen dat ‘het beleid’ het enige fundament is voor een goede schoolwerking. Want ook andere zaken zoals de financiële draagkracht, de aard van de leerlingeninstroom, de lokale (onderwijs)politiek, de betrokkenheid van leerkrachten, leerlingen en ouders, ... spelen een belangrijke rol. Kortom, het beleidsvoerende vermogen van de school speelt een cruciale rol in de schoolwerking. Zeker nu de autonomie van de scholen is toegenomen, kunnen schoolleiders zich niet meer beperken tot het zorgvuldig navolgen en uitvoeren van regels en richtlijnen die van bovenaf worden opgelegd. Vandaag moet elke school de tijd nemen om haar beleidsvoerende vermogen tegen het daglicht te houden en zo nodig bij te sturen of te verstevigen.

Anticiperen

Dit blijkt in het bijzonder wanneer een school te maken krijgt met min of meer ernstig, aanhoudend probleemgedrag. In dat geval klinkt de roep naar een daadkrachtig en effectief beleid nog sterker. Al was het maar om een antwoord te geven op de vele vragen, eisen en keuzes die worden voorgelegd. Dan kunnen schoolleiders hun verantwoordelijkheid niet ontlopen en kijkt iedereen in hun richting om ervoor te zorgen dat alles snel weer in de juiste (dit wil meestal zeggen ‘de vertrouwde’) banen wordt geleid.

Niemand zal betwijfelen dat het om een moeilijke evenwichtsoefening gaat waarbij rekening moet worden gehouden met tal van elementen, niet in het minst met de identiteit van de school. In haar aanpak toont de school immers welke waarden ze voorop stelt, welke

⁵ We gebruiken de term schoolleider en schoolleiding omdat ook wij uitgaan van een visie van gedeeld schoolleiderschap. De schoolleider staat voor de schooldirectie en de schoolleiding voor ‘het geheel van personen die één of andere leidinggevende of beleidsbepalende functie op zich nemen’ (Cf. VLOR (2005), 13)

onderwijskwaliteit ze nastreeft, waar ze naartoe wil en welke initiatieven ze voorrang wil geven. Scholen maken het zichzelf een stuk gemakkelijker door op voorhand de nodige krijtlijnen te trekken. In crisissituaties bieden zij het broodnodige houvast.

1.2 Hoe komen tot ‘een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen’?

Omschrijving

De Vlaamse Onderwijsraad stelt het klaar en duidelijk: de sleutel voor het ontwikkelen van het beleidsvoerend vermogen van scholen is het kunnen genereren van een schooleigen, teamgedragen identiteit.⁶ *Een school moet met andere woorden weten en expliciteren wie ze is, waar ze voor staat en waar ze naartoe wil werken.* Dit geldt des te meer voor situaties waarin de eigen identiteit en de eigen missie (het pedagogisch project) onder druk komt te staan. Bijvoorbeeld wanneer er een antwoord moet worden gezocht op het probleemgedrag dat leerlingen stellen.

Een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen:

‘Scholen met een goed ontwikkeld beleidsvoerend vermogen slagen er in schoolspecifieke kerndoelen en kernacties te ontwikkelen en te realiseren.’⁷

Typering van scholen met krachtig beleid

Scholen die aan deze beknopte definitie tegemoet komen, staan met open vizier in de werkelijkheid. Ze laten zich uitdagen en springen kritisch, handig en weldoordacht om met de vele verwachtingen en eisen die buitenstaanders en insiders afvuren. Het afbakenen en uitwerken van de eigen kerndoelen en kernacties gebeurt niet lukraak maar op basis van een goed georganiseerd afwegingsproces waarin alle schoolbetrokkenen hun plaats krijgen. Hierbij wordt rekening gehouden met de opgebouwde identiteit van de school, de kernpunten uit het eigen pedagogisch project, de waarden, normen, regels en afspraken die hieruit werden afgeleid, de draagkracht en capaciteiten van het team, de adviezen en verwachtingen van de school- en bredere leefgemeenschap, belangrijke buurtontwikkelingen, nieuwe samenlevings- en beleidstendensen, ...

⁶ VLOR (2005), 20.

⁷ VLOR (2005), 25-26.

1.3 Kiezen voor samenwerking

Klare wijn

Leerlingen aanpakken die het te bond hebben gemaakt, is makkelijker gezegd dan gedaan. Niet voor niets gaat het aanpakken van moeilijk gedrag dikwijls gepaard met moeilijke discussies. Dit gebeurt vooral wanneer de neuzen niet in dezelfde richting staan. Dan wordt het nog moeilijker om de verhoopte stabiliteit te herwinnen. Eerst en vooral zal de schoolleiding zelf klare wijn moeten schenken. Dat kan door met een duidelijke en goed gefundeerde visie naar buiten te treden en blijk te geven van zelfverzekerd leiderschap.

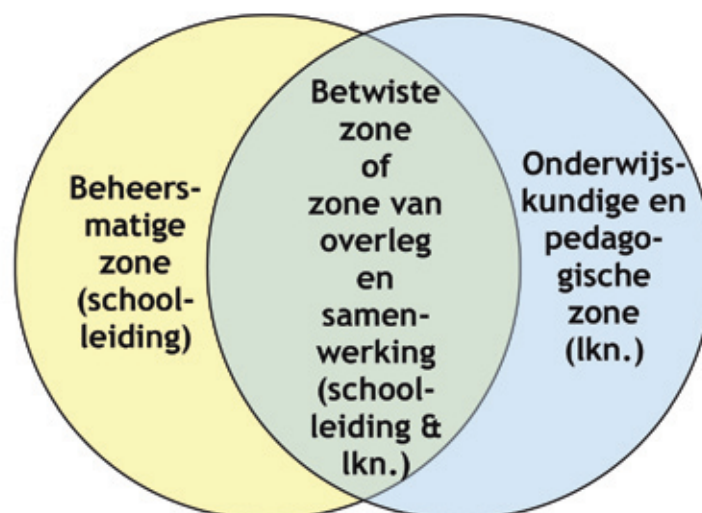
Hoe belangrijk die leidinggevende rol ook is, het neemt niet weg dat er bovendien moet worden gezocht naar een optimale afstemming en samenwerking met het ganse schoolteam.

Het schoolgebeuren is een te omvattende en te belangrijke zaak om ze niet toe te vertrouwen aan de leerkrachten en de opvoeders. Zonder dit draagvlak staat het beleid op losse schroeven of drijft het als een wolk in de lucht. Goed leiderschap veronderstelt dat de schoolleiding er alles aan doet om met het team in gesprek te gaan. Sterke scholen zijn het resultaat van samenwerking.

Van conflictzone naar zone voor overleg en samenwerking

Hanson maakte als eerste het onderscheid tussen twee grote beleidsdomeinen binnen de school. Naast de onderwijskundige of operationele beleidszone onderscheidde hij de beheersmatige of organisatorische beleidszone. Hij wees bovendien op de overlap tussen beide domeinen. Dit gebied omschreef hij als 'de betwiste zone'.

Schema: drie beleidszones (Hanson, 1979)



⁸ Hanson, E.M., (1979), Educational Administration and Organizational Behaviour. Boston: Allyn & Bacon.

De eerst genoemde zone sluit nauw aan bij de basisopdracht van de school. Hier voltrekt zich het merendeel van de activiteiten binnen de school. Deze taken, activiteiten of opdrachten worden in hoofdzaak uitgevoerd door de leerkrachten, het hulpopvoedende en andere pedagogische personeel van de school⁹. Omdat hun opdracht vandaag, ook om onderwijskundige redenen, sterker gericht is op de ganse ontwikkeling van de leerlingen¹⁰, werd de benaming enigszins aangepast en spreken we liever van *de onderwijskundige en pedagogische zone*.

De *beheersmatige beleidszone* wordt sterker geassocieerd met de strikte beleidsvoering en valt volkomen maar niet uitsluitend onder de bevoegdheid van de schoolleiding. De initiatieven die hier worden uitgedacht en uitgewerkt staan grotendeels ten dienste van de andere zone. Deze zone is dus hoofdzakelijk voorwaardenscheppend.

Omdat beide domeinen elkaar in de realiteit overlappen, ontstaat er zoiets als een *tussenzone* waar leerkrachten en schoolleiding heel nauw met elkaar te maken krijgen. Hanson omschrijft die tussenzone als '*de betwiste zone*' omdat zowel de schoolleiding als de leerkrachten dit domein als hun deskundigheidsdomein beschouwen. Het is niet meer dan logisch dat zich hier heel wat discussies en conflicten (kunnen) voordoen. Hier worden immers beslissingen genomen die raken aan ieders bevoegdheid én aan de identiteit van de school: *Hoe straffen en belonen? Welke nascholingen geven we voorrang? Hoe kunnen we leerlingen en ouders sterker betrekken bij het preventie- en remediëringsbeleid? Hoe evalueren we de houding van leerlingen? Hoe zien we de herinrichting van de speelplaats? Kiezen we niet beter voor het herorganiseren van de speeltijden? Opteren we voor kleine klasgroepen of voor extra ondersteuning?*

Samenwerken rendeert

De kwaliteit en effectiviteit van het schoolbeleid hangt nauw samen met hoe er in scholen wordt samengewerkt of niet. Blijft de zone van overleg en samenwerking beperkt dan weegt dit op de beleidseffectiviteit van de school. In dat geval spitst de schoolleider de aandacht toe op de zogenaamd beheersmatige zone. Dit garandeert een duidelijke taakafbakening en zorgt er voor dat conflicten minder kans krijgen. Tegelijk zorgt het voor een grotere afstand met de leerkrachten en het andere pedagogische personeel. Het wordt moeilijker om voeling te blijven houden met de belangrijkste uitvoerende taak van de school. Wat na verloop van tijd toch voor problemen zal zorgen.

Schoolleiders die de uitdaging aangaan om het tussengebied nadrukkelijk te betreden en die zich wel inlaten met de onderwijskundige en pedagogische dimensie van de schoolwerking,

⁹ In het schema verwijst de term 'lkn' (lees: leerkrachten) naar al wie een onderwijskundige en pedagogische taakstelling heeft gekregen binnen de school.

¹⁰ Er is nu meer aandacht voor de totale ontwikkeling van kinderen en jongeren. De aandacht richt zich m.a.w. naar het levensbreed leren en niet enkel naar het opdoen van kennis, competenties en vaardigheden die vereist worden door de vakgebonden curricula.

zullen andere leiderschapskwaliteiten moeten aanspreken. Slagen ze er in om de zone van overleg en samenwerking op die manier uit te breiden door wel in dialoog te gaan en meer participatie mogelijk te maken, dan wint hun beleid aan slagkracht en kunnen ook andere voordelen worden binnengehaald zoals een grotere genoegdoening bij de schoolleider, het versterken van het draagvlak voor het eigen pedagogisch project, een grotere doelgerichtheid, meer zorg en aandacht voor het onderwijsleergebeuren, het creëren van krachtige leeromgevingen, de oprechte zorg voor meer betrokkenheid en inspraak van leerlingen en ouders, meer aandacht voor zelfevaluaties, ...¹².

¹¹ Cf. Vanhoof & Van Petegem (2006), 25-26.

¹² VLOR (2005), 22-23.

2. Toetsingsinstrument voor de inschatting van het beleidsvoerend vermogen van scholen

2.1 Toelichting bij hefboominstrument 1

Het werkinstrument wil geïnteresseerden helpen om op relatief korte tijd een inschatting te maken van het beleidsvoerend vermogen van de eigen school/een school. Enkele van de belangrijkste kenmerken werden bij elkaar gebracht en omgezet in vijftien indicatieve stellingen. Door elke stelling te beoordelen (individueel) en de aangestipte antwoorden nadien bij elkaar te leggen, wordt het mogelijk om na te gaan hoe de verschillende betrokkenen de beleidsvoering van hun school op dat ogenblik percipiëren. Het gaat dus niet om een objectieve meting maar om een genuanceerde beoordeling van het bestaande beleid door personeelsleden die begaan zijn met de schoolwerking. We durven veronderstellen dat hun gezamenlijke oordeel een niet te miskennen beeld schetst van de sterktes en zwaktes van het actuele schoolbeleid.

2.2 Doelen

Dit toetsingsinstrument reikt belangstellenden een hulpmiddel aan om op zoek te gaan naar de kwaliteit(en) en manco's van het (eigen) schoolbeleid. Het instrument kan op verschillende manieren en in functie van diverse doelen worden aangewend. Door op voorhand te zeggen in welke zin het instrument gebruikt zal worden, maakt men het zichzelf en alle betrokkenen een stuk makkelijker. Op die manier vermijdt men misverstanden en krijgt de analyse- en reflectieoefening een meer uitgesproken focus. Hetgeen meestal betekent dat er ook efficiënter en met meer genoegdoening kan worden gewerkt.

Welke doelstellingen kunnen er worden nagestreefd?

- Nagaan welk *beeld* de betrokkenen hebben van het *actuele schoolbeleid*: hoe ver staat het met het beleidsvoerend vermogen van de huidige schoolleiding?
- Een *debat* tot stand laten komen waarbij gepolst wordt naar de zienswijze of mening van de betrokkenen over het huidige beleidsvoerend vermogen. Wat stemt tot tevredenheid? Welke aspecten krijgen een matige waardering? Welke aspecten zorgen voor mistevredenheid?
- Komen tot een *sterktezwakteanalyse* van het actuele schoolbeleid: wat herkent men als de sterke(re) en zwakke(re) kanten van het huidige schoolbeleid? .
- Op basis van de resultaten van die *sterktezwakteanalyse bespreken/brainstormen en inven-*

tariseren hoe men de eigen sterke punten kan blijven inzetten en/of hoe men de eigen zwakke punten kan opvangen of verkleinen.

- Nagaan of de schoolleiding *eerst* werk moet maken van bijkomende *voorwaardenscheppende maatregelen* (fundamentele aanpak) om pas daarna werk te maken van meer specifieke maatregelen om pesten en geweld op school (nog beter) aan te pakken.

2.3 Werkwijze en praktische hints

Het toetsingsinstrument dat hier wordt voorgesteld, leent zich voor gebruik in kleine en grote groep. Scholen die al een lange traditie hebben om allerlei (ook moeilijke) thema's openlijk en in diverse fora of in grote groep te bespreken, kunnen het instrument gebruiken om na te gaan welke standpunten er leven binnen de school/het schoolteam/het beleidsteam of een brede discussie op gang te brengen.

Scholen voor wie deze manier van werken eerder atypisch is, hebben er wellicht voordeel bij om kleinschaliger te werk te gaan en het instrument of de voorgestelde werkvorm(en) enkel te gebruiken bij een beperkte groep (leidinggevenden, leidinggevenden en andere teamleden, leidinggevenden en vertegenwoordiging van ouders, leerlingen en leerkrachten/opvoeders).

Bij eenvoudig gebruik komt het er op neer dat alle bevroagde personen de vragenlijst op hetzelfde tijdstip en zo volledig en eerlijk mogelijk invullen. Nadien telt men alle resultaten samen (per item en in totaal). Het is belangrijk dat alle betrokkenen geïnformeerd worden over de uitslag van die bevraging.

In functie van de nabespreking zou men de antwoorden van alle bevroagden kunnen samen tellen en vervolgens herleiden tot een gemiddelde score. Dit kan gebeuren voor elk bevroagd item en nadien voor het geheel van alle bevroagde items samen. Men kan ook bekijken of de scores binnen de personeelsgroep variëren naargelang de functie of taak van de deelnemers (vb. scoort de teamleiding anders dan de rest van het schoolteam?). De analyse wordt nog iets verfijnder wanneer men bekijkt hoe de antwoorden zich hebben verspreid over de verschillende beoordelingstekens (++ + 0 - --).

2.4 Het toetsingsinstrument: indicatieve lijst voor het inschatten van het beleidsvoerend vermogen van de school

Indicatoren voor het inschatten van het eigen beleidsvoerend vermogen van de school.	Omcirkel het antwoord dat het best aansluit bij jouw oordeel.					
<i>Onze schoolleiding¹³ besteedt voldoende aandacht aan het onderwijskundig-pedagogische (kwaliteit van het lesgeven, evalueren, begeleiden van leerlingen, straffen en belonen, ...).</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding besteedt voldoende aandacht aan de interne schoolorganisatie (visie, interne samenwerking, afstemming met CLB en externe diensten, organisatie van de lessen, toezicht, planning werkoverleg, ...).</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding beschikt over de nodige leidinggevende capaciteiten om het team te leiden, te motiveren en te betrekken bij het uitwerken van het eigen pedagogisch project.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding heeft een duidelijk geëxpliciteerde visie op de toekomst van onze school en op het eigen pedagogische project.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding vindt het belangrijk dat er binnen het team goed wordt samengewerkt: dit uit zich in de nauwgezetheid waarmee die samenwerking wordt mogelijk gemaakt, opgevolgd, geëvalueerd en gewaardeerd.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding hecht veel belang aan de opvang, ondersteuning en begeleiding van nieuwe of tijdelijke personeelsleden.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding stemt haar nascholingsbeleid zorgvuldig af op de noden en ontwikkelingen binnen de school en in het team.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding gaat systematisch op zoek naar manieren van samenwerking met en participatie van (de leden van) het schoolteam (= leerkrachten, opvoeders, ondersteunend personeel, ...).</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding hecht belang aan de kwaliteit van samenwerking en participatie en beperkt zich niet tot het formeel naleven of uitvoeren van richtlijnen en besluiten.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding stimuleert het personeel om zelf verantwoordelijkheid op te nemen en geeft daartoe de nodige ruimte (competenties aanspreken, vertrouwen geven en autonomie verlenen).</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing

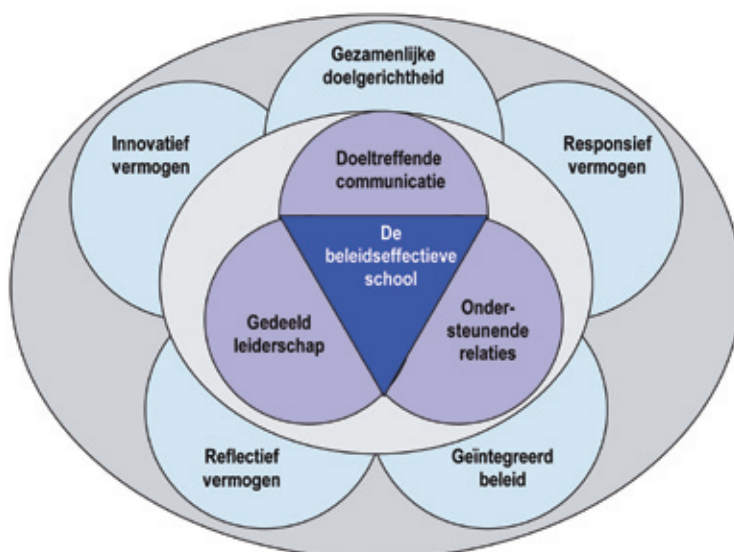
¹³ Deze term verwijst naar de directie of schoolleider en naar al diegenen formeel een leidinggevende en/of coördinerende rol waarnemen in de school.

<i>Onze schoolleiding volgt alle ontwikkelingen en het globale functioneren goed op (zonder hierin te overdrijven) en zorgt voor samenhang en samenwerking tussen alle betrokkenen.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding gaat het interne debat niet uit de weg, kiest voor dialoog en springt constructief om met meningsverschillen en conflicten.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding maakt werk van de interne kwaliteitszorg via interne en externe evaluaties.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding onderhoudt goede contacten met de buitenwereld en speelt in op ontwikkelingen die zich daar voordoen.</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing
<i>Onze schoolleiding kiest ten volle voor het eigen opvoedings- en onderwijsproject en slaagt er in om dit te vertalen in een operationeel schoolwerkplan (met duidelijke doelen, een realistische taakverdeling en dito fasering)</i>	++	+	0	-	--	Weet niet/ niet van toepassing

2.5 Voor wie verder mikt

Aan het eind van het eerste deel werd al gewezen op de noodzaak van een daadkrachtig beleid. Toen werd melding gemaakt van acht beleidsversterkers. Volgens Vanhoof en Van Petegem gaat om acht essentiële pijlers of dragers van de schoolwerking. In een sterke of sterker wordende school spelen deze dragers een belangrijke rol en dragen ze bij tot de kwaliteit en sterkte van het schoolbeleid.

Schema: De dragers van de beleidseffectiviteit van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2006)



In hun boek ‘Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid’¹⁴ hebben beide onderzoekers voor elk van de acht pijlers een lijstje ontwikkeld met tien indicatoren. Deze lijstjes kunnen benut worden als een bijdehandse checklist om de sterktezwakte van elke drager te peilen. De punten die worden afgetoetst verwijzen telkens naar tien betekenisvolle karakteristieken van die een bepaalde pijler.

Ter illustratie grijpen we even naar de checklist voor ‘doeltreffende communicatie’. Het gaat hier om een van de drie basispijlers. Samen met ‘gedeeld leiderschap’ en ‘ondersteunende relaties’ zorgt deze pijler er voor dat de andere beleidsopdrachten mogelijk worden gemaakt. Voor Vanhoof en Van Petegem vormt dit drietal ‘het eigenlijke hart van [de] beleidseffectiviteit’¹⁵.

***Indicatoren voor doeltreffende communicatie: in onze school ...
(Vanhoof & Van Petegem (2006), 60)***

1. ... is informatie bestemd voor leerkrachten vlot beschikbaar.
2. ... verloopt de communicatie tussen directie en leerkrachten in beide richtingen.
3. ... wordt op een constructieve wijze gebruik gemaakt van de interne informatiekkanalen en overlegorganen.
4. ... wordt er open gecommuniceerd over motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden.
5. ... is er voldoende ruimte voor informele communicatie.
6. ... werkt communicatie stimulerend en ondersteunend.
7. ... werden posities in het leven geroepen die een goede communicatie op gang moeten brengen en bewaken.
8. ... zijn de bevoegdheden en werking van overlegstructuren in regels en procedures vastgelegd.
9. ... zijn communicatievaardigheden een belangrijk aandachtspunt in het personeelsbeleid.
10. ... is men doelbewust met communicatie bezig.

Het grote voordeel van deze checklists is dat ze ook kunnen worden aangewend om te kijken naar het schoolbeleid in verband met de aanpak van probleemgedrag, pesten en geweld. De bruikbaarheid wordt nog wat groter wanneer men de aangereikte indicatoren lichtjes hertaalt of aanpast in de richting van het thema. Het voorbeeld hieronder toont dit aan hoe dit kan gebeuren.

¹⁴ Vanhoof & Van Petegem (2006), 53-182.

¹⁵ Vanhoof & Van Petegem (2006), 53.

Indicatoren voor doeltreffende communicatie over probleemgedrag in de schoolomgeving: in onze school ...

1. ... is informatie bestemd voor leerkrachten over pestgedrag, geweld en andere vormen van probleemgedrag (van leerlingen) vlot toegankelijk maar met respect voor de bestaande regelgeving¹⁶.
2. ... verloopt de communicatie tussen directie en leerkrachten over (de aanpak van) probleemgedrag in beide richtingen.
3. ... wordt op een constructieve wijze gebruik gemaakt van de interne informatiekkanalen en overlegorganen om deze problemen te melden, te bespreken, in kaart te brengen en naar oplossingen te zoeken.
4. ... wordt er open gecommuniceerd over motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden i.v.m. de huidige aanpak van deze en andere vormen van probleemgedrag.
5. ... is er voldoende ruimte voor informele communicatie, zowel met de leerlingen als onder collega's of met de ouders.
6. ... werkt de communicatie over deze thema's en de problemen die zich voordoen stimulerend en ondersteunend. Leerkrachten nemen het thema daardoor meer ter harte en gaan er zonodig ook op in.
7. ... werden posities en taken in het leven geroepen die een goede communicatie op gang moeten brengen en bewaken.
8. ... zijn de belangrijkste bevoegdheden en de werking van overlegstructuren in regels en procedures vastgelegd.
9. ... zijn communicatievaardigheden een belangrijk aandachtspunt in het personeelsbeleid.
10. ... is men doelbewust met communicatie bezig en wordt er toegekeken op de kwaliteit van de interventies en hun latere opvolging (incidentgesprekken, ondersteunende gesprekken, slecht nieuws gesprekken met ouders, bemiddelingsgesprekken, klasgesprekken).

Alternatieven voor het gebruik van dit toetsingsinstrument:

⊙ *Sterk – sterker – sterkst...? Zwak – zwakker – zwakst...?*

Men kan aan een beperkte of grotere groep personeelsleden vragen om de vijftien stellingen eerst persoonlijk te beoordelen en vervolgens te ordenen. Nadien wordt gevraagd om de stelling of uitspraak die het meest van toepassing is op de eigen schoolrealiteit te nummeren

¹⁶ Zo zal er rekening moeten worden gehouden met de wet op de privacy, het decreet rechtpositie van de minderjarige, het international verdrag voor de rechten van het kind/de jongere.

(of krijgt het nummer 1A). Men herhaalt dezelfde oefening tot men een lijstje overhoudt met de tien meest van toepassing zijnde stellingen (1A – 2A – 3A- ... - 10A).

Is men eerder op zoek naar de zwakke(re) punten van het actuele schoolbeleid dan kan men het tegenovergestelde schiftingscriterium gebruiken (*‘Welke stelling/uitspraak is het minst van toepassing op de eigen schoolrealiteit?’*) De bevroegde groep of gespreksgroep beoordeelt in dat geval alle stellingen en kiest nadien voor die stelling die het minst aansluit bij het eigen schoolbeleid. Ook deze oefening herhaalt men tot dat er tien stellingen/uitspraken geselecteerd zijn. De stelling die het minst overeenkomt met de eigen schoolrealiteit krijgt de score 1Z, de stelling die iets minder slecht scoort 2Z, enz... tot 10Z.

Door de gemiddelde score van elke stelling/uitspraak te berekenen en na te gaan hoeveel mensen een bepaalde stelling aanstipten, krijgt men een nog preciezer beeld van de gepercipieerde sterktezwakte van de school. Op basis van de resultaten kan men ten slotte prioritaire keuzes maken en nagaan met welke maatregelen de zwakste punten zouden kunnen worden weggewerkt of hoe men de sterkste punten het best zou kunnen benutten.

⊙ *Kansen zoeken*

De vorige oefening krijgt een meer realistisch gehalte wanneer de deelnemers aan de bevraging of aan de gespreksgroep gevraagd wordt om eerst alle stellingen/uitspraken te beoordelen en nadien aan te stippen welke indicator (zit verborgen in elke stelling) volgens hem/haar de huidige schoolwerking het meest vooruit kan helpen. Het moet dus gaan om een indicator die een belangrijke plaats verdient en die in de ogen van de betrokkene(n) het krachtigste en/of ruimste positieve effect zal teweeg brengen (*‘zwengel’*).

⊙ *Als het debat centraal staat*

Het gebruik van dit toetsingsinstrument zal in vele gevallen ten dienste staan van een intern debat. Hoe men scoort of welke keuzes er gemaakt worden, blijft in dat geval ondergeschikt aan het debat dat nadien gevoerd wordt. Belangrijk is wel dat iedere deelnemer er ten volle van overtuigd is dat hij/zij vrijuit mag denken en spreken. De doelstelling van het debat moet op voorhand duidelijk zijn. Goede gespreksafspraken en een dito gespreksleiding (een buitenstaander die begaan is met de school en die over de nodige gespreksvaardigheden beschikt) zijn nodig om een leerrijk gesprek te kunnen voeren. Een open en als zinvol ervaren gesprek voedt de dynamiek in de school. Een dergelijk gesprek laat toe om vragen en frustraties naar voor te brengen maar even goed om ideeën te opperen, het eigen standpunt grondiger te motiveren en – vooral – verder te evolueren naar een gedeelde visie en een gedeelde werkstrategie.

Liever een ander toetsingsinstrument? ¹⁷

Nagaan of men goed bezig is en of de vooropgestelde resultaten worden bereikt, is een uitdaging die de meeste scholen vandaag probleemloos willen aangaan. Het toetsingsinstrument dat zo pas werd voorgesteld, is een aardig hulpmiddel om op zoek te gaan naar de kracht of sterkte van het schoolbeleid. Scholen kunnen vanzelfsprekend ook voor een alternatief kiezen of ze kunnen grijpen naar de resultaten van een recente doorlichting of zelfevaluatie want daarin wordt dit aspect vermoedelijk evenzeer belicht.

Het is belangrijk dat gekozen wordt voor een instrument dat aanspreekt en waarvan de relevantie wordt ingezien. Dit werkt motiverend en zorgt er voor dat het veranderingsproces dat men wil aangaan op een breder draagvlak kan rekenen.

Hierbij een greep uit enkele nog beschikbare toetsingsinstrumenten:

- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006) *Peilijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school. Mechelen, Wolters-Plantyn, 201:*

Dit boek bevat een overvloed aan achtergrondinformatie en modellen. Zo wordt voor elk van de acht dragende kenmerken van de beleidseffectiviteit (zie pagina 60) een checklist of toetsingslijst aangeboden. Scholen hoeven niet noodzakelijk alle acht pijlers te evalueren. Men kan ook kiezen voor die pijlers die naar eigen aanvoelen de meeste zorgen baren.

De publicatie van Vanhoof & Van Petegem kan worden besteld via www.woltersplantyn.be.

- *Werkmap 'Welbevinden op school' – Dienst Welzijn en Gezondheid van de Provincie Limburg*

Deze werkmap is bedoeld voor scholen van het basisonderwijs. Schoolteams die samenwerk willen maken van meer welbevinden in de klas en op school, vinden in de map een visietekst, een breed uitgesmeerd analyse-instrument en een gids die verwijst naar diensten en organisaties die de school op maat van de haar behoeften kunnen helpen.

Het analyse-instrument steunt op een omvattend preventiekader en nodigt de individuele leerkracht en de school (o.a. het beleidsniveau) uit tot zelfreflectie en een zelfevaluatie.

Meer info: <http://www.limburg.be/eCache/INT/25/465.html>

De map kan besteld worden bij: www.cego.be (zie 'boeken en leermiddelen' – basisliteratuur).

- *Steunpunt GOK (cf. website)*

Het Steunpunt GOK biedt op haar website een globaal beginsituatie analyse-instrument aan. Dit instrument peilt in het bijzonder naar de gelijkkansengerichtheid van de

¹⁷ Voor dit onderdeel werd o.a. informatie geput uit: Rydant, R. (2007) Scholen ondersteunen bij zelfevaluatie. Welke instrumenten zijn ter beschikking? Brussel: Pedagogische begeleidingsdienst van onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!).

school. Zeven thema's worden onder de aandacht geplaatst. Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, socio- emotionele ontwikkeling, preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen maken hier deel van uit. De onderdelen 'Schoolniveau' brengen de school dicht bij de sterkte van haar GOK-en zorgbeleid.

Meer info: www.steunpuntgok.be of rechtstreeks op

http://www.steunpuntgok.be/kleuteronderwijs/materiaal/screeningsmateriaal/algemeen_screeningsinstrument.aspx .

(Het algemeen screeningsinstrument is identiek voor kleuter-, basis- en middelbaar onderwijs.)

- *IZES Basisonderwijs – Instrument voor zelfevaluatie van basisscholen*

Dit zelfevaluatie-instrument is ontwikkeld door EduBRon (Universiteit Antwerpen) en be vraagt op schoolniveau de prestatiegerichtheid, het onderwijskundig leiderschap, het ordelijk en positief karakter van het leerklimaat, de kwaliteit van het curriculum, het gezamenlijk plannen en samenwerken van de leerkrachten, de professionalisering van het team, het evaluerend vermogen van de school en de externe relaties van de school.

Meer info: Van Petegem, P. & Cautreels, P. (2003) *IZES Basisonderwijs – Instrument voor zelfevaluatie van basisscholen*. Leuven/Leusden: Uitgeverij Acco.

- *De achtbaan (KPC Groep)*

De Achtbaan is een hulpmiddel om het proces van beleidsontwikkeling op scholen in kaart te brengen en te sturen. De vier fasen van de beleidscyclus (vaststellen, uitvoering, evaluatie en bijstelling) zijn te vergelijken met evenzoveel stations, waarlangs de verschillende beleidsmakers op school hun rondjes trekken. Elk jaar wordt de Achtbaan één keer doorlopen en krijgt iedereen – schoolleider, middenkader en leerkrachten/opvoeders - vanuit eigen verantwoordelijkheid en bevoegdheid de kans om een bijdrage te leveren aan de verbetering van het primair proces. Zo kan iedere geleiding zijn eigen rol spelen in het proces van beleidsontwikkeling.

Door de Achtbaan te doorlopen wordt het draagvlak vergroot en worden de deskundigheden die op school aanwezig zijn benut.

Meer info: Rijksschroef, L. & van Roosmalen, T. (2003) *De achtbaan. Cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's Hertogenbosch: KPC Groep. Zie: <http://www.kpcgroep.nl/publicaties/publicatie/index.asp?pubID=396>



Hefboom 2

DE KEUZE VOOR EEN INTEGRALE AANPAK: WHOLE SCHOOL APPROACH

Wereldwijd kan worden vastgesteld dat de aanpak van pesten en geweld op school het beste resultaat haalt wanneer gekozen wordt voor een integrale of schoolomvattende aanpak. In de literatuur wordt die aanpak omschreven als de ‘Whole School Approach’ (WSA) of een ‘Whole School Policy’¹⁸.

1. De eigenheid van de Whole School Approach

1.1 Wat bedoelt men met een Whole School Approach (integrale of schoolomvattende aanpak)?

Bij een integrale of schoolomvattende aanpak gaat het om een *brede combinatie van initiatieven, acties en maatregelen* die samen zorgen voor een (meer) *kwaliteitsvolle schoolomgeving*. Zo’n omgeving kenmerkt zich door de hoge mate van beleidseffectiviteit én door de hoge mate van welbevinden en betrokkenheid van de mensen die er met elkaar te maken krijgen.

Een ander kenmerk is dat het beleid veel belang hecht aan de betrokkenheid en participatie van *alle leden van de schoolgemeenschap* (schoolleiding, leerkrachten/opvoeders, leerlingen, ouders). Niet zelden komt de goede afstemming en samenwerking met de buurt of de ruimere schoolomgeving daar nog boven op.

De maatregelen of initiatieven die men neemt, vertonen *samenhang* en spelen in op de vragen, noden en kansen die zich, vanuit diverse hoeken, aandienen. Het schoolbeleid besteedt aandacht aan het ontwikkelen van een eigen schoolvisie, -organisatie en –klimaat.

¹⁸ Rigby, K., Smith, P. & Pepler, D. (2004) ‘Working to prevent school bullying: Key issues.’ In: Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Drie kenmerken van de WSA springen in het oog:

- *Bij de WSA gaat om een breed en gediversifieerd pakket aan initiatieven, acties of maatregelen;*
- *de hele schoolgemeenschap wordt erbij betrokken (als doelgroep en actor);*
- *het beleid geeft over de ganse lijn blijk van samenhang en diepgang (inhoudelijke consistentie, duidelijke focus, planmatige aanpak, ondersteunende structuur, ‘ketenzorg’, ...).*

Het zijn onder meer deze kenmerken die de WSA succesvol maken en die er voor zorgen dat zich binnen de school een breed en diepgaand groei- en veranderingsproces voltrekt¹⁹. De brede, contextuele kijk verbindt zich hier met de keuze om het niet te laten bij het oppervlakkig controleren of beheersen van het lastige gedrag (oppervlakkige gedragsverandering) van de jongeren. Integendeel, hier wordt gemikt op een fundamentele denk- en attitudewijziging bij zowel leerlingen, leerkrachten, schoolbeleid als ouders. Die hoog gegrepen doelstelling kan maar worden bereikt door alle betrokkenen goed te beluisteren en hen zo veel mogelijk te betrekken bij het denk- en werkproces dat men voor ogen heeft of op stapel zet. De grondigheid van de aanpak spreekt ook uit de keuze voor (infra)structurele en organisatorische aanpassingen of ingrepen.

1.2 Dubbele beweging

Kiezen voor een integrale aanpak houdt dus in dat de schoolleiding een dubbele beweging nastreeft, met name een beweging in de breedte en een beweging in de diepte. Zo wordt de hele school(bevolking) op vele manieren versterkt en gestimuleerd (*‘werken in de breedte’*) tot een diepgaand veranderingsproces dat ten goede komt aan de schoolcultuur en de manier van werken en omgaan met elkaar (*‘werken in de diepte’*).

Werken in de breedte

De WSA pint zich niet vast op een doelgroep, noch op een type interventie of actie. De kracht van het schoolbeleid hangt immers niet af van het falen van een enkele schakel noch van één of andere hefboom. De problemen die men wil voorkomen of aanpakken zijn bovendien bijna altijd het resultaat van een samenspel tussen meerdere factoren (multicausaliteit). Om tot een duurzame en diepgaande verandering te komen, zal men moeten nagaan op welke fronten er tegelijk of stapsgewijs initiatieven moeten worden ontwikkeld en wie daar best bij betrokken wordt.

¹⁹ Voor meer info over de WSA: http://www.vista-europe.org/unit_b1.php

Zelfs een spervuur aan nieuwe initiatieven of acties, biedt geen garantie op succes. De reden ligt voor de hand: *het zijn niet de acties of actiemiddelen die moeten veranderen maar wel de mensen* (en hun manier van met elkaar omgaan) en de school- of teamcultuur die zij samen maken. Werkmodellen, instrumenten of methodieken die simpelweg worden nagebootst, leiden zelden of nooit tot het gewenste resultaat. Ze vormen hoogstens een opstapje naar het veranderingsproces dat de school of het team nodig heeft om de vooropgestelde doelen te bereiken.

Werken in de breedte komt dus neer op

- *het gecoördineerd laten verlopen van een veelvoud aan oordeelkundig gekozen initiatieven en acties;*
- *het afstemmen op en betrekken van zo veel mogelijk actoren binnen de schoolgemeenschap.*

Werken in de diepte

Het inzetten en betrekken van mensen en middelen is geen doel op zich. Wel is het belangrijk om aldus uitdrukking te geven aan de wil om er liefst samen voor te gaan. Wat er fout loopt raakt immers iedereen. Wat er te winnen valt, helpt iedereen vooruit. Niemand draagt de volle verantwoordelijkheid. Iedereen draagt er een deel van. Zonder samenwerking komt men niet of slechts heel moeizaam vooruit. Macht aanwenden en anderen verplichten om te plooiën en/of mee te werken, is een vruchtenloze strategie. Het lijkt op iemand die een boom verplant maar zonder dat hij/zij er in slaagt om de wortels mee te nemen. Het groeipotentieel van dergelijke geforceerde veranderingsprocessen is en blijft bijzonder beperkt.

MENSEN VERANDEREN

Diepgaande veranderingen worden mogelijk wanneer mensen de noodzaak tot verandering aanvoelen, er zelf voor kiezen en tegelijk kunnen aangeven waar ze naartoe willen en waarom dat zo is. Als er geen ‘winst’²⁰ te rapen valt en succeservaringen (zeker ook op korte termijn) achterwege blijven, wordt het moeilijk om mensen mee op sleeptouw te nemen.

²⁰ Het begrip ‘winst’ moet hier letterlijk en figuurlijk worden gelezen. Mensen moeten vooral ervaren dat wat ze doen zinvol is en bijdraagt tot een oplossing voor bestaande problemen of tegemoet komt aan de verwachtingen. Het gaat hierbij niet noodzakelijk om het eigen profijt. Weten dat de eigen klas of die leerling(n)-met-problemen er beter van worden, kan even goed motiverend werken. Dit neemt niet weg dat het krijgen van erkenning voor geleverde prestaties eveneens motiverend werkt.

Er is sprake van *diepgaande veranderingen* wanneer *mensen* die binnen de school verantwoordelijkheid dragen ...

- ... (meer) openheid tonen voor een bepaalde problematiek: ze willen er meer over weten, zijn bereid om er zich rond bij te scholen, dragen bij tot het intern debat, lezen er over, gaan er over in gesprek (formeel en informeel), ...;
- ... een bestaand probleem ook zelf als een probleem gaan omschrijven maar dan wel op zodanige wijze dat ze hun eigen verantwoordelijkheid blijven zien;
- ... bereid zijn tot zelfreflectie en zelfevaluatie: ze zijn gemotiveerd om hun eigen denken en doen te kritisch te bevragen en willen hieruit lessen trekken;
- ... zich bereid tonen tot het innemen van een ander perspectief: al worden ze zelf door het thema geraakt, toch kiezen ze er voor om het onderwerp/probleem vanuit een andere hoek te bekijken (vb. leerlingenperspectief, ouderperspectief, directieperspectief, slachtofferperspectief, daderperspectief, ...);
- ... de inspanning willen doen om nieuwe ideeën te helpen uitwerken;
- ... interesse tonen voor nieuwe aanpakvormen, deze aanleren en ook durven toepassen;
- ... dezelfde onderwerpen op een andere manier gaan bekijken, bespreken en behandelen;
- ... hun eigen handelen en de manier van (samen) werken anders gaan organiseren of aanpakken;
- ... hun persoonlijke doelstellingen verbinden met de doelstellingen van het beleid;
- ...

DE SCHOOLCULTUUR EN – ORGANISATIE VERANDERT

Diepgaande schoolveranderingen drukken zich ook uit in als veranderingen op het vlak van het leefklimaat, de schoolcultuur, de schoolorganisatie en -infrastructuur, de manier van samen werken. Het gaat om veranderingen waar men zelf op aanstuurt of die men op op zijn minst niet (meer) wil tegen houden.

Er is sprake van **diepgaande schoolveranderingen** wanneer ...

- ... de schoolleider en de schoolleiding het onderwerp dat aandacht verdient ter harte nemen: ze benoemen het, kaarten het op meerdere plaatsen aan, nemen het op in hun school(jaar) werkplan, trekken er tijd en middelen voor uit, maken bindende afspraken, willen de vorderingen in kaart brengen en evalueren, ...
- ... er binnen de school tijdens de formele (en informele) contactmomenten (al dan niet met enige humor) verwezen wordt naar het onderwerp en naar de initiatieven die in functie daarvan worden opgezet;
- ... er zichtbare ingrepen volgen op het vlak van de schoolinfrastructuur en –organisatie (vb. nieuwe informatie- en communicatiekanalen, opstart van een werk- of verbetergroep, aantrekken van een externe beoordelaar, veranderen van de recreatieplanning, andere regeling i.v.m. toezicht, installeren van mentoren voor jonge of nieuwe personeelsleden, ...);
- ... het eigen pedagogische project opnieuw wordt afgestoofd en/of herschreven in functie van de nieuwe realiteit;
- ... breed overleg wordt georganiseerd;
- ... een schoolomvattend project wordt opgestart door middel van een betekenisvol startmoment;
- ... datzelfde schoolomvattende project gericht wordt op een aantal concrete doelstellingen die binnen een vooropgestelde timing worden nagestreefd;
- ... het thema en de aanpak ervan wordt gekoppeld aan de resultaten van de laatste externe doorlichting en/of zelfevaluatie;
- ... gekozen wordt voor een combinatie van een projectmatige en procesmatige aanpak;
- ... het interne overleg (vb. klassenraden, MDO, personeelsvergaderingen, ...) omwille van het thema wordt aangescherpt en verbeterd;
- ...

1.3 Vier dynamiserende ‘knooppunten’ (D. Ofman)

Daniel Ofman verduidelijkt dat er vier elementen zijn die de dynamiek van een ontwikkel- of veranderingsproces in grote mate bepalen²¹. Het gaat om vier knooppunten of insteken die elk op zich het vertrekpunt kunnen vormen van dat zelfde ‘ontwikkelingstraject’.

(a) Zingeving (ZIJ-kant):

Mensen werken vlotter en gemotiveerder mee aan verandering als ze weten waarom en voor wie ze initiatief (moeten) nemen. Weten waartoe men zich inspant en wie er allemaal beter door wordt, bevordert het engagement en de betrokkenheid.

(b) Creativiteit (IK-kant):

De slaagkansen van een veranderings- of taakgerichte onderneming stijgen wanneer mensen zich een beeld kunnen vormen van wat ze willen doen en waar ze naartoe willen. Door hun verbeelding en creativiteit aan te spreken, wordt hun betrokkenheid en engagement versterkt.

(c) Samenwerking (WIJ-kant):

Omdat een schoolgemeenschap en –omgeving zich niet laat veranderen door een simpele vingerknip maar wel door samenwerking is het belangrijk om zorg te besteden aan het verbinden van mensen. Dit kan formeel en informeel gebeuren. Om tal van redenen staan de neuzen niet in dezelfde richting. Mensen motiveren, betrekken en respecteren vergt heel wat inspanningen. Weerstand en conflicten moeten zorgzaam worden aangepakt (en zeker niet weggeduwd).

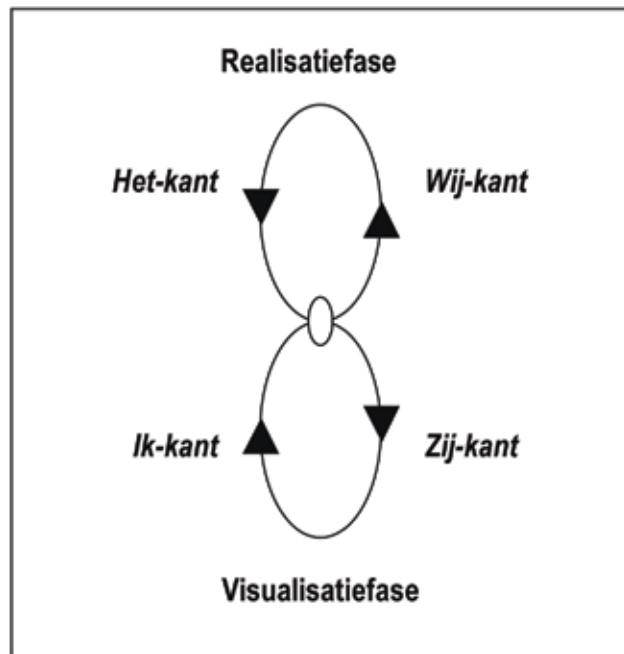
Bij een combinatie van een positieve werkomgeving met goed leiderschap en voldoende ruimte voor overleg en participatie (invloed mogen uitoefenen) lukt het beter om mensen met elkaar en rond een gezamenlijk project te verbinden.

(d) Structuur, planning, organisatie (pragmatiek) (HET-kant):

De zogenaamde ‘het-kant’ laat zich goed en gemakkelijk plannen en organiseren. Dit is de meest onpersoonlijke insteek of ingang voor het op gang trekken van een ‘ontwikkelingstraject’. Hier wordt er gesleuteld aan het schoolsysteem, de schoolorganisatie, de regelgeving, de manier van samen werken, ... Logisch dat nogal wat initiatiefnemers dit veilige vertrekpunt verkiezen.

²¹ Cf. Ofman, D. (2002) *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Het beroemde boek voor creërende mensen en creërende organisaties. Nieuwe editie, herzien en geactualiseerd. Utrecht/Antwerpen: Servire, 113-118. Ofman spreekt in zijn boek respectievelijk van de zij-, ik-, wij- en het-kant van een ontwikkelingstraject.

Schema: Lemniscaat-model (D. Ofman)



Toch mag men niet uit het oog verliezen dat er in scholen met, voor en door mensen wordt gewerkt. De weerstand of moeilijkheden die zij teweeg brengen, laten zich zeker niet altijd door aangescherpte procedures opvangen. Vernieuwingen of veranderingen haperen vaak omdat er op intermenselijk of groepsniveau teveel oud zeer leeft dat stokken in de wielen blijft steken.

Omgekeerd mag men zich evenmin verliezen in de exclusieve zorg voor de wij-, zij- of ik-kant. Want ook dat houdt vernieuwing en verandering tegen. Schoolleiders zullen dus op zoek moeten gaan naar het optimaal bundelen van deze vier dynamiserende knooppunten.

2. Draaiboek voor het optimaliseren van de aanpak van pesten en geweld op school.

2.1 Toelichting bij hefboominstrument 2

Oorsprong

Het instrument dat zo dadelijk wordt voorgesteld, kwam tot stand vanuit de samenwerking met scholen in het basis- en middelbaar onderwijs. Alle scholen hadden hetzelfde doel voor ogen: ze ondervonden dat hun aanpak van pesten en geweld tekort schoot en daarom gingen ze op zoek naar een hulpmiddel (en ondersteuning) om die aanpak te verbeteren.

Het 'draaiboek' is bedoeld voor schoolleiders, de schoolleiding (middenkader) en voor al wie begaan is met het op punt stellen van de schoolaanpak van pesten en geweld. Het betreft een ondersteunend werkinstrument waarmee het beleidsteam, de cel leerlingen-begeleiding, een themagebonden werk- of verbetergroep aan de slag kan gaan om de bestaande schoolaanpak tegen het licht te houden en na te gaan waar die aanpak kan worden veranderd, versterkt of verder uitgewerkt.

Het draaiboek is een doe-instrument dat uitnodigt tot reflectie en dialoog. Het zet de gebruikers op weg om doelgerichte initiatieven voor te stellen en uit te werken.

Op drie manieren uitgetoet

Tot dusver werd er op drie manieren met het instrument gewerkt:

- *Stuur- of werkgroepformule:*

In een aantal scholen en één MPI werd het instrument pas op tafel gelegd nadat het voltallige schoolteam geïnformeerd werd over het thema 'pesten op school'. Dit informatief vormingsmoment vond telkens plaats tijdens de voormiddag van een studiedag. 's Namiddags werd het team opgesplitst en kregen de teamleden aparte opdrachten. Zoals afgesproken boog de lokale stuur- of werkgroep (werkgroep, cel leerlingenbegeleiding, pedagogische stuurgroep, antipesteam, ...) zich samen met de persoon die instond voor de nascholing, over het instrument. Belangrijk om weten is dat deze mensen telkens een duidelijk mandaat hadden meegekregen van de schoolleider: zij stonden in voor het optimaliseren van de huidige schoolaanpak en mochten een actieprogramma uitwerken.

Eerst werd het draaiboek bekeken en werd bij elk onderdeel uitgelegd wat er diende te gebeuren en met welke bedoeling. Nadat het geheel was bekeken, werden de opdrachten aangevat. Een namiddag volstaat echter niet om alle taken of opdrachten af te werken en/

of te bespreken. Zo wordt elke groep verplicht om zo gauw mogelijk en op eigen kracht de onvoltooide stappen af te werken. Zo komt het initiatief bijna onmiddellijk in handen van de school. Dit gebeurt op het ogenblik dat de motivatie en ijver hoog zijn. De school kan echter blijven rekenen op extern advies (via e-mail, telefoon of een opvolggesprek met de begeleider).

- *Netwerking met schoolteamdelegaties (BaO en SO apart):*

Het draaiboek werd tevens aangeboden aan enkele schoolteamdelegaties. Zij kwamen samen in het kader van een vormingscyclus rond het thema ‘pesten en geweld op school’. Elke delegatie bestond uit minstens twee en maximum vijf vertegenwoordigers per deelnemende school. Minstens een vertegenwoordiger moest deel uitmaken van de schoolleiding.

Ook hier werden de deelnemers eerst thuisgebracht in het thema om pas daarna kennis te maken met het instrument. Vervolgens werden ze verzocht om het ‘draaiboek’ mee te nemen naar hun school en daar de eerste opdrachten af te werken samen met de leden van hun leidinggevend team en/of met de lokale stuurgroep/werkgroep. Die opdracht herhaalde zich tot de hele draaiboekbundel was afgewerkt.

Dit leverde bijzonder boeiende uitwisselingsmomenten op bij de daarop volgende ontmoetingen tussen de deelnemende schoolteamdelegaties. Eens te meer werd aangetoond dat scholen bijzonder graag leren aan en van elkaar.

- *Autonome aanpak*

In enkele gevallen werden schoolteams louter telefonisch op de hoogte gesteld van de inhoud en het opzet van dit hefboominstrument. Telkens ging het om scholen die vastbesloten waren om hun antipestwerking te verbeteren en die daartoe een interne werkgroep (waarvan in sommige gevallen ook ouders deel uitmaakten) hadden opgericht.

Toepassing van de Whole School Approach

Bij het uitwerken van dit instrument is bewust rekening gehouden met de eigenheid van een integrale aanpak (WSA). Dit drukt zich onder andere uit in:

- het verder doortrekken van de zogenaamde ‘vijfsporenaanpak’ van D. Olweus.²²,
- het combineren van taakgerichte opdrachten met procesgerichte gesprekvoering en reflectieoefeningen,
- het nastreven van een coherente aanpak door in te spelen op meerdere structurele elementen (zorglijnen afstemmen, integraal preventiekader, ...),

²² Olweus ontwierp als eerste een schoolomvattend actiepakket om pesten te helpen voorkomen en terugdringen. Hij koos meteen voor een aanpak waarbij vijf doelgroepen voor ogen werden gehouden: de gepeste leerlingen, de pestende leerlingen, de omstanders, de leerkrachten en de ouders. Elk van deze doelgroepen moet worden meegenomen in het actieplan dat scholen op het getouw moeten zetten en waarbij sprake is van informeren, sensibiliseren, verantwoordelijkheid opnemen en gepast remediëren. Omdat het om specifieke actiesporen gaat, spreekt men sindsdien van ‘de vijfsporenaanpak’. Cf. Olweus, D. (1992) Treiteren op school. Omgaan met pestkoppen en zondebokken in de klas. Amersfoort: Collegeuitgevers: 96. Zie ook: Stevens & Van Oost (1994); B. van der Meer (1988), De zondebok in de klas. Nijmegen: Uitg. Berkhout.

- het versterken van het draagvlak door gebruik te maken van participatieve werkvormen,
- het afstemmen van acties en initiatieven op de vragen en noden van de verschillende betrokkenen,
- het zo concreet mogelijk verbeelden van alle stapstenen die nodig zijn om het pad van preventie naar remediëring te kunnen voltooien,
- ...

2.2 Draaiboek voor het optimaliseren van de aanpak van pesten en geweld op school

Om praktische redenen vindt u het draaiboek op de volgende bladzijde. Dit laat toe het document apart af te printen en te gebruiken.

Vooraf:

Dit draaiboek is bedoeld voor schoolleiders, de schoolleiding (middenkader) en voor al wie beleidsmatig is begaan met het op punt stellen van de schoolaanpak van pesten en geweld. Het aanwenden van dit instrument is pas zinvol wanneer de schoolleiding de duidelijke keuze heeft gemaakt om de bestaande schoolaanpak te evalueren en te versterken.

Het draaiboek moet worden opgevat als een ondersteunend werkinstrument waarmee het beleidsteam, de cel leerlingenbegeleiding, een themagebonden werk- of verbetergroep aan de slag kan gaan om de actuele manier van omgaan met pesten, geweld en ander problematisch gedrag tegen het licht te houden en na te gaan waar die aanpak kan worden veranderd, versterkt of verder uitgewerkt.

Het draaiboek is een doe-instrument dat uitnodigt tot reflectie en dialoog. Het wil de gebruikers helpen en stimuleren om doelgerichte initiatieven voor te stellen en (mee) uit te werken. De klemtoon ligt hoofdzakelijk op het curatieve of remediërende luik van de schoolaanpak.

We wensen alle gebruikers een heel leerrijk, inspirerend en doeltreffend werkproces toe!

Artikel 28

Elk kind heeft recht op *onderwijs*.

De Staat dient ervoor te zorgen dat basisonderwijs verplicht, gratis en beschikbaar is voor iedereen, de ontwikkeling van verschillende vormen van secundair onderwijs aan te moedigen en beschikbaar te maken voor elk kind.

Schooldiscipline wordt uitgevoerd op een manier die in overeenstemming is met de waardigheid van het kind.

Onderwijs moet worden gericht op de ontwikkeling van de persoonlijkheid, de talenten en vaardigheden van het kind, op het respect voor de mensenrechten en fundamentele vrijheden, op verantwoordelijk leven in een vrije samenleving in de geest van vrede, vriendschap, begrip, tolerantie en gelijkheid en op de ontwikkeling van respect voor de natuurlijke omgeving.

Inleiding:

Scholen zeggen nee tegen pesten en geweld

Verbale agressie, uit de hand gelopen ruzies, storend gedrag, pesterijen, vechtpartijen, ... het zijn problemen die elke school tegenkomt. Leerlingen, leerkrachten en ouders worden er liever niet mee geconfronteerd en doen hun best om een en ander te voorkomen. Hoe dichterbij iemand bij een incident betrokken raakt, des te sterker het aangrijpt. Dan ondervindt men hoe belangrijk het is om snel en goed te reageren.

Scholen hebben er doorgaans geen moeite mee om zich af te zetten tegen pesten en geweld. Echt kleur bekennen veronderstelt natuurlijk dat er meer gebeurt. Een leefregel die zegt waarop het staat, is prima. Maar nog beter is het wanneer er werk wordt gemaakt van het informeren en sensibiliseren van alle betrokkenen. Zo wordt de aandacht aangescherpt en kent ieder zijn verantwoordelijkheid. Het zorgt er ook voor dat nieuwe probleemsituaties sneller worden opgemerkt en gemeld. Een goede werkende 'eerste hulp'-lijn is niet alleen nuttig; hiermee geeft men ook een krachtig signaal. Iedereen kan zien dat het de school menens is en dat niemand in de kou hoeft blijven te staan. De nazorg en opvang van slachtoffers, daders, leerkrachten en ouders is geen taak voor het ganse personeel. Deze tweedelijnszorg vergt andere competenties en is er op gericht de schade zo veel mogelijk te beperken en te herstellen. De remediërende aanpak dient natuurlijk aangevuld met een ruime waaier aan preventiemaatregelen want ook hier geldt dat voorkomen nog altijd beter is dan genezen.

Goede redenen om er samen voor te gaan

Scholen kunnen heel wat redenen aanhalen om rond dit thema te werken. Hieronder worden enkele argumenten bij elkaar gezet. Niets belet een schoolteam om dit lijstje aan te vullen. Het expliciteren van de eigen motivatie verhoogt de betrokkenheid en brengt de neuzen iets meer in dezelfde richting.

Zie hier enkele van de motiveringen die door scholen naar voor worden geschoven:

- Elke leerling heeft recht op een veilige, stimulerende leeromgeving: angst en geweld tasten dit basisrecht aan en zorgen voor minder goede leerprestaties.
- Ons pedagogisch project is duidelijk: we willen elke leerling optimale leerkansen aanbieden. Als we echt om elke leerling geven, betekent dit ook dat we hen moeten helpen als ze in de knoop raken.
- Dit type probleemgedrag benadeelt leerlingen en leerkrachten: het irriteert en tast de klas- en schoolsfeer aan. Vijandigheid en een gebrek aan respect versterken een gevoel

- van onveiligheid en halen het leer-en werkplezier onder uit.
- We mogen van jonge mensen niet verwachten dat ze perfect zijn. Het kan dus zijn dat ze in de fout gaan. Als opvoeders moeten we hen helpen om hun problemen goed op te lossen. Wij moeten duidelijk maken welke grenzen ze niet straffeloos kunnen overtreden.
 - Nu blijkt dat intense en aanhoudende stress bij een aantal slachtoffers leidt tot blijvende schade, moeten we zeker optreden. Het kan niet dat de toekomst van jonge mensen op die manier wordt gehypothekeerd.
 - Wij willen onze leerlingen tonen hoe goed het voelt om gerespecteerd te worden, waardering te krijgen en erbij te horen.
 - De algemene of specifieke schoolcijfers liegen er niet om: het aantal leerlingen dat te maken krijgt met pesten en geweld, ook via het internet, plaats ons voor onze verantwoordelijkheid. We mogen ons hoofd niet in het zand steken.
 - Enkele ernstige incidenten hebben ons de ogen geopend. Dit mag zich niet herhalen. Hoog tijd dat we hier werk van maken.
 - ...

A. Aan de slag met het draaiboek: kennismaking met het instrument

1. Hoe zit dit draaiboek in elkaar?

Dit draaiboek volgt de logica van het projectmatig werken. Bij die aanpak gaat het om *‘een geheel van activiteiten om op een doordachte en systematische wijze, binnen een afgebakende tijdsperiode en rekening houdend met de beschikbare mogelijkheden, een bepaald doel te realiseren’*²³.

De systematiek heeft te maken met vijf stappen die genomen moeten worden. Hoewel het in de realiteit wel eens anders durft lopen, is dit de logische opbouw: (1) de voorbereiding of probleemdiagnose (*Welk probleem wordt aangepakt? Wat zijn de oorzaken? In welke context duikt het probleem op? Wie heeft er mee te maken en op welke manier?*), (2) de planning (*Welk doel staat voorop? Hoe wil men daar naartoe werken? Met wie, met welke middelen en via welke stappen? Wie neemt welke taken op zich?*), (3) de uitvoering, (4) de evaluatie en (5) de opvolging²⁴.

De opdracht die voor ligt, is dus gelaagd. Om die reden bevat het draaiboek een waaier aan opdrachten die liefst in de voorgestelde volgorde worden afgewerkt. Men doet er goed aan op voorhand te bekijken welke oefeningen relevant zijn om de eigen schoolwerking in beeld te krijgen en te evalueren. Een recente zelfevaluatie of doorlichting kan immers informatie aanreiken die overeenstemt met wat hier wordt gezocht. Het is weinig zinvol om op korte tijd nagenoeg dezelfde oefening te herhalen.

De eerste opdracht polst naar de motivatie van het beleidsteam of de werkgroep. Daarna volgt een gediversifieerde beginsituatieanalyse. Die bevat dus verschillende onderdelen die telkens een belangrijk deelaspect van de integrale schoolaanpak (ook wel de ‘whole school approach’ genoemd) belichten. Aspecten die anders wel eens buiten beschouwing blijven, komen op die manier sterker in het vizier (voorbeeld: aanpak evalueren vanuit verschillende perspectieven, heldere taakverdeling, ...).

Door de resultaten van alle opdrachten gelijktijdig bij elkaar te leggen komt men tot een genuanceerde en fijnmazige sterktezwakteanalyse. Die laat toe om vervolgens nieuwe werkpunten, nieuwe doelen en nieuwe strategische keuzes te bepalen.

Erg belangrijk is dat de leerkrachten, die dé uitvoerders zijn van het schoolbeleid, goed worden beluisterd, betrokken en meegenomen in de veranderingen die men naar voor schuift.

²³ De Cauter, F. & Walgrave, L. (1999) Methodiek van de preventieve projectwerking. Leuven: Uitgeverij Acco, 34.

²⁴ Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (Red.) (2007), Wenselijke preventie stap voor stap. Antwerpen/Apeldoorn: 62-80.

2. Gefaseerd aan de slag: het stappenplan

We zegden het al: het draaiboek bevat een aantal complementaire opdrachten. De volgorde waarin ze worden afgewerkt is geen toeval. Dit stappenplan toont hoe de verschillende onderdelen idealiter op elkaar aansluiten. De chronologie die hier wordt voorgesteld, stemt echter niet altijd overeen met wat zich aftekent in de realiteit. Die toont zich een stuk complexer en laat zien dat er veeleer sprake is van een permanent samenspel tussen de verschillende fasen.

Merk op dat ‘Fase 1’ verwijst naar het eerste hefboominstrument van deze handreiking. De oefening die daaraan gekoppeld is, is een noodzakelijke eerste stap en gaat dus vooraf aan het werken met het draaiboek.

Fase 1: Vooraf: Naar een duidelijke beleidskeuze.

De keuze om met dit draaiboek aan de slag te gaan, moet een keuze zijn die door het voltallige schoolbeleidsteam²⁵ wordt onderschreven. Het is een optie die bij voorkeur het resultaat is van een intern debat. Het besluit daarvan, met name de keuze om de eigen schoolaanpak te evalueren en zo mogelijk te optimaliseren, moet klaar en duidelijk en met overtuiging worden overgebracht naar het ganse schoolteam en alle betrokkenen van de schoolgemeenschap. Door die optie te koppelen aan enkele concrete initiatieven wordt de boodschap nog aangescherpt.

➤ *Oefening 1, de Motievenoefening*, sluit hier onmiddellijk bij aan. Hier wordt gepolst naar alle motieven om het veranderings- of optimalisatieproces aan te gaan. Binnen het beleids- en schoolteam zullen wellicht meerdere motieven kunnen worden aangehaald. Enerzijds gaat het om argumenten of motieven die het persoonlijk engagement toelichten (persoonlijke motivatie), anderzijds zullen er ook motieven opduiken die eerder verwijzen naar de andere betrokkenen (leerlingen, ouders, samenleving, ...).

Fase 2: Stilstaan bij de huidige school- en klaspraktijk

De twee oefeningen die hier worden voorgesteld brengen de actuele schoolpraktijk heel concreet in beeld. Dit lijkt ons het beste vertrekpunt. Elke school kent immers het onderscheid tussen theorie en praktijk. Het gaat er om dat verschil zo klein mogelijk te houden en er voor te zorgen dat vooral de praktijk er op vooruit gaat.

²⁵ Hiermee wordt de schooldirectie en het zogenaamde ‘middenkader’ bedoeld. Het gaat dus om iedereen die binnen de school beleidsverantwoordelijkheid draagt en/of coördinerende functie bekleedt.

➤ Oefening 2: Casusbespreking & perspectievenoefening.

De deelnemers worden verzocht om enkele (liefst recente) concrete gevalstudies op tafel te leggen; de interventies die daaraan gekoppeld waren worden vervolgens vanuit diverse invalshoeken bekeken (o.a. slachtoffer, dader, omstander, leerkracht, ouder, directie, ...).

➤ Oefening 3: Hoe 'dekkend' is de remediërende schoolaanpak?

Deze oefening bekijkt de kwaliteit van de actuele zorgstructuur en gaat na of het meldings- en ondersteuningsaanbod²⁶ van de school tegemoet komt aan de noden, de behoeften en de draagkracht van alle betrokkenen. Wordt de fakkel van hulpverlening, ondersteuning en disciplineren goed doorgegeven? Ook die vraag wordt hier bekeken.

Fase 3: Sterktezwakteanalyse van de huidige schoolaanpak

Om de kwaliteit van het huidige beleid te kennen en te achterhalen welke werkpunten zich opdringen, is een sterktezwakteanalyse zeker op zijn plaats. De voorafgaande oefeningen zorgen ervoor dat men niet blijft steken in vage bespiegelingen of dito voorstellen. Er wordt aandacht gevraagd voor de persoonsgerichte en de structurele dimensie van het schoolbeleid.

➤ Oefening 4: SWOT-analyse van de huidige schoolaanpak

Een SWOT-analyse is een geëigend instrument om op zoek te gaan naar de sterkte (strength), de zwakte (weakness), de kansen (opportunities) en de bedreigingen/valkuilen (threats) van bepaalde initiatieven, organisaties en hun werking. Met de vorige oefeningen en de eigen ervaring in het achterhoofd moet het lukken om de huidige klas- en schoolaanpak bij pesten en geweld globaal te evalueren. Van zodra die oefening is voltooid, wordt het mogelijk om relevante werkpunten en doelstellingen aan te duiden.

Fase 4: Opstellen van een schoolspecifiek werk- of actieplan

Eens de sterke, zwakke en ontbrekende punten in beeld zijn gebracht, wordt het mogelijk om na te gaan waar de belangrijkste (lees: de meest dwingende, de belangrijkste, de omvangrijkste) noden en uitdagingen liggen.

➤ Oefening 5: Actieplanning uittekenen

Het formuleren van realistische en operationele doelen, gekoppeld aan een welomschreven actieplan(ning) brengt de gewenste veranderingen een heel stuk dichterbij. Om het hele opzet nog meer slaagkansen te geven, doet men er goed aan om tegelijkertijd aandacht te schenken aan de wijze waarop iedereen wordt meegenomen en betrokken is/blijft bij het hele veranderingsproces.

²⁶ Opmerking: Het sanctie- of herstelgerichte beleid van de school maakt ons inziens deel uit van het ondersteuningsaanbod want speelt eveneens in op essentiële behoeften van de betrokkenen.

Fase 5: Toetsing van de randvoorwaarden

Vooraleer men daadwerkelijk overgaat tot actie, is het belangrijk om na te gaan welke randvoorwaarden voorafgaandelijk vervuld dienen te worden. Zo niet riskeert men dat zelfs een prima werkvoorstel strandt nog voor het goed en wel de kans kreeg om zich te bewijzen.

➤ **Oefening 6: Checklist randvoorwaarden**

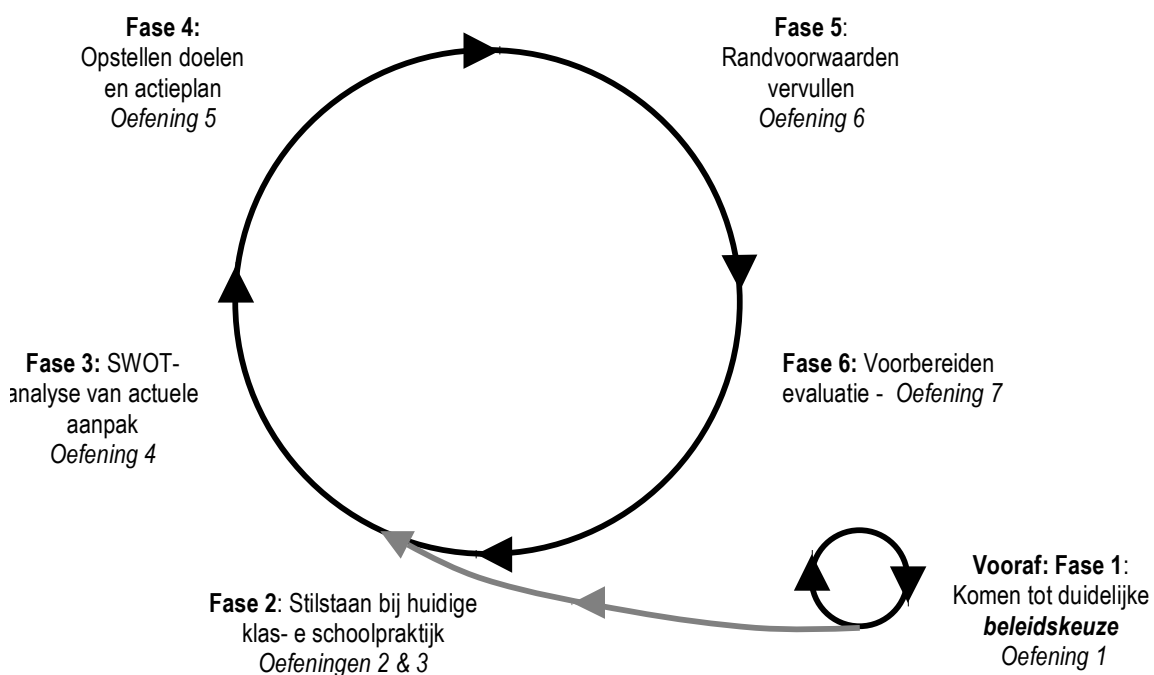
Met behulp van een eenvoudig instrument kan worden afgetoetst of er voorafgaandelijk nog zaken gerealiseerd dienen te worden. Zo kan er nood zijn aan een interne enquête of aan een voorafgaandelijk vormingsmoment voor wie bemiddelend tussen beide zullen komen.

Fase 6: Voorbereiding van de evaluatie en van de terugkoppeling naar de praktijk

Door op voorhand te preciseren welke veranderingen men gerealiseerd wil zien, wordt het ook gemakkelijker om nadien te evalueren. Ook hier geldt dat er zowel gekeken moet worden naar het vervullen van welomschreven taken als naar de kwaliteit van de inspraak en de (actieve) betrokkenheid van alle leden van de schoolgemeenschap.

➤ **Oefening 7: Product- en procesgerichte evaluatie**

Schema: Schets van het stappenplan



B. Aan de slag met het draaiboek: oefeningen

Fase 1: Naar een duidelijke beleidskeuze

Om tot een duurzame verandering te kunnen komen, is het nodig dat het schoolbeleid zelf ook de keuze maakt om er honderd procent voor te gaan. Stelt de schoolleiding en/of de gemandateerde werkgroep echter vast dat er op beleidsniveau voorafgaandelijk nog wat moet gebeuren dan laat men dit draaiboek best nog even rusten²⁷. Het is belangrijk dat de schoolleiding verneemt wat er van haar bijkomend wordt verwacht.

(Hefboominstrument 1 wil hieraan tegemoet komen.)

Is er sprake van een duidelijke beleidskeuze, dan kan Oefening 1 worden aangevat.

➤ Oefening 1: Werken met de motievenkaart

1. Doelen

De deelnemers aan deze oefening...

- ... verwoorden waarom zij werk willen maken van het optimaliseren van de schoolaanpak in verband met pesten, geweld en ander (naar buiten gericht) probleemgedrag.
- ... vullen hun eigen motivaties aan met argumenten die zij ook als zinvol beschouwen en die van belang kunnen zijn om anderen te overtuigen tot medewerking (collega's, leerlingen, ouders, ...).
- ... gaan met elkaar een inhoudelijk debat aan: ze maken kennis met elkaars motivaties en zienswijzen en proberen op die manier tot een inhoudelijke afstemming en krachtenbundeling te komen.

2. Werkwijze

De deelnemers krijgen op een of andere manier (powerpointpresentatie, werkblad, mondeling, grote flap) enkele vaak terugkerende motieven aangereikt om van start te gaan met een actieplan om pesten, geweld en andere probleemgedrag (beter) te kunnen aanpakken.

Ze krijgen de vraag om dat eerste lijstje met motivaties aan te vullen, te beoordelen en vervolgens te ordenen door een top 5 samen te stellen (van belangrijk naar minder belangrijk). Ze doen dit eerst elk apart (persoonlijke top 5) en brengen dan alle resultaten bij elkaar (top 5 van de groep). Op basis daarvan volgt er een gesprek.

Het is belangrijk dat iedereen expliciteert wat hem of haar tot actie kan motiveren. (Het gaat er niet om te strijden voor het eigen groot gelijk. Alle meningen zijn gelijkwaardig en moeten vooral beluisterd worden.)

²⁷ Wat niet wil zeggen dat men volledig bij de pakken moet blijven zitten: men kan lectuur doornemen, stilstaan bij de eigen ervaring, nagaan met welke vragen men blijft zitten, formuleren waar het schoentje (dikwijls) wringt, Het is echter te vroeg om van start te gaan met een breder offensief. De kans dat men wordt teruggefloten is te groot.

De motieven die de meeste bijval genieten kunnen zeker op momenten waarop het actieproces minder vlot verloopt of tegenkanting krijgt, opnieuw worden naar voor gebracht.

Door aandachtig te luisteren en haar eigen motivatie te koppelen aan die van de teamleden kan de schoolleiding of stuurgroep de teambetrokkenheid versterken (= uitbreiding van de zone van samenwerking). In dat geval zal de oefening ook op teamniveau moeten worden herhaald. Dit lukt zeker wanneer men kiest om met kleinere deelgroepjes te werken. De conclusies van elk gespreksgroepje zullen dan wel op een of andere manier moeten worden verzameld en gepresenteerd. Wat veronderstelt dat elk groepje een gespreksleider en een rapporteur zal moeten aanduiden. De rapportering kan op meerdere manieren gebeuren: powerpointverslag, flap, handgeschreven overhead slide, mondeling, ...

3. Instrument: De motievenkaart

Waarom werk maken van de aanpak van pesten en geweld op school?	Mijn appreciatie voor dit motief (score: 1 → 10)	Mijn top 5 van motieven (1 = sterkste waardering)	De top 5 van onze groep
<i>Elke leerling heeft recht op een veilige, stimulerende leeromgeving: angst en geweld tasten dit basisrecht aan en zorgen voor minder goede leerprestaties.</i>			
<i>Ons pedagogisch project is duidelijk: we willen elke leerling optimale leerkansen aanbieden. Als we echt om elke leerling geven, betekent dit ook dat we hen moeten helpen als ze in de knoop raken.</i>			
<i>Dit type probleemgedrag benadeelt leerlingen en leerkrachten: het irriteert en tast de klas- en schoolsfeer aan. Vijandigheid en een gebrek aan respect versterken een gevoel van onveiligheid en halen het leer-en werkplezier onder uit.</i>			
<i>We mogen van jonge mensen niet verwachten dat ze perfect zijn. Het kan dus zijn dat ze in de fout gaan. Als opvoeders moeten we hen helpen om hun problemen goed op te lossen. Wij moeten duidelijk maken welke grenzen ze niet straffeloos kunnen overtreden.</i>			
<i>Nu blijkt dat intense en aanhoudende stress bij een aantal slachtoffers leidt tot blijvende schade, moeten we zeker optreden. Het kan niet dat de toekomst van jonge mensen op die manier wordt gehypothekeerd.</i>			
<i>Wij willen onze leerlingen tonen hoe goed het voelt om gerespecteerd te worden, waardering te krijgen en erbij te horen.</i>			
<i>De algemene of specifieke schoolcijfers liegen er niet om: het aantal leerlingen dat te maken krijgt met pesten en geweld, ook via het internet, plaats ons voor onze verantwoordelijkheid. We mogen ons hoofd niet in het zand steken.</i>			
<i>Enkele ernstige incidenten hebben ons de ogen geopend. Dit mag zich niet herhalen. Hoog tijd dat we hier werk van maken.</i>			
<i>Als we het welbevinden van de leerlingen hoog in ons pedagogisch vaandel schrijven, betekent dit dat we hier onze verantwoordelijkheid moeten opnemen.</i>			

4. Materiaal

Wat is er nodig om deze oefening te kunnen uitvoeren?

- Voldoende kopies van de motievenkaart (1 kopie/deelnemer).
- Bord (+ krijtjes) of scherm of laptop en beamer of grote flappen (A2 of A3-formaat) en stiften of overheadprojector met beschrijfbaar slides en stiften.
- Flexibele werkruimte waarin de deelnemers in groepjes van ongeveer 8 personen kunnen worden gezet (buffetopstelling).

5. Duur

Minimum 1 uur (werken met een groepje) – Maximum 2 uur (als er met meerdere groepjes wordt gewerkt).

Fase 2: Stilstaan bij de huidige school- en klaspraktijk

De volgende twee oefeningen zou men in principe pas mogen aanvatten nadat er een duidelijke beleidskeuze werd uitgesproken: ‘Wij, als schoolleiding, kiezen er voor om nu echt werk te maken van het thema ‘pesten en geweld op school’. We hebben hier goede redenen voor en willen die uitdaging aangaan met het ganse schoolteam en met onze leerlingen en ouders.’

Elke oefening is bedoeld om dichter bij de eigen praktijk te komen: wat doen we en hoe kwaliteitsvol is datgene wat we doen? Elke oefening speelt doelbewust in op minstens een fundamenteel kenmerk van de Whole School Approach (integrale schoolaanpak). In de eerste oefening gebeurt dit door aandacht te vragen voor meerdere perspectieven. In de tweede oefening door na te gaan hoe goed de verschillende ‘opvang- of zorglijnen’ op elkaar aansluiten.

➤ Oefening 2: Casusbespreking & Perspectievenoefening.

De deelnemers worden verzocht om enkele (liefst recente) concrete gevalstudies op tafel te leggen; de interventies die daaraan gekoppeld waren worden vervolgens vanuit diverse invalshoeken bekeken (o.a. slachtoffer, dader, omstander, leerkracht, ouder, directie, ...).

1. Doelen

- De deelnemers reiken tijdig enkele concrete gevalstudies aan die betekenisvol zijn voor de aanpak in hun eigen school (en/of klaspraktijk).
- De deelnemers buigen zich samen over enkele concrete gevalstudies uit hun eigen school- en klaspraktijk en ...
 - gaan na hoe deze incidenten de facto werden aangepakt;
 - tonen zich bereid om op zoek te gaan naar de sterke en minder sterke/zwakke of ontbrekende elementen in die aanpak;
 - zijn bereid om die oefening te maken uitgaande van meerdere perspectieven (niet

- enkel het eigen perspectief);
- formuleren naar aanleiding van de oefening enkele aanbevelingen.

2. Werkwijze

Om vlot te kunnen werken is het wenselijk dat de deelnemers op voorhand wordt gevraagd om een of meer gevalstudies aan te reiken. Degenen die het werkmoment voorbereiden, maken vervolgens een selectie van de aangereikte voorbeelden. Het is belangrijk dat deze casussen herkenbaar zijn en significant voor de situatie in de eigen school. Uitzonderlijke voorbeelden kunnen ook, op voorwaarde dat het om incidenten gaat dit het team of de schoolleiding duidelijk (blijven) beroeren.

De instructies die in het document werden opgenomen, schetsen hoe er eventueel gewerkt kan worden.

3. Instrument: Casusbespreking & Perspectievenoefening

3.1 Voortaak: Casusbeschrijving

⊙ Oproep tot het maken van de voortaak

Beste collega,

We nodigen jou graag uit om deel te nemen aan een eerste reflectiemoment over onze aanpak van pesten en geweld op school.

Tijdens de aangekondigde werkbijeenkomst zullen we vooral stil staan bij onze huidige manier van aanpakken. Dit doen we door terug te blikken op enkele concrete situaties die zich (liefst recent nog) in onze school hebben voorgedaan.

Onze aandacht gaat in eerste instantie uit naar herkenbare voorvallen of incidenten. Het sluit niet uit dat er ook mag worden gepraat en nagedacht over een incident dat velen van ons echt bezig houdt maar dat – gelukkig maar – als uitzonderlijk mag worden bestempeld.

Om de werkbijeenkomst goed te kunnen voorbereiden en vlot te kunnen werken, verwachten we dat jij jouw casusbeschrijving ten laatste vijf dagen voor de bijeenkomst inlevert bij de directie. Het staat je vrij om jouw naam op het document te vermelden.

De personen die de werkvergadering voorbereiden zullen op basis van alle inzendingen enkele casussen selecteren (max. 4). Die worden jullie enkele dagen na de inleverdatum doorgemaid of bezorgd.

Hartelijk dank voor jouw bijdrage.

Vriendelijke groet,

(Naam directiel Naam werkgroepverantwoordelijke)

⊙ *Casusbeschrijving: Pesten en geweld op school*

Beschrijf hieronder een concrete situatie uit het recente verleden waarin sprake is van pesten en/of geweld en/of antisociaal probleemgedrag op onze school. Het moet gaan om een herkenbare situatie of een situatie die jou (en anderen) sterk heeft aangegrepen. Schets de situatie zo objectief mogelijk ('camera'-oogpunt). Probeer oordelen en andere subjectieve elementen zoveel mogelijk te weren.

Casusbeschrijving:

⊙ *Schets van de toenmalige aanpak*

Hoe werd er door leerkrachten/opvoeders/de school gereageerd op het zo net beschreven incident? (Let wel, het gaat om hun remediërend optreden.)

- Globale schets: Waaruit bestond de reactie van de school? Wat werd er wel en niet gedaan?

- Onmiddellijke reactie:

Wie...?

Deed wat...?

En met welke bedoeling?

- Opvolging en nazorg

Wie...?

Deed/doet wat...?

En met welke bedoeling?

3.2 Werkbijeenkomst – deelopdracht 1: Evaluatie van de gekozen aanpak

Vooraf:

Degene die de werkbijeenkomst in goede banen leidt, informeert de deelnemers over de respons op de voortaan:

Hoeveel antwoorden werden er binnengebracht? Om welk soort casussen ging het?

Wat valt er te leren uit de casussen die werden aangeleverd?

Na die inleidende beschouwing worden de geselecteerde casussen voorgesteld. Elke deelnemer ontvangt een kopie van de gekozen incidentverhalen (inclusief de beschrijving van het remediërend handelen en de nazorg/opvolging).

Dan wordt de deelnemers uitgelegd hoe er met die casussen zal worden verder gewerkt. In principe wordt er in kleine groep gewerkt (max. 8 personen). Elk groepje kiest een of twee casussen (of krijgt die toegewezen) en bespreekt die m.b.v. de instrumenten en richtvragen die hieronder worden voorgesteld.

Wordt er met meerdere groepjes gewerkt, dan zal men tijd moeten uittrekken voor een plenummoment (uitwisseling en nabespreking).

⊙ *Evaluatieve terugblik op het remediërend handelen*

Instructie:

Lees de casus die jullie is aangereikt of die door jullie werd gekozen. Probeer je die situatie zo goed mogelijk voor te stellen. Kijk naar wat er gebeurde en hoe er toen door de school/leerkrachten werd gereageerd. Stel eventueel bijkomende informatieve vragen. Los nadien de volgende vragen op:

- Hoe tevreden ben je over de gekozen aanpak? (Omcirkel het antwoord dat jouw voorkeur wegdraagt.)

Heel tevreden

Tevreden

Matig tevreden

Ontevreden

Zeer ontevreden

- Wat waardeer je in het bijzonder aan de gekozen aanpak? Waarom?

- Wat had je liever anders zien verlopen? Wat kan beter?

- In welke zin had je het liever anders zien lopen? Welk alternatief stel je voor en acht je haalbaar en zinvol?

- Welke mogelijkheden of kansen zijn er blijven liggen en zouden wel moeten worden opgepikt Welke mogelijkheden of kansen zijn er blijven liggen en zouden wel moeten worden opgepikt?

- Welke fouten, valkuilen of risico's mag men in geen geval (nog eens) uit het oog verliezen? Waarom?

3.3 Werkbijeenkomst – deelopdracht 2: Perspectievenoefening

⊙ In andere rol kruipen

Wellicht levert de vorige opdracht al heel wat stof tot discussie en reflectie. Hebben jullie hiermee de handen al meer dan vol, dan kan de tweede deelopdracht nog even blijven rusten.

Wie tijd en energie overhoudt, kan de tweede deelopdracht ter hand nemen. Voor een vlot verloop werkt men best verder met het zelfde groepje en dezelfde casus(-sen).

Wat deze opdracht bijzonder maakt, is dat er deze keer nadrukkelijk gekozen wordt om hetzelfde gebeuren (incident en wat er nadien gebeurd is) vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Aan jullie om die perspectieven onderling te verdelen en vervolgens in de huid (= ervaring: gedachten, gevoelens, wensen, gedrag) te kruipen een van de personages. Het gaat er om dat al wie deelneemt aan deze oefening een rol opneemt, zich inleeft en op basis daarvan een van de volgende vragenlijsten beantwoordt.

⊙ Welke rollen?

Zie hier de personages die bij deze oefening in beeld komen: het gaat om

- de leerlingenbegeleider (de witte of groene juf/meester, de mentor, ...)
- het slachtoffer
- de dader
- de ouders van het slachtoffer
- een klas- of leeftijdsgenoot (die het incident als omstander zag gebeuren)
- de directie of schoolleider
- de leraar (klassenleraar of de vakleraar die het incident zag gebeuren)
- ... (zelf in te vullen rol)

Opmerking: Afhankelijk van de casus kan het zijn dat men bepaalde rollen kan laten wegvallen (omdat ze niet opduiken of om andere relevante redenen). Even goed is het mogelijk dat men bepaalde nieuwe rollen inbrengt. Dit moet voor elke casus apart worden beoordeeld.

Zoals de werkbladen, die zo dadelijk volgen, aangeven keren telkens de volgende **richtvragen** terug:

1. Hoe beleeft jouw personage het incident? (Welke gevoelens maakt het incident bij hem/haar los?)
2. Wat denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan?
3. Wat zou hij/zij willen dat er gebeurt?
4. Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf liggen?
5. Wat zou hem/haar kunnen tegenhouden om verantwoordelijkheid te nemen?

⊙ *Werkwijze*

Elke deelnemer beantwoordt deze vragen op de fiche van zijn/haar personage. Nadien volgt een uitwisselingsmoment waarbij ieder zijn/haar antwoorden voorlegt aan de groep. Mogelijk komen op die manier nog extra elementen of nieuwe nuances aan bod (m.b.t. de beleving en perceptie van de personages).

De oefening is natuurlijk niet alleen bedoeld als een soort 'inleefoefening'. De vraag is ook of er elementen ter sprake komen die de resultaten van de oefening 1 (evaluatie van de feitelijke schoolaanpak) verder aanvullen. Het is belangrijk dat deze vraag expliciet wordt gesteld. Alle betekenisvolle aanvullingen moeten worden toegevoegd aan de eerder gemaakte evaluatie van de huidige schoolpraktijk.

Ten slotte is het belangrijk om na te gaan hoe de deelnemers beide deeloefeningen hebben ervaren (=procesgerichte invalshoek). *Wat hebben beide oefeningen bij hen teweeg gebracht? Wat hebben ze bijgeleerd? Achten ze het wenselijk om deze oefening(en) te herdoen met andere of alle teamleden?*

Het spreekt voor zich dat de formule van werken dient aangepast indien er tegelijk met meerdere groepjes wordt gewerkt. Men zal dan alleszins moeten toewerken naar een plenummoment waarop de belangrijkste resultaten bij elkaar worden gelegd en kunnen worden nabesproken.

WERKBLADEN

De werkbladen die zo dadelijk worden gepresenteerd, bevatten de *vragenfiches* die in functie van elke personage werden opgesteld.

Daarnaast is voorzien in een *syntheseblad*. Dit laat toe alle belangrijke bevindingen samen te brengen en na te gaan welke aanbevelingen best worden meegenomen door de verantwoordelijke beleidsmakers of de gemandateerde werkgroep binnen de school.

DE LEERLINGENBEGELEIDER



Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf?

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken?

HET SLACHTOFFER



Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf?

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken?

DE DADER / DE PESTER



Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf?

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken?

DE OUDERS VAN HET SLACHTOFFER



Hoe beleefden zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hen los?

Wat dachten of denken zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat willen zij zien gebeuren? Wat vinden zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheid/heden zien zij bij zichzelf liggen?

Met welke obstakels of moeilijkheden kregen zij naar aanleiding van deze situatie te maken?

KLAS- OF LEEFTIJDGENOTEN [OMSTANDERS]



Hoe beleefden zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hen los?

Wat dachten of denken zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat willen zij zien gebeuren? Wat vinden zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheden zagen/zien zij bij zichzelf?

*Met welke obstakels of moeilijkheden kregen zij naar aanleiding van deze situatie te maken?
Wat hield hen eventueel tegen om verantwoordelijkheid op te nemen?*

DE SCHOOLLEIDER / DE DIRECTIE



Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan?

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk?

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf?

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken?

DE LEERKRACHT(EN)



Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los (en bij het team)?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan? (En het team?)

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk? (En het team?)

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf? (En het team bij zichzelf?)

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken? (of het team?)

ONBEKENDE (zelf in te vullen personage):



.....

Hoe beleefde hij/zij het incident? Welke gevoelens maakte het incident bij hem/haar los? (en bij het team)?

Wat dacht of denkt hij/zij bij wat zich heeft voorgedaan? (En het team?)

Wat wil hij/zij zien gebeuren? Wat vindt hij/zij belangrijk? (En het team?)

Welke verantwoordelijkheden ziet hij/zij bij zichzelf? (En het team bij zichzelf?)

Met welke obstakels of moeilijkheden kreeg hij/zij naar aanleiding van deze situatie te maken? (of het team?)

Synthesblad: alle verwachtingen en verantwoordelijkheden gebundeld...

Omcirkel alle personages die in de bespreking, vanuit wiens hoek dan ook, werden aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Vermeld onder hun naam alle verwachtingen die ten aanzien van hun persoon werden uitgesproken.

Vul bij het vraagteken eventueel een bijkomend personage in. Afhankelijk van het voorbeeld kunnen meerdere bijkomende personages worden aangebracht.



slachtoffer



leerlingenbegeleider



ouders (slachtoffer)



klas-of
groepsleden



pester / dader



directeur



de leerkracht(en)



onbekende (?)



Herbekijk de casussen: Welke belangrijke vragen, verwachtingen en noden herkennen jullie bij de verschillende betrokkenen (= hun verwachtingen)?	
Verwachtingen, vragen en noden van de leerkracht/opvoeder	
... van het slachtoffer	
... van de dader(s)	
... van de omstanders (leerlingen)	
.. van de klasgenoten	
... van de ouders	
... van de leerlingenbegeleiding	
... van het team	
... van de CLB-medewerker	
... van ...	
... van ...	

Ga ten slotte samen creatief aan de slag en bekijk op welke manier(en) de school (bemiddelend of rechtstreeks) tegemoet zou kunnen komen aan de belangrijkste vragen, verwachtingen en noden

Welke bijkomende initiatieven lijken jullie wenselijk en zouden op korte of middellange termijn moeten worden genomen?

Omschrijving van het initiatief	Doel	Korte of middellange termijn?	Welke prioriteit? *** / ** / *	In handen te nemen door?
<i>Vb. e-contact installeren op website</i>	<i>Zorgen voor een discreet en rechtstreeks aanspreekpunt voor leerlingen en ouders</i>	<i>Korte termijn</i>	<i>*** / ** / *</i>	<i>Directie, ICT-verantwoordelijke en zorgcoördinator</i>
<i>Vb. vormingsmoment voor alle personeelsleden</i>	<i>Informereren en sensibiliseren van het hele schoolteam</i>	<i>Korte termijn</i>	<i>*** / ** / *</i>	<i>Directie en coördinator leerlingenbegeleiding</i>

➤ *Oefening 3: Hoe 'dekkend' is de remediërende schoolaanpak ?*

Vooraf:

Ook voor scholen geldt dat mensen het verschil maken. De mooiste plannen, de knapste structuren, de beste modellen en instrumenten werken maar dankzij de mensen die hen hanteren. Dit geldt dus ook voor de zorgstructuur en de methodieken die de school aanwendt om pesten en geweld te helpen voorkomen, op te vangen, om te buigen of een halt toe te roepen.

Deze oefening laat het preventieelukkig nog even links liggen en kijkt uitsluitend naar het remediëringsluik. Strikt genomen vangt het remediëren maar aan van zodra zich een probleem heeft voorgedaan. De grens tussen preventie en remediëring is echter minder absoluut dan het lijkt. Een goed geïnformeerde leerkracht merkt bijvoorbeeld bepaalde signalen sneller op en zal doorgaans ook vlugger reageren. En ouders die in een goed contact staan met de school hebben minder moeite om een probleem voor te leggen.

Wat we in deze oefening willen bereiken is dat de school een betere kijk krijgt op de 'plattgrond' van haar remediërende zorgstructuur. Daartoe worden eerst de effectieve aanmeldingspunten in kaart te brengen.

Vervolgens wordt bekeken hoe een aangemeld probleem wordt ontvangen en gehanteerd. Sommige problemen worden enkel informeel gemeld (vb. aan bevriende klasgenoten) , terwijl anderen meteen terecht komen in de formele zorgstructuur. Die structuur kan worden vergeleken met een ketting of een zorgketen. Het gaat immers om een aaneenschakeling van meerdere op elkaar aansluitende zorg- of ondersteuningsschakels. Het schema hieronder (zie ook Deel 1, p. ?) spreekt van zorglijnen en verduidelijkt wat hiermee wordt bedoeld. We raden aan om dit kader van onderuit te lezen, dit wil zeggen vertrekkend vanuit de informele zorg.

Schema: Voorbeeld van een formele zorgstructuur binnen de school

Complementaire zorglijnen	Taakomschrijving	Doelgroep
<i>Derde zorglijn</i>	Gespecialiseerde professionele hulpverlening en ondersteuning als aanvulling op de schoolse ondersteuning en maatregelen	Schoolexterne hulpverlening en/of ondersteuning, CLB ²⁸ (zorgnetwerk)
<i>Tweede zorglijn</i>	Gespecialiseerde hulpverlening en –ondersteuning binnen de school Coördinerende, beleidsvoorbereidende en uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	CLB, zorgcoördinator, cel leerlingenbegeleiding, multidisciplinair overleg, mentoren, directie
<i>Eerste zorglijn</i>	Basishulpverlening en ondersteuning binnen de school met onmiddellijk antwoord op probleemsituaties Uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	Alle leden van het schoolteam met pedagogische bevoegdheid (leerkrachten, opvoeders en hulpopvoedend personeel, speelplaatsbewaking, ...)
<i>Informele zorg</i>	Informele netwerking en contacten: vroege detectie en opvang van problemen Informele ondersteuning en hulpverlening	Alle leden van de schoolgemeenschap: leerlingen, leraars, hulpopvoedend personeel, ouders, JoJo-ers ²⁹ , ...

²⁸ Omdat het CLB een draaischijffunctie heeft ten aanzien van de derde zorglijn en met die zorglijn ook aparte contacten onderhoudt, wordt het CLB tegelijk op de tweede en derde zorglijn vermeld. De CLB-medewerker participeert binnen de school aan de tweede zorglijn door haar eigen deskundigheid aan te wenden en informatie te verstrekken. Is er nood aan externe professionele ondersteuning of aan een meer doorgedreven contact met bijvoorbeeld de ouders, dan komt het de CLB-medewerker toe om initiatief te ontwikkelen.

²⁹ JoJo-ers zijn jongeren die geen middelbaar diploma behaalden en die nu, via een bijzonder tewerkstellingsprogramma, worden ingeschakeld in het schoolgebeuren om onder meer mee te werken aan het bevorderen van het leefklimaat op school.

1.1 Doelen

Deze oefening wil de deelnemers laten zoeken naar de kwaliteit van de actuele zorgstructuur. Zij bekijken

- ... op welke manier de school de verantwoordelijkheid verdeelt over het personeel en waar die verantwoordelijkheden thuis horen in de zorgstructuur van de school;
- ... of het meldings- en ondersteuningsaanbod³⁰ van de school tegemoet komt aan de noden, de behoeften en de draagkracht van alle betrokkenen;
- ... of de fakkel van hulpverlening, ondersteuning en disciplineren goed wordt doorgegeven
- ... de kwaliteit van de verschillende zorgschakels of –niveaus en gaan na of dit aansluit bij de identiteit van de school.

1.2 Werkwijze

⊙ *Aanmeldingspunten in beeld brengen*

De laatste oefening (het tweede deel van oefening 2) kan gehanteerd worden als aanloop naar Oefening 3. De nabespreking van de perspectievenoefening is er immers op afgestemd om alle verwachtingen die de schoolbetrokkenen hebben (en waaraan de huidige remediërende aanpak nog onvoldoende tegemoet komt) te achterhalen en er voor te zorgen dat er beter wordt op ingespeeld. Hier wordt zichtbaar hoe bereikbaar de verschillende schakels in de huidige zorgstructuur zijn en hoe goed ze tegemoet komen aan de noden en verwachtingen van de betrokkenen.

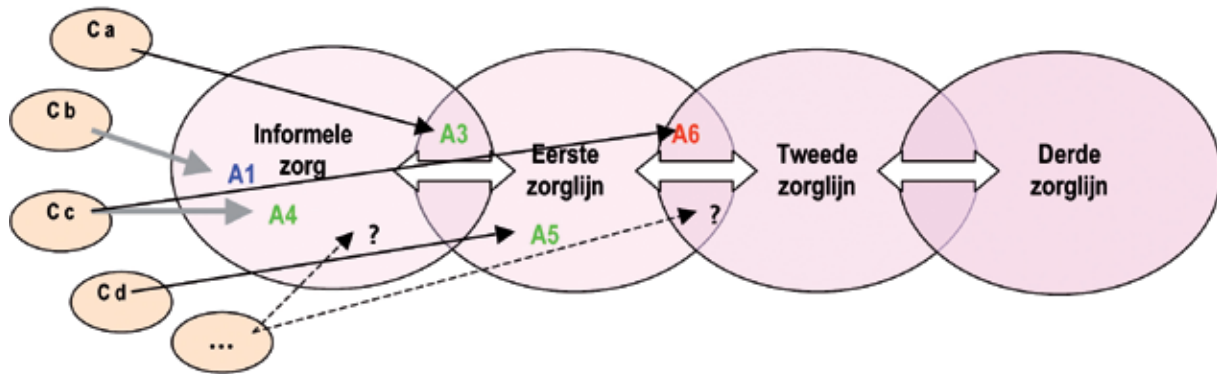
Een terugblik op de besproken casussen laat alleszins toe om na te gaan hoe het aanmelden (= eerste stap in het zorgsysteem) op dit ogenblik verloopt. De kennis die deze oefening oplevert, kan door de deelnemers worden aangevuld met hun eigen inzichten en ervaringen.

⊙ *Grondplan tekenen*

Om goed te kunnen werken zal elke school haar eigen remediëringsketen moeten uittekenen. Dit kan op meerdere manieren gebeuren (groot bordschema, vooraf opgestelde powerpointpresentatie, grote rol papier waarop de ruwe zorgstructuur getekend staat). Iedere school moet zelf uitmaken welke vorm zij het meest werkbaar vindt. Naar analogie met het zonet gepresenteerde schema kan er gekozen worden voor een ladderstructuur, een piramidestructuur, een ketenstructuur, Ter verduidelijking volgt hier een voorbeeld van zo'n ketenstructuur.

³⁰ Opmerking: Het sanctie- of herstelgerichte beleid van de school maakt ons inziens deel uit van het ondersteuningsaanbod want speelt eveneens in op essentiële behoeften van de betrokkenen.

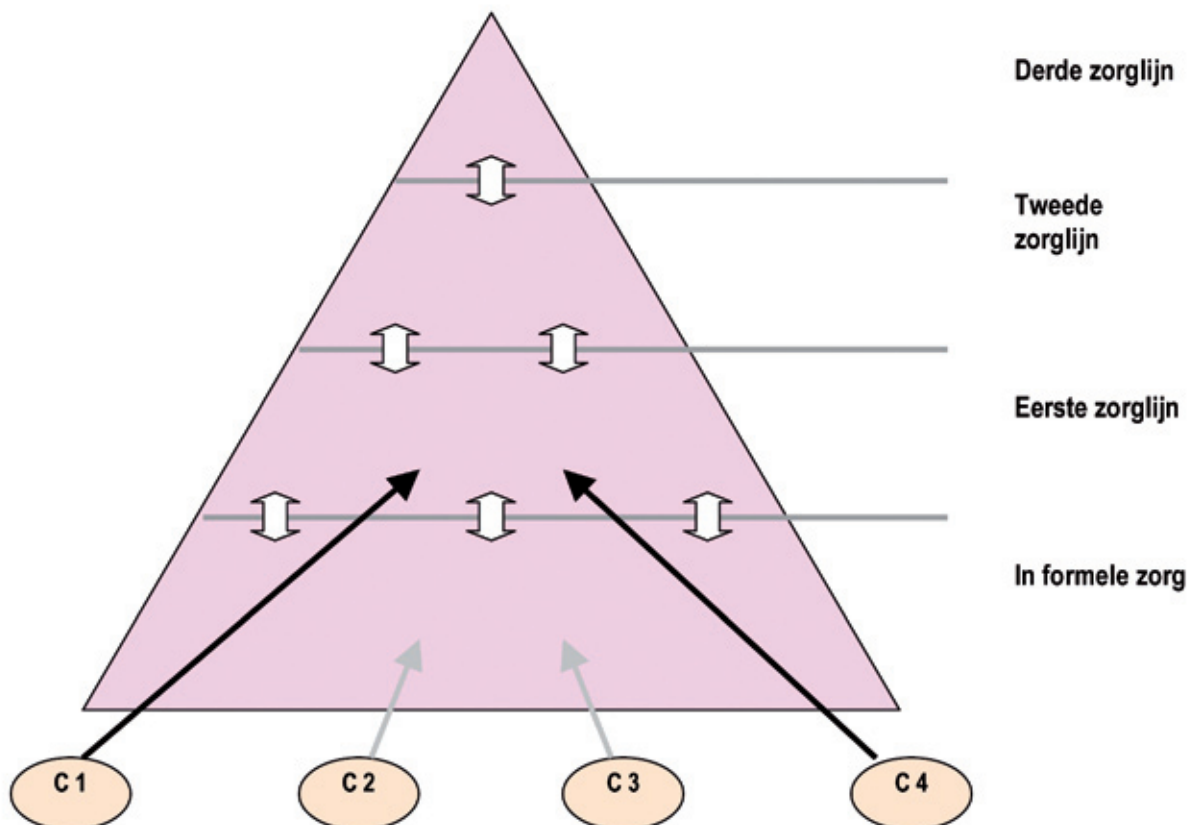
Schema: Zorgstructuur voorgesteld als keten



Legende voor beide schema's

- C1 t.e.m. C4: Casus 1 – Casus 2 – Casus 3 – Casus 4
- Grijsz pijlen : informele aanmeldlijnen (richten zich tot iemand die geen formele verantwoordelijkheid draagt)
- Zwarte pijlen : formele aanmeldlijnen (richten zich tot de formele aanspreekpunten)
- Witte pijlen: wijzen op de wisselwerking tussen de verschillende 'zorgniveaus' of 'zorgschakels'.

Schema: Zorgstructuur voorgesteld als keten



1.3 Werkinstrumenten

Met behulp van de werkinstrumenten die zo dadelijk worden voorgesteld, kan men achterhalen hoe het aanmelden van incidenten of problemen (i.v.m. pesten en geweld) op dit ogenblik binnen de eigen school gebeurt. Het gaat dus niet om de theoretische aanmeldpunten in beeld te krijgen maar wel degenen die feitelijk worden gebruikt. De deelnemers wordt gevraagd om zich te baseren op de voorgestelde casussen maar ook op hun eigen ervaringen binnen de school.

⊙ Toetsingsinstrument 'Aanmeldpunten'

De deelnemers wordt gevraagd om samen terug te kijken op de casussen die eerder werden besproken (max. 4) en na te gaan hoe deze incidenten werden aangemeld (Door wie? Aan wie? Tevredenheid?).

	Casus 1	Casus 2	Casus 3	Casus 4
<i>Was een personeelslid getuige van het incident?</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>
<i>Heeft het personeelslid het incident gemeld bij een andere collega of bij de directie?</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>
<i>Aan wie (= functieomschrijving) werd het incident/probleem gemeld?</i>				
<i>Indien de aanmelder geen collega was, wie was het dan wel? (Vbn.: leerling, ouder, agent, buschauffeur, buur, ...)</i>				
<i>Hoe tevreden zijn jullie over het hier gekozen aanmeldpunt? (Geef een cijfer tussen 10 en 1)</i>				

Omdat we er van uitgaan dat het aanmelden niet altijd verloopt zoals in de hier besproken casus(sen), wordt dezelfde vraag nu toch wat ruimer gesteld. De deelnemers worden verzocht om op basis van hun ervaring de meest gebruikelijke aanmeldingsprocessen te inventariseren en op hun waarde te beoordelen.

	Aanmeldpunt: Via internet (smartschool – e-mailbericht – chat - ...)	Aanmeldpunt: Telefonisch of via sms	Aanmeldpunt: Gesprek met directie	Aanmeldpunt: Gesprek met CLB
<i>Dit aanmeldpunt wordt gekozen door...</i>	- <i>het slachtoffer</i> - <i>een bezorgde klasgenoot</i> - <i>een omstaander</i> - ...	...	...	...
<i>Dit aanmeldpunt wordt vaak gekozen?</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>
<i>Hoe tevreden zijn jullie over dit aanmeldpunt?</i> <i>(Geef een score tussen 10 en 1)</i>				

	Aanmeldpunt: Via 'brievenbus'	Aanmeldpunt: Gesprek met klassenleraar	Aanmeldpunt: Via oudercomité	Aanmeldpunt: Via vertrouwens- leerling
<i>Dit aanmeldpunt wordt gekozen door...</i>	...	...	...	...
<i>Dit aanmeldpunt wordt vaak gekozen?</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>
<i>Hoe tevreden zijn jullie over dit aanmeldpunt?</i> <i>(Geef een score tussen 10 en 1)</i>				

	Aanmeldpunt: Via ...	Aanmeldpunt: Via ...	Aanmeldpunt: Via ...	Aanmeldpunt: Via ...
<i>Dit aanmeldpunt wordt gekozen door...</i>	...	...	...	...
<i>Dit aanmeldpunt wordt vaak gekozen?</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>	<i>Ja Nee</i>
<i>Hoe tevreden zijn jullie over dit aanmeldpunt?</i> <i>(Geef een score tussen 10 en 1)</i>				

Nabespreking:

In de nabespreking komt het er op aan alle goede en minder goed werkende aanmeldingspunten in kaart te brengen. Dit kan gebeuren door gebruik te maken van een uitvergroete afbeelding van de zorgstructuur (keten of piramide) waarop men alle aanmeldpistes aanbrengt (Groene kleur voor degenen die goed scoren, blauwe kleur voor degenen die matig scoren, rode kleur voor degenen die te zwak scoren).

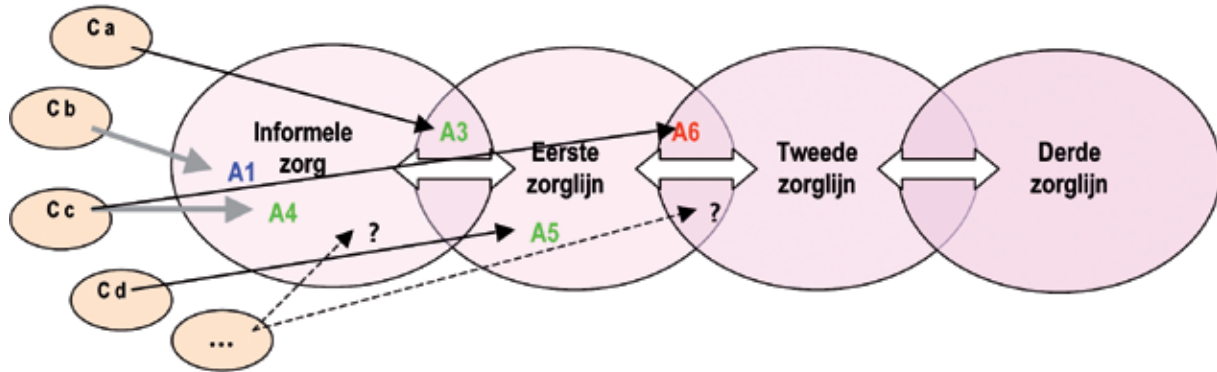
Daarna kan worden bekeken of het aantal goed scorende aanmeldingspunten voldoet (laagdrempelig: veilig, te vertrouwen, op maat van de doelgroep, vlot bereikbaar, discreet, ...).

Is men niet tevreden, dan kan uitgekeken naar bijkomende initiatieven.

Hierbij kan men twee accenten leggen: (a) voorwaarden scheppen om de informele zorg te versterken en (b) zorgen voor voldoende formele, laagdrempelige aanmeldingspunten voor alle doelgroepen (leerlingen, leerkrachten, ouders, buitenstaanders).

⊙ *Plattegrond van de eigen zorgstructuur*

De deelnemers worden verzocht een plattegrond te tekenen van de schooleigen zorgstructuur. Ze kunnen hiervoor gebruik maken van een van de voorgestelde modellen (piramide of keten) maar mogen even goed een eigen alternatief aanbieden.



⊙ *Situering van de aanmeldingspunten:*

De deelnemers worden verzocht een plattegrond te tekenen van de schooleigen zorgstructuur. Ze kunnen hiervoor gebruik maken van een van de voorgestelde modellen (piramide of keten)

<i>Korte omschrijving van het aanmeldingspunt</i>	Situering van het aanmeldingspunt binnen de zorgstructuur ³¹	Wie maakt vooral gebruik van dit aanmeldingspunt?	Hoe tevreden zijn jullie over de aard en werking van dit aanmeldingspunt? ³²
<i>Aanmeldingspunt 1 (A1):</i>			
<i>Aanmeldingspunt 2 (A2):</i>			
<i>Aanmeldingspunt 3 (A3):</i>			
<i>Aanmeldingspunt 4 (A4):</i>			
<i>Aanmeldingspunt 5 (A5):</i>			
<i>Aanmeldingspunt 6 (A6):</i>			

³¹ De verschillende aanmeldingspunten worden ook aangebracht op het uitgetekende zorgstructuurplan.

³² Diezelfde beoordeling kan op het grondplan worden weergegeven door een kleur toe te kennen aan het aanmeldingspunt: groene kleur = hoge mate van tevredenheid; blauwe kleur = matig tevreden; rode kleur = niet tevreden. (Zie voorbeeld.)

⊙ *Overzicht van de actuele taakverdeling binnen de zorgstructuur van de school*

Wie wordt verondersteld verantwoordelijkheid op te nemen? (geen namen, wel functie-omschrijving)	Om welke verantwoordelijkheid gaat het? Wat wordt er minimaal verwacht van de betrokkene?	Waar situeert die taak zich binnen de zorgstructuur?	Werd/wordt die verantwoordelijkheid duidelijk omschreven en meegegeven?	Werd/wordt die verantwoordelijkheid duidelijk omschreven en meegegeven?

Nabespreking:

Richtvragen voor de nabespreking:

- Beschikt onze school over voldoende, laagdrempelige en goed werkende aanmeldingspunten voor alle betrokkenen?
- Is er sprake van een duidelijke en realistische taakverdeling tussen al diegenen die ingeschakeld worden in de opvang van pest-, geweld en andere omgangsproblemen?
- Kunnen we tevreden zijn van de communicatie en samenwerking tussen alle zorgschakels of zorgniveaus binnen onze schoolwerking? Wat is vatbaar voor verbetering? Welke verbetering(en) dringt/dringen zich op?
- Komen alle zorgschakels of zorgniveaus goed tot hun recht? Of zijn er ingrepen wenselijk? Welke ingrepen zijn wenselijk?
- Is er nood aan bijkomende ondersteuning (nascholing, training, teamoverleg, ondersteunende hulpmiddelen, betere infrastructuur, ...)?
- Zijn er nog bedenkingen of voorstellen?

Fase 3: Sterktezwakteanalyse van de huidige schoolaanpak

Vooraf:

Een SWOT-analyse is een geëigend instrument om op zoek te gaan naar de sterkte (strength), de zwakte (weakness), de kansen (opportunities) en de bedreigingen/valkuilen (threats) van bepaalde initiatieven, organisaties en hun werking. Met de kennis die de vorige oefeningen heeft opgeleverd en de eigen ervaring in het achterhoofd moet het lukken om de huidige klas- en schoolaanpak bij pesten en geweld globaal te evalueren. Zo wordt het mogelijk om de meest relevante werkpunten en doelstellingen op te sporen.

Het is de bedoeling dat elke deelnemer op basis van zijn/haar ervaringen en reflecties, stil staat bij de vier onderdelen van de sterktezwakteanalyse die zopas werden vermeld. We gaan er van uit dat elke deelnemer rekening zal willen houden met de vragen, verwachtingen en noden van diverse betrokkenen en met de belangrijkste bevindingen van de vorige oefeningen.

➤ Oefening 4: SWOT-analyse van de huidige schoolaanpak

1. Doelstellingen

Het opstellen van de SWOT-analyse wil ertoe bijdragen dat de deelnemers

- zich sterker bewust worden van (a) de sterke punten, (b) de zwakke punten, (c) de kansen en mogelijkheden en (d) de valkuilen en bedreigingen met betrekking tot de huidige schoolaanpak bij pest-, geweld- en ander omgangsproblemen in de eigen school;
- een antwoord zoeken op de in kaart gebrachte onvolkomenheden door ideeën te formuleren die steunen op de sterkte van de huidige aanpak en op de mogelijkheden die zich nu al aandienen;
- zich sterker bewust worden van al datgene wat het beoogde veranderingsproces kan tegenwerken of doen mislukken.

De SWOT-analyse is dus geen doel op zich maar rondt de probleemverkenkende en analysefase af.

[Scholen die er om dwingende redenen niet in slagen om Oefening 2 en 3 uit te werken, kunnen de SWOT-analyse toch maken. Ze beschikken weliswaar over minder 'input' en lopen daardoor wel het risico om toch te blijven steken in de noden die zich op dat ogenblik het sterkst opdringen.]

2. Werkwijze

Het opstellen van deze SWOT-analyse kan op verschillende manieren gebeuren. Hier volgen enkele suggesties die zich lenen voor een bespreking in kleine groep/deelgroepjes.

Om tot een diepgaande analyse en bespreking te komen, worden de bevindingen van de voorgaande oefeningen en besprekingen mee op tafel gelegd (syntheseverslag; inventaris) en nog even overlopen.

(a) Werken met post-its:

Alle deelnemers krijgen een aantal post-its aangeboden; ze dragen vier verschillende kleuren. Elke kleur is gekoppeld aan een van de kwadranten van het SWOT-analysekader. Per kleur worden minimum twee en maximaal 4 post-its aangereikt. Wat betekent dat elke deelnemer minimum 8 en maximaal 16 post-its ontvangt.

De deelnemers worden elk apart verzocht om op elke post-it een kenmerk of aandachtspunt uit te schrijven dat aansluit bij de desbetreffende kwadrant.

Sinds het laatste voorval is iedereen er van overtuigd dat er op dit vlak toch wel werk aan de winkel is: dit mag zich niet meer herhalen.

[Sterke kant]

Uit angst voor een foute beslissing wordt dit vaak te lang uitgesteld. Dit zorgt voor heel wat ongenoegen en onnodige conflicten.

[Zwakke kant]

We zouden in gesprek moeten gaan met onze leerlingen en ouders: ook zijn kunnen een bijdrage leveren.

De zorgcoördinatie slooft zich uit om het goed te doen maar speelt te weinig informatie door (wegens geen tijd).

Als iedereen klaar is met het invullen van zijn/haar post-its, worden alle post-its op een grote, lege SWOT-matrix gekleefd (op flap of geprojecteerd op een scherm). De gespreksleiding (twee personen) zorgt er voor dat alle post-its netjes thematisch worden geordend.

Vervolgens wordt een samenvatting gemaakt en opgetekend. Het is belangrijk dat iedereen akkoord gaat met de synthese.

(b) Brainstormformule

Dezelfde oefening kan ook worden gedaan door gebruik te maken van de methodiek van brainstorming. Ofwel kiest men om te werken met de hele groep, ofwel wordt er gewerkt in deelgroepjes (per kwadrant wordt er één of meer groepjes gevormd).

Werkt men meteen met de hele groep (bijvoorbeeld omdat de werk- of stuurgroep te klein is) dan zal men al brainstormend invulling moeten geven aan elk van de vier kwadranten. De kwadranten worden in dat geval één na één afgewerkt (= zoveel mogelijk relevante puntjes verzamelen).

Werkt men met kleine deelgroepjes, dan zorgt men er voor dat elk deelgroepje zich buigt over één (of twee) van de vier kwadranten. De leden van elk groepje maken gebruik van een grote flap en starten hun brainstormoefening: één na één (zonder in gesprek te gaan) reiken ze antwoorden aan die naar hun mening thuis horen binnen die kwadrant. Elk groepje spant zich in om zoveel mogelijk relevante antwoorden te verzamelen.

In geval er met parallelle groepjes wordt gewerkt (twee of meer groepjes die zich over de zelfde kwadrant hebben gebogen), worden alle flappen verzameld en bij elkaar gehangen/gebracht. Per kwadrant is er een verantwoordelijke die alle antwoorden tot een synthese probeert te verwerken. Het is belangrijk dat de hele groep instemt met de gemaakte synthese.

(c) Nabespreking

Op basis van deze synthese zoekt de groep vervolgens uit welke initiatieven mogelijk of wenselijk zijn en of ze op korte dan wel middellange termijn dienen te worden gerealiseerd (zie werkschema hier onder).

De kans op (spoedig) succes is het grootst wanneer men er in slaagt om in te spelen op de sterke en kansrijke zijde van de SWOT-matrix (en men dus wegblijft van de problematische zijde).

3. Instrument: de SWOT-matrix

Sterke kanten van de huidige aanpak	Zwakke(re) kanten van de huidige aanpak
Kansen en mogelijkheden om onze aanpak te versterken en zwakkere punten op te vangen...	Hindernissen en valkuilen die we ten stelligste moeten vermijden (en die we eerder al zijn tegen gekomen)

Nabespreking:

Waar moeten wij/ onze school zeker werk van maken?	Welk doel staat voorop? (concreet en toetsbaar!)	Welke prioriteit geven we hieraan? *** / ** / *	Wie neemt het voortouw? (Naam en functie)	Binnen welke termijn wordt het eerste initiatief verwacht?

Fase 4: Opstellen van een schoolspecifiek werk- of actieplan

Nu de probleemanalyse rond is en iedereen nog duidelijker beseft waar de kracht en de mogelijkheden van de school zich situeren, kan men de weg van de actie inslaan.

Het opstellen van een doelgericht actieplan en het kiezen van een strategie brengen de uitvoeringsfase nog een stap dichterbij.

Het is geen geringe uitdaging om de aanwezige ideeën, bekommernissen en energie te bundelen in een functioneel actieplan. Toch is dat de volgende noodzakelijke stap in het veranderingsproces van de school.

➤ Oefening 5: Actieplanning uittekenen

Het uitwerken van een actieplanning volgt op de probleemverkenning en –analyse waartoe de vorige oefeningen hebben bijgedragen. Het is de laatste stap die vooraf gaat aan de uitvoering van alle plannen en ideeën.

Omdat we ervan uitgaan dat probleemgedrag het gevolg is van een samenspel tussen meerdere factoren en omdat rekening wordt gehouden met diverse perspectieven, ligt het voor de hand dat de problemdiagnose meestal niet eenduidig is. Directies, leerlingen, leerkrachten en ouders ervaren pest- en geweldproblemen elk op hun eigen manier. Het komt er op neer dat de verschillende betrokkenen, los van elkaar, tot een ander kernprobleem zullen aanwijzen. Logisch dus dat niet alle doelen, remedies of voorstellen dezelfde steun zullen krijgen.

Net daarom is het belangrijk dat alle probleemomschrijvingen, voorstellen en ideeën nauwgezet worden beluisterd. Zo kan men (samen) op zoek gaan naar eventuele raakpunten en convergenties. De wens van ouders om vlugger geïnformeerd te worden over het feit dat hun kind dader of slachtoffer is, sluit bijvoorbeeld absoluut niet tegenstrijdig aan bij de verzuchting van de leerkrachten om de ouders op hun verantwoordelijkheid aan te spreken.

Om tot een goede samenwerking te komen en zichtbaar te maken dat ieders inbreng belangrijk is, wordt het planningskader (zie instrument) dus best in nauw contact met alle schoolbetrokkenen opgesteld. Dit veronderstelt een goede communicatie en het gebruik van werkvormen die samenwerking mogelijk maken. Op die manier versterkt met het draagvlak en de motivatie van de uitvoering van alle initiatieven. Dan lukt het ook beter om de neuzen zo veel mogelijk in dezelfde richting te krijgen.

1. Doelen

- De deelnemers stellen een operationeel actieplan op waarmee duidelijk wordt, welke veranderingen ze heel concreet nastreven, wie het voortouw neemt en welke timing wordt vooropgesteld.
- De deelnemers scharen zich samen rond de vooropgestelde initiatieven en werken een realistische en evenwichtige taakverdeling uit.

2. Werkwijze

Bij de nabespreking van Oefening 4 werd de deur naar de vierde fase van het schoolspecifieke actieplan al op een kier gezet. Daar kwamen voor het eerst de concrete doelen en de taakverdeling ter sprake. Die oefening wordt hier, op basis van onderstaand instrument, nog verder doorgetrokken. Men kan de antwoorden op Oefening 4 in de planningrooster invoeren.

Het opstellen van een eerste rudimentaire actieplanning kan gebeuren door de schoolleiding of door de stuur- of werkgroep. Met dit voorstel, waarin vermoedelijk nog heel wat openstaande vragen blijven (en die mogen getoond worden), kan men vervolgens naar de andere leden van de schoolgemeenschap stappen.

Bij de presentatie van het voorstel moet men duidelijk weergeven waar men globaal naar toe wil (algemene doelstellingen). Men kan er ook op wijzen dat rekening is gehouden met meerdere verzuchtingen (= erkenning geven aan de verschillende doelgroepen) en dat bij het uitwerken van de verschillende operationele doelen is gezocht naar samenhang en kansen voor samenwerking.

Het bespreken en vervolledigen van de actieplanning kan gebeuren door een werkvergadering te organiseren waarop alle leden van schoolgemeenschap via vertegenwoordiging aanwezig zijn. De gespreksmoderator moet er op toezien dat alle delegaties op een gelijkwaardige manier met elkaar in dialoog gaan. Deze tijdelijke overleggroep streeft zo veel mogelijk naar een consensus. De punten waarrond men geen consensus bereikt, worden doorgeschoven naar de schoolleiding met de vraag om alle belangrijke knopen door te hakken. Minder belangrijke discussiepunten laat men (tijdelijk) links liggen. De prioritaire punten krijgen voorrang.

3. Planningrooster

Welke concrete DOELSTELLING wordt er nagestreefd?	<i>Organiseren van vorming rond peer-mediation als aanloop naar de introductie van deze methodiek binnen de school.</i>	
Welke DOELGROEP wordt voor ogen gehouden?	<i>Leerlingen van het vierde, vijfde leerjaar</i>	
ACTIENIVEAU (leerling – klas – school – team – schoolomgeving)	<i>Schoolniveau</i>	
Om welke uit te voeren TAAK of OPDRACHT gaat het?	<i>Contact nemen met organisaties die deze trainingen verzorgen en eerste trainingscyclus mogelijk maken.</i>	
WIE is (hoofd-) VERANTWOORDELIJK voor de uitvoering?	<i>Marijke en Dirk</i>	
WELKE concrete REALISATIES of veranderingen wil men zien (en toetsen)?	<i>Eerst groep leerlingen (vrijwilligers) die gevormd worden als peermediators.</i>	
STREEFDATUM (voor het afronden van de opdracht)	<i>Einde tweede trimester (zodat de leerlingen kunnen proefdraaien in het derde trimester).</i>	

Fase 5: Toetsing van de randvoorwaarden

Als men dichterbij of in de uitvoeringsfase komt, realiseert men zich vaak dat de mooi uitgetekende plannen op een aantal praktische (of andere) bezwaren of problemen stuiten. Het is daarom belangrijk om met behulp van een goede checklist op voorhand te bekijken of alle randvoorwaarden vervuld zijn om de uitvoering vlot te laten verlopen. Op die manier kan er alsnog worden ingespeeld op de belangrijkste noden of hinderpalen die de uitvoering van de verschillende opdrachten in de weg zouden kunnen staan.

➤ Oefening 6: Checklist randvoorwaarden

Het uitwerken van een actieplanning volgt op de probleemverkenning en –analyse waartoe de vorige oefeningen hebben bijgedragen. Het is de laatste stap die vooraf gaat aan de uitvoering van alle plannen en ideeën.

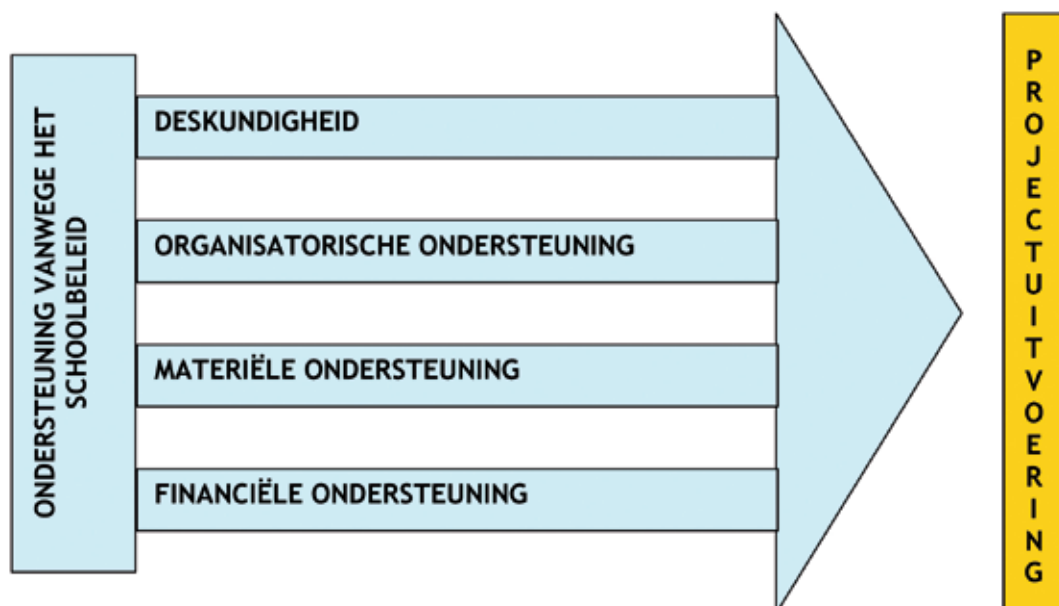
1. Doelen

Het schoolbeleid en de (werkgroep)verantwoordelijken verkennen met behulp van de ‘checklist randvoorwaarden’ of de belangrijkste randvoorwaarden voor het uitvoeren van de verschillende doelen vervuld zijn.

2. Werkwijze

De Checklist randvoorwaarden wijst zichzelf uit. Het is de bedoeling dat al wie daartoe de nodige verantwoordelijkheid gekregen heeft, nagaat of alle randvoorwaarden zijn vervuld om goed van start te kunnen gaan met het uitvoeren van de verschillende projectinitiatieven.

3. Instrument: Checklist randvoorwaarden³³



³³ Het is mogelijk dat de checklist die hier wordt voorgesteld te ruim is voor het desbetreffende initiatief. Zo heeft niet elke werkgroep of verantwoordelijke nood aan eigen financiële middelen.

Is er voldoende deskundigheid bij de verantwoordelijken?	Ja/Nee	Wat is zeker nodig?	Wat zou wenselijk zijn?	Hoe dringend? of of
<i>Beschikken de verantwoordelijken over voldoende kennis en inzicht in het thema?</i>				
<i>Beschikken de verantwoordelijken over de vereiste vaardigheden om de taak behoorlijk te kunnen uitvoeren?</i>				
<i>Is er nood aan bijkomende methodische vorming/ondersteuning?</i>				
<i>Weten de verantwoordelijken op wie ze beroep kunnen doen (binnen en/of buiten de school)?</i>				
...				

Kunnen de verantwoordelijken rekenen op voldoende organisatorische ondersteuning?	Ja/Nee	Wat is zeker nodig?	Wat zou wenselijk zijn?	Hoe dringend? of of
<i>Beschikt/beschikken de verantwoordelijke(n) over een duidelijk mandaat vanwege de schoolleiding?</i>				
<i>Wordt/worden de verantwoordelijke(n) op een actieve manier betrokken bij overleg en besluitvorming (van al wat te maken heeft met het specifieke thema)? Is er gezorgd voor een goede afstemming met de andere werkgroepen en het beleid?</i>				
<i>Zijn alle formele afspraken duidelijk en helder voor iedereen?</i>				
<i>Is duidelijk via welke kanalen er kan en mag gecommuniceerd worden met de andere schoolbetrokkenen?</i>				
<i>Is duidelijk bij wie de verantwoordelijke(n) kan/kunnen aankloppen in geval er nood is aan bijkomende steun of advies? Mag men beroep doen op de ICT-verantwoordelijke?</i>				
...				

Kunnen de verantwoordelijken rekenen op voldoende materiële ondersteuning	Ja/Nee	Wat is zeker nodig?	Wat zou wenselijk zijn?	Hoe dringend? of of
<i>Kunnen ze gebruik maken van een vergaderruimte?</i>				
<i>Kunnen ze rekenen op de logistieke ondersteuning van de school?</i> - telefoneren - kopies maken - werkmateriaal (flappen, stiften, affiches, ...) - bericht laten omroepen, ... - broodjes en drank bij werklunch - laptop en beamer - ... (naar wens aan te vullen)				
...				

Financiële steun	Ja/Nee	Wat is zeker nodig?	Wat zou wenselijk zijn?	Hoe dringend? of of
<i>Is er nood aan een (beperkt) eigen budget?</i>				
<i>Moet er een begroting worden opgesteld? (bijvoorbeeld i.f.v. een budgetaanvraag)</i>				
<i>Beschikt de werkgroep over de mogelijkheid om een nascholingsvoorstel te kiezen Beschikt de werkgroep over de mogelijkheid om een nascholingsvoorstel te kiezen (rekening houdend met haar eigen budget)?</i>				
...				

Fase 6: Voorbereiding van de evaluatie en van de terugkoppeling naar de praktijk

De voorgaande oefeningen waren er op gericht om na te gaan welke veranderingsinitiatieven (interventies, vernieuwingen, bijsturingen, ...) nodig of wenselijk waren voor de school. Alle voorstellen om de schoolaanpak rond pesten en geweld te verbeteren werden aldus benoemd en in kaart gebracht. Daarna werd bekeken welke initiatieven het meest nodig of wenselijk waren. Op die manier werden de plannen geordend en geconcretiseerd. Algemene doelen kregen een concrete en praktische vertaling en verantwoordelijken werden aangeduid. Alle specifieke veranderingen die men wenste te bereiken, werden omschreven. Zelfs de timing werd niet vergeten.

Bij de (tussentijdse) evaluatie zullen de vooropgestelde doelen opnieuw tegen het daglicht worden gehouden. Zo kan men nagaan of de vooropgestelde doelen wel werden bereikt. Een positief resultaat betekent meestal dat dit inderdaad is gebeurd. Maar zelfs bij een op het eerste gezicht tegenvallend resultaat kan er sprake zijn van winst. Zo is het best mogelijk dat de betrokkenen heel wat nieuwe kennis hebben opgedaan of dat ze uit hun fouten hebben geleerd. Misschien beseffen ze nu meer dan ooit dat probleemgedrag voorkomen veel meer veronderstelt dan een vermanende vinger of een strenge straf.

➤ *Oefening 7: Product- en procesgerichte evaluatie*

Het evaluatie-instrument dat zo dadelijk wordt voorgesteld, combineert twee manieren van evalueren, namelijk de product- en procesgerichte evaluatie.

Productevaluatie (effectiviteit van de genomen initiatieven)	Hier kijkt men vooral naar de zichtbare en meetbare resultaten van de initiatieven die werden ontplooid. <i>Werden de vooropgestelde, concrete veranderingsdoelen bereikt? In welke mate is dit het geval? Is men tevreden over het bereikte resultaat? ...</i>
Procesevaluatie (efficiëntie van het leer- en werkproces)	Bij deze vorm van evalueren bekijkt men hoe het taak- en groepsgebeuren is verlopen. <i>Stemt de gekozen aanpak tot tevredenheid? Waren alle stappen en inspanningen voldoende efficiënt? Werd er goed samengewerkt? Staan de neuzen nu meer in dezelfde richting? Waarin is men geëvolueerd (zien, voelen, denken, willen, handelen)? Kijkt men kritischer naar zichzelf (of anderen)? Is de motivatie veranderd?</i>

Opmerking:

Door het evaluatie-instrument op voorhand aan te reiken, krijgen de verantwoordelijken en hun medewerkers een nog scherpere kijk op wat er moet gebeuren. Ze weten dan preciezer met welke verwachtingen er naar hen wordt gekeken en zullen zich ook minder 'gecontroleerd' voelen in wat ze doen.

1. Doelen

- De deelnemers zijn zich bewust van het belang van een degelijke, tweesporige evaluatie (product- en procesgericht) van de initiatieven die door hen op stapel werden gezet om de schoolaanpak van pesten en geweld te optimaliseren.
- De deelnemers nemen de tijd om hun eigen manier van aanpakken kritisch te bekijken en zo nodig bij te sturen.
- De deelnemers beschouwen de (tussentijdse) evaluatie als een onmisbaar onderdeel van hun actieplan om de schoolaanpak rond pesten en geweld te optimaliseren.
- De deelnemers bekijken op basis van de vooraf uitgestippelde concrete doelen of het veranderingsproces tot de verwachte resultaten leidt.
- De deelnemers evalueren ook hun eigen werkproces en gaan na of de manier van (samen)werken en alle stappen die daarbij werden gezet voldoende efficiëntie haalden.
- De deelnemers zijn in staat om voor zichzelf en voor het schoolteam leer- en werkpunten aan te wijzen.

2. Werkwijze

Evalueren maakt deel uit van het realisatieproces. Hoewel we het bijna aanhoudend doen, toch krijgt het op sommige momenten expliciet een plaats toebedeeld. Het instrumentarium hieronder, is bedoeld voor zulke momenten.

Dit tweevoudig evaluatie-instrument is een ‘open’ instrument. Wat betekent dat het heel flexibel kan worden ingezet. Enerzijds om de effectiviteit en anderzijds om de efficiëntie van de gedane inspanningen te beoordelen. Zoals het instrument aangeeft, worden de gebruikers verzocht om eerst en vooral alle concrete doelen (zie vooral Oefening 5) waarrond echt is gewerkt in het tweevoudige schema in te voeren. Pas daarna kan het evaluatiegesprek echt beginnen.

Er bestaan natuurlijk heel wat manieren om te evalueren. We raden scholen aan om leerlingen en ouders zo goed mogelijk bij de evaluatie te betrekken. Het gaat immers om problemen (en hun gevolgen) waarmee ook zij van heel nabij te maken hebben. Hun betrokkenheid kan men op verschillende manieren zoeken (vragenlijst, open gespreksgroepen, deelname aan werkgroepvergadering, ...) en gaat bij voorkeur vooraf aan het moment waarop met deze instrumenten wordt gewerkt.

Het komt bij voorkeur het beleidsteam en/of de stuurgroep toe om met dit evaluatie-instrument aan de slag te gaan.

Iedere deelnemer ontvangt een kopie van het evaluatie-instrument. De vooraf uitgestippelde concrete doelen, werden ingevoerd in de eerste kolom. Daarna worden alle leden van de beleids-, stuur- of werkgroep verzocht de andere vakjes te vervullen. Ze doen dit mede op basis van de (bekendgemaakte) resultaten van de bevraging van leerlingen en/of ouders.

Nadien wordt er een evaluatief groeps gesprek georganiseerd waarbij ieder zijn/haar antwoorden eventjes toelicht. Deze bespreking mondt uit in een samenvattende slot-beschouwing. Alle zorg-, aandachts- of werkpunten worden door een verslaggever genoteerd.

3. Evaluatie-instrument(en)

Het evaluatie-instrument is een tweeluik waarin zowel de proces- als de productgerichte aspecten aandacht krijgen. Door beide elementen bij elkaar te leggen en te verbinden aan de beoogde doelstellingen kan worden nagegaan of er doeltreffend en goed is gewerkt.

⊙ *Instrument voor productevaluatie (effectiviteit)*

Vooropgestelde doel(en)	
Beoogde concrete verandering(en)	
Constaateerbare gerealiseerde verandering(en)	
Positieve effecten	
Negatieve en niet gewenste effecten	
Globale tevredenheid: 'effectiviteit'	
Blijvende aandachts-, leer- en werkpunten	

⊙ *Instrument voor procesevaluatie (efficiëntie en samenwerking)*

Vooropgestelde doel(en)	
Gevolgte strategie en stappenplan	
Samengewerkt met...	
Kwaliteit van samenwerking [per partner] (score tussen 1 en 10)	
Kwaliteit van de beschikbare middelen	
Inschatting tijdgebruik (++ + 0 - --)	
Blijvende aandachts-, leer- en werkpunten	
Blijvende aandachts-, leer- en werkpunten	



Hefboom 3

EEN GOED GEKOZEN PREVENTIEKADER DRAAGT BIJ TOT EEN KRACHTIGER PREVENTIEBELEID

Het draaiboek dat in het vorige hoofdstuk werd voorgesteld, spitte zich toe op het optimaliseren van de aanpak van concrete probleemsituaties binnen de school. Het aspect ‘preventie’ bleef daarbij wat onderbelicht. Scholen die beschikken over een accurate zorgstructuur en die probleemsituaties goed weten aan te pakken, doen nochtans ook aan preventie. Dat problemen worden erkend en aangepakt, zorgt er immers voor dat leerkrachten, leerlingen en ouders zich sneller zullen aanbieden wanneer er wat fout loopt. De combinatie van corrigerende, hulpverlenende en ondersteunende maatregelen die nadien volgt, helpt nieuwe problemen voorkomen.

Preventie omvat echter meer dan dat. Dit hoofdstuk wil duidelijk maken wat preventie inhoudt en waarom en op welke manier scholen werk zouden moeten maken van een preventiebeleid. Het instrument dat wordt aangereikt stelt scholen in staat de huidige aanpak overzichtelijk in kaart te brengen, aan te scherpen en te (her)oriënteren.

1. Een goed gekozen preventiekader: waar gaat het om?

1.1 Voorkomen is beter dan genezen.

Pest- en geweldproblemen hebben een grote impact. Onderzoek toont aan dat leerlingen uit het lager en middelbaar onderwijs zwaar tillen aan dit soort problemen. Ze gaan er van uit dat pestgedrag nieuw geweld teweeg brengt. Wereldwijd wijzen allerlei onderzoeken op de samenhang tussen depressie, eenzaamheid, sociale angst, schoolfobie en het hebben van een laag zelfbeeld³⁴. Slachtoffers van pestgedrag denken vier keer vaker dan hun doorsnee leeftijdsgenoten aan zelfdoding. Geen wonder dat ze ook vier keer meer naar deze ‘oplossing’ grijpen. Eerder werd al aangestipt dat de intensieve stress waaraan slachtoffers van

³⁴ Greene, M.B. (2006) ‘Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights.’ In: Journal of Social Issues, Vol. 62, No. 1, 63-79.

pesten en geweld worden blootgesteld, invloed uitoefent op hun hersenwerking en aanleiding geeft tot angst, argwaan en een gebrek aan (zelf)vertrouwen³⁵. Het valt Amerikaanse onderzoekers bovendien op dat driekwart van de daders van schietpartijen binnen scholen het slachtoffer waren van chronische pesterijen³⁶.

Pestende jongeren worden onderzoeksmatig nadrukkelijk in verband gebracht met dominant gedrag, wapendracht, fysiek geweld, risicogedrag en de neiging om problemen gewapenderhand of met geweld op te lossen. Olweus wees er op dat pesters meer normoverschrijdend gedrag stellen en in de periode die volgt op hun schoolloopbaan vier keer meer kans maken dan hun leeftijdsgenoten om met het gerecht in aanraking te komen³⁸.

Pesterijen en geweld zorgen dus voor ernstige problemen bij daders en slachtoffers. Maar ook in hun nabije en ruimere omgeving worden er brokken gemaakt. In klas- of leergroepen waar pestgedrag voorkomt, is de sfeer ondermaats en gaat het leerrendement er in meerdere opzichten op achteruit. Ook leerkrachten ervaren in zulke groepen minder genoegdoening. Wie met zulke klas- of leergroepen te maken krijgt, ervaart meer stress en voelt zich onveilig. Dit is absoluut zo wanneer de leerkracht zelf in de vuurlinie terecht komt.

De emotionele en andere schade die pesterijen veroorzaken zorgen dus voor heel wat (materiële, fysieke, emotionele, psychische, relationele) schade. Bij gebrek aan gegevens werd in Vlaanderen het financiële prijskaartje nooit begroot. Het leidt geen twijfel dat het om een zeer aanzienlijk bedrag moet gaan. Redenen genoeg dus om dit probleem in de kijker te plaatsen volop in te zetten op preventie.

1.2 Preventie gedefinieerd

Brede omschrijving

Zowel buiten als binnen de schoolomgeving worden heel wat handelingen gesteld die er op gericht zijn om pesterijen, geweld en andere problemen te voorkomen. Een goede nachtrust en een gezond ontbijt zorgen er bijvoorbeeld voor dat leerlingen de lessen met meer aandacht kunnen bijwonen. Hun fietshelm of hesje loodst hen op een veiliger manier door het verkeer. Het toezicht op bus en speelplaats helpt conflicten en pesterijen voorkomen. Leerlingen die aansluiting vinden bij een vriendengroepje voelen zich beter in hun sas, komen liever naar school en lopen minder kans om te worden lastig gevallen.

Om probleemgedrag zoals pesten en geweld te helpen voorkomen, kunnen scholen tal van maatregelen en initiatieven nemen. Sommige van die maatregelen zijn uitdrukkelijk preventief van aard (antipestslogans, actief toezicht, camerabewaking in de fietsstalling, ...).

³⁵ Zie p. 198.

³⁶ Id., 75.

³⁷ Id., 71.

³⁸ Olweus, D. (1992), *Treiteren op school. Omgaan met pestkoppen en zondebokken in de klas*. Amersfoort: Collegeuitgevers, 36-37.

Andere maatregelen of initiatieven hebben weliswaar een preventieve waarde maar richten zich in eerste instantie op een ander doel (bevorderen van samenspel en vriendschapsrelaties tussen leerlingen; ombuigen van een gebrekkige sociale attitude bij pestende of gepeste leerlingen). Een goed onderhouden speelplaats waarop de verschillende spel- en andere zones mooi zijn afgebakend helpt bijvoorbeeld ruzies en pesterijen voorkomen en werkt een positief schoolklimaat in de hand. Aangename pauzes waarin leerlingen zich samen amuseren en uitleven, dragen indirect bij tot een beter lesverloop.

Preventie gedefinieerd

Preventie is dus een begrip dat vele ladingen dekt. Om werk te maken van een effectief, efficiënt en verantwoord preventiebeleid wordt er best uitgegaan van een klare en duidelijke definitie die zegt waarop het staat. De definitie die door Vettenburg en enkele van haar collega's en medewerkers naar voor wordt geschoven, komt tegemoet aan deze voorwaarden.

In de enge zin van het woord omvat preventie *'alle doelbewuste en systematische initiatieven die er op gericht zijn om problemen te voorkomen'* (Goris et al, 2007)³⁹.

De doelbewuste en systematische initiatieven waarover de definitie spreekt, kunnen op diverse niveaus worden ontplooid. Kiest de school voor een omvattend beleid – wat overigens de sterkste garantie biedt op succes⁴⁰ – dan zal er tegelijk op individueel, klas-, school- en schoolomgevingsniveau gewerkt moeten worden. Het betrekken van de verschillende actoren vormt hier alleszins een heel grote uitdaging. Een goede samenwerking leidt immers tot een beter en meer duurzaam resultaat. Men zal dus rekening moeten houden met de motivatie, de noden en mogelijkheden van de verschillende betrokkenen, met name de leerkrachten, de leerlingen, de ouders en andere betrokkenen van buiten de school (hulpverlening, politie, buurtwerk, jeugdbeweging(en), sportclub(s), ...). Bij de meest succesvolle initiatieven of projecten om geweld en pestgedrag te helpen aanpakken, wordt er gezorgd voor een goede samenwerking en afstemming tussen school en thuis⁴¹. De opvoedingsondersteunende maatregelen ten behoeve van de ouders sluiten bijvoorbeeld mooi aan bij de pedagogische aanpak van de school. Ouders en leerkrachten staan niet tegenover elkaar maar respecteren elkaars positie, bekwaamheid en werkterrein.

³⁹ Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (Red.), (2007) Wenselijke preventie stap voor stap. Antwerpen/Apeldoorn: Uitgeverij Garant, 13.

⁴⁰ Greene (2006), 66.

⁴¹ Van der Knaap, L.M., Nijssen, L.T.T. & Bogaerts, S. (2006) Geweld verslagen? Een studie van de preventie van geweld in het publieke en semi-publieke domein. Reeks: Onderzoek en Beleid. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, 168 p.

1.3 Preventie gewikt en gewogen

Efficiëntie en effectiviteit

Een sterk en evenwichtig preventiebeleid kenmerkt zich onder meer door het maken van een aantal inhoudelijke keuzes. Dit heeft alles te maken met de doelgerichtheid van het preventiebeleid of, anders gezegd, met de vraag waar men naartoe wil werken. Stelt men zich tevreden met een situatie van absolute controle en het uitschakelen van zoveel mogelijk risico's of kiest men (daarenboven) voor het versterken en bekrachtigen van een positieve houding bij leerlingen, leerkrachten en ouders? Kiest men voor het bestraffende en kansen beperkende spoor dan wel voor een spoor waarbij men de leerlingen toerust met nieuwe kansen, inzichten en vaardigheden?

Een krachtig preventiebeleid getuigt alleszins van *efficiëntie* (een goed resultaat nastreven met zo weinig mogelijk middelen en inspanningen) en *effectiviteit* (het maximaal beheersen van de risico's en het terugdringen van de problemen). Wie resultaatgericht wil werken kan deze criteria niet uit de weg gaan. Toch volstaan ze niet. Goede, duurzame resultaten verkrijgt men pas door daarenboven ook rekening te houden met enkele belangrijke inhoudelijke criteria. Zo zal elke school haar preventiebeleid willen en moeten afstemmen op het pedagogisch project van de school en – ruimer nog – op enkele essentiële waarden binnen/ van onze samenleving.

Waarden tellen mee

Hoe belangrijk ook, de kwaliteit van een preventiebeleid laat zich niet enkel aftoetsen door de zonet genoemde criteria. Sommige maatregelen komen weliswaar tegemoet aan beide vereisten maar genieten toch niet de voorkeur. Ze kunnen bijvoorbeeld haaks staan op het eigen *pedagogisch project* van de school en ingaan tegen de door haar gekozen *identiteit*. Of ze negeren het eerder uitzonderlijk gehalte van bepaalde incidenten of moeilijkheden. Om begrijpelijke redenen tonen Vlaamse scholen zich bijzonder terughoudend voor het plaatsen van metaaldetectoren om wapendracht (dolken, messen) bij leerlingen te helpen voorkomen. Onverwachte controles met drugshonden zijn al evenmin populair. Schoolleiders beseffen immers dat dergelijke maatregelen heel wat ongewenste effecten met zich mee kunnen dragen en afbreuk doen aan de vertrouwelijke omgang die een schoolomgeving vereist. In een context waarin opvoeding en onderwijs centraal staan, is de zorg voor goede intermenselijke relaties en een positief leefklimaat onontbeerlijk. Scholen steunen op een cultuur van dialoog, samenwerking en vertrouwen. Spelen ze die hefboom kwijt, dan hypothekeren ze zichzelf en vallen ze ten prooi aan een andere agenda.

Goris, Burssens, Melis en Vettenburg⁴² wijzen nadrukkelijk op de ethische dimensie van preventie. Preventie is immers nooit waarde vrij. Daarom stellen ze de vraag naar ‘wenselijke preventie’. Ze gaan op zoek naar de samenhang tussen (het hoe van) algemene preventie en de fundamentele betrachting van onze samenleving om alle burgers optimale ontpleoingskansen te bieden (emancipatie). Zo komen ze uit bij vijf dimensies om het wenselijke gehalte van een bepaald preventiebeleid of van bepaalde preventie maatregelen naar waarde te schatten. De eerste drie dimensies zijn rechtstreeks ontleend aan het preventiemodel van De Cauter (zie verder).

De vijf dimensies van wenselijke algemene preventie	
Radicaliteit	Hier gaat het er om een probleem zo dicht mogelijk bij de wortels (radix) aan te pakken en nog voor zich risico's of negatieve gevolgen aandienen. Men richt zich tot een heel ruime groep zonder dat die gekoppeld wordt aan een of ander probleem.
Offensiviteit	Kenmerkend is hier dat men op zoek gaat naar alternatieven voor het gekende probleemgedrag. Men stimuleert de betrokkenen tot andere keuzes en een ander gedrag. Nieuwe kansen en mogelijkheden worden aangeboden of mogelijk gemaakt. Ontrading, bestraffing en controle (= defensieve aanpak) blijven achterwege. Hier kiest men voor kansrijke en positief georiënteerde alternatieven.
Integraliteit	Dit principe wijst er op dat men ook rekening houdt met de context waarin mensen samen leven en werken. Men tracht niet alleen het persoonlijke gedrag te beïnvloeden maar maakt ook werk van de context (structuren, infrastructuur, organisatie, leefklimaat).
Participatie	Men streeft naar een zo groot mogelijke participatie van alle betrokkenen bij het uitdenken, opstarten, uitwerken en evalueren van de verschillende initiatieven. Rechtstreekse communicatie tussen/met alle betrokkenen is absoluut nodig.
Democratisch karakter	Een maatregel of actie is maar democratisch wanneer alle leden van de beoogde doelgroep(en) op een zelfde manier en met dezelfde intensiteit worden bereikt. Wordt er een doelgroep afgebakend dan komt het er op aan niemand in de kou te laten staan.

1.4 Kiezen tussen meerdere preventiekaders

Voor het uitwerken van hun eigen preventiebeleid om pesten, geweld of andere problemen te helpen voorkomen, kunnen scholen terugvallen op heel wat preventiekaders. De modellen van De Cauter⁴³ en Deklerck⁴³ zijn meer uitgewerkt en laten toe om meerdere aspecten van het preventiebeleid te belichten en desnoods verder op punt te stellen. Hier wordt ook rekening gehouden met belangrijke inzichten uit het preventiedenken. Een korte kennismaking volstaat om met deze modellen aan de slag te gaan.

⁴² Goris, P. et al. (2007).

⁴³ Zie: Vettenburg, N. et al. (2003) Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie. Heverlee: Lannoocampus.

⁴⁴ Zie: Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte, G. (red.) (2001), 'Verbondenheid' als antwoord op 'de-link-wentie'. Preventie op een nieuw spoor. Leuven: Uitgeverij Acco, 122-136.

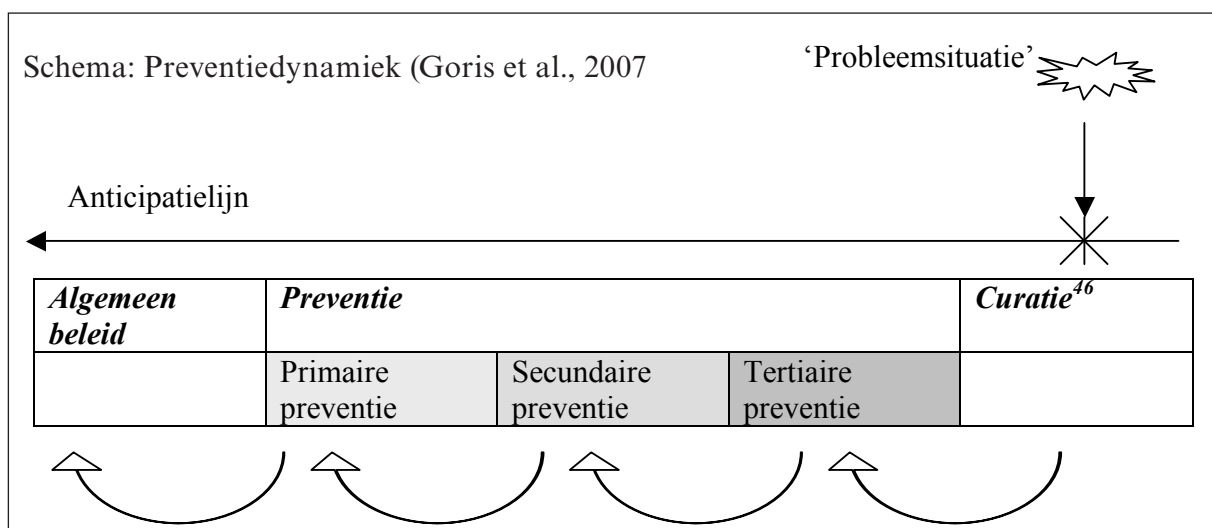
Primaire, secundaire en tertiaire preventie

Interessant is dat beide kaders op zijn minst impliciet rekening houden met het vaak terugkerende onderscheid tussen *primaire, secundaire en tertiaire preventie*.

Primaire preventie verwijst naar alle initiatieven die er voor zorgen dat een bepaald probleem eenvoudig weg geen kans krijgt om de kop op te steken. Alle risico's en alle nadelige elementen die aanleiding kunnen geven tot het ontstaan van het probleem worden weg gewerkt. Hier wordt ingezet op het versterken van beschermende factoren en het mogelijk maken van positieve alternatieven. Alle acties of initiatieven die onder deze noemer vallen, vinden dus plaats in een heel vroeg stadium en richten zich tot een breed publiek. Bij *secundaire preventie* staan de problemen veel dichterbij en komt het er op aan ze in de kiem te smoren en zeker niet te laten escaleren. Hier is de doelgroep al veel meer afgebakend en is de aanpak preciezer en doelgerichter. Bij *tertiaire preventie* doet men er alles aan om bestaande problemen niet te laten escaleren en nieuwe, bijkomende moeilijkheden de pas af te snijden. De maatregelen die hier worden genomen, richten zich tot diegenen die rechtstreeks en onmiddellijk met de problemen te maken hebben. Hier komt het er op aan alle bestaande problemen te stoppen, om te buigen en/of terug te dringen. De schade wordt zo beperkt mogelijk gehouden en eventueel hersteld.

Tussen curatie en algemeen beleid

In het nu volgende schema brengen Goris et al. deze drie preventieniveaus in beeld en situeren die tussen curatie (= oplossingsgerichte aanpak van problemen) en het algemene beleid dat niet gericht is op preventie. Zo is het algemene schoolbeleid vooral gericht op het organiseren van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. De grens tussen curatie en tertiaire preventie zoals die hier wordt getrokken lijkt ons eerder kunstmatig omdat de meeste probleemoplossende en 'helende' initiatieven vanzelfsprekend willen vermijden dat het probleem zich binnen de kortste keren opnieuw aandient.



⁴⁵ Goris et al. (Red.), (2007), 22 en 26.

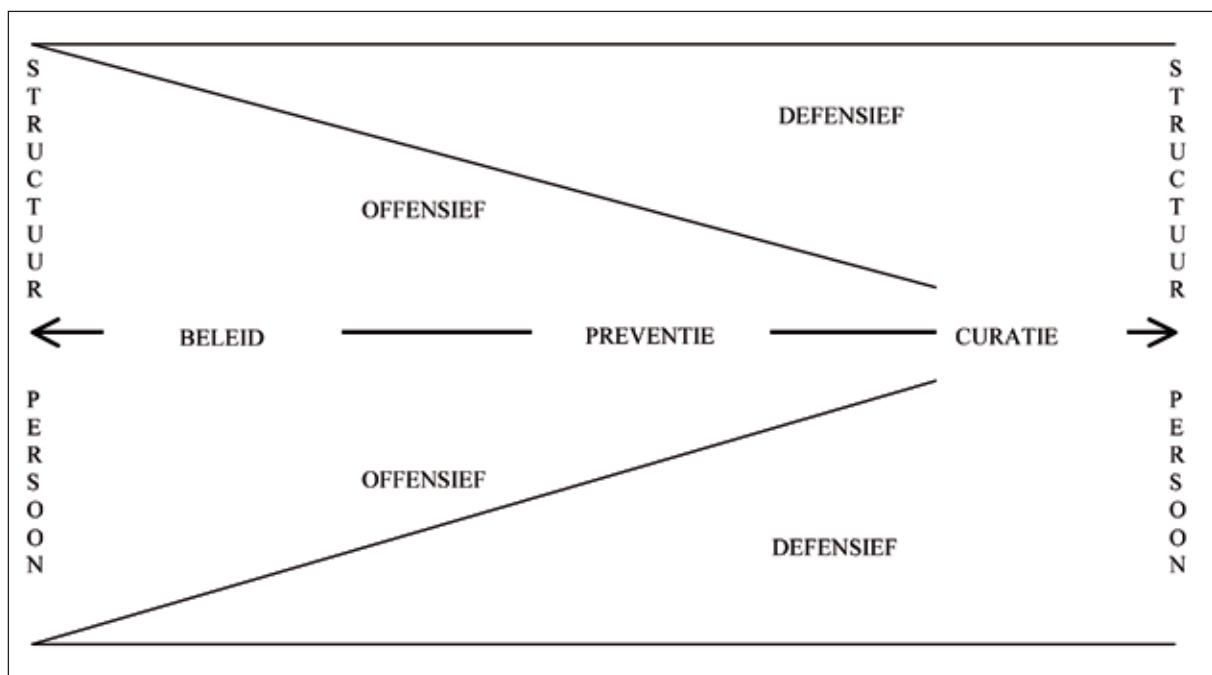
⁴⁶ Curatie betekent dat men ingrijpt in een verziekte of problematische situatie en alles in het werk stelt om de schade tot een minimum te beperken en/of te herstellen en herhaling van het probleem te voorkomen.

Model De Caeter

Het preventiemodel van De Caeter maakt deze preventiedynamiek niet expliciet zichtbaar. Toch suggereert het model dat tertiaire preventie eerder wordt waargemaakt door het nemen van defensieve of inperkende maatregelen, terwijl offensieve maatregelen waarbij alternatieven worden aangeboden of mogelijk gemaakt thuishoren onder de noemer secundaire en primaire preventie.

De Caeters model maakt een onderscheid tussen persoonsgerichte en structuur- of contextgerichte maatregelen. Individuele of persoonsgerichte preventie wil voorkomen dat iemand (dieper) in de problemen komt. Bij pesten en geweld gaat het dus om alle individuele daders, slachtoffers en dader/slachtoffers. Mikt men op hen als groep of wil men op een systematische manier werk maken van de context of omgeving waarin de betrokkenen (met elkaar) leven en omgaan, dan gaat het om algemene preventie. Hier worden dus ook de niet-persoonsgebonden factoren bekeken en aangepakt. De uitbouw van een goede zorgstructuur, het voorzien in een aparte gespreksruimte voor de leerlingenbegeleiding, een betere organisatie van de speeltijden, met de hele school meedoen aan de Vlaamse Week tegen Pesten, een training organiseren rond peermediation, ...: het zijn allemaal acties die deel uitmaken van het algemene beleid.

Schema: Het preventiemodel De Caeter (1990⁴⁷)



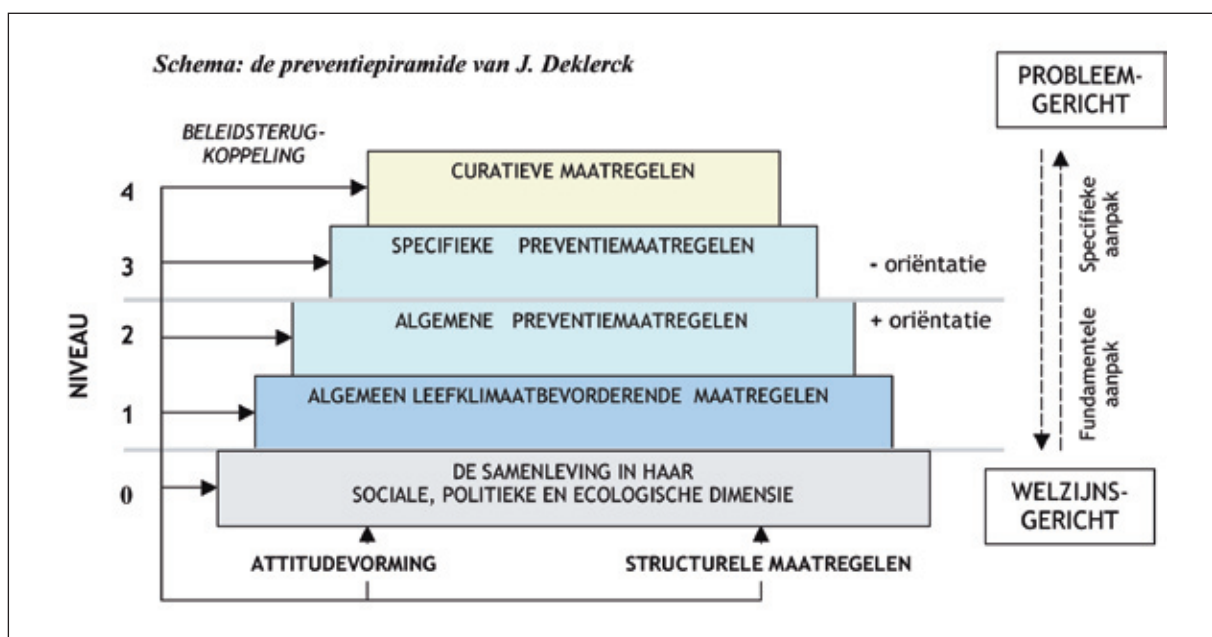
⁴⁷ Vettenburg, N. et al, (2003), 45.

De preventiepiramide van Deklerck

De preventiepiramide is goed te hanteren kader waarin het onderscheid tussen de verschillende soorten initiatieven overzichtelijk wordt gemaakt. De samenhang en wisselwerking tussen het persoonlijke niveau (attitudevorming) en het structurele niveau keert ook hier terug. Specifiek voor dit model is dat de context waarin problemen opduiken en om een oplossing vragen, helder in beeld komt. Pijlen verduidelijken de samenhang en wisselwerking tussen het algemene beleid, de context waarin men zich situeert en de curatieve, preventieve en leefklimaatbevorderende initiatieven die men ontplooit of meent te moeten ontplooiën. Opvallend is bovendien dat de preventiedynamiek die hogerop ter sprake kwam, in dit model wel wordt gevisualiseerd.

De preventiepiramide is een instrument dat in meerdere opzichten zijn nut bewijst. Drie functies worden er aan toegeschreven. Zo kan het worden aangewend om alle bestaande preventie- en preventiebevorderende initiatieven te inventariseren en te ordenen. Door ze in het piramidemodel, met zijn verschillende actieniveaus, te plaatsen wordt de samenhang (of het gebrek er aan) zichtbaar tussen de vele maatregelen, initiatieven en acties. De visuele nadruk op de onderste, dragende balken van de piramide onderstreept de uiteindelijke doelgerichtheid: preventie is geen doel op zich maar moet de intentie hebben om te willen bijdragen tot het welzijn en de levenskwaliteit van iedereen. De keuze voor een duurzaam en samenhangend beleid veronderstelt een goede afstemming tussen de verschillende actieniveaus binnen de piramide (niveaus 1 tot en met 4).

Schema: de preventiepiramide van J. Deklerck



⁴⁷ Curatie betekent dat men ingrijpt in een verziekte of problematische situatie en alles in het werk stelt om schade tot een minimum te beperken en/of te herstellen en herhaling van het probleem te voorkomen.

Toelichting bij de verschillende niveaus van de preventiepiramide

Niveau 0: De samenleving in haar sociale, politieke en ecologische dimensie

Sociale, politieke, economische en ecologische factoren oefenen invloed uit op wat een school kan of moet doen om bepaalde vormen van probleemgedrag aan te pakken. Politieke beleidskeuzes (Gelijke Onderwijskansen, Hergo's en Time Out, ...) , beschikbare middelen , de aanwezigheid van ondersteunende diensten, de directe schoolomgeving, de leerlingeninstroom, ... zijn omgevingsfactoren die de kwaliteit van het schoolbeleid mee beïnvloeden.

Wat zich binnen dit niveau afspeelt, heeft een school niet zelf in de hand. Scholen hebben er voordeel bij te weten op welke personen, instanties en diensten ze kunnen terugvallen en met welke beperkingen en/of eisen er rekening moet worden gehouden.

Niveau 0 is geen actieniveau en maakt dus geen deel uit van het preventiebeleid. Toch oefent het invloed uit op het (samen-)leven in en het preventiebeleid van de school.

Niveau 1: Leefklimaatbevorderende initiatieven

Elke school besteedt aandacht aan het schoolklimaat. Op klas-, school- en teamniveau worden er maatregelen genomen of initiatieven uitgewerkt die het welbevinden, de manier van omgaan en de goede sfeer ten goede komen. Formele en informele initiatieven dragen hiertoe bij. Humor, een goed persoonlijk contact, een open sfeer zorgen voor een aangename studie-, werk- en leefomgeving. Ook de inrichting en de organisatie van de school tellen hier mee. Hetzelfde geldt voor het tot stand brengen van een goed contact tussen school en schoolomgeving.

Niveau 1 is het meest fundamentele actieniveau. De initiatieven die hier vorm krijgen mag men niet omschrijven als 'preventie'. Toch draagt dit niveau indirect bij tot het voorkomen van heel wat problemen.

Niveau 2: Algemene preventiemaatregelen

Hier gaat het om maatregelen die de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de school ‘sterker maken’, meer draagkracht geven en stimuleren tot (volgehouden) positief gedrag. De aandacht spitst zich toe op het versterken van de handelingsruimte, de competenties, de weerbaarheid, de draagkracht en het probleemoplossend vermogen van de betrokkenen. Zo voorkomt men dat mensen in de ‘probleemzone’ belanden. Problemen krijgen amper de kans om de kop op te steken omdat men bewust inzet op de ‘protectieve’ of beschermende factoren. De aanpak is hier indirect en levert in meerdere opzichten voordeel op. Slaagt men er bijvoorbeeld in om leerlingen aansluiting te doen vinden bij de groep en worden hun sociale vaardigheden versterkt, dan voorkomt men niet alleen pestgedrag. De ‘winst’ die deze jongeren binnen halen voedt hun globale ontwikkeling (levenslang), stimuleert hun (maatschappelijke en school-)betrokkenheid en behoedt hen voor probleemgedrag.

Niveau 3: Specifieke preventiemaatregelen

Deze maatregelen zijn duidelijk bedoeld om specifieke problemen zoals spijbelen, pesten, drugsmisbruik, geweld, ...) te helpen voorkomen. Men kent het probleem (omschrijving, signalen, probleemversterkers, slachtoffers, daders, ...) en men doet er alles aan om het tegen te houden en/of te voorkomen. Dit gebeurt via een combinatie van persoonsgerichte en structurele maatregelen op individueel, klas-, team- en schoolniveau. Specifieke informatie- en sensibilisatiecampagnes maken deel uit van dit actieniveau. Hetzelfde geldt voor het aanbieden van trainingssessies en een specifiek zorgaanbod. Leerkrachten bijvoorbeeld die goed geïnformeerd zijn over de draagwijdte van pestgedrag binnen de school reageren aantoonbaar alerter wanneer er wat fout loopt. Wie geleerd heeft om gepast te reageren op een leerling die duidelijk over zijn toeren is, loopt minder risico op fysiek geweld en op het verder escaleren van zulke situatie.

Niveau 4: Curatieve of probleemoplossende maatregelen

Het doel van curatieve of probleemoplossende maatregelen is om problemen die zich reeds aandienen zo goed mogelijk in te dijken, terug te schroeven en weg te werken of te herstellen. Het gaat er dus om de aanwezige schade beperkt te houden of ongedaan te maken. In het beste geval zorgen deze maatregelen er voor dat het probleem ook in de toekomst achterwege blijft. De aanpak is hier noodgedwongen heel direct en richt zich tot de diegenen die rechtstreeks met het probleem *te maken hebben*.

2. De preventiepiramide als oriënterend toetsingsinstrument

2.1 Toelichting bij het instrument

Heel wat scholen, CLB's en hulpverlenende instanties hebben de afgelopen jaren kennis gemaakt met de preventiepiramide van Deklerck. De praktijk toont aan dat het om een goed hanteerbaar instrument gaat⁴⁸ dat zich mits een korte introductie vlot laat hanteren, ook door mensen in het onderwijs. Wie er de vorige bladzijden op naleest, is voldoende toegerust om er op eigen houtje mee aan de slag te gaan.

Wie zich sterker aangesproken voelt door het model De Cauter kan te rade gaan in de VLOR-publicatie *Leer*-kracht *Veer*-kracht. Dit inspirerende reflectieboek reikt een (beperkt) aantal suggesties aan om met het model te werken⁴⁹.

Het instrument dat zo dadelijk wordt voorgesteld wil schoolverantwoordelijken en belangstellenden ondersteunen bij het evalueren en versterken van het preventiebeleid van de eigen school. De werkopdracht die aan het instrument gekoppeld is, is bedoeld voor een beperkte groep van belangstellenden en dus niet voor het ganse team.

Om er voor te zorgen dat mensen vlot met het instrument kunnen werken, krijgen ze een syntheseblad aangereikt waarop de meest essentiële informatie over de piramide werd samengebracht. Wie deelneemt aan de reflectieoefening zou een kopie van het syntheseblad moeten krijgen. Zo kan de opdracht op een degelijke manier worden afgewerkt.

⁴⁸ Het instrument wordt bijvoorbeeld vereenvoudigd aangeboden in de Werkmap 'Welbevinden op School' van de Dienst Welzijn en Gezondheid van de Provincie Limburg. Schoolteamdelegaties slagen er na een korte introductie in hun eigen werking in kaart te brengen en te beoordelen.

⁴⁹ Voor een uitvoerige theoretische beschrijving: zie Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. & Walgrave, L. (2003) Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie. Leuven: Uitgeverij Lannoo Campus.

2.2 Doelen

Het werkinstrument ‘Preventie op School’ kan worden aangewend om...

- inzicht te krijgen in de eigenheid, de kwaliteit en de onvolkomenheden van het huidige preventiebeleid;
- na te gaan hoe sterk de vier actieniveaus (preventiepiramide) aan bod komen in het huidige preventiebeleid;
- na te gaan of zich nieuwe of andere beleidskeuzes opdringen; (welzijnsgericht probleemgericht)
- alle deelnemers aan de denkoefening de kans te geven nieuwe voorstellen, adviezen en aanbevelingen te formuleren;
- het beleidsteam in staat te stellen het preventiebeleid en de schoolwerking verder te optimaliseren.

2.3 Werkwijze

Kiest de schoolleiding voor een denkoefening over het gevoerde preventiebeleid, dan komt het er op aan om een gemotiveerde groep mensen te verzamelen die zich over het thema willen buigen. Deze groep moet weten dat haar advies door de schoolleiding ter hand zal worden genomen op het ogenblik dat de nieuwe beleidskeuzes worden bepaald.

Men kan de keuze maken om deze denkgroep zo heterogeen mogelijk samen te stellen. Dit betekent dat men ervoor kiest om personeelsleden uit alle graden bij het overleg te betrekken. Om een breed en realistisch beeld te krijgen van het huidige beleid en om de betrokkenheid van alle schoolbetrokkenen zo groot mogelijk te houden, kan men er tevens voor kiezen om ook leerlingen en ouders bij deze denkoefening te betrekken.

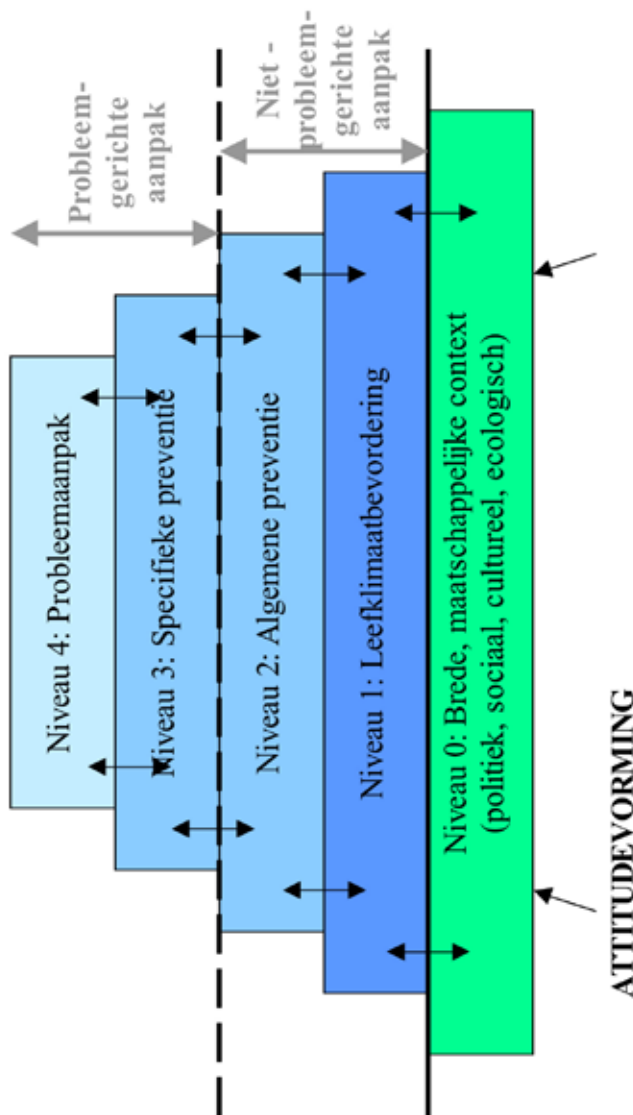
Eens de groep is samengesteld en het feitelijke werkmoment van start gaat, krijgen alle deelnemers de ondersteunende fiche (zie overzichtsblad met preventiepiramide en uitleg) aangeboden. Er wordt wat extra toelichting verschaft zodanig dat iedereen met de werkbladen van start kan gaan.

Na het individuele werkmoment (Stappen 1 tot en met 3: 20 tot 30 minuten) is het tijd voor de uitwisseling in kleine groepjes (Stappen 4 en 5). De groepjes kunnen op het moment zelf worden samengesteld. Er wordt bij voorkeur gewerkt met groepjes van drie tot vijf personen omdat dit de betrokkenheid ten goede komt. Het laat ook toe dat alle deelnemers hun mening kwijt kunnen. Belangrijk is wel dat er in elk groepje meteen een gespreksleider en verslaggever wordt aangesteld.

Ten slotte volgt het plenummoment (Stap 6) waarin alle verslagen worden uitgewisseld. Nadien wordt een samenvatting gemaakt van de belangrijkste bevindingen. Hiervoor kan het laatste syntheseschema worden gebruikt.

WERKINSTRUMENT 'PREVENTIE OP SCHOOL'

Schema: de preventiepiramide (Johan Deklerck)



RICHTVRAGEN BIJ DE BESPREKING VAN HET SCHOOLEIGEN PREVENTIEBELEID:

1. Wat doet onze school al om pesten en geweld te helpen voorkomen?
2. Wat zou onze school nog moeten doen om problemen van pesten en geweld te helpen voorkomen?
3. Welke aanbevelingen of concrete suggesties stellen jullie bijkomend voor?

Niveau 4: Probleemaanpak (remediëring/curatie)
 - je aandacht is gericht op een probleem dat er al is; dit probleem wil je op een directe manier **oplossen**, indijken, herstellen en voorkomen
 - je aanpak richt zich tot de **direct** betrokkenen en de context waarin het probleem zich heeft gesteld

Niveau 3: Specifieke preventiemaatregelen
 - je wilt voorkomen dat een welomschreven probleem zich zou herhalen
 - je aanpak is probleem- en doelgroepgericht: je richt jouw pijlen vooral op de risico's en de risicodragers

Niveau 2: Algemene preventiemaatregelen
 - je aandacht richt zich op het versterken van de mogelijkheden en draagkracht van mensen/structuren
 - door hen 'sterker' te maken en/of beter te ondersteunen, voorkom je dat zij in de 'probleemzone' belanden
 - je aanpak is indirect: je steekt energie in positieve maatregelen; het gunstige effect hiervan laat zich niet meteen meten

Niveau 1: Leefklimaatbevordering
 - je investeert hier in het leer-, werk- en leefklimaat van de school: op een (in)formele manier versterk je het welbevinden en de betrokkenheid van mensen
 - deze indirecte aanpak draagt bij tot de kwaliteit van de andere drie niveaus (niv. 4-3-2).

Niveau 0: Brede context
 Wat zich binnen dit niveau aftekent, heb je als school niet in de hand. Het helpt je wel vooruit te weten op wie/welke instanties of middelen je beroep kan doen en met welke beperkingen en/of eisen rekening moet worden gehouden.

2.4 Instrument ter ondersteuning van het preventiebeleid van de school

WERKINSTRUMENT 'PREVENTIE OP SCHOOL' – WERKBLADEN

Stap 1: Opstellen inventaris: Wat typeert de huidige schoolaanpak van pesten en geweld op school? (Individueel in te vullen.)

Ook vandaag heeft jouw/jullie school te maken met situaties waarin sprake is van pesten en geweld. Ga na hoe jullie school op deze situaties anticipeert of reageert. Plaats de belangrijkste en meest kenschetsende initiatieven (probleemoplossend en probleemvoorkomend) binnen het lege preventiekader hieronder. Kies uitsluitend voor initiatieven, maatregelen en acties die kenschetsend zijn voor het actuele schoolbeleid. De antwoorden op deze vraag horen thuis in de eerste kolom van onderstaand schema.

Stap 2: Beoordeling van het huidige preventiebeleid (Individueel in te vullen.)

Hoe waardeer je de verschillende initiatieven die je zonet hebt opgesomd in onderstaand schema? Je kan kiezen om te antwoorden met een waarderingscijfer tussen 5 (hoogste waardering) en 1 (laagste waardering) of werken met kleuren (groen: positieve waardering; oranje of geel: matige waardering; rood: lage waardering). Beoordeel elk van de opgesomde initiatieven. Geef elk niveau ten slotte een globale beoordeling. De antwoorden op deze vraag plaats je in de tweede kolom van het schema.

Stap 3: Adviezen en aanbevelingen (Individueel in te vullen.)

Mocht je naar aanleiding van deze denkoefening een aantal aanbevelingen, bedenkingen of voorstellen willen formuleren, dan kan dat in de derde kolom. Een beknopte omschrijving volstaat.

Stap 4: Groepsgesprek: uitwisseling van antwoorden

- Ga samen zitten in groepjes van drie tot vijf personen en wissel jullie antwoorden uit, inclusief de aanbevelingen die je/jullie zonet hebt/hebben geformuleerd. [Heterogeen samengestelde groepjes genieten de voorkeur (met vertegenwoordigers van verschillende graden en/of met leerlingen en ouders) omdat het actuele preventiebeleid op die manier vollediger en op een meer realistische manier in beeld wordt gebracht.]
- Zorg voor een gespreksleider en een verslaggever (secretaris en woordvoerder) in elk groepje.

ACTIES, INITIATIEVEN EN MAATREGELEN PER ACTIENIVEAU	BEOORDELING	AANBEVELINGEN
<i>Niveau 1: Leefklimaatbevorderende maatregelen</i>		
<i>Niveau 2: Algemene preventiemaatregelen</i>		
<i>Niveau 3: Specifieke preventiemaatregelen</i>		
<i>Niveau 4: Curatieve of probleemoplossende maatregelen</i>		

<i>Wat vinden jullie positief aan het huidige PREVENTIE-beleid van jullie school? Welke sterke punten moeten alleszins behouden blijven?</i>	
<i>Welke lacunes of tekorten stellen jullie vast? Wat moet in jullie ogen op korte (een semester) of middellange termijn (binnen een termijn van maximaal twee semesters) zeker veranderd of verbeterd worden?</i>	
<i>Welke concrete voorstellen of aanbevelingen willen jullie aanreiken om aan één of meer van die adviezen tegemoet te komen?</i>	
<i>Welke andere aandachtspunten willen jullie belichten maar plaatsen jullie minder hoog op de agenda?</i>	

Stap 5: Plenummoment: bundelen van alle bevindingen.

Elk groepje presenteert haar conclusies en aanbevelingen aan de andere deelnemers. De belangrijkste bevindingen en aanbevelingen worden nadien gebundeld en samen met de verslagen van de groepsgesprekken overhandigd aan het schoolbeleidsteam en/of de werkgroep die instaat voor (de bespreking van) het preventiebeleid.

<i>Belangrijkste positieve punten van het huidige preventiebeleid (pesten en geweld op school)</i>
<i>Belangrijkste zwakke punten (tekorten en onvolkomenheden)</i>
<i>Belangrijkste aanbevelingen en bedenkingen</i>
<i>Suggesties of voorstellen</i>

2.5 Extra informatie

Wie meer wil weten over het preventiekader van Deklerck en meteen de koppeling wil maken met de integrale aanpak van pesten en geweld op school kan terecht op www.vista-europe.org. Klik door naar Module B en kies voor Unit B1 en/of B3. De tekst wordt ook in een aangepaste Nederlandstalige versie aangeboden.

Een eenvoudige zoektocht op het internet ('preventiepiramide') levert ook interessante informatie en enkele toepassingen op die nauw aansluiten bij het thema van deze publicatie.

Lectuur over de preventiepiramide:

- Dienst Welzijn en Gezondheid van de Provincie Limburg (2006), *Welbevinden op school (WOS). Samen werk maken van meer WELBEVINDEN in de klas en op school*. Leuven: Cego Publishers. Deze map bevat een visietekst waarin de preventiepiramide eenvoudig wordt uitgelegd. De structuur van de map en van het vormings- en ondersteuningsaanbod steunt volledig op de niveaus van de preventiepiramide.
- Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte, G. (2001) *'Verbondenheid' als antwoord op 'de-linkwentie'*. *Preventie op een nieuw spoor*. Leuven: Uitgeverij Acco. In deze publicatie wordt de preventiepiramide meer uitvoerig uitgelegd.
- Depuydt, A. & Deklerck, J. (2005), *'Re-ligare' als antwoord op 'de-linquentie'*. *Aanzet tot een ethische, contextuele en ecologische criminologie*. Deel 4A. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. (niet gepubliceerd doctoraal proefschrift).



DE MEERWAARDE VAN EEN HERSTELGERICHTE SCHOOLCULTUUR.

In dit onderdeel wordt de herstelrechtelijke benadering gesitueerd en toegelicht. De belangrijkste kenmerken (theorie en praktijk) worden bij elkaar gebracht. Kiezen voor een herstelgerichte aanpak houdt veel meer in dan de keuze voor een variante methode. Hier gaat het om een nieuwe manier van kijken naar en omgaan met grensoverschrijdend, schadeberokkenend gedrag. Essentieel is dat gekozen wordt voor een model van dialoog en herstel waarin alle betrokkenen en in veel gevallen ook hun achterban opnieuw stem krijgen en verantwoordelijkheid mogen nemen. Niet de straf staat centraal maar het herstel van de teweeg gebrachte schade (schade, leed en sociale onrust). Het is immers deze schade die de samenleving of de schoolverantwoordelijken doet grijpen naar sancties.

Het ondersteunend instrument wil scholen doen nadenken over hun eigen sanctie- en opvolgbeleid nadat zich incidenten hebben voorgedaan. Pas nadat men inzicht heeft gekregen in de bestaande praktijk, wordt het mogelijk om na te gaan in hoeverre men wil evolueren in de richting van een herstelgerichte schoolcultuur en praktijk.

1. De herstelrechtelijke benadering: theoretische toelichting

1.1 Herstelrecht: een succesvol alternatief?

Het is een verhaal van alle tijden dat jonge mensen zich niet altijd goedschiks gedragen naar de regels, de normen en waarden die wij, volwassenen, voorop stellen. De puberteit is de periode bij uitstek waarin jonge mensen de grenzen van het toelaatbare beproeven. Zoekend naar een eigen identiteit, soms opgezweept door hun vriendengroep of onder invloed van alcohol of andere drugs, overschrijden ze het toelaatbare en wagen ze zich aan gedurfde, creatieve en/of ontoelaatbare experimenten. In bepaalde gevallen leidt dit tot problemen die de samenleving kan noch wil negeren. De aard, intensiteit of omvang van de schade, het leed, de onrust die teweeg wordt gebracht dwingen tot een reactie.

Bestrafing wordt nog heel vaak gezien als het best mogelijke antwoord op wangedrag, ook in scholen. Men gaat er vanuit dat sancties nog altijd het beste antwoord zijn op probleemgedrag. Maar wie nauwer toekijkt en bereid is om objectief te oordelen, zal constateren dat het dreigen of sanctioneren met straffen vaak niet helpt of zelfs een averechts effect heeft. Zero-tolerantie draagt bij voorbeeld niet bij tot een veiliger en beter schoolklimaat en zorgt eerder voor het verschuiven van problemen⁵⁰. Strenge straffen beletten evenmin dat daders hervallen⁵¹. De recidive is in bepaalde gevallen zo hoog dat de vraag naar een alternatief zich opdringt. Strenge sancties stigmatiseren ook wekken de indruk dat uitsluitend de daders verantwoordelijkheid zijn voor wat er fout is gelopen. De context waarin het probleemgedrag opdook, blijft buiten schot. Heel wat gestraften komen, onder meer door toedoen van strenge sancties, terecht in een nog groter isolement (schorsing, uitsluiting, afwijzing door leerkrachten, ...) en raken juist daardoor nog meer in de knoei. Straffen zetten jongeren bovendien onvoldoende op het spoor van een gedragsalternatief. Ze leren enkel wat niet mag. En tenslotte is er een harde groep van probleemjongeren die zich afzetten tegen het maatschappelijk of schoolbestel. Zij gaan er juist prat op dat hun 'kerfstok' goed gevuld is. Elke nieuwe sanctie betekent voor hen dat hun aanzien groeit en het versterkt hun stoer, normloos en delinquent imago.

Het verbaast dan ook niet dat er de jongste jaren in toenemende mate gekeken wordt naar een alternatief dat vanuit Nieuw-Zeeland is komen aanwaaien, met name de herstelgerichte benadering. Onder meer omdat deze ziens- en aanpakwijze tot opvallend betere resultaten leidt, wint deze benadering wereldwijd aan belang⁵². Herstelgericht groepsoverleg, bemiddeling en time out zijn enkele toepassingen die in Vlaanderen, onder meer dankzij de steun van de overheid, steeds meer ingang vinden, ook in het onderwijs.

1.2 De herstelrechtelijke filosofie

Schadeherstel

In zijn originele vorm wordt herstelrecht⁵³ beschouwd als een nieuwe denkwijze over criminaliteit en strafrecht. De klemtoon ligt op de vele manieren waarop wangedrag de relaties tussen mensen, benadeelt of schaadt. De wetsovertreding of – in deze context - het niet naleven van gemaakte (school)afspraken blijft ondergeschikt aan datgene wat zich door toedoen van het wangedrag voltrekt/voltrokken heeft tussen mensen. Het is de psychologische, emotionele en sociale dimensie die dus voorrang krijgt. Wat niet wil zeggen dat er geen aandacht is voor wetten en regels want de krijtlijnen die de (school)gemeenschap heeft uitgezet, blijven belangrijk.

⁵⁰ Graves, D. & Mirsky, L. (2007)'American Psychological Association Report Challenges School Zero Tolerance Policies and Recommends Restorative Justice'. In: Restorative Practices E-Forum. September 5, 2007. Zie <http://www.apa.org/ed/cpsc/zt-report.pdf>.

⁵¹ De Universiteit van Sheffield (U.K.) bracht in 2008 een rapport uit waarin zeven herstelrechtelijke experimenten, geleid door onderzoekers van de Universiteit van Cambridge, werden geëvalueerd. De conclusie van het rapport is ondubbelzinnig en stelt dat de herstelrechtelijke aanpak zorgt voor een fikse daling van de criminaliteit (met 27 %). Cf. <http://www.admin.cam.ac.uk/news/dp/2008070103> (Laatst geraadpleegd op

⁵² ????????

⁵³ In het internationale vakjargon is sprake van 'restorative justice', vaak afgekort als RJ.

De herstelrechtelijke filosofie kent een uitgebreide rol toe aan de slachtoffers (en hun omgeving) en eist van de daders (en hun omgeving) dat ze verantwoordelijkheid opnemen en de toegebrachte schade (schade, leed, sociale onrust) herstellen. Ook de samenleving of schoolgemeenschap wordt bij het proces van herstel betrokken. Enerzijds door de herstelrechtelijke optie mogelijk te maken en anderzijds door op te komen voor haar eigen waarden, belangen, regels en afspraken. Geslaagde herstelrechtelijke initiatieven zorgen er voor dat de kloof tussen mensen wordt overbrugd, dat de onderlinge relaties worden versterkt, het vertrouwen wordt hersteld en de (school)gemeenschap terug ervaren wordt als een veilige, rechtvaardige en betrouwbare omgeving⁵⁴.

Respect voor alle betrokkenen

De herstelrechtelijke praktijk wil nadrukkelijk de waardigheid van al wie door een bepaalde vorm van wangedrag wordt getroffen respecteren. Ze laat evenwel niet na morele afkeuring te tonen voor het gedrag dat niet door de beugel kon. Zoals gezegd ligt de focus niet op het bestraffen maar op de noden van de verschillende betrokkenen (slachtoffer, dader, gemeenschap). Hier wordt er echter niet in hun plaats beslist. Deze keer zijn het de betrokkenen zelf die worden uitgenodigd om verantwoordelijkheid te nemen. De samenleving of schoolgemeenschap creëert in functie daarvan een context waarin ieder zijn/haar gedachten, gevoelens en opinie open en eerlijk kan verwoorden. Op vrijwillige basis en via (on)rechtstreekse bemiddeling gaan de betrokkenen met elkaar dialoog. Het doel is om tot wederzijds begrip te komen, aan te moedigen tot het opnemen van verantwoordelijkheid en op zoek te gaan naar kansen tot herstel.

De procedure bij herstelbemiddeling

Kiest men voor een procedure van herstelbemiddeling dan zal men in principe rekening houden met de volgende elementen:

- Er wordt gekozen voor een neutrale tussenpartij die het bemiddelingsgesprek voorbereidt en begeleidt. Essentieel is dat de bemiddelaar het vertrouwen geniet van alle betrokken partijen.
- De bemiddelaar legt eerst contact met de dader. Hij of zij krijgt uitgelegd wat een herstelbemiddeling inhoudt en informeert of de dader gewonnen is voor een herstelbemiddeling. Is de dader niet gemotiveerd of minimaliseert hij zijn verantwoordelijkheid, dan wordt de bemiddelingspiste verlaten.

⁵⁴ Cf. Zehr, 1985.

⁵⁵ Deze procedureschets steunt op diverse bronnen: Walgrave, L. & Vettenburg, N. (Red.) (2006) *Herstelgericht groepsoverleg*. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugd delinquentie en tuchtproblemen. Leuven: LannooCampus, 19-21, 75-83; Balcaen, L., Geudens, H. & Neven, E., (2007) 'Herstelgericht groepsoverleg (HERGO). Een methodiek binnen verschillende contexten' In: Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk. Jg. 18 (nr.1), 3-7; Burssens, D. & Vettenburg, N. (2005) 'Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school'. In: Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk. Jaargang 18 (nr. 4): 27-32.

De procedure bij herstelbemiddeling

Kiest men voor een procedure van herstelbemiddeling dan zal men in principe rekening houden met de volgende elementen:

- Er wordt gekozen voor een neutrale tussenpartij die het bemiddelingsgesprek voorbereidt en begeleidt. Essentieel is dat de bemiddelaar het vertrouwen geniet van alle betrokken partijen.
- De bemiddelaar legt eerst contact met de dader. Hij of zij krijgt uitgelegd wat een herstelbemiddeling inhoudt en informeert of de dader gewonnen is voor een herstelbemiddeling. Is de dader niet gemotiveerd of minimaliseert hij zijn verantwoordelijkheid, dan wordt de bemiddelingspiste verlaten.
- Na het akkoord van de dader wordt het slachtoffer aangesproken. Ook hij/zij wordt geïnformeerd over het wat, hoe en waarom van een herstelbemiddeling. Zoals de dader verneemt het slachtoffer welke verantwoordelijkheid er door hem/haar genomen kan worden. Ook nu is de gemotiveerde keuze van het slachtoffer van wezenlijk belang.
- In samenspraak met dader en slachtoffer (elk apart) wordt bekeken welke betekenisvolle derden (ouders, siblings, vrienden, leraar, trainer, grootouder, ...) er eventueel nog zullen deelnemen aan het bemiddelingsgesprek. Deze mensen worden betrokken bij de voorbereidende gesprekken.
- Het bemiddelingsgesprek vindt plaats op ‘neutrale bodem’ en wordt door de bemiddelaar gemodereerd en geleid. Het gesprek volgt een vast stramien. De bemiddelaar leidt het gesprek in en verwijst naar de feiten, de op voorhand geformuleerde verwachtingen en naar de doelstelling: komen tot duidelijke afspraken omtrent het herstel van de materiële en immateriële schade.
- Het gesprek rond af met de eindconclusies. De verbintenis rond het herstel van de schade wordt op papier gezet en ondertekend door dader en slachtoffer.
- De samenkomst wordt afgerond met een feestelijk moment (receptie; overhandigen van een kaartje, brief of bloemen).

Een herstelgericht proces spoort daders aan om het toegebrachte leed onder ogen te zien. Omdat het slachtoffer (met zijn/haar achterban) de kans krijgt het toegebrachte leed te benoemen en ook de familie, nabije vrienden en/of spilfiguren van de dader betrokken worden bij het hele gebeuren, worden daders aangemoedigd om op een betekenisvolle manier verantwoordelijkheid op te nemen, inzicht te krijgen in de oorzaken en de gevolgen van hun gedrag. Er wordt op gerekend dat die moeilijke, maar zeer menselijke oefening ertoe leidt dat zij hun gedrag of houding nadien corrigeren. Is dit het geval dan ervaren de daders dat ze, ondanks alles, opnieuw aanvaard worden binnen de groep of gemeenschap. Waar strenge sancties er vooral op gericht zijn om leed toe te voegen en uitsluiting in de hand werken, dragen herstelgerichte maatregelen bij tot het herstel van de eigenwaarde, tot re-integratie en tot het zich toe-eigenen van pro sociaal gedrag.

Een herstelgerichte bijeenkomst biedt aan slachtoffers de mogelijkheid om vragen te stellen, antwoorden en begrip te krijgen, uitleg te geven over de impact van het voorbije incident en bij te dragen tot de uitkomst van het hele proces. Zo kan een herstelgericht bemiddelingsproces uitmonden in een situatie waarin het slachtoffer excuses aangeboden krijgt. Of er worden afspraken gemaakt betreffende de schadeloosstelling. Het gebeurt ook dan men in overleg kiest voor een dienstverlenend initiatief (een interklassen-competitie uitwerken, klaslokalen mee helpen opruimen, schooltuinonderhoud helpen doen) of voor een andere vorm van fouterstel (schoolinterne time-out).

De (school-)gemeenschap blijft evenmin in de kou staan. Zij krijgt, via degene die haar vertegenwoordigt, de kans om haar waarden en verwachtingen te expliciteren, de onderliggende oorzaken van wat fout liep te begrijpen en na te gaan op welke manier de haar toegebrachte schade (verontwaardiging, onrust, onveiligheid, materiële schade) kan worden hersteld.

Positief is ook dat de dynamiek en uitkomst van een herstelgerichte bijeenkomst het schools welbevinden herstelt en bijdraagt tot het voorkomen van gelijkaardige problemen⁵⁶.

Erg waardevol maar geen wondermiddel

Meerdere onderzoeken tonen aan dat herstelgerichte maatregelen het relatief gezien goed doen. Zelfs al komt men niet toe aan de verhoopte herstelmaatregelen, dan nog ervaren de meeste betrokkenen de herstelbijeenkomst als betekenisvol en heilzaam. Toch zijn herstelgerichte maatregelen geen wondermiddel. Niet alle schoolproblemen of alle moeilijke incidenten kunnen op die manier succesvol worden opgelost. Soms weigeren partijen om mee te werken. Soms is het niet mogelijk om een dader of een slachtoffer aan te wijzen en is

⁵⁶ Zehr & Mica, 1998.

de verantwoordelijkheid bijzonder diffuus en ligt ze eerder in de klasgroep of de omgeving van de jongere(n).

Het gebeurt ook dat een aanpak in een bepaalde schoolomgeving goed werkt maar zich toch niet laat waarmaken in een andere school. Wat nogmaals aantoont dat het om meer gaat dan een eenvoudig te kopiëren methodiek.

We hopen echter dat de veelbelovende resultaten van deze aanpak heel wat Vlaamse scholen zullen inspireren om de herstelrechtelijke benadering beter te leren kennen en alle kansen te geven. Dat kan niet zonder de eigen aanpak van pesten, geweld en ander normoverschrijdend gedrag grondig te bevragen. Het is op die manier dat de eigen aanpak effectiever, efficiënter en waardevoller kan worden gemaakt.

De herstelgerichte aanpak in praktijk gebracht

In binnen- en buitenland bestaan er al heel wat toepassingen van de herstelgerichte praktijk.

- *Peermediation of peerbemiddeling*: hier gebeurt de conflictbemiddeling door een leeftijdsgenoot die daartoe de nodige opleiding kreeg⁵⁷. Een of meer leerkrachten superviseren en coachen de leerlingen-bemiddelaars.
- *Herstelgericht groepsoverleg (op school) (hergo's)*: dit expliciet herstelgericht gesprek vindt plaats wanneer zich een ernstig conflict heeft voorgedaan en ook de schoolomgeving hierdoor sterk werd geraakt. Onder begeleiding van een gespecialiseerd bemiddelaar gaan dader, slachtoffer en hun sociale omgeving op zoek naar mogelijkheden om de kwalijke gevolgen zoveel mogelijk te herstellen of te compenseren⁵⁸.
- *Time-out*: elke time-out is er op gericht om een bestaand conflict te laten bekoelen. Dit gebeurt door een leerling tijdelijk op een nevenspoor te zetten, buiten de groep, de klas of de school. De leerling wordt niet losgelaten maar krijgt een intensieve begeleiding die tot doel heeft het negatieve gedrag om te buigen en

⁵⁷ Opleidingen van peermediation worden in Vlaanderen verzorgd door Pax Christi Vlaanderen (i.s.m. Rafia v.z.w.) en het CMGJ (Centrum voor Maatschappelijke Gelijkheid en Jeugdwelzijn, Genk).

⁵⁸ 'Hergo' en 'Hergo op school' zijn twee, zeer verwante vormen van herstelgerichte praktijk. De 'gewone' hergo is een overlegvorm waarbij het slachtoffer en de jonge dader, elk met hun achterban (ouders, vertrouwensfiguren, advocaat) en een vertegenwoordiger van de politie onder begeleiding van een onafhankelijke moderator of bemiddelaar samen komen en een oplossing zoeken voor de mogelijke gevolgen van het als misdrijf omschreven feit en de mogelijke antwoorden hierop. Het is de jeugdrechtster die beslist of de piste van een hergo kan worden bewandeld. Een 'hergo op school' wordt eveneens ingezet voor ernstige conflicten die zich binnen de schoolcontext hebben afgespeeld. Ook hier worden slachtoffer(s), dader(s), elk met hun achterban, en de school samengebracht in een gezamenlijk overleg. Hier is het de school, die in overleg met het CLB, beslist om een hergo als mogelijkheid aan te bieden. De instemming van alle betrokkenen blijft vereist. Ook deze hergo is gericht op het 'herstel' van de schadelijke gevolgen van een incident. Het gaat dus niet om een pedagogische maatregel. Cf. Burssens, D. & Vettenburg, N., 'Herstelgericht groepsoverleg op school. Een constructief antwoord op ernstige incidenten op school.' In: Walgrave, L. & Vettenburg, N. (2006), 71-99.

een positieve re-integratie in de groep/school mogelijk te maken. Zo helpt de time-out schooluitval te voorkomen, gedrags- of omgangsproblemen te reduceren en zwaardere hulpverlening/interventies te voorkomen⁵⁹.

- *Herstelgericht kringgesprek*: dit gesprek vindt plaats in de groep waarin het probleem zich heeft gesteld en wanneer de groep er zelf een aandeel in heeft gehad. Ook hier is het de bedoeling om vanuit samenspraak tot herstelgerichte maatregelen of reacties te komen.
- *Vertrouwensleerlingen*: ook hier gaat het om leerlingen die een vooropleiding genoten en die zich beschikbaar stellen om andere leerlingen bij te springen, indien ze dat wensen. In sommige gevallen betekent het dat deze leerlingen bemiddelend tussenbeide komen bij een ruzie of een andere conflict. Supervisie door leerkrachten is essentieel.
- *De herstelgerichte berisping*: deze variant ontstond in het buitenland en is bedoeld voor ernstige incidenten waarbij de politie verplicht is om maatregelen te treffen. De berisping wordt niet bepaald door een politie- of jeugdrechter maar is het voorwerp van een bemiddelingsgesprek waaraan de betrokkenen en hun achterban deelnemen.
- *De 'no-blame'-aanpak*: deze bijzondere vorm van bemiddeling waarbij de dader zelf niet tot schulderkenning moet komen heeft enkele raakpunten met de herstelgerichte aanpak: een leerkracht/opvoeder treedt op als tussenpersoon voor het slachtoffer en zoekt samen met enkele leerlingen (waaronder de dader(s)) naar manieren om het slachtoffer opnieuw veilig te stellen en bijvoorbeeld pestgedrag te doen stoppen. Elke leerling die deelneemt aan het gesprek wordt verzocht persoonlijk in te spelen op de belangrijkste vragen en noden van het slachtoffer⁶⁰.

1.3 Inbedding in schoolcultuur

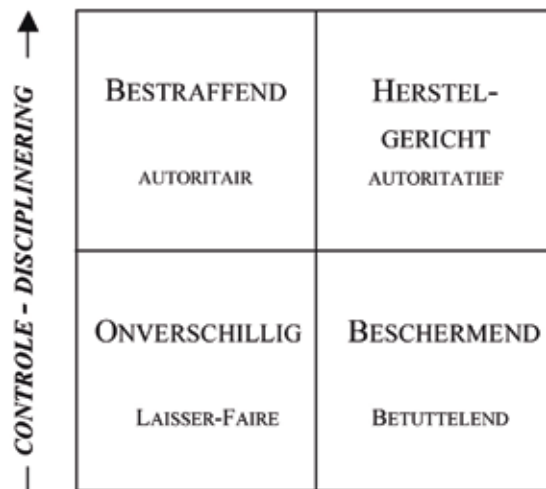
Gebruik maken van herstelgerichte methodieken veronderstelt dat de school een aantal essentiële elementen opneemt in haar cultuur en in haar manier van werken. Het gaat immers om een keuze die veel dieper reikt dan de maatregel op zich. Wachtel en McCold ontwierpen het *'Social Discipline Window'* waarin vier manieren van sociale disciplineren naast elkaar

⁵⁹ Verduyck, E., (2006) 'TIME-OUT. Een methodiek binnen verschillende sectoren.' In: Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk. Jaargang 17 (nr.4), 3-4.

⁶⁰ Leefsleutels v.z.w. verzorgt opleidingen voor leerkrachten basis- en middelbaar onderwijs om met de no-blame-aanpak aan de slag te gaan. Zie: www.leefsleutels.be.

worden geplaatst⁶¹. Opvallend is dat er telkens op een andere manier met de dader (en met de noden van het slachtoffer) wordt omgesprongen. Bij de bestraffende aanpak zet men zich af ‘tegen’ de dader en roept men hem/haar tot de orde. De herstelgerichte aanpak kiest voor samenwerking met de dader (en de andere betrokkenen) en spreekt hem/haar aan op zijn/haar verantwoordelijkheid. De zorgzame houding neemt de dader in bescherming en acht hem/haar nog te jong om verantwoordelijk te worden gesteld, laat staan te bestraffen. De *laisser-faire*-houding stelt zich onverschillig op en laat zich niet in met wat er is fout gelopen.

Schema: ‘Social Discipline Window’, McCold en Wachtel (2002)



Een herstelgerichte schoolcultuur onderscheidt zich onder meer door:

- het fundamentele vertrouwen dat mensen in staat zijn om hun eigen conflicten op een positieve manier te hanteren;
- de onvoorwaardelijke keuze om ook in moeilijke situaties naar respectvolle uitwegen en oplossingen te zoeken waarbij uitsluiting wordt vermeden (en er dus gekozen wordt voor ‘inclusieve’ maatregelen);
- een omgangscultuur die getuigt van respect en erkenning voor alle betrokkenen, ook nadat zich ernstige conflicten hebben voorgedaan;
- leerkrachten, leerlingen en ouders consequent de mogelijkheid bieden tot participatie, ook bij het zoeken naar gepaste maatregelen om de nadelige gevolgen van een incident te helpen recht zetten of compenseren;
- het a priori investeren in de sociale en emotionele vaardigheden van leerlingen, leerkrachten en ouders.

Is een school overtuigd van de meerwaarde van de herstelgerichte aanpak, dan zal ze alleszins moeten zorgen voor een goede afstemming tussen de volgende vier bouwstenen: de waarden en normen van de school (wie zijn we en waar staan we voor?), de ondersteuning

⁶¹ Weitekamp, E.G.M. & Kerner, H.-J. (2002) *Restorative Justice: Theoretical Foundations*. Devon: Willan Publishing, 350. Cf. http://www.realjustice.org/library/bc04_wachtel.html (laatste keer geraadpleegd op 28 september 2008).

van ouders en leerkrachten, de vaardigheden van de leerlingen en de herstelgerichte praktijken. De eerste twee bouwstenen vormen de basis voor de herstelgerichte praktijk. Pas als beide bouwstenen hun funderende rol kunnen spelen, wordt het zinvol om te investeren in de sociale en emotionele vaardigheden van de leerlingen. Is ook die voorwaarde vervuld, dan kan er effectief worden gewerkt met de aangeleerde herstelgerichte methodieken.

Schema: Bouwstenen voor een herstelgerichte schoolcultuur.



Hergo

‘Een voorbeeld: Op school wordt een jongen herhaaldelijk gepest. Moe getergd haalt hij een mes boven en hij verwondt één van zijn medeleerlingen. Tegenover de eis tot onmiddellijke verwijdering van de dader uit de school wordt door het parket bemiddeling voorgesteld. Dader en slachtoffer gaan daarmee akkoord en ook de school, die haar reputatie geschaad acht, wordt betrokken. Uitslag van deze bemiddeling leidt ertoe dat beide jongeren samen het verhaal van de feiten, het doorlopen traject en de conclusies ervan in de schoolkrant publiceren; een vroegtijdig, traumatiserend afbreken van een schoolopleiding wordt vermeden, alle partijen worden in hun waarde erkend en de school is een positieve ervaring rijker om met crisissituaties tussen leerlingen om te gaan.’

Karel Hendrickx, Directeur a.i., Agentschap Jongerenwelzijn, over De bescherming van gewelddadige jongeren. In: De Standaard, woensdag 30 juli 2008, 17.

2. Toetsingsinstrument 'herstelgericht werken op school'

2.1 Toelichting bij het instrument

Eerder werd onderstreept dat de keuze voor herstelgerichte ingrepen veel meer inhoudt dan het aanleren van een of andere methodiek. Het aanwenden van een dergelijke methodiek is slechts zinvol op voorwaarde dat de ganse schoolcultuur is afgestemd op de waarden die ten grondslag liggen aan de herstelgerichte benadering.

Het instrument hieronder biedt scholen de mogelijkheid hun eigen waardeoriëntatie, zoals die zich aftekent in het tucht- en sanctiebeleid, scherper in beeld te krijgen. Zo kan worden nagegaan of de school er aan toe is om herstelgerichte initiatieven zinvol aan te wenden.

2.2 Doelen

Het instrument dat zonet werd voorgesteld is bedoeld om

- een inhoudelijk debat op gang te brengen over de aard en kwaliteit van het huidige disciplinerend beleid van de school;
- een meer gefundeerde inschatting te kunnen maken van de waardeoriëntatie van het huidige disciplinerende beleid van de school;
- na te gaan of het huidige disciplinerende beleid tegemoet komt aan de waardigheid, de verwachtingen en noden van de verschillende betrokkenen;
- na te gaan of nieuwe beleidskeuzes omtrent de aanpak van pestereien en andere geweldincidenten wenselijk dan wel noodzakelijk zijn;
- op een meer onderbouwde wijze voorstellen te formuleren om het huidige disciplinerende beleid te verbeteren of te heroriënteren.

2.3 Werkwijze

Ook deze keer richt het instrument zich tot de schoolleiding en tot al wie betrokken wordt bij het evalueren en her(bek)ijken van de bestaande schoolaanpak. Het is niet de bedoeling om het hele schoolteam met het instrument te laten werken. Toch zou men voor die werkvorm kunnen kiezen. Het voordeel hiervan is dat het hele team op die manier bij het denken besluitvormingsproces wordt betrokken.

De oefening wordt gemaakt met groepjes van maximaal 5 personen; heterogeen samengestelde groepjes genieten de voorkeur omdat ze garant staan voor een bredere kijk op het thema.

De stappen die in het instrument werden uitgeschreven laten iedereen toe om de werkbladen autonoom in handen te nemen.

2.4 Toetsingsinstrument voor het beoordelen van het herstelgericht karakter van het tuchtbeleid op school

Stap 1: Selecteer twee tot drie incidenten waarbij de school verplicht was om tussenbeide te komen en één of meer disciplinerende maatregel(en) te treffen. Zorg dat alle deelnemers voldoende achtergrond krijgen om met deze situatiebeschrijvingen aan de slag te gaan.

<i>Incidentbeschrijving</i>	<i>Aanpak school (met inbegrip van alle genomen disciplinerende maatregelen)</i>
<i>Situatie 1:</i>	
<i>Situatie 2:</i>	
<i>Situatie 3:</i>	

Stap 2: Noteer alle disciplinerende maatregelen in onderstaand kader. Doe dit voor elke casus apart. Maak in samenspraak een inschatting van de kwaliteit van de genomen maatregelen (In hoeverre komt de maatregel tegemoet aan de nood of behoefte van het slachtoffer, de dader en de omgeving?). Lukt het niet om een beoordeling te maken (bijvoorbeeld bij gebrek aan feedback/evaluatie), laat dan het vakje leeg. Ook de lege vakjes zijn betekenisvol bij het beoordelen van de globale schoolaanpak.

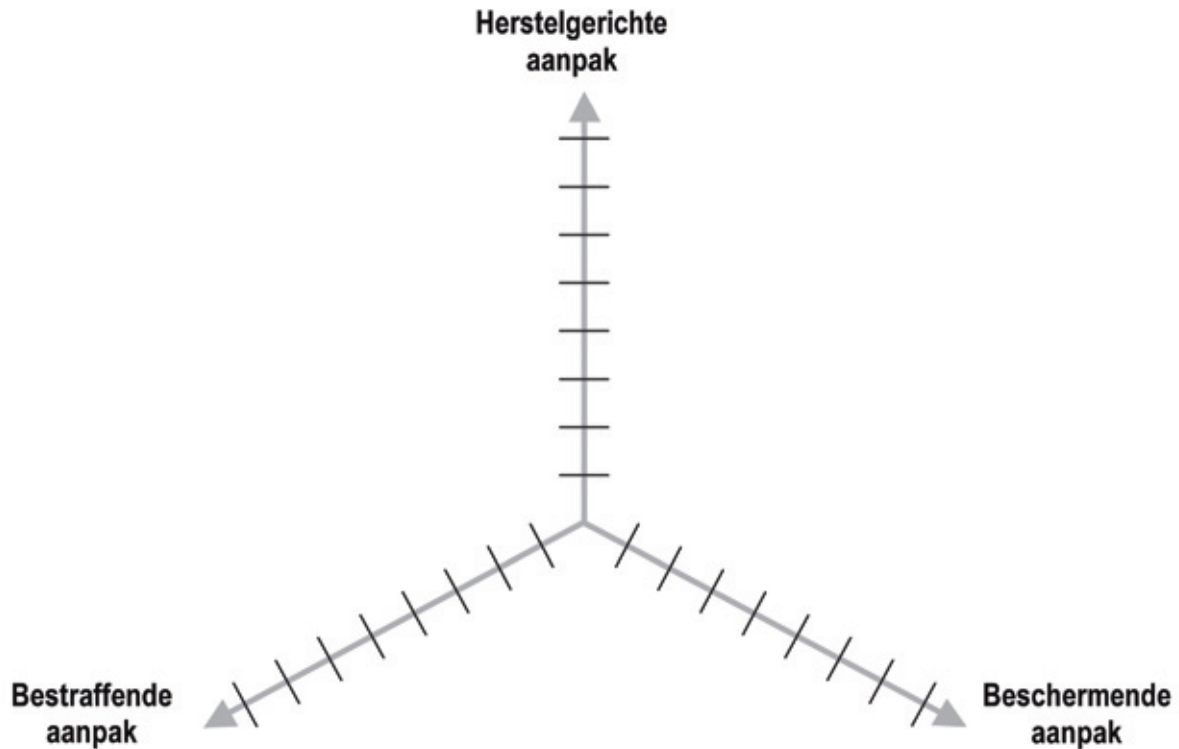
De globale tevredenheid (laatste kolom) wordt uitgedrukt met behulp van volgende tekens: ++, +, 0, -, --.

	<i>Disciplinaire maatregel(en)</i>	<i>Reëel effect bij slachtoffer</i>	<i>Reëel effect bij dader</i>	<i>Reëel effect bij omgeving</i>	<i>Globale tevredenheid</i>
<i>Casus 1</i>					
<i>Casus 2</i>					
<i>Casus 3</i>					

Stap 3: Bekijk opnieuw alle in kaart gebrachte maatregelen. Ga per maatregel na bij welke type sociale disciplineren hij aansluit: de bestraffende aanpak (S), de herstelgerichte aanpak (H), de beschermende/betuttelende aanpak (B). [Aangezien er sprake is van maatregelen, kan de onverschillige houding niet aan bod komen.]

Kleur per maatregel en op de overeenkomstige as telkens een stip op het voorgetekende streepje. Begin bij het snijpunt van de drie assen. Van zodra alle maatregelen beoordeeld zijn (en alle stippen dus gezet werden), wordt zichtbaar welk type van sociale disciplineren de bovenhand haalt. Voorwaarde is wel dat het om representatieve casussen moet gaan. Eventueel

kan men de uiterste punten op elke as nadien met elkaar verbinden. De driehoek die men op die manier verkrijgt, toont welk profiel de deelnemers aan hun school toekennen.



Stap 4: Deze bespreking wordt afgerond door het resultaat van de vorige twee stappen naast elkaar te leggen. De bedoeling is om na te gaan of men zich herkent in deze resultaten en, zo ja, of men van oordeel is dat dit resultaat tegemoet komt aan de vooropgestelde doelen en verwachtingen: Is de huidige aanpak voldoende effectief, efficiënt en sluit hij aan bij de waarden die de school vooropstelt?

- Komt het huidige disciplineringsbeleid tegemoet aan de visie en de verwachtingen van jullie school? Sluit de huidige aanpak in voldoende mate aan bij het pedagogisch project en het schoolprofiel dat door jullie wordt nagestreefd?
- Wordt er voldoende rekening gehouden met de waardigheid, de noden en verwachtingen van degenen die slachtoffer zijn van pestgedrag of andere gewelddadige incidenten?
- Wordt er voldoende rekening gehouden met de waardigheid, de noden en verwachtingen van de ouders van dergelijke incidenten?
- Wordt er voldoende rekening gehouden met de waardigheid, de noden en verwachtingen van de school?
- Wordt er voldoende rekening gehouden met de waardigheid, de noden en verwachtingen

- van andere betrokkenen (ouders, klasgenoten, vrienden van dader en slachtoffer, ...)?
- De bestraffende, herstelgerichte en beschermende aanpak staan niet tegenover elkaar, maar vullen elkaar aan. Slaagt jullie school er momenteel in om een goed evenwicht te vinden tussen deze drie aanpakvormen?
 - Wat stemt tot tevredenheid?
 - Wat kan anders en beter?
 - Waar moet dringend werk van worden gemaakt?

2.5 Meer informatie

Wie bijkomende informatie zoekt over herstelrecht en de herstelrechtelijke aanpak in scholen kan terecht op www.vista-europe.org. Doorklikken op Modules en Units. Ga naar Unit E4. Deze Unit wordt ook in Nederlandse vertaling aangeboden. Ze bevat enkele interessante schema's die het inzicht in het eigene van een herstelrechtelijke aanpak nog verder aanscherpen.

Andere interessante informatiebronnen:

- <http://www.forumherstelrecht.nl>
- <http://www.suggnome.be>
- <http://www.restorativejustice.org>

Nuttige instrumenten bij het
uitwerken, versterken en/of
heroriënteren van het schoolbeleid



De keuze om het actuele schoolbeleid verder uit te werken, te versterken en/of te heroriënteren is één zaak. Het uitvoeren van die keuze is een ander paar mouwen. Implementatie- en veranderingsprocessen durven wel eens haperen. Zelfs de beste en meest waardevolle ideeën of voornemens bieden geen garantie op succes.

Het lukken of mislukken hangt onder meer af van het ter beschikking hebben van goed werkbare instrumenten of hulpmiddelen.

Een instrument of werkvorm kan de betrokkenheid van de deelnemers in de hand werken op voorwaarde dat aan de volgende vijf criteria wordt voldaan⁶².

Het instrument slaat beter aan

- wanneer het door de betrokkenen ervaren wordt als werkelijkheidsnabij: sluit het aan bij hun ervaringen, vragen, interesses, noden?
- wanneer er onmiddellijk aansluiting wordt gezocht met de actuele kennis en kundigheid van de betrokkenen
- wanneer de betrokkenen de kans krijgen om actief te zijn en daadwerkelijk aan de slag mogen gaan
- wanneer de deelnemers ervaren dat ze effectief invloed kunnen uitoefenen op de procedure en op de besluitvorming
- wanneer er gewerkt kan worden in een omgeving waarin er aandacht is voor de werk- en groepssfeer en de kwaliteit van de onderlinge relaties.

In dit deel worden enkele instrumenten en hulpmiddelen voorgesteld die hun nut voordien al hebben bewezen en die aansluiting vinden bij het thema ‘pesten en geweld aanpakken en voorkomen’. Vanzelfsprekend gaat het hier slechts om een beperkte greep uit alle beschikbare instrumenten en hulpmiddelen.

Volgend schema maakt duidelijk waartoe elk van de hier aangeboden instrumenten of hulpmiddelen kan worden aangewend. Voor een juist begrip van het kader verwijzen we naar Hefboom 3 (Deel 1).

⁶² Deze criteria werden door Ferre Laevers van het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (www.cego.be) geselecteerd op basis van nauwgezette observaties in scholen en kinderopvangdiensten.

Overzichtstabel instrumenten

	<i>Schoolniveau</i>	<i>Klasniveau</i>	<i>Individueel (leerlingen) niveau</i>	<i>Teamniveau</i>
Leefklimaat- bevorderende maat- regelen	WERKEN AAN VERBONDEN- HEID (1)			VIJF PEDAGOGISCHE VAARDIGHEDEN (PATTERSON) (3)
Algemene preventie- maatregelen	ACTIECIRKEL (2)			
Specifieke preventie- maatregelen	ENQUÊTE PESTGEDRAG (4)			
Curatieve of probleem- oplossende maatregelen	CRISIS-COM- MUNICATIE (7)		HERGO (5) PEERMEDIA- TION (6)	

De verschillende instrumenten of hulpmiddelen worden in de volgende hoofdstukken apart voorgesteld. De indeling respecteert de ordening die door het preventiemodel van Deklerck wordt voorgesteld. De nummers tussen haakjes verwijzen naar de respectieve hoofdstukken.



Hoofdstuk 1

VERBONDENHEID ALS FUNDAMENT VOOR EEN POSITIEVE EN RESPECTVOLLE SCHOOLCULTUUR⁶³.

1. Situering en kernideeën

De-linquentie en verbondenheid

Dit hoofdstuk is volledig gewijd aan de visie en methodiek van het ‘Project Verbondenheid’. Dit preventieproject ontstond halfweg de jaren negentig aan de Rechtsfaculteit van de Katholieke Universiteit Leuven en bouwde voort op het gedachtegoed van Anouk Depuydt. In haar licentiaatsverhandeling criminologie stelt ze dat elk respectloos handelen in wezen ‘de-linquent’ is. Wat letterlijk betekent dat er tussen de dader en het slachtoffer of de benadeelde omgeving, op het ogenblik van het respectloos handelen, ‘*geen* (doorleefde of door empathie gekleurde) *band*’ bestaat. De band tussen beide is op dat moment ofwel afwezig (onverschilligheid), ofwel problematisch (vijandig, negatief gekleurd). Beide houdingen bieden de voedingsbodem bij uitstek voor respectloos gedrag.

Om te voorkomen dat relaties die richting uitgaan en er voor te zorgen dat kinderen en jongeren zich wel inlevend en respectvol zouden opstellen, zou er volgens het Project Verbondenheid werk moeten worden gemaakt van een opvoedings-, leer- en leefomgeving waarin (jonge) mensen wel de kans krijgen om positieve en meer diepgaande banden te ontwikkelen (‘re-ligare’ = opnieuw verbinden). *Ervaringen* van verbonden zijn vormen immers de opstap naar een *basishouding* van verbondenheid. Die basishouding wordt gekenmerkt door openheid, respect, zorg en de oprechte wil om de/het andere ten voeten uit te respecteren.

Positief schoolklimaat helpt geweld voorkomen

Het Project Verbondenheid ging in 1994 van start als een pilootproject in het kleuter- en lager onderwijs. In 1999 werd de sprong gemaakt naar het secundair onderwijs. Tussendoor kwamen er ook toepassingen in andere domeinen (gevangeniswezen, bemiddeling, sociale sector, kinderopvang, gezondheidseducatie, psychiatrie, ...). Sindsdien hebben heel wat scholen kennis gemaakt met de visie en de praktijktoepassingen van het project. Hoewel het project veelal gekend is als preventieproject (voorkomen van schoolgeweld), ligt de klem-

⁶³Dit hoofdstuk is gebaseerd op Unit B 3 van het VISTA-vormingspakket dat terug te vinden is op www.vista-europe.org. (Zie Modules & Units; doorklikken op Module B: de tekst van Unit B3 is beschikbaar in een aangepaste Nederlandse vertaling en bewerking van de oorspronkelijke, Engelse tekst.)

toon toch op de opbouw van een positief team-, klas- en schoolklimaat.

Verbondenheid loont

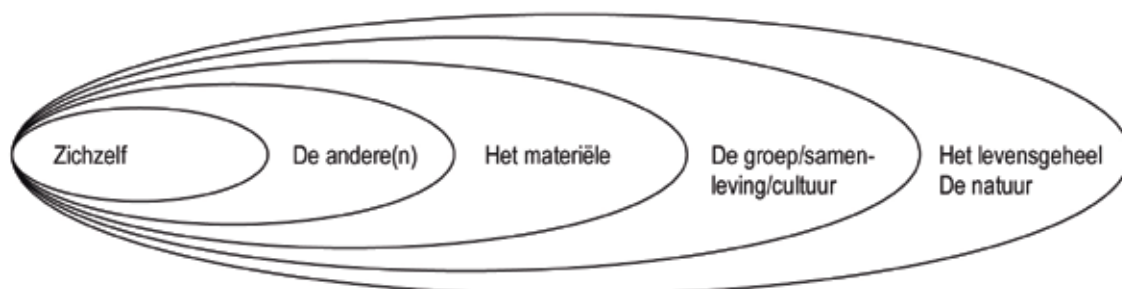
Investeren in verbondenheid biedt uitzicht op heel wat positieve doelen. Het individuele en collectieve welbevinden wordt erdoor versterkt. Er is sprake van minder probleemgedrag en het lukt beter om positieve doelen voor ogen te houden en te realiseren. Jongeren die op één of andere manier verbondenheid ervaren, winnen bovendien aan groeikracht en zelfvertrouwen en het leven an sich ervaren ze als zinvol. Positief is ook dat jongeren met die ervaringen meer open staan voor en sterker geboeid worden door wat zich rondom hen afspeelt. Ze treden het leven met open armen en geest tegemoet en laten zich uitdagen en bevragen door wat hun levens- en leerpad kruist. Ervaringen van verbondenheid voeden hun inlevingsvermogen en laten hen van binnen-uit (!) groeien naar een respectvolle houding. Wat betekent dat er dus minder nood is aan controle, bestraffing en betutteling.

Vijf levensbanden ervaren

Werken aan verbondenheid houdt in dat er aandacht wordt geschonken aan vijf levensbanden: de band met zichzelf, de band met concrete anderen, de band met de materiële omgeving, de band met de groep/samenleving/cultuurgemeenschap en de band met het levensgeheel (het grote geheel van tijd en ruimte waar alles en iedereen deel van uitmaakt en waarin ons bestaan zich afspeelt). De wijze waarop kinderen en jongeren meer in voeling worden gebracht met deze vijf bestaansdimensies beperkt zich liefst niet tot het cognitieve of kennisgerichte spoor. Het leren ‘over’ garandeert immers geen diepgaande betrokkenheid. Doorleefde en bewuste ervaringen maken een veel diepgaander leerproces mogelijk. Het ‘weten’ dat hieruit voortvloeit, gaat uit van de hele persoon.

Kinderen en jongeren die de kans krijgen om leer- en levenservaringen op te doen die getuigen van verbondenheid, ontwikkelen juist daardoor een stevig innerlijk ethisch kompas. Op die manier raken ze voortreffelijk toegerust om in onze complexe sociale werkelijkheid te stappen en op eigen houtje ethische afwegingen te maken. Nu de samenleving de grote verhalen achter zich heeft gelaten, is het antwoord van het Project Verbondenheid meer dan ooit op zijn plaats.

Schema: Vijf levensbanden



Appelboommetafoor

Het appelboommodel vat het gedachtegoed van verbondenheid mooi samen. De appelboom staat symbool voor de opgroeiende jonge mens. De vijf wortelstokken die de boom voeden en die hem in de aarde verankeren, belichamen de vijf dimensies van verbondenheid. De vrucht die de boom draagt ziet eruit als een appel. Hierin herkennen we onder meer de positieve, respectvolle houding van het kind/de jongere.

Spijtig genoeg wordt die gezonde vrucht wel eens belaagd door allerlei plagen en storend ongedierte (= problematische opvoedingssituatie, negatieve groepsdruk, experimenteergedrag, onbeheerst alcohol- of ander druggebruik, eigen slachtofferschap, negatieve schoolervaringen, uitsluiting, ...). Om er voor te zorgen dat de vrucht niet wordt aangetast en de gevreesde plagen achterwege blijven, kan gebruik worden gemaakt van een waaier van maatregelen. Het gaat om curatieve initiatieven (verdelgende spuitbus die de risicovolle plagen bestrijdt en zieke ‘appels’ opnieuw gezond maakt), specifieke preventieve maatregelen (probleemvoorkomende of beschermende spuitbus), algemeen preventieve maatregelen en initiatieven die het milieu waarin de boom opgroeit zo optimaal mogelijk houden (fundamentele preventie)⁶⁴.

Het Project Verbondenheid stimuleert schoolteams om probleemgedrag niet louter symptomatisch te bestrijden (vechten tegen het probleem dat zich onmiddellijk aandient) maar verder en dieper te kijken. Kinderen of jongeren die voor problemen zorgen, zitten vaak zelf in de knoei. Ook de school of de leerkrachten kunnen ongewild een aandeel hebben in wat er fout loopt. Genuanceerder kijken betekent ook dat men tot genuanceerder antwoorden komt en dat zich meer alternatieven aandienen.

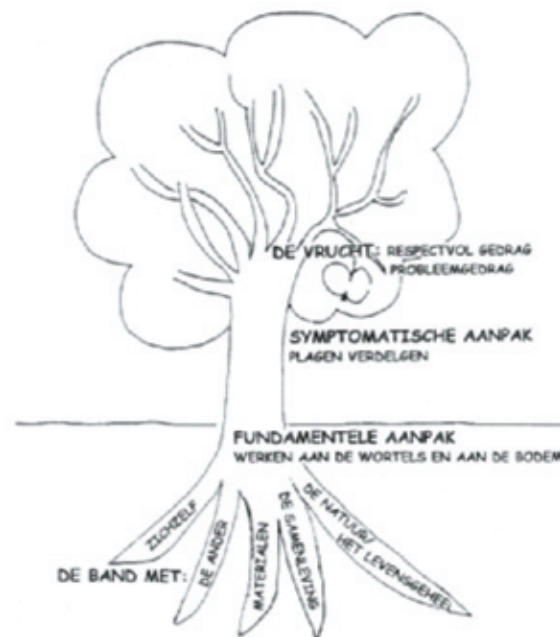
Voorzorgprincipe

Kiest een school er uiteindelijk toch voor om een verdelgende spuitbus te gebruiken (als de nood hoog is) dan wordt best rekening gehouden met het voorzorgprincipe: te zware of te veel ‘pesticiden’ kunnen het probleem immers vergroten. Goede maatregelen zorgen er voor dat lucht en bodem (context) niet worden aangetast en dat de levenskansen van deze en andere bomen gevrijwaard blijven. Scholen maken het zichzelf bijvoorbeeld lastiger wanneer ze alle leerlingen straffen omdat enkelen onder hen hardleers blijven en moeilijk blijven doen. Het pedagogisch effect van onredelijke straffen is hoogst twijfelachtig. Opvoeders die jongeren ‘breken’ maken van hen nog geen beter mens.

Het Project Verbondenheid kiest bij voorkeur voor maatregelen, initiatieven en acties die de bodem verrijken (duurzame, positieve initiatieven die de verbondenheid versterken) en die het groeipotentieel ten volle aanspreken. Humus toevoegen betekent dat de omgeving inspeelt op de groeibehoeften van (kwetsbare) jonge mensen⁶⁴. Zo versterkt men de wortels van de boom

⁶⁴ De terminologie verwijst naar het preventiekader van J. Deklerck: zie hoger, p. 92-96.

en houdt men hem sterk en gezond. De boom zal betere vruchten dragen en hij is nadien nog beter bestand tegen eventuele plagen of de onvermijdelijke stormen van het leven.



2. Doelen

De bouwsteen die zo dadelijk wordt voorgesteld biedt aan de gebruikers de volgende mogelijkheden:

- beter vertrouwd raken met het gedachtegoed (kaders en concepten) van het Project Verbondenheid;
- het evalueren van de kwaliteit van omgaan binnen de school;
- stilstaan bij al wat nu al bijdraagt tot het ervaren van verbondenheid op school;
- mogelijkheden verkennen voor het versterken van het respectvol omgaan en van de leefkwaliteit binnen de school (door nog meer kansen te geven aan ervaringen die de verbondenheid versterken).

3. **Bouwsteen 1:**

Werken aan verbondenheid op klas- en schoolniveau

Werken aan verbondenheid betekent dat de school investeert in de kwaliteit van omgaan binnen de school. Het gaat dus om een positief georiënteerde keuze waarbij het er op aan komt de vijf dimensies van verbondenheid bij leerkrachten en leerlingen een belangrijke(r) plaats te geven. Dit lukt het best op voorwaarde dat de leerkrachten/opvoeders overtuigd zijn van het belang van verbondenheid.

⁶⁵ Inspelen op de groeibehoefte betekent ook dat er aandacht is voor regelduidelijkheid en structuur. Hiermee wordt ingespeeld op de behoefte naar veiligheid. Jongeren putten vertrouwen en zekerheid uit de nabijheid van volwassenen, ook als zij structuur en grenzen aanbrengen. Dat er af en toe eens 'wordt gebotst' is normaal en draagt zelfs bij tot de identiteitsopbouw.

Daartoe moeten alle leden van het schoolteam op zijn minst weten dat ‘werken aan verbondenheid’ niet betekent dat ze zich op een zoveelste thema moeten storten. Het moet hen duidelijk worden gemaakt dat er in elke school – dus ook in hun eigen school – heel wat activiteiten en initiatieven plaatsvinden die perfect beantwoorden aan wat hier wordt vooropgesteld. Boeiend is wel dat leerkrachten nu nog duidelijker vernemen welke waarde die initiatieven in zich dragen. Deze inhoudelijke duiding zorgt tegelijkertijd voor een nog grotere samenhang tussen al wat de school onderneemt, zeker als het er op aankomt het schoolklimaat te verbeteren en probleemgedrag te helpen voorkomen. Even goed komen bepaalde tegenstrijdigheden aan het licht of men stelt vast welke lacunes het schoolbeleid tot hiertoe heeft.

Aan de slag gaan met het thema verbondenheid houdt in dat volgende stappen (eventueel in andere volgorde) worden genomen:

(a) *Ervaringsreflectie* bij de leerkrachten: het thema ‘verbondenheid’ wordt dicht bij de eigen ervaring gebracht (vb. eigen ervaringen met straffen en belonen, ook tijdens de periode waarin men zelf nog op de schoolbanken zat; stilstaan bij krachtige leermomenten uit de eigen schooltijd; nagaan welke elementen het eigen moreel aanvoelen sturen; ...).

(b) *Opstellen van een dubbele praktijkinventaris*: Stilstaan bij de actuele school- en klaspraktijk: in kaart brengen welke dimensies van verbondenheid daar nu al aandacht krijgen, geen aandacht krijgen, matig aandacht krijgen en nagaan waarom dit zo is en wat dit met zich meebrengt.

(c) *Nieuwe betekenisvolle en duurzame initiatieven voorstellen en uitwerken* (individueel, klas-, school- of teamniveau) met de garantie dat ze geïntegreerd zullen worden in de eigen schoolwerking. Men gaat dus na welke initiatieven het meest wenselijk en haalbaar zijn. Nadien werkt men ze één na één uit (aansluitend bij de lesdoelen en/of bij de beleidsdoelen van de school (GOK, zelfevaluatie, doorlichting, ...).

Bij dit alles zorgt men ervoor dat het *hele team* en voor zover mogelijk de hele schoolgemeenschap betrokken wordt bij het ganse implementatie- en uitvoeringsproces. Dit vereist een goede communicatie, heel wat bredere overleg- en werkmomenten en een grote bereidheid tot dialoog en samenwerking, zelfs tot en met het moment van evalueren. (Zie Deel 2: de ‘whole school approach’).

De opdrachten die hieronder bij elkaar worden gebracht sluiten aan bij de sleutelmomenten ((a), (b) en (c)) in het werkproces. Samen zorgen ze er voor dat de school haar eigen groei- en werkproces in handen neemt en houdt. Dit verdiept het leerproces en werkt een duurzame verankering in de hand

Opdracht 1

Deze oefening polst naar de bewuste verbondenheid van teamleden met zichzelf en hun omgeving. De tekst in het kader maakt duidelijk waar het om gaat.

BELEVINGSBANDEN	Op welke manier komt elk van de hiernaast genoemde belevingsbanden in jouw leven aan bod? Vat jouw antwoord samen in elke staakwoorden.
De band met jezelf	
De band met de ander	
De band met het materiële / de materiële omgeving	
De band met de groep / samenleving / culturen	
De band (met de natuur als) het al-omvattend levensgeheel	

Kies vervolgens die 'band' uit die voor jou het meest vanzelfsprekend aanvoelt of die jij het sterkst ervaart. Beantwoord daarna onderstaande vragen:

Vraag	Antwoord
<i>Welke band voelt voor jou heel vanzelfsprekend aan en ervaar jij het sterkst in jouw leven? (Kies slechts één van de vijf banden ook al zijn er meerdere die jou aanspreken.)</i>	
<i>Schets één van jouw ervaringen (die je wilt delen met de groep en) die illustreert hoe jij die band als betekenisvol ervaart/ervaren hebt in jouw leven.</i>	
<i>Heb je de indruk dat die 'sterke ervaring' ook nu nog nawerkt in jouw leven en eventueel zelfs in jouw manier van aanpakken als leraar? Zo ja, leg uit op welke manier die ervaring tot op vandaag betekenisvol blijft.</i>	

Goed om weten: De nabespreking van deze oefening heeft onder meer de (bij-)bedoeling om de teamleden dichter bij elkaar te brengen. Omwille van de originele invalshoek gaan mensen op een andere manier met elkaar in dialoog. Dit verrijkt het bestaande contact. Mensen die al jaren collega's zijn, leren elkaar aldus nog beter kennen. Het valt ook op dat deze oefening sterk bijdraagt tot het nog beter begrijpen van wat onder 'verbondenheid' wordt verstaan en hoe 'verbondenheid' bijdraagt tot de kwaliteit van leren en (samen-)leven van leerlingen, leerkrachten en ouders.

Opdracht 2:

Deze opdracht kan maar van start gaan als de deelnemers de kans kregen om de visie en de belangrijkste begrippen van het Project Verbondenheid hebben leren kennen. De oefening houdt in dat men al of niet in kleine groep een sterktezwakteanalyse opstelt van de huidige manier van werken op klas-, school- en teamniveau. Scholen die recent een gelijkaardige oefening hebben gemaakt, hoeven die niet over te doen. Een zelfevaluatie of een doorlichting laten eveneens toe om nieuwe werkdoelen te bepalen.

Als gevolg van de voorkeur voor een teamgerichte aanpak vragen de medewerkers van het Project Verbondenheid meestal dat alle teamleden onderstaande matrix zouden invullen. Dit vraagt van elk teamlid 10 tot maximaal 15 minuten werktijd. Achteraf worden de resultaten van deze denkoefening uitgewisseld in kleine deelgroepen. De slotvraag die elk groepje moet beantwoorden polst naar het voor hen meest prioritaire werkpunt voor de eigen school. Elk groepje wordt gevraagd haar belangrijkste bevindingen op papier te zetten. Het is de bedoeling dat alle verslagen nadien worden bekeken door de schoolleiding en/of de gemandateerde stuurgroep binnen de school. Op die manier krijgt men inzicht in wat er leeft binnen de groep en welke voorstellen op een groot draagvlak kunnen rekenen. Het lukt ook beter om nieuwe ideeën en voorstellen te verzamelen.

BESTE COLLEGA,

we willen jou vragen om dit schema in te vullen. Noteer in de open vakken welke activiteiten of acties jij / onze school nu al onderneemt om elk van de genoemde belevingsbanden te versterken. Zoals je kunt zien proberen we dit op vier niveaus te bekijken: het niveau van de individuele leerlingenbegeleiding, het klas-, school- en teamniveau. Het gaat er om een realistisch beeld te schetsen van onze huidige schoolwerking.

DANK OMDAT WE OP JOUW MEDEWERKING MOGEN REKENEN!

	<i>FOCUS BIJ LEERLINGEN/LEERKRACHTEN MET ...</i>			<i>FOCUS BIJ HET SCHOOLTEAM</i>
	<i>Individueel niveau</i>	<i>Klasniveau</i>	<i>Schoolniveau</i>	<i>Teamniveau</i>
<i>Band van de leerlingen / leerkrachten met ...</i>				
<i>Zichzelf</i>				
<i>De ander</i>				
<i>De materiële omgeving / materialen</i>				
<i>De groep / samenleving / cultu(u)r(en)</i>				
<i>Het leveng geheel / de natuur</i>				

Opdracht 3:

Deze opdracht helpt het schoolteam/de schoolleiding bij de zoektocht naar prioritaire actie- of werkpunten om de actuele schoolwerking te ondersteunen, te activeren, te versterken of bij te sturen.

Om snel, efficiënt en doelgericht te kunnen werken, volgt dit schema de opbouw van het in Deel 2 beschreven preventiekader, met name de preventiepiramide van Deklerck. Het betekent dat alle deelnemers met dit kader vertrouwd moeten zijn. Wie het kader niet kent, kan eventueel opteren om een alternatief schema op te bouwen waarin enkel sprake is van primaire, secundaire en tertiaire preventie.

BESTE COLLEGA,

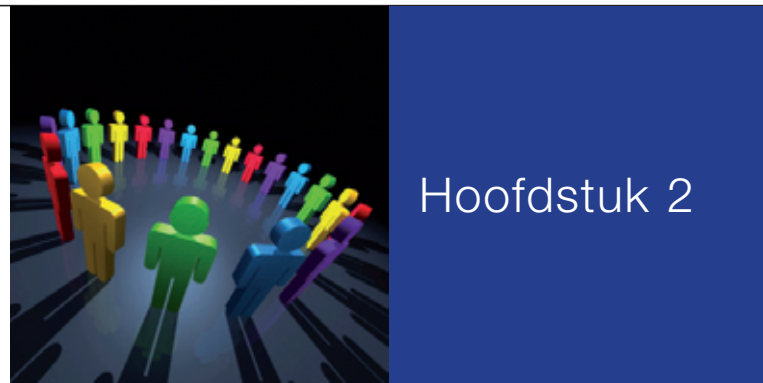
Met de preventiepiramide in het achterhoofd willen we jou/jullie vragen om volgende matrix aan te vullen. Noteer in de respectieve vakken die initiatieven of acties die er volgens jou/jullie het best thuishoren.

Evalueer in de derde kolom hoe tevreden je bent over elk initiatief dat je aanbrengt. In de laatste kolom geef je een cijfer voor de globale beoordeling van elke actieniveau. (Per actieniveau worden enkele voorbeelden aangereikt.)

*Kies voor een cijfer tussen 10 en 0 om jouw waardering te omschrijven. [een 10 staat voor: 'Kan niet beter!']
DANK JE!*

<i>ACTIENIVEAU</i>	<i>BESTAANDE INIATIEVEN</i>	<i>WAARDERING</i>	
		<i>PER INIATIEF</i>	<i>GLAABAAL</i>
<i>Curatieve niveau (probleemoplossend niveau) [Niveau 4]</i>	- houdingkaart - contract - straffen - gesprek met hulpvoeder	6 5 6 8	6
<i>Niveau van specifieke preventiemaatregelen [Niveau 3]</i>	- bewakingscamera aan fietsstalling - verkeersopvoeding - getuigenis drugsmisbruik - klasafspraken opstellen in eerste lesweek	7 9 7 9	8
<i>Niveau van algemene preventiemaatregelen [Niveau 2]</i>	- leefsleutels - titularisuur met mentorbegeleiding	7 4	5
<i>Niveau van fundamentele preventiemaatregelen [Niveau 1]</i>	- startdagen in klasverband - onthaalspel met derde graad voor nieuwkomers - fietspooling tijdens eerste lesweek - receptie na eerste schooldag - leerlingen die een kunstproject uitwerken - het jaarlijks schooltoneel (alle richtingen leveren een bijdrage)	8 7 10 10 6 7	8

Goed om weten: De uitwisselingsronde en het nagesprek in (deel)groep(jes) leveren telkens heel wat nuttige informatie op. Schoolteams zien zich bevestigd in het goede dat er in hun school gebeurt of voelen zich uitgedaagd en aangesproken om meer aandacht te schenken aan leefklimaatverbeterende initiatieven. Sommige scholen stellen vast dat ze het vooral moeilijk hebben om curatief op te treden. Sanctioneren en sturen is niet hun sterkste kant. Wanneer beide oefeningen achter de rug zijn, slagen de teamleden en schoolteams er veel makkelijker in om helder te maken welke werkpunten of uitdagingen prioriteit genieten. Zodra deze punten geëxpliciteerd zijn, dient gewerkt aan een goede planning en taakverdeling. Liever dan nieuwe opdrachten of nieuwe werkgroepen in het leven te roepen, kan men kijken wie binnen de bestaande werking *verantwoordelijkheid kan opnemen (coördinatie, creatief denkwerk, uitvoering, evaluatie)*. *Het belet scholen niet om toch te kiezen voor een tijdelijke werk- of verbetergroep.*



DOELGERICHT AAN DE SLAG MET DE ACTIECIRKEL

1. Nood aan praktisch houvast?

Schoolteams meenemen in een veranderingsproces is makkelijker (beslist en) gezegd dan gedaan. Zelfs de beste ideeën en voorstellen krijgen niet altijd de kans om zich waar te maken. Mensen raken niet overtuigd, voelen zich miskend, vrezen het onzekere... Kortom, men botst op weerstand. Er komt heel wat mensenkennis en deskundigheid aan te pas om een implementatie- of veranderingsproces tot een goed einde te brengen. Een zorgvuldige aanpak is dus absoluut vereist. In Deel 1 werd al uit de doeken gedaan aan welke voorwaarden een implementatieproces best voldoet⁶⁶. De actiecirkel die zo dadelijk wordt voorgesteld, respecteert het merendeel van de vooropgestelde ijkpunten en biedt een stevig, praktisch houvast.

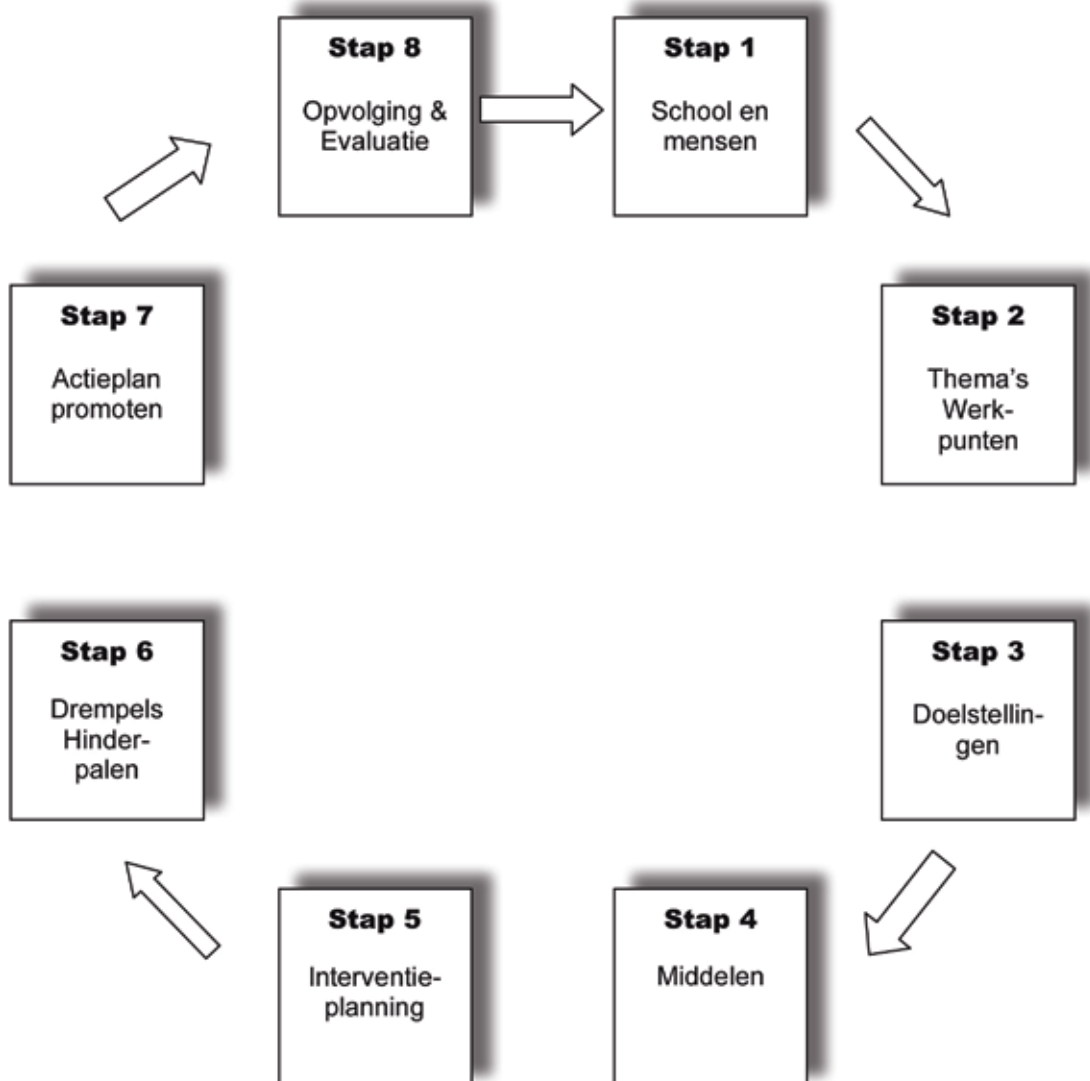
Schoolteams die hun slaagkansen willen vergroten, zullen de waarde van het instrument op prijs stellen. Het helpt hen bij de voorbereiding en garandeert een zorgvuldige strategie. De actiecirkel doet hen stilstaan bij de meest relevante factoren en draagt bij tot een vlotte, efficiënte en daadkrachtige aanpak.

Het instrument laat zich soepel hanteren. Nogal wat schoolteams zullen bijvoorbeeld opmerken dat ze niet van nul moeten beginnen. Het is best mogelijk dat sommige teams de eerste twee stappen kunnen overslaan en meteen met de derde stap kunnen beginnen. En hoewel het instrument mikt op grotere, meer schoolomvattende initiatieven zoals de opstart van een antipestbeleid, toch leent het zich even goed voor kleinere veranderingsinitiatieven zoals de voorbereiding van een actieweek of –dag rond hetzelfde thema. In het laatste geval zullen trouwens niet alle voorbereidende vragen moeten worden beantwoord. Het gezond verstand wijst hierbij de weg.

⁶⁶ Cf. pag. 11-29.

2. Bouwsteen 2: de actiecirkel

De actiecirkel is een instrument⁶⁷ dat schoolteams in staat stelt om alle aspecten van een gepland veranderingsproces op voorhand in overweging te nemen. Op die manier wordt duidelijk hoe ver men staat en of er nog bijkomende inspanningen/middelen nodig zijn om definitief van start te kunnen gaan. De actiecirkel verplicht de gebruikers om van meet af aan rekening te houden met acht stappen die hoe dan ook doorlopen moeten worden. In het schema hieronder worden al deze stappen weergegeven.



⁶⁷ De actiecirkel is terug te vinden op www.vista-europe.org; zie Module D – Unit D1 (Beschikbaar in Nederlandse vertaling).

De vragen die hieronder geformuleerd worden, laten toe om voor elke stap apart na te gaan of de voorbereiding op punt staat. De inhoud van de vragen maakt duidelijk wat er met elke stap wordt bedoeld. De vragen kunnen soepel worden gehanteerd. Het gaat er vooral om dat deze acht aspecten bij de voorbereiding niet uit het oog worden verloren.

Stap 1: Kennis maken met de school en de mensen

- Wat is de visie van de schoolleiding (op de aanpak van pesten en geweld op school) ?
- Krijgt de visie van de directie bijval vanwege alle betrokkenen? Leg uit.
- Wat typeert jullie schoolcultuur (in ruime zin)?
- Welke waarden, mentaliteit, filosofie is typisch voor jullie schoolcultuur?
- In welke mate sluiten de theorie en de praktijk van de school op elkaar aan?
- Hoe komen op school beslissingen tot stand en door wie worden ze doorgaans genomen?

Stap 2: Thema's en werkpunten afbakenen

- Welke pest- en geweldproblemen ervaren de leerlingen op jullie school?
- Hoe weten jullie dat jullie leerlingen met deze problemen te maken krijgen binnen jullie school?
- Welke problemen willen jullie aanpakken?
- Waarom hebben jullie net die problemen geselecteerd?
- Welke positieve (beleids-)initiatieven in verband met de geestelijke gezondheid (van leerlingen en leerkrachten) worden er op dit ogenblik in jullie school genomen?
- Hoe tevreden zijn jullie over die aanpak?
- Zijn bijkomende initiatieven of acties nodig? Waar zouden die moeten op ingaan?
- Op welke niveaus (beleid, leerkrachten, ouders, klas, ...) wordt er in dat geval best actie ondernomen?

Stap 3: Gezamenlijke doelen ontwerpen

- Wat willen jullie in de (nabije) toekomst in jullie schoolwerking (om pesten en geweld aan te pakken) veranderd zien?

- Aan de hand van welke indicatoren willen jullie nagaan of er vooruitgang wordt geboekt? Waar spitst jullie aandacht zich op toe?
- In hoeverre staan de andere betrokkenen (collega's, leerlingen, ouders) achter jullie doelstellingen? Op welke manier hebben jullie dat kunnen nagaan?
- Hoe willen jullie die betrokkenheid bewaren of versterken?

Stap 4: Beschikbare middelen (lett./fig.)

- Over welke financiële mogelijkheden beschikken jullie om de voorgestelde actie of initiatieven te kunnen nemen? (Wat is minimaal nodig?)
- Over welke materiële mogelijkheden beschikken jullie? (Wat zijn de vereisten?)
- Over welke menselijke en organisatorische mogelijkheden kunnen jullie beschikken? (Wat zijn de vereisten?)
- Wat zijn, in functie van de beoogde verandering(en), de specifiek sterke punten van jullie school/schoolteam/leerlingen/ouderwerking?
- Op welke manier kan meer of beter gebruik worden gemaakt van deze hulp- en ondersteuningsmiddelen?

Stap 5: Interventieplanning

- Welke bestaande of nieuwe interventies of acties zijn een haalbare kaart binnen jullie school?
- Werden de reeds uitgetoetste interventies eerder al eens geëvalueerd? Zo ja, wat waren de respectieve voor- en nadelen?
- Welk van de voorgestelde interventies of acties maakt het mogelijk om de doelstellingen zoals verwoord in 'stap 3' (zie hoger) te realiseren?
- Of dient de interventie aangepast zodat ze meer aansluit bij (de bevindingen van) de behoefteanalyse?

Stap 6: Drempels en hinderpalen

- Wat zou het bereiken van de doelen in de weg kunnen staan? (Drempels, valkuilen, obstakels, ...)
- Zijn er zwakke(re) punten in jullie schoolwerking die al vaker

- Zijn er zwakke(re) punten in jullie schoolwerking die al vaker voor moeilijkheden hebben gezorgd?
- Wat kunnen jullie van bij aanvang doen om te voorkomen dat deze eventuele hindernissen echte hindernissen worden?
- Kunnen deze hindernissen worden omgebogen tot hefboomen voor het beoogde veranderingsproces? Zo ja, op welke manier zou dit volgens jullie kunnen gebeuren?

Stap 7: Actieplan promoten

- Kies een geschikte datum voor het lanceren van de actie/het initiatief (Voorbeeld: de dag waarop het schoolactieplan wordt bekend gemaakt en van start gaat met een eerste initiatief).
- Verspreid promotiemateriaal, zoals posters, badges, strooibriefjes, aankondigingen, videoboodschap, verrassingspakketjes, ...
- Gebruik dit materiaal om wat op stapel staat zo ruim mogelijk bekend te maken, zowel binnen als buiten de school.
- Zoek een (bekende) persoonlijkheid en nodig hem/haar uit als ‘peter’ of ‘meter’ (morele sponsor) van het project.
- Presenteer het project aan mogelijke sponsors (gemeentebestuur, lokale middenstand, bedrijfswereld, kranten en tijdschriften) om zowel algemene als financiële steun te verkrijgen.
- Stel ook jonge mensen aan als ambassadeurs van het project.

Stap 8: Opvolging en evaluatie

- Beschikken jullie over een methode om te evalueren of de vooropgestelde doelstellingen bereikt worden? Welke punten zullen als toetsingscriterium worden gebruikt?
- Op welke manier(en) denken jullie te kunnen inspelen op niet-bedoelde veranderingen/ontwikkelingen?
- Wordt het leerproces dat jullie met dit actieplan/project/initiatief zullen doormaken mee in rekening gebracht?
- Evalueren jullie het procesverloop vanuit meerdere perspectieven (leerlingen, ouders, leerkrachten, kernteam, directie, buurt, ...)? Hoe wordt dit concreet aangepakt?
- Wat zullen jullie ondernemen als uit die evaluatie blijkt dat de verhoopte resultaten toch niet werden bereikt?
- (Hoe) worden gunstige ontwikkelingen gevierd en verankerd?



Hoofdstuk 3

SLEUTELN AAN DE LEERKRACHTSTIJL: ZELFSTURING BIJ VIJF PEDAGOGISCHE VAARDIGHEDEN (PATTERSON).

1. Leerkrachtstijl: sleutelfactor bij de aanpak van probleemgedrag

“Zit je relatie met een ander in de knoop, dan kies je best om jouw houding te veranderen. Want zo nodig je de ander uit om zelf ook te veranderen. Tap dus niet uit hetzelfde vaatje maar kies voor een andere manier van in relatie staan.” Dit is in een notendop het advies dat Nand Cuvelier⁶⁸ ons meegeeft, wanneer we hij het heeft over het oplossen van relationele conflicten. Cuvelier laat verstaan dat we geen stap vooruit komen door ‘nog meer van hetzelfde’ te doen. Want zo verhardt het conflict en werken we ons nog dieper in nesten. Zijn interactiekader, beter bekend als ‘de axenroos’⁶⁹, maakt zichtbaar in welke zin we onze houding kunnen veranderen en wat dit teweeg brengt bij ‘onze tegenpartij’. Anderzijds wordt ook duidelijk gemaakt hoe onze manier van reageren wordt aangestuurd door de houding die (lastige) leerlingen of klasgroepen aannemen.

Aandacht vragen voor de leerkrachtstijl betekent niet dat alle verantwoordelijkheid voor wat fout loopt/is gelopen, bij de leerkracht moet worden gelegd. Het betekent wel dat de sleutel voor het vinden van een oplossing in veel gevallen dichterbij ligt dan men zou vermoeden. Alleen al door de keuze voor een bepaalde houding beschikt elke leerkracht over belangrijke troeven om de omgang in problematische situaties te verbeteren. Het komt er enkel op aan voldoende koelbloedig te blijven en goed na te denken over de meest gepaste manier van reageren. De wijze waarop de leerkracht in communicatie gaat met zijn/haar leerlingen, is in grote mate beslissend voor de manier waarop deze leerling(en) zal/zullen reageren.

Als de leerkrachtstijl ter sprake komt, dan is het vooral omdat hier zichtbaar wordt hoe de leerkracht/opvoeder zijn of haar leerlingen tegemoet treedt. Hoe sturend of appelerend

⁶⁸ Nand Cuvelier is psycholoog en filosoof. Hij is de stichter en grondlegger van de Relatiestudio (Gent) en ontwerper van de axenroos en de bejegeningcircel. Beide instrumenten brengen de mechanismen van de menselijke communicatie en interactie nauwgezet in beeld. Zie: www.relatiostudio.be.

⁶⁹ Axen zijn krachten van waaruit mensen in relatie met elkaar kunnen handelen. Wie erin slaagt om alle twaalf axen te beheersen, ontwikkelt zijn of haar gedragsrepertoire in communicatiestijlen optimaal. De axenroos brengt alle axen in beeld en laat zien hoe de verschillende interactiewijzen op elkaar reageren en inspelen.

is zijn of haar houding? Drukt die houding waardering uit of ligt de klemtoon op corrigeren en berispen? Hoe wordt er omgegaan met wat fout loopt? Krijgen leerlingen nieuwe kansen? Hoe wordt er omgesprongen met kritiek?

Vooraf in situaties waarin er moet worden samengewerkt met leerlingen die al eens kwetsend of storend uit de hoek komen, is het van groot belang om consequent te handelen. Leerkrachten/opvoeders zullen er in dat geval goed moeten inspelen op de noden, de draagkracht en het groei-potentieel van deze leerlingen. In het volgende onderdeel wordt dit verder geëxpliciteerd.

2. Vijf pedagogische vaardigheden

De Amerikaanse orthopedagoog, Patterson, wijst alle ouders, leerkrachten en opvoeders op het belang van vijf opvoedkundige vaardigheden. Zij bewijzen hun deugdzaamheid naar alle jongeren toe maar in het bijzonder naar diegenen die volgehouden probleemgedrag stellen.

Door heel bewust in te spelen op de kwaliteiten van deze vijf pedagogische vaardigheden, kunnen heel wat moeilijkheden en conflicten worden voorkomen.

Wie te maken heeft met een ernstig omgangsprobleem met een of meer leerlingen en vaststelt dat zijn/haar manier van reageren niets oplevert, heeft er alle belang bij de eigen houding te bevragen en na te gaan hoe hij/zij (nog) beter kan inspelen op de vijf vaardigheden die Patterson ons voorhoudt.

Vijf stevige pedagogische handgrepen (Gerald Patterson)

Leiding geven en grenzen stellen

Zorg voor klare afspraken, duidelijke grenzen en maatregelen die op voorhand zijn afgesproken. Kinderen en jongeren moeten weten wat er heel concreet van hen wordt verwacht (en wat ze niet mogen doen). Het consequent opvolgen van de gemaakte afspraken versterkt de geloofwaardigheid van de opvoeder en van de geldende regels. Kies bij voorkeur voor een beperkt aantal duidelijke regels (rond het meest storende gedrag) dan een teveel aan regels. Geef voorrang aan die afspraken of regels die te maken hebben met de belangrijkste problemen die je op dat ogenblik ervaart.

Monitoring

Pubers laten zich niet bijsturen door een overdosis aan controle. Dit leidt enkel tot gespeelde volgzzaamheid en stiekem gedrag. De

beste resultaten worden bereikt door in het spanningsveld ‘nabijheid’ – ‘afstand’ te gaan staan: jongeren laten zich makkelijker bijsturen door iemand die respect toont voor hun leef- en ervaringswereld (weten wat hen bezig houdt, waar ze mee bezig zijn, waar ze rondhangen) en niet verlegen is om hen zo nodig te waarschuwen of (liefst preventief) op de vingers te tikken.

Positieve betrokkenheid

Laat zien dat je er staat voor jouw leerling(en): hij/zij moet(en) voelen en zien dat je er voor hem/haar/hen wil zijn en dat je in hem/haar/hen blijft geloven. Maak duidelijk dat jouw leerling(en) op jouw inzet en deskundigheid kunnen rekenen en dat je oprecht geïnteresseerd bent in hun persoon (met respect voor de aangegeven grenzen).

Positieve bekrachtiging

Stel je vast dat jouw leerling(en) zich positief gedraagt/gedragen of geeft een van hen blijk van een positieve houding, maak dan duidelijk dat je dat gedrag waardeert. Reageer snel, oprecht en zonder overdrijving. Zorg steeds voor een positieve invalshoek wanneer je commentaar geeft (maar sluit je ogen niet voor wat zorgen baart). Kijk naar de goede punten in het groeiproces van de leerling(en) en benut alle aanwezige kansen. Druk vertrouwen uit.

Probleemoplossend (leren) handelen

Laat jouw kinderen/leerlingen mee nadenken over problemen. Stimuleer hen op zelf oplossingen te verzinnen. Geef hen de verantwoordelijkheid die ze redelijkerwijs aankunnen.

Patterson zelf laat verstaan dat de laatste drie vaardigheden (de ‘ja-functies’) vooral preventief werken. Het gaat om pedagogische kwaliteiten die bijdragen tot een positief contact tussen de leerkracht en de leerlingen. Het vertrouwen en de veerkracht van de leerling(en) wordt er door versterkt. Leerlingen die opvoeders hebben met deze kwaliteiten staan er na verloop van tijd steviger voor en stellen minder probleemgedrag. De eerste twee vaardigheden (de ‘nee-functies’) mogen vooral niet ontbreken in de omgang met leerlingen die zich in de risicozone bevinden (lees: probleemgedrag stellen of er heel dicht tegen aan lopen). Zonder consequente disciplineren (leiding geven en grenzen stellen) en zonder volgehouden

den opvolging en toezicht (monitoring) lukt het niet om deze leerlingen op een respectvol spoor te brengen of te houden.

De combinatie van de vijf vaardigheden ('ja- en nee-functies') zorgt er voor dan kinderen/jongeren een prosociale en respectvolle houding aannemen.

In een pedagogische relatie waar de vijf zonet genoemde vaardigheden afwezig blijven, vergroot de kans op probleemgedrag. Wat er zoal kan fout lopen wordt in onderstaand schema helder verwoord.

1. Leiding geven en grenzen stellen	
<i>Gedragswijzen die aansluiten bij deze pedagogische vaardigheid:</i>	<i>Risico's indien deze vaardigheid onderbelicht blijft:</i>
Werk maken van duidelijke regels, afspraken en grenzen	Kinderen en jongeren worden dan onzeker en weten niet waar de grens wordt getrokken.
Er voor zorgen dat de afspraken en regels goed worden nageleefd en eenduidig worden toegepast	(Een aantal) kinderen of jongeren durven dan zelf de leiding in handen nemen. Wat ook betekent dat de opvoeder over weinig tot geen gezag beschikt.
Voorrang geven aan kwaliteitsvolle regels (zinnig, aansturend op het gewenste gedrag, geen overvloed aan regels).	Als er teveel regels zijn, wordt het een stuk lastiger om die allemaal te laten naleven. Het gewone 'samenspel' wordt kapot gemaakt omdat er voortdurend op 'fouten' moet worden gewezen.
2. Monitoring	
<i>Gedragswijzen die aansluiten bij deze pedagogische vaardigheid:</i>	<i>Risico's indien deze vaardigheid onderbelicht blijft:</i>
Overzicht houden op wat de jongeren doen.	Het risico vergroot dat jongeren letterlijk en figuurlijk op afstand komen en zich in een reële of virtuele schemerzone gaan ophouden.
Weten waarmee de jongeren bezig zijn, waar ze zich dan ophouden en met wie ze zich bezig houden.	Jongeren zijn zich niet altijd bewust van risico's of mogelijke problemen. Als men ze onge-

	<p>moeid laat, vallen ze terug op de instemming/goedkeuring/druk van leeftijdsgenoten.</p> <p>Volwassen commentaar wordt weliswaar niet altijd openlijk in dank afgenomen maar biedt toch een mooi excuus om in bepaalde gevallen af te haken.</p>
Blijk geven van interesse maar niet betuttelen en hen niet buitensporig controleren.	<p>Als zachte controle ontbreekt, weten kinderen en jongeren niet met zekerheid of ze er wel toe doen.</p> <p>Overdreven controleren drukt argwaan uit en tast de relatie aan.</p>
3. Positieve betrokkenheid	
<i>Gedragswijzen die aansluiten bij deze pedagogische vaardigheid:</i>	<i>Risico's indien deze vaardigheid onderbelicht blijft:</i>
Oprecht geloof in het kind/de jongere.	De kans vergroot dat kinderen/jongeren afhaken: ze nemen geen initiatief of verantwoordelijkheid meer. Soms kiezen ze er zelfs voor te provoceren. Liever negatieve aandacht dan geen aandacht.
Oprechte belangstelling tonen voor het kind/de jongere.	Idem. Ook het lerend vermogen van kinderen/jongeren zal zich beperkt ontwikkelen.
Contacten onderhouden en er op toezien of het kind/de jongere kan terugvallen op anderen.	De sociale contacten verschromen. Er blijven steeds minder relaties over om levenszin, kracht en vertrouwen uit te putten.
4. Positieve bekrachtiging	
<i>Gedragswijzen die aansluiten bij deze pedagogische vaardigheid:</i>	<i>Risico's indien deze vaardigheid onderbelicht blijft:</i>
Laten doorklinken dat de dingen goed verlopen.	Als positieve feedback achterwege blijft, tast dit de eigen-

	waarde aan, zeker bij jonge mensen die hun identiteit nog aan het opbouwen zijn.
Zorgen voor opbouwende commentaar.	Nooit te horen krijgen dat wat men doet waardevol is, versterkt de twijfel omtrent het eigen kunnen.
Zorgen voor bemoedigende of stimulerende commentaar.	Als dit ontbreekt, brokkelt de motivatie van de leerling af en komt de pedagogische relatie nog meer onder druk staan.
5. Problemen (leren) oplossen	
<i>Gedragswijzen die aansluiten bij deze pedagogische vaardigheid:</i>	<i>Risico's indien deze vaardigheid onderbelicht blijft:</i>
Kinderen/jongeren leren om hun problemen (in de mate van het mogelijke) zelf op te lossen.	Leert men dit niet dan vergroot de kans dat kinderen/jongeren zich afwachtend gaan opstellen en geen initiatief willen/durven nemen ('aangeleerde hulpeloosheid' en gemakzucht)
Kinderen/jongeren betrekken en hun stem ernstig nemen.	Kinderen/jongeren voelen zich miskend en minderwaardig. De kans dat ze afhaken, onverschillig worden of zich (noodgedwongen) nestelen in afhankelijkheid of domme volgzaamheid vergroot.
Kinderen/jongeren zelf verantwoordelijkheid laten dragen.	Kinderen/jongeren die nooit verantwoordelijkheid krijgen, voelen zich ook niet verantwoordelijk en stellen zich afstandelijker op.

3. **Bouwsteen 3:** **Evalueren en bijsturen van de persoonlijke leerkrachtstijl**

Jo Voets, orthopedagoog, gedragstherapeut en pedagogisch directeur van het Centrum Bethanië (Genk), is al jarenlang een groot voorstander van de visie en aanpak van Gerald Patterson. In heel wat publicaties en op tal van plaatsen bepleit(te) hij het belang en de invloed van de zonet genoemde pedagogische basisvaardigheden of kwaliteiten. De oefening die zo dadelijk wordt voorgesteld inspireert zich op wat eerder door Jo Voets werd uitgewerkt.

Leerkrachten die hun eigen aanpak willen bevragen en/of bijsturen, kunnen het instrument gebruiken om hun actuele leerkrachtstijl of de manier waarop ze hun klassen beheren te verbeteren. De reflectieoefening vormt de aanzet tot het formuleren van heel concrete, toetsbare aandachtspunten die toelaten de eigen houding in de gewenste richting bij te sturen. Ook klassenraden kunnen gezamenlijk nagaan in welk opzicht de aanpak van een moeilijke klasgroep/leerling best wordt bijgestuurd.

Deze oefening is pas zinvol en haalbaar op voorwaarde dat de betrokken leerkrachten voldoende kennis hebben genomen van dit onderdeel van Pattersons theorie (de vijf pedagogische basisvaardigheden en waarom ze belangrijk zijn). Zeker bij een gemotiveerde leerkracht(engroep) mogen er op korte termijn gunstige veranderingen worden verwacht.

Wie het instrument wil hanteren, gaat bij voorkeur als volgt te werk:

Stap 1: Informeren

Lees aandachtig de voorgaande informatie over de vijf pedagogische vaardigheden die door Patterson naar voor worden geschoven bij de aanpak van antisociaal gedrag.

Stap 2A: Zelfobservatie

Ga na hoe de vijf pedagogische vaardigheden in jouw pedagogisch omgaan met leerlingen aan bod komt. Stel met andere woorden jouw pedagogisch profiel op. Kleur de scorevakjes in tot en met het cijfer dat volgens jou het best overeenstemt met jouw leerkrachtstijl (1 = de vaardigheid is zo goed als afwezig in mijn manier van aanpakken; 7 = de vaardigheid is het kenmerk van mijn manier van aanpakken; ze altijd en overal aanwezig in mijn manier van omgaan met leerlingen). Het kader hieronder reikt een voorbeeld aan van een (streng) leraar uit het vijfde leerjaar.

Stap 2B: Inschakelen van externe observator

Kan je beroep doen op een mentor of heb je er weinig moeite mee dat een collega één of meer lessen van jou bijwoont (bij voorkeur in de klas waar de problemen zich meermaals voordoen), vraag hem of haar dan om na het lesbezoek hetzelfde rooster in te vullen. Ga nadien samen zitten en bespreek jullie observatiebladen.

<i>Vijf pedagogische vaardigheden</i>	<i>Mate waarin de respectieve vaardigheden worden meegenomen in de eigen aanpak.</i>						
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1. Grenzen stellen en leiding geven <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wijzen op de afspraken en regels in de klas.</i> • <i>Ongewenst gedrag negeren of bestraffen.</i> • <i>Ongewenst gedrag benoemen en aan de kaak stellen.</i> • <i>Expliciteren welk gedrag wel wordt gewenst.</i> 							
2. Monitoring <ul style="list-style-type: none"> • <i>Afspraken en gedrag controleren en toezicht uitoefenen op de uitvoering ervan.</i> • <i>Afspraken maken (wie, wat, wanneer, waar).</i> 							
3. Positieve bekrachtiging <ul style="list-style-type: none"> • <i>Positief gedrag systematisch en consequent bekrachtigen.</i> • <i>Kinderen/jongeren aanmoedigen wanneer ze zich inspinnen om het gewenste gedrag te stellen.</i> 							
4. Positieve betrokkenheid <ul style="list-style-type: none"> • <i>Blijk geven van steun en betrokkenheid.</i> • <i>Interesse tonen voor de leerling als persoon en als lerende jongere.</i> 							
5. Problemen (leren) oplossen. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Leerlingen helpen om een probleem helder te krijgen.</i> • <i>Leerlingen aanmoedigen om op zoek te gaan naar mogelijke oplossingen.</i> • <i>Conflicten afronden en bespreken.</i> • <i>Leerling(en) stimuleren om haar/zijn/hun probleem zelf op te lossen.</i> 							

Stap 3: Reflectiemoment

Sta stil bij de scores die door jou (en eventueel jouw collega) werden aangebracht en bespreek ze aan de hand van volgende richtvragen:


- (a) Was de houding die je tijdens de voorbije les(sen) hebt aangenomen representatief voor jouw manier van lesgeven en leiding geven aan een klasgroep? Zo nee, wat verliep opvallend anders? Vanwaar die andere manier van doen?*
- (b) Als je de vijf pedagogische vaardigheden bekijkt, welke van die vaardigheden beheers je naar jouw gevoel goed?*
- (c) Welke van de vijf vaardigheden liggen je minder goed en mogen sterker uit de verf komen?*
- (d) Zijn er vaardigheden die je – rekening houdend met de leeftijd en de aard van jouw klas- of lesgroep(en) – te hard bespeelt en die de omgang met de klas en het lesverloop bemoeilijken?*
- (e) Vind je dat je tot een goed evenwicht bent gekomen tussen sturen/leiding nemen/controleren enerzijds en het stimuleren van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid anderzijds? Of wens je hier verder aan te sleutelen en zo ja, in welke zin?*

Stap 4: Werkpunt(en) selecteren

De voorgaande stappen laten toe om na te gaan of, en zo ja in welke zin, er aan de eigen leerkrachtstijl/klasmanagementstijl kan worden gesleuteld. Van zodra de zwakke(re) punten in beeld zijn gekomen, wordt het mogelijk om heel concrete werkpuntjes te verzinnen die het eigen gedrag in de goede richting sturen.

Hier geldt de regel ‘houd het simpel’. Liever één werkpunt selecteren en kiezen voor een of slechts een paar aandachtspunten. Zo kan er stap voor stap worden toegewerkt naar de gewenste verandering. Het kost immers moeite om van houding te veranderen. Teveel en/of te hoge eisen zorgen enkel voor frustratie en staan de gewenste verandering veeleer in de weg.

Onderstaand schema kan een hulp zijn bij het formuleren van werkpunten. Een voorbeeld toont aan hoe er met het schema kan worden gewerkt.

1. Globale beoordeling van mijn pedagogische vaardigheden						Taken
	LEIDING GEVEN EN GRENZEN STELLEN	MONITORING	POSITIEVE BETROKKENHEID	POSITIEVE BEKRACHTIGING	PROBLEMMOPLOSSEND (LEREN) HANDELEN	<i>Kleur de vaardigheden die je (in deze groep) goed beheerst groen, degene die je onvoldoende beheerst rood en die je matig beheerst geel.</i>
2. Eén vaardigheid selecteren						
						<i>Selecteer een vaardigheid waaraan je verder wilt sleutelen.</i>
3. Concrete werkpunten formuleren						
<ul style="list-style-type: none"> - Op elke verbeterde toets tracht ik een positieve opmerking te noteren. - Merk ik dat een leerling zich positief gedraagt (op speelplaats, in de klas, ...) of positief evolueert, dan laat ik niet na om mijn waarde ring te tonen. - Na elke lestijd benoem ik kort en bondig het positieve dat ik tijdens de les heb ervaren. Ik houd ondertussen oogcontact met de leerlingen die een pluim verdienen. 						<p><i>Formuleer een of meer aandachtspunten: in welke zin wens je jouw gedrag te veranderen? Wat zal je op een andere manier gaan doen?</i></p> <p><i>Maak duidelijk waar, wanneer en met wie je de genoemde aandachtspunten zo strikt mogelijk wenst na te leven. (Zeker in de inoefenperiode is het zinvol om nog even af te bakenen. Dit laat toe de nieuwe vaardigheid echt in te oefenen en het garandeert ook een meer nauwgezette zelf-observatie.)</i></p>

4. Afbakenen van de oefenperiode (indien wenselijk)			Taken
Waar?	Wanneer?	Met wie?	<i>Maak duidelijk waar, wanneer en met wie je de genoemde aandachtspunten zo strikt mogelijk wenst na te leven. (Zeker in de inoefenperiode is het zinvol om nog even af te bakenen. Dit laat toe de nieuwe vaardigheid echt in te oefenen en het garandeert ook een meer nauwgezette zelf-observatie.)</i>
Lokaal A105	De eerstvolgende drie weken (met inbegrip van de zeeklassen). Het tweede aandachtspunt wil ik vooral tijdens het eerste kwartier van elke les extra aandacht geven.	Klas 2 B en 2C	
5. Evalueren			
Wat wil je nagaan?	Waar zul je vooral naar kijken? Wat heb je nodig om dit te kunnen doen?	Wie betrek je eventueel bij de evaluatie?	<i>Op welke manier zal je jouw gedragsverandering proberen te evalueren? Waar wil je vooral naar kijken? Wie betrek je eventueel bij die evaluatie? Wat heb je nodig?</i>
6. Respons			
<p>Als ik mezelf in de goede richting zie evolueren, nodig ik op vrijdagavond een paar collega's uit om samen met hen iets te gaan drinken.</p> <p>Als ik vaststel dat ik mijn doelstelling nog niet bereik, bespreek ik dit met mijn mentor/collega. Ik probeer mijn werkpunt nog te verfijnen of kies voor een ander, meer haalbaar, werkpunt. Ik bekijk aandachtig wat ik toch al heb bijgeleerd.</p>			<p><i>Wat doe ik in geval van een positieve evolutie?</i></p> <p><i>Wat doe ik indien zich nog geen verbetering aandient?</i></p>



PESTEN OP ONZE SCHOOL: WAT WETEN WE ER VAN?

1. Pesten op school: in de spiegel kijken.

De praktijk toont aan dat scholen om verschillende redenen aan een pestactie(plan) beginnen. Sommige scholen gaan van start nadat zich een ernstig pestprobleem heeft voorgedaan. In andere scholen zijn het de ouders die de kat de bel hebben aangebonden. Het gebeurt ook dat leerlingen te kennen geven dat dit probleem voor hen prioritair moet krijgen. Ze rekenen er op dat de school initiatief neemt.

Voor de uitvoering van een schoolactieplan zijn en blijven de leerkrachten/opvoeders de spilfiguren. Zij dragen immers pedagogische verantwoordelijkheid. Iedereen rekent op hen om preventieve en probleemoplossende stappen te ondernemen. Schoolactieplannen, maar even goed de incidentgerichte tussenkomsten kunnen maar succesvol zijn wanneer zij bereid zijn om tussenbeide te komen. De inzet en betrokkenheid is ook nodig om de zorg voor dit thema niet te laten verslappen. Korte, eenmalige inspanningen leiden immers tot niets, tenzij tot nog meer frustratie. Een duurzame verankering in de zorgstructuur of het leerlingenzorgbeleid is een absoluut vereiste.

Om schoolteams tot (nog meer) betrokkenheid te bewegen, zijn heel wat inspanningen nodig. Degelijke informatiesessies, extra vorming rond de aanpak van ruzies, pesterijen en geweld, de uitbouw van een realistisch en goed werkend handelingsplan, ... maken hier deel van uit. In heel wat scholen nam de handelingsbereidheid pas toe nadat een enquête werd gehouden bij alle betrokkenen. De resultaten van zulke enquêtes spreken meestal boekdelen: dan kan iedereen zien hoe groot (of klein) het probleem is, in welke jaren of klassen het probleem het grootst is, hoeveel leerlingen er met zeer ernstige problemen te maken hebben en of ze al bij iemand terecht konden. Neemt men de stem van de ouders en de leerkrachten mee, dan kan meestal ook worden vastgesteld hoe zij het probleem ervaren en hoe tevreden ze zijn met de huidige schoolaanpak. Is het de bedoeling een werkgroep samen te stellen, dan kan meteen worden opgemaakt wie zich hiervoor wil aandienen. Een bevraging biedt met andere woorden heel wat voordelen.

Scholen mogen vooral niet uit het oog verliezen dat het organiseren en verwerken van een bevraging wel wat werk met zich meebrengt. Een enquête is nooit een vrijblijvende oefening. Een bevraging moet met de nodige zorg worden aangebracht (in alle klassen op hetzelfde moment en in omstandigheden die toelaten dat leerlingen en leerkrachten ze goed kunnen invullen; de definitie van 'pesten' en 'geweld' moet voor iedereen dezelfde zijn; gewaarborgde anonimiteit voor al wie bevraagd wordt) en iedereen moet op voorhand vernemen waartoe de enquête plaatsvindt. Scholen zijn achteraf wel eens verrast door de resultaten. Leerlingen en ouders grijpen de anonieme enquêtes in sommige gevallen aan om melding te maken van ernstige problemen. Wil men een werkgroep samen stellen, dan zal een extra formulier moeten worden opgesteld om de namen van de geïnteresseerden te pakken te krijgen. Alleen al door een bevraging te organiseren, creëert men verwachtingen en worden er spanningen geactiveerd. Pesters vrezen dat ze 'verklikt' worden. Slachtoffers hopen op een doorbraak maar blijven beducht voor een nieuwe illusie. Het aanbieden van één of meer 'hulplijnen' (emailadres, schoolexterne dienst, spreekmomenten bij groene leerkracht of witte juf, ...) is op dat ogenblik geen overbodige luxe.

2. **Bouwsteen 4: Checklist 'Pesten en geweld op school'**⁷⁰

De drie vragenlijsten die hieronder worden aangeboden laten toe om na te gaan in hoeverre leerlingen, leerkrachten en ouders te maken krijgen met de problematiek van pesten en geweld op school. Daarnaast wordt er nog een invulblad aangeboden dat gebruikt kan worden om vrijwilligers te vinden voor een schoolwerkgroep. Het inleidend berichtje kan, mits een kleine aanpassing, ook worden gebruikt om de ouders aan te spreken. Voor hen wordt eveneens een vragenlijst aangeboden.

⁷⁰ De vragenlijsten die hier worden aangeboden baseren zich op enquêtes die eerder al ter beschikking werden gesteld door Stevens & Van Oost en De Meyer, Heurckmans & Vanbilloen. Zie: Stevens, V. & Van Oost, P. (1994) Pesten op school. Een actieplan. Antwerpen: Garant Uitgevers; De Meyer, A., Heurckmans, N. & Vanbilloen, E. (1995) Pesten. Een preventiepakket voor het onderwijs. Leuven: Uitg. Acco.

VRAGENLIJST 'PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL' – LEERLINGEN

Hallo beste leerling,

We vinden het belangrijk dat iedereen zich goed voelt op onze school. Daar willen we samen ons best voor doen. Deze vragenlijst wil nagaan of jullie te maken krijgen met pestgedrag en geweld op school. Het lukt niet altijd om die problemen op te merken of te melden. Daarom rekenen we nu op jullie medewerking. Vult iedereen de vragenlijst op een eerlijke manier in, dan weten we nog beter wat ons te doen staat. We beloven dat we ons best zullen doen om – liefst samen met jullie en jullie ouders – deze problemen zo goed mogelijk op te vangen en te helpen voorkomen. Iedereen heeft immers recht op een fijne schooltijd, goede vrienden, een leuke klasgroep. Met jullie medewerking moet het zeker lukken om hiervoor te zorgen.

Goed om weten is dat deze bevraging anoniem is. Niemand hoeft haar of zijn naam te vermelden. Hopelijk geeft dit jullie een goed en veilig gevoel. Jullie moeten immers vrijuit kunnen spreken.

Slechts een paar personen zullen alle vragenlijsten verwerken. Zodra de resultaten er zijn, vernemen jullie hier meer over. We kijken er nu al naar uit.

Dank voor jullie medewerking!

Jullie directie

De werkgroep

Om misverstanden te vermijden, leggen we even uit wat er onder pesten en geweld wordt verstaan:

PESTEN betekent dat je herhaaldelijk door één of meer leerlingen (meestal gaat het om dezelfde persoon of personen) werd lastig gevallen (pijn doen, uitsluiten, kwetsende sms-berichtjes of foto's, roddelen, afdreigen, afpersen, ...) ook nadat je liet verstaan dat je het niet leuk vond.

GEWELD betekent dat je te maken kreeg met één of meer situaties waarin iemand of anderen jou pijn hebben gedaan of jou op één of andere manier hebben gekwetst of mishandeld. Het geweld heeft jou geen deugd gedaan en liet sporen na (angst, pijn, blauwe plekken, groot verdriet, slapeloosheid, zelfmoord-gedachten, ...) of heeft ook bij jou tot

een gewelddadige reactie geleid (tegen anderen, tegen jouw omgeving, tegen jezelf, tegen voorwerpen).

1. Jouw KLAS (je bent niet verplicht om dit in te vullen):

- 2. Ik ben**
- A: een meisje
 - B: een jongen
 - C: (leeftijd invullen) jaar

3. Hoe vaak voel jij je alleen op school?

- A: Ik voel me nooit alleen op school.
- B: Ik voel me heel zelden alleen op school (slechts een paar keer).
- C: Ik voel me regelmatig alleen op school.
- D: Ik voel me minstens een keer per week alleen op school.
- E: Ik voel me meermaals per week alleen (zelfs dagelijks).

4. Heb je goede vrienden op school?

- A: Ik heb goede vrienden/vriendinnen op school.
[Hoeveel goede vrienden heb je op school? :]
- B: Ik heb geen goede vrienden/vriendinnen op school
- C: Ik ben vaak in het gezelschap van andere leerlingen.
- D: Ik ben meestal alleen op school (bijvoorbeeld: op de speelplaats, in de eetzaal, bij een uitstap, ...)

5. Mijn schoolvrienden/-vriendinnen ... (Let op: je kan hier meerdere antwoorden aanstippen!)

- A: zijn ongeveer even oud als ik
- B: zijn eerder jonger dan ik
- C: zijn eerder ouder dan ik
- D: zijn vooral klasgenoten
- E: zijn geen klasgenoten
- F: zijn vooral meisjes
- G: zijn vooral jongens
- H: zijn zowel meisjes als jongens (ongeveer gelijk verdeeld)

6. Werd/word je dit schooljaar gepest? ⁷¹

- A: Ja → Ga verder met vraag 7.
- B: Nee → Ga verder met vraag 11.

⁷¹ Vind de enquête plaats tijdens de eerste paar maanden van het schooljaar, dan kan men de vragenlijst aanpassen en polsen naar de pest- en geweldervaringen van het voorbije jaar of schooljaar.

7. Hoe vaak werd/word jij dit schooljaar gepest?

- A: Ik werd/word slechts één of twee maal gepest.
- B: Ik werd/word regelmatig gepest.
- C: Ik werd/word minstens een keer per week gepest.
- D: Ik werd/word meermaals per week gepest (zelfs dagelijks).

8. Waar werd/word je gepest?

- A: Ik werd/word vooral op de speelplaats/tijdens de speeltijd gepest.
- B: Ik werd/word vooral tijdens de lessen gepest.
- C: Ik werd/word vooral tijdens de pauzes tussen de lessen gepest.
- D: Ik werd/word vooral in de gangen gepest.
- E: Ik werd/word vooral op weg naar/van de school gepest.
- F: Ik werd/word gepest via mijn gsm.
- G: Ik werd/word gepest via het internet/mijn computer.
- H: Andere:

9. Op welke wijze werd/word je gepest? (Let op: ook hier kan je meerdere antwoorden aanstippen!)

- A: Ik werd/word enkel geplaagd en maak er geen probleem van.
- B: Ik werd/word geschopt, geduwd, geslagen.
- C: Ik werd/word bedreigd (Voorbeeld: *We gaan je pakken Of: Volgende keer pakken we je kleine broer aan...*).
- D: Ik werd/word uitgescholden, uitgelachen of belachelijk gemaakt.
- E: Ik werd/word voortdurend uit de groep gesloten.
- F: Er werden/worden spullen van mij gestolen of stuk gemaakt.
- G: Ik werd/word afgeperst (*Geef ons snoep of geld of je gsm ... en we laten jou met rust.*) en onder druk gezet (*Als je dit niet doet, dan...*).
- H: Ik ontving/ontvang pest-smsjes.
- I: Ik werd/word gepest via mijn computer (chatten, haatmails, pestblog, ...)
- J: Ik word op een andere manier gepest, namelijk :

10. In welke klas zit(ten) de leerling(en) die jou pesten/gepest hebben?

- A: In mijn eigen klasgroep.
- B: In één van mijn lesgroepen. (enkel van toepassing in het middelbaaronderwijs)
- C: In een ander klas van hetzelfde leerjaar.
- D: In een hogere klas.

- E: In een lagere klas.
- F: In verschillende klassen.
- G: Zit(ten) niet op onze school.

11. Hoe vaak heb je dit schooljaar andere leerlingen gepest?

- A: Ik heb dit schooljaar niet gepest. (Ga door naar vraag 13)
- B: Ik heb slechts één of tweemaal (mee-)gepest.
- C: Ik pest regelmatig andere leerlingen.
- D: Ik pest elke week wel iemand.
- E: Ik pest verschillende malen per week.

12. Als je kiest om een ander te pesten, dan doe je dat vooral ...

(Ook bij deze vraag mag je meer dan één antwoord geven.)

- A: ...omdat je vroeger werd gepest en je dit niet opnieuw wilt laten gebeuren.
- B: ... omdat jij je verveelt.
- C: ... omdat je pesten leuk vindt.
- D: ... omdat je geen flauwe leerlingen kunt verdragen.
- E: ... omdat je in een groep zit die wilt dat je meepest.
- F: ... omdat de leerling die gepest wordt voordien anderen heeft gepest en nu een les verdient.
- G: ... omdat je wilt tonen dat je sterk staat en dat anderen je moeten respecteren.
- H: ...omdat pesten er voor zorgt dat je mee telt en aanzien krijgt in de groep.
- I: ... omdat je op die manier de sympathie van anderen probeert te winnen of krijgt.
- J: om een andere reden, namelijk
-

13. Kreeg je op school al te maken met andere vormen van geweld dan pesten?

- A: Ja → Ga verder met vraag 14.
- B: Nee → Ga verder met vraag 15.

14. Met welke andere vormen van schoolgeweld kreeg je het voorbije schooljaar te maken?

- A: Scheldpartij(en)
- B: Vechtpartij(en)
- C: Vernielen van schoolmateriaal

- O: D: Vernielen van persoonlijke bezittingen
- O: E: Diefstal van persoonlijke bezittingen, geld, ...
- O: F: Afpersing
- O: G: Bedreiging met lichamelijk geweld
- O: H: Seksueel geweld
- O: I: Verplicht worden tot diefstal, geweld, vandalisme, ...
- O: J: Andere:

15. Ken je leerling(en) van jouw klas of leerjaar die vaak door andere leerlingen worden gepest?

- O: A: Ja → Om hoeveel leerlingen gaat het? :
- O: B: Nee

16. Ken je leerlingen die regelmatig andere leerlingen pesten (binnen en/of buiten de school)?

- O: A: Ja → Om hoeveel leerlingen gaat het? :
- O: B: Nee

17. Als je op de hoogte bent van situaties waarin sprake is van pesten of geweld: met wie zou je er dan liefst over praten? (Kies het belangrijkste antwoord.)

- O: A: Met mijn ouder(s)
- O: B: Met een leerkracht of opvoeder
- O: C: Met mijn vrienden/leeftijdsgenoten
- O: D: Met mijn grootouders
- O: E: Met mijn klasleraar
- O: G: Met de medewerker van het CLB
- O: H: Met onze huisarts
- O: I: Met een andere hulpverlener van buiten de school
- O: J: Andere:

18. Wil je nog wat kwijt over dit onderwerp (= pesten en geweld op school) of heb je een belangrijke tip?

.....

.....

.....

.....

.....

DANK VOOR JOUW MEDEWERKING !!

VRAGENLIJST VOOR OUDERS

1. In welke klas zit jouw dochter of zoon? (Het staat je vrij deze vraag te beantwoorden.)

Klas:

2. Is uw kind een meisje of een jongen?

- A: Jongen
- B: Meisje

3. Is uw kind dit schooljaar op school gepest?

- A: Ja (Ga nu naar vraag 4.)
- B: Nee (Ga nu naar vraag 10.)

4. Hoe vaak is uw kind gepest?

- A: Slechts een of twee maal gedurende een kortere periode
- B: Regelmatig
- C: Bijna wekelijks
- D: Meerdere keren per week (tot zelfs dagelijks)

5. Van wie hebt u vernomen dat uw kind wordt gepest? (Hier mag je eventueel meerdere antwoorden aanstippen.)

- A: Mijn kind heeft het zelf verteld.
- B: Ik heb het zelf gezien.
- C: Ik vernam het van een klasgenoot(je).
- D: Ik vernam het van een andere ouder.
- E: Ik vernam het via de klasleraar.
- F: Ik vernam het via een andere leraar/opvoeder.
- G: Ik vernam het van de directie.
- H: Ik vernam het van iemand anders, nl. (functie)

6. Is er volgens u sprake van een duidelijk aanwijsbare reden of aanleiding voor het pesten van uw kind?

- A: Ja, namelijk
.....
- B: Nee.

7. Waar wordt uw kind op school gepest? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk.)

- A: Op de speelplaats.

- B: In de klas, tijdens de lessen.
- C: In de klas tijdens de leswisseling(en).
- D: In de gangen.
- E: Op weg naar/van de school.
- F: Thuis en elders via gsm.
- G: Thuis, via internet en computer.
- H: Op een andere plaats, namelijk

8. Hoe wordt uw kind gepest? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk.)

- A: Mijn kind wordt enkel wat geplaagd en maakt er geen probleem van.
- B: Mijn kind wordt geduwd, geschopt en/of geslagen.
- C: Mijn kind wordt bedreigd.
- D: Mijn kind wordt uitgescholden en uitgelachen; er wordt over hem/haar geroddeld.
- E: Mijn kind wordt voortdurend uitgesloten.
- F: De spullen van mijn kind worden beschadigd of gestolen.
- G: Mijn kind wordt gedwongen om spullen af te geven (afpersing) of zaken te doen die hij/zij niet wenst te doen (druk).
- H: Mijn kind ontvangt meermaals pest-sms-jes.
- I: Mijn kind wordt lastig gevallen via de computer (internet-communicatie).
- J: Op een andere manier, namelijk
.....
.....

9. In welke klas zitten de leerlingen die uw kind pesten?

- A: In dezelfde klas- of lesgroep.
- B: In een andere klas van hetzelfde jaar.
- C: In een hogere klas.
- D: In een lagere klas.
- E: In verschillende klassen.
- F: Andere:

10. Werd uw kind voordien ook al gepest?

- A: Nooit.
- B: Heel soms.
- C: Regelmatig.
- D: Aanhoudend, sinds

11. Heeft uw kind last van pesterijen buiten de schoolsfeer (buiten het schoolgebouw en door andere personen)?

- A: Nooit.
- B: Heel soms.
- C: Regelmatig.
- D: Aanhoudend.

12. Denkt u dat uw kind andere kinderen zou durven pesten (al of niet in groep)?

- A: Nooit.
- B: Heel soms.
- C: Regelmatig.
- D: Aanhoudend.

13. Hoe reageert uw kind als het gepest wordt? Wat doet het dan?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Hoe reageert uw kind als het opmerkt dat anderen worden gepest?

.....
.....
.....
.....
.....

DANK VOOR UW MEDEWERKING!

Extra vraag:

Wenst u deel uit te maken van de schoolwerkgroep die zich met dit thema bezig houdt, dan vragen we u om bijgevoegd blad⁷² eveneens in te vullen en ons terug te bezorgen. Dank u.

⁷² Zie pag. 169: vraag om deel te nemen aan de schoolwerkgroep.

VRAGENLIJST VOOR LEERKRACHTEN

1. Bent u man of vrouw?

- A: Man
- B: Vrouw

2. Hoe lang staat u in het onderwijs

..... jaar.

3. U bent:

- A: Lesgever
- B: Klasleerkracht
- C: Secretariaatsmedewerker
- D: Opvoeder
- E: Leerlingenbegeleider
- F: Lid van de schoolleiding (directie, coördinator, adjunct-directeur, ...)
- G: Andere:

4. Hoe dikwijls wordt u direct of indirect met pestgedrag geconfronteerd?

- A: Ik word er nooit mee geconfronteerd want er wordt niet gepest.
(Ga naar vraag 7.)
- B: Ik word er slechts één of twee maal per jaar mee geconfronteerd.
(Ga naar vraag 5.)
- C: Ik word er regelmatig mee geconfronteerd. (Ga naar vraag 5.)
- D: Ik word er gemiddeld één keer per week mee geconfronteerd. (Ga naar vraag 5.)
- E: Ik word er verschillende keren per week mee geconfronteerd. (Ga naar vraag 5.)

5. Waar hebt u pestsituaties waargenomen?

(U mag hier meerdere antwoorden aanstippen.)

- A: Op de speelplaats.
- B: In de klas tijdens de les.
- C: In de klas tijdens pauzes en leswissels.
- D: In de gangen.
- E: Op weg naar en van de school.
- F: Ergens anders, namelijk

.....

6. Hoe wordt er in die gevallen gepest?

(Ook hier zijn meerdere antwoorden mogelijk.)

- o A: Er wordt enkel geplaagd; het is eenmalig en zorgt niet voor problemen.
- o B: Er wordt geduwd, geschopt en geslagen.
- o C: Er worden leerlingen bedreigd en onder druk gezet.
- o D: Leerlingen worden uitgescholden, uitgelachen of er wordt over hen geroddeld.
- o E: Er worden leerlingen uit de groep gesloten.
- o F: Er worden spullen van leerlingen beschadigd en/of gestolen.
- o H: Er worden leerlingen afgeperst.
- o I: Leerlingen ontvangen pest-sms-jes.
- o J: Leerlingen worden via het internet gepest (haatmails, uitsluiting, kwetsende foto's of pestblog

7. In geval u te maken krijgt met peestsituaties: hoe reageert u dan?

(Meerdere antwoorden zijn mogelijk.)

- o A: Ik doe niets omdat ik niet weet wat ik dan best doe.
- o B: Ik doe niets omdat ik niet wens in te grijpen.
- o C: Ik kom tussenbeide en zorg dat het pestgedoe stopt (en daar laat ik het bij).
- o D: Ik kom tussenbeide en bespreek het pestgedrag met de betrokken leerlingen.
- o E: Ik kom niet tussenbeide maar meld het probleem aan de directie, de klasleraar, de leerlingenbegeleider of een andere persoon binnen het team.
- o F: Ik kom wel tussenbeide en meldt het probleem nadien aan de directie, de klasleraar, de leerlingenbegeleiding of een andere persoon binnen het team.
- o G: Ik doe iets anders, namelijk

.....
.....

8. Hoe vindt u dat er in het algemeen op pestgedrag gereageerd moet worden?

(Ook hier mag u meerdere antwoorden aanstippen.)

- o A: Er moet zo weinig mogelijk aandacht aan worden besteed: pesten hoort erbij; jongeren leren zich zo met vallen en opstaan handhaven in de groep.
- o B: Wie gepest wordt moet aangespoord worden om te reageren.
- o C: De school moet pestende leerlingen zoveel mogelijk proberen te betrappen en straffen. Een strenge aanpak werkt.
- o D: De school moet er vooral voor zorgen dat pesterijen stoppen en dat de toegebrachte menselijke en materiële schade wordt hersteld.

- o E: De gepeste leerling moet er worden toe aangezet om samen met zijn/haar ouders hulp te zoeken.
- o F: Gepeste leerlingen moeten hun problemen zelf proberen op te lossen.
- o G: De school moet met alle beschikbare middelen proberen om pestgedrag te voorkomen en aan te pakken.
- o H: Ander voorstel:

9. Kies tussen de maatregelen die hieronder vermeld staan drie maatregelen die volgens u het best bijdragen tot het oplossen van pestgedrag op school:

- o A: De directie moet de pestende leerlingen aanpakken.
- o B: De klasleraar moet de pestende leerlingen aanpakken.
- o C: Alle leerkrachten dragen verantwoordelijkheid om het pesten te doen stoppen en te helpen voorkomen.
- o D: Leerlingenbegeleiders (vertrouwensleerkrachten, zorgleerkracht, groene of witte juf/leerkracht, ...) moeten samen met de leerlingen naar oplossingen zoeken
- o E: De leerlingen moeten mee worden ingezet om pestproblemen vlugger op te sporen en samen met de betrokkenen te helpen oplossen ('peerbemiddeling').
- o F: Het CLB moet dit soort problemen aanpakken en naar een oplossing toewerken.
- o G: De school en de ouders van beide partijen moeten samenwerken.
- o H: De school moet vooral werk maken van preventie en daarom investeren in sensibilisatie en informatie bij alle leerlingen, leerkrachten en ouders.
- o H: Andere personen of instanties moeten worden ingeschakeld, namelijk ...

10. Welke concrete problemen ervaart u in verband met het voorkomen, opsporen en aanpakken van pestproblemen?

.....

11. Welke voorstellen of tips wilt u aanreiken om de pestaanpak op school te verbeteren?

.....

12. Bent u bereid om tijdelijk deel uit te maken van de werkgroep die de schoolwerking wil evalueren en verbeteren? Vul dan het bijgevoegde blad in.

DANK VOOR UW MEDEWERKING!

**WERKGROEP 'POSITIEF SCHOOLKLIMAAT' ZOEKT MEDEWERKERS:
DOE JIJ MEE?**

De werkgroep 'Positief schoolklimaat' is een tijdelijke werkgroep waarin de directie, leraren, leerlingen en ouders samen werken. De werkgroep wil er mee voor zorgen dat iedereen zich goed voelt op onze school. De werkgroep onderzoekt of de leerlingen van onze school te maken krijgen met pesten en geweld op school en zal voorstellen uitwerken om ruzies, conflicten en pestgedrag nog beter aan te pakken en te voorkomen. Lid worden van de werkgroep betekent dat je hieraan dit schooljaar wilt meewerken. Vul je dit strookje in, dan verneem je weldra wanneer de werkgroep de eerste keer samen komt.

Hartelijk dank voor jullie medewerking!

De directie

Ik ben, (vul je voornaam en naam in)

- o Leerling en zit in klas*
- o Leerkracht lopvoeder*
- o Ouder van, leerling(en)
van klasgroep,*
en ben bereid om deel uit te maken van de werkgroep 'Positief Schoolklimaat'.

Ik ben bereikbaar via

- o (e-mailadres)@.....*
- o (telefoonnummer)*
- o (gsmnummer)*

Datum:

Handtekening:



Hoofdstuk 5

KIEZEN VOOR HERSTELGERICHTE INTERVENTIES.

1. Herstelgerichte methodieken

Kiezen voor een herstelgericht antwoord op incidenten waarbij leerlingen betrokken zijn heeft belangrijke implicaties. In het vorige deel is hier uitgebreid aandacht aan besteed.

Samengevat komt het er op neer dat men er voor kiest om

- verantwoordelijkheid te blijven geven aan diegenen die rechtstreeks betrokken zijn in het conflict;
- niet enkel te kijken naar de regelovertreding maar vooral op zoek te gaan naar het herstel van de schade (relationeel, materieel, moreel, ...) die het conflict of het incident met zich mee heeft gebracht;
- te kiezen voor maatregelen die er toe bijdragen dat de relaties en het vertrouwen tussen de betrokkenen (dader, slachtoffer, school) en hun omgeving (ouders, klasgroep, ...) wordt hersteld en versterkt;
- pas in allerlaatste instantie te kiezen voor maatregelen die uitsluiting in de hand werken.

Een herstelgerichte schoolcultuur drukt haar vertrouwen uit in wat leerlingen en hun omgeving aankunnen (verantwoordelijkheid opnemen) en houdt het dus niet bij het bestraffen van de dader en het beschermen of ondersteunen van het slachtoffer.

Het is de school die kansen schept voor bemiddelende tussenkomsten. De (liefst) vrijwillige medewerking van de direct betrokkenen is een belangrijke voorwaarde.

De herstelgerichte aanpak vindt haar oorsprong in Nieuw-Zeeland en Australië maar kent ook oude, traditionele varianten in andere culturen. De recente toepassingen blijken erg succesvol in het helpen oplossen en voorkomen van geweld en criminaliteit. Ook in Vlaanderen is deze aanpak bezig aan een opmars.

2. Een gevarieerd aanbod

De herstelrechtelijke aanpak beperkt zich niet tot één of een paar methodieken. Vandaag bestaan er al heel wat toepassingen die min of meer onder deze noemer kunnen worden geplaatst.

De keuze voor herstelgerichte instrumenten of methodieken veronderstelt dat men de hele filosofie van het herstelrechtelijk denken ook meeneemt. Op die manier vermijdt men verkeerde of onterechte verwachtingen. Een herstelrechtelijk initiatief kan als geslaagd worden omschreven wanneer er op zijn minste sprake is van een open dialoog tussen alle betrokkenen en – vooral – wanneer de betrokkenen (dader, slachtoffer en school) tot afspraken kunnen komen die door hen als ‘schade herstellend’ worden ervaren.

Zo dadelijk wordt er dieper ingegaan op enkele herstelgerichte initiatieven. Ze staan al vermeld in het overzichtsschema dat in het eerste deel werd aangereikt⁷³.

2.1 **Bouwsteen 5: Hergo op school**

‘Hergo’ staat voor ‘herstelgericht groepsoverleg’. Het is een methodiek die afkomstig is uit Nieuw-Zeeland en Australië en die vooral wordt ingezet bij ernstige incidenten.

De variant die in Vlaanderen binnen de schoolcontext wordt gepromoot en gehanteerd, is schatplichtig aan de ervaringen die in het buitenland werden opgedaan. Nadat de methodiek hier voorzichtig werd uitgetoetst en geëvalueerd, wordt hij nu met de steun van het Departement Onderwijs & Vorming structureel aangewend om het herstel na ernstiger conflicten of incidenten mogelijk te maken.

Tien criteria voor een geslaagde ‘hergo op school’

- Een hergo wordt pas ingezet bij een ernstig conflict.
- Bij het slachtoffer/de slachtoffers is er een duidelijke nood aan herstel.
- Het scenario en de opzet van de hergo moet op voorhand duidelijk zijn voor alle betrokkenen.
- De betrokkenen werken op vrijwillige basis mee aan de hergo; het is belangrijk dat zij er zelf voor kiezen.
- De dader(s) erkent zijn/haar verantwoordelijkheid in wat er is fout gelopen en minimaliseert de eigen rol niet.
- Er wordt rekening gehouden met de noden van alle betrokkenen

⁷³ Cf. pp. 105-119.

(dader, slachtoffer, hun achterban en de school).

- De bemiddeling gebeurt door een neutrale derde partij die vertrouwd is met de hergo-methodiek (opleiding gekregen).
- De bemiddeling gebeurt in de schoolomgeving of alleszins op 'neutraal terrein'.
- Een hergo doorloopt vier fasen: de voorbereidingsfase (aparte voorbereidende gesprekken met alle betrokkenen, beginnend met de dader(s)), een formele bijeenkomst die is opgebouwd rond twee gespreksrondes (een gespreksronde waarin alle partijen hun kijk op het probleem geven en uitdrukking geven aan hun gevoelens, gedachten, verlangens, gevolgd door een gespreksronde waarin men samen op zoek gaat naar de gepaste herstelgerichte oplossing(en)) en een laatste fase waarin men de gemaakte afspraken formaliseert (overeenkomst, afsprakenblad). Daarna volgt er meestal een kleine receptie om het geheel af te ronden: hier worden de gemaakte afspraken officieel overhandigd.
- De uitkomst van een hergo leidt naar afspraken, sancties of maatregelen die herstelgericht zijn, die het vertrouwen in elkaar herbevestigen en die een herhaling van het conflict of incident helpen voorkomen.

Naar analogie met de aanpak in Australië volgen ook de hergo's bij ons een tamelijk strak scenario.

Ter illustratie verwijzen we naar de **Nederlandse Echt Recht Conferenties**. Zij volgen, net zoals de hergo's bij ons, een strikt scenario. De scenariobeschrijving maakt duidelijk hoe een herstelbijeenkomst in zijn werk gaat. We beklemtonen dat het organiseren van een herstelbijeenkomst in handen moet blijven van iemand die de nodige vorming heeft genoten (!).

<i>VOOR WIE BEDOELD?</i>	<i>FASES</i>	<i>SUGGESTIES</i>
Allen	<p>Fase 1: Introductie en spelregels. Welkom – de deelnemers worden voorgesteld:</p> <p>Mijn naam is ZZZ en ik zal deze bijeenkomst leiden.</p> <p>Dit is XXX (dader). In deze bijeenkomst draait het om zijn/haar gedrag. Dit is YYY (slachtoffer), hij/zij is de dupe geworden van het gedrag van XXX. Dit is QQQ, hij/zij is</p> <p>Etc...</p> <p>Dankwoord: Ik wil jullie allemaal danken voor het feit dat jullie er zijn. Ik weet dat het voor niemand gemakkelijk is om hier te zitten. Jullie aanwezigheid maakt het mogelijk om een manier te vinden om te kunnen omgaan met wat er is gebeurd.</p>	<p><i>Introduceer elke deelnemer en geef aan in welke relatie zij staan ten opzichte van slachtoffer(s) of dader(s)</i></p>
Allen	<p>Doel van de bijeenkomst wordt uitgelegd door de bemiddelaar.</p> <p>Voor iedereen die hier is, is deze herstelbijeenkomst (...) een gelegenheid om betrokken te zijn bij het herstellen van de schade en het ongemak, dat door deze daad is toegebracht.</p>	<p><i>Verdriet, pijn, angst, verlies van een voorwerp, lichamelijk letsel, ...</i></p>
Allen	<p>Over het incident</p> <p>We zullen ons bezig houden met de gebeurtenis die plaatsvond op</p> <p>Het is belangrijk vast te stellen dat we ons zullen richten op wat XXX en QQQ gedaan heeft/hebben.</p>	<p><i>Uitleg over de datum, plaats en korte beschrijving van de feitelijke gebeurtenis.</i></p> <p><i>Hier worden alle daders vernoemd.</i></p>

	<p><i>Dader van de daad scheiden:</i></p> <p>Door hun wangedrag heeft/hebben zij anderen benadeeld. We zijn hier niet om te beslissen of XXX een goed of slecht persoon is. We willen uitzoeken op welke manier anderen zijn getroffen. Hopelijk kunnen we bereiken dat de schade enigszins wordt hersteld.</p> <p>Begrijpt iedereen dit?</p> <p>XXX heeft (in de voorgesprekken) zijn/haar aandeel in het gebeurde toegegeven.</p> <p><i>Vrijwillige deelname</i></p> <p>Voor het begin van deze herstelbijeenkomst wil ik je vertellen dat je niet verplicht bent om hieraan mee te doen. De deelname aan deze bijeenkomst is voor iedereen vrijwillig. XXX, je kunt, net als iedereen hier, op elk moment weggaan. Als je weggaat, zal deze zaak op een andere manier moeten worden afgehandeld.</p> <p>Het kan ook anders gaan, als je op een positieve manier deelneemt aan deze bijeenkomst en straks aan het einde van deze bijeenkomst akkoord kan gaan met de afspraken die we samen gaan maken.</p> <p>Begrijp je dat?</p>	<p><i>Idem.</i></p> <p><i>Idem.</i></p> <p><i>Idem.</i></p> <p><i>Idem.</i></p> <p><i>In dat geval beslist de directie welke maatregel(en) er getroffen zal/zullen worden.</i></p> <p><i>Deze vraag richt zich tot alle daders.</i></p>
Dader(s)	<p><i>Fase 2: Gedachten en gevoelens over het gebeurde.</i></p> <p>We beginnen met XXX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is er gebeurd? - Wat dacht je toen het gebeurde? - Waar heb je sindsdien over nagedacht? - Wie denk je dat er benadeeld is door jouw daad? - Op welke manier? 	<p><i>Als er meer daders zijn, laat hen dan om de beurt op onderstaande vragen antwoorden.</i></p> <p><i>Wie nog meer?</i></p>

<p>Slachtoffer(s)</p> <p>Het netwerk van het slachtoffer</p> <p>De ouders/opvoeder van de dader</p> <p>De andere leden van het netwerk van de dader</p> <p>De dader(s)</p>	<p>Aandacht voor het slachtoffer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wilt u vertellen wat er is gebeurd? - Wat was uw reactie toen het gebeurde? - Welke gevolgen heeft deze gebeurtenis voor u gehad? En voor anderen? - Wat is voor u het moeilijkst geweest? - Wat is voor u de kern van deze zaak? <p>Aandacht voor mensen uit de omgeving van YYY.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat dacht u toen u over het gebeurde hoorde? - Hoe voelt u zich daarover? - Wat was het gevolg van wat gebeurd is? - Wat was voor u het moeilijkst? - Wat is voor u de kern van de zaak? <p>Aandacht voor de omgeving van XXX. Ik kan me voorstellen dat dit voor u een moeilijk moment is.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wilt u ons daarover iets vertellen? - Wat dacht u toen u over het gebeurde hoorde? - Hoe voelt u zich daarover? - Wat is voor u het moeilijkst geweest? - Wat is voor u de kern van de zaak? <p>- Is er iets dat je nu zou willen zeggen?</p>	<p><i>Als er meer dan een slachtoffer is, laat hen dan om de beurt op deze vragen antwoorden.</i></p> <p><i>Vraag elk lid van het netwerk van het slachtoffer om de vragen hiernaast te beantwoorden.</i></p> <p><i>Begin bij de ouder of verzorger/opvoeder van de dader. Laat vervolgens elk lid van het netwerk van de dader(s) aan het woord komen en reageren op deze vragen.</i></p> <p><i>Deze vraag richt zich tot alle daders.</i></p>
	<p>Fase 3: Werken aan een overeenkomst of herstelplan</p> <p>Aandacht voor het slachtoffer/de slachtoffers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou u als resultaat willen van deze conferentie of samenkomst? - Hoe wilt u dat deze bijeenkomst afloopt? <p>Aandacht voor de dader(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat vind jij daarvan? <p>Aandacht voor de andere aanwezigen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat vinden de anderen daarvan? 	<p><i>Vraag aan alle slachtoffers (dus ook aan de vertegenwoordiger van de school, indien zij mee slachtoffer is).</i></p> <p><i>Vraag de dader(s) om daarop te reageren.</i></p> <p><i>Vraag de anderen om daarop te reageren.</i></p>

	<p><i>Alle deelnemers kunnen bijdragen aan wat er in de overeenkomst moet komen te staan.</i></p> <p>Terugkoppeling naar de dader - Wat vind jij van wat je nu gehoord hebt?</p> <p>(Hier kan het scenario zich nog eens herhalen.)</p>	<p><i>Vraag de dader(s) om een reactie op elke suggestie die de deelnemers geven.</i></p>
Allen	<p>Toewerken naar een overeenkomst</p> <p><i>Stel vast of de dader(s) akkoord kan gaan met de suggestie, vooraleer de overstap te maken naar een volgend voorstel. Sta onderhandeling toe.</i></p> <p><i>Probeer tijdens het maken van de overeenkomst over elk onderdeel zo veel mogelijk duidelijkheid te krijgen. Schrijf het op en noteer ook de details als: bedragen, tijdstip, wie, wat, waar en een mogelijk vervolg.</i></p> <p>Controlemoment</p> <p>Voordat ik deze afspraken opschrijf ik de overeenkomst waarmee we deze bijeenkomst zullen afronden, wil ik nagaan of ik alles wat besloten is, duidelijk heb genoteerd.</p>	
Allen	<p><i>Lees alle afspraken hard op voor en kijk rond ter bevestiging. Eventueel breng je verbeteringen aan in jouw ontwerp tekst.</i></p>	
Allen	<p>Fase 4: Afsluiten van het formele deel</p> <p>Voordat ik deze bijeenkomst afsluit, wil ik iedereen een laatste gelegenheid geven nog iets te vragen of te zeggen. Is er iemand die nog iets wil zeggen?</p> <p>(...)</p> <p>Ik wil jullie allemaal danken voor jullie bijdrage aan deze herstelbijeenkomst. Ik vind het fijn dat we op deze manier om hebben kunnen gaan met deze moeilijke zaak.</p> <p>Er staat daar (...) nog wat te drinken en te eten. Help uzelf. Ondertussen zal ik de afspraken die we gemaakt hebben netjes opschrijven in een overeenkomst. Die kunnen we dan straks ondertekenen.</p>	<p><i>Geef de deelnemers de gelegenheid om te reageren.</i></p>

	<p><i>Fase 5: Informeel deel</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Geef de deelnemers de gelegenheid iets te nuttigen en onderling contact te hebben. Deze informele periode na het formele deel van de conferentie is belangrijk.</i> <i>2. De bemiddelaar die het gesprek voorziet schrijft ondertussen het herstelplan uit.</i> <i>3. De deelnemers ondertekenen het plan waarvan zij allen een kopie meekrijgen.</i> <i>4. Uitdelen van de registratieformulieren waarbij gepolst wordt naar ieders tevredenheid.</i> <i>5. Informeel samenzijn.</i> 	
--	---	--

Wie meer informatie wil over HERGO, op zoek is naar een HERGO-moderator of naar een organisatie die hierover de nodige vorming kan geven, kan hiervoor terecht bij:

- De korte time-outprojecten gesubsidieerd door de Departementen Onderwijs & Vorming en Welzijn. Al hun gegevens en meer uitleg over hun werking vindt u op <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/time-out/default.htm>
- U kan uw CLB contacteren en navragen of iemand van de CLB-medewerkers de opleiding tot HERGO-moderator gevolgd heeft.
- Sommige scholengroepen hebben een HERGO-moderator ter beschikking waarop alle scholen een beroep kunnen doen. Informeer dus bij uw scholengroep.
- Wanneer u interesse heeft om de opleiding tot HERGO-moderator te volgen, dan kan u hiervoor terecht bij de volgende vormingsorganisaties:
 - Ligand (Centrum voor preventief en herstelgericht werken) – Meensesteenweg 28 te 8500 Kortrijk – Contactpersoon: Johan Hamers
Tel.: (0032)056/32 72 87 of E-mail: info@ligand.be – <http://www.ligand.be>
 - Echt Recht – Eigen Kracht Centrale – Contactpersoon: Rob Van Pagée –
Postbus 753 te 8000 AT Zwolle
Tel: (0031)038/422 25 26 – Fax: (0031)038/422 68 98 of
E-mail: info@eigen-kracht.nl – <http://www.eigen-kracht.nl>

2.2 Bouwsteen 6: Peerbemiddeling: leerlingen in de rol van bemiddelaar bij ruzies en conflicten

Wanneer een school kiest voor peerbemiddeling of peermediation betekent dit dat (opgeleide) leerlingen worden ingezet om conflicten tussen leerlingen te helpen oplossen. Hier ligt de klemtoon niet op bestraffing, maar wel op het zoeken naar een aanvaardbare uitweg voor de ruzie, de pesterij, het conflict.

De bemiddelende leerling treedt niet op als een rechter die het conflict beslecht. Wel zal de bemiddelende leerling zorgen voor een veilig en goed opgebouwd bemiddelingsgesprek waarin de ruziemakende partijen geholpen worden om zelf tot een aanvaardbare en herstelgerichte oplossing te komen.

‘Het doel van leerlingbemiddeling is om tot een win-win oplossing te komen, een oplossing die dus beide partijen dat geeft wat ze zoeken (misschien niet alles wat ze willen, maar voldoende om verder samen te leven in een ‘veilig’ klimaat’).

Citaat uit *‘We lossen het zelf wel op!’* Folder over Peer Mediation, Vlaamse Vredesweek 2004)

Een bemiddelingsgesprek gebeurt op aanvraag van één van de partijen. Beide partijen moeten ermee instemmen.

Het gesprek doorloopt vijf fasen en duurt ongeveer 15 minuten.

Komen er andere, ernstige problemen aan de orde, dan worden de betrokken leerlingen doorverwezen naar de leerlingenbegeleiding of naar de ondersteunende leerkrachten.

‘De vijf fasen van een bemiddelingsgesprek

Fase 1: Verwelkoming van de partijen die met elkaar in conflict staan. Alle deelnemers worden verwelkomd. De bemiddelaar legt uit hoe het bemiddelingsgesprek in zijn werk gaat (rollen – fasen- bedoeling). Er worden gespreksafspraken gemaakt. Het is de bedoeling dat iedere deelnemer deze afspraken onderschrijft.

Fase 2: Luisteren naar ieders verhaal.

Met behulp van een dobbelsteen wordt bepaald wie als eerste het woord mag nemen. Dader en slachtoffer (alleen zij) krijgen elk om

beurt de kans om ‘de feiten’ te beschrijven en duidelijk te maken hoe zij een en ander ervaren (hebben). De bemiddelaar vat na elke tussenkomst samen wat er is gezegd en controleert of zijn/haar samenvatting goed is.

Fase 3: Dieper kijken.

De bemiddelaar respecteert de toevallige volgorde en tracht nu dader en slachtoffer te laten verwoorden wat hij/zij tijdens en na het incident hebben ervaren (denken, voelen, willen) of hebben gedaan/meegemaakt. Er wordt dus ook geluisterd naar wat elke partij op dat ogenblik zou willen. De bemiddelaar zorgt dat beide partijen aan het woord komen en hun binnenkant ook echt verwoorden.

Fase 4: Samen zoeken naar oplossingen.

In deze gespreksfase wordt aan beide partijen (en aan de paar vrienden die ze eventueel hebben meegebracht) gevraagd om na te denken over ‘hoe het conflict kan worden opgelost en hoe de schade kan worden hersteld’. Alle mogelijke oplossingen worden door de bemiddelaar genoteerd.

Fase 5: Kiezen voor een oplossing en afspraken maken (Wie doet wat (niet) en hoe worden de afspraken verder opgevolgd?)

De bemiddelaar dankt alle deelnemers en somt alle aangereikte oplossingen op. De deelnemers worden verzocht met elkaar in gesprek te gaan en na te gaan welke oplossing (het meest) tegemoet komt aan de belangrijkste vragen, belangen en verlangens.

Beide partijen maken duidelijk welke oplossing(en) hun voorkeur wegdraagt.

Wie meer info wil over peermediation of op zoek is naar een organisatie die hierrond de nodige vorming kan geven, kan hiervoor terecht bij:

- Pax Christi Vlaanderen – Italiëlei 98 te 2000 Antwerpen – Contactpersoon: Els D’hollander en Gio Deweerd 03/225 10 00 – gio.deweerd@paxchristi.be – els.dhollander@paxchristi.be
Zie: <http://www.paxchristi.be>
- CMGJ - Boslaan 27 te 3600 Genk – Contactpersoon: Erwin Vermesen – 089/845004 – erwin@cmgj.be – www.cmgj.be

Zie: <http://www.cmgj.be/onderwijs3.htm>

Gespreksregels voor een goed bemiddelingsgesprek

Stap je mee in een bemiddelingsgesprek, dan ...

- ben je bereid om naar elkaar te luisteren en elkaar niet te onderbreken;
- spreek je elkaar respectvol aan (schelden kan niet; geweld gebruiken evenmin);
- stem je ermee in dat al wat hier gezegd wordt, vertrouwelijk is en dus niet wordt meegedeeld aan anderen;
- spreek je enkel voor je zelf en heb je het niet over mensen die er niet zijn, noch over vroegere ruzies en conflicten;
- stem je ermee in om samen tot een oplossing te komen;
- beloof je akkoord te gaan met en mee te werken aan de oplossing die als beste uit de bus zal komen.



NIEMAND DIE ER OM VRAAGT: EEN CRISISSITUATIE.

1. Moeilijk gaat ook.

Geen enkele school zit er op te wachten. Toch gebeurt het soms. Een steekpartij, een wanhoopsdaad, een leerkracht die hard wordt aangepakt, happy slapping op de speelplaats, ... De media die jong en oud vandaag ter beschikking hebben, zorgen er voor dat een incident ongemeen snel kan uitgroeien tot een mediagebeuren. Dan wordt het nog lastiger om gepast te reageren. Er is niet alleen het incident dat om een oplossing vraagt, ook de mediastorm en alle onrust die erbij komt, moeten zo vlug mogelijk in goede banen worden geleid. Het vraagt een optelsom aan vaardigheden om zulke situaties goed te hanteren. Scholen mogen dan ervaring hebben met pedagogische problemen, crisiscommunicatie en –crisismanagement is nog heel wat anders.

In dit laatste hoofdstuk is het de bedoeling om scholen enkele basisregels en adviezen mee te geven om ook dit soort situaties het hoofd te kunnen bieden. Het is belangrijk te weten hoe men best reageert en welke zaken met absoluut moet vermijden. Als de stress hoog oploopt en de ervaring ontbreekt, worden er vlugger fouten gemaakt. Met een crisisscenario bij de hand, wordt het iets makkelijker om gepast te reageren en meester te blijven over de situatie.

2. Crisismanagement en crisiscommunicatie

Beide componenten zijn onafscheidelijk. Net omdat het om een buitengewone situatie gaat, krijgt men te maken met onvoorziene moeilijkheden, hevige emoties en de druk om snel en gepast te reageren. Vaak is er niemand die onmiddellijk weet ‘wat er nu moet gebeuren’. Zo was de schietpartij van Hans Van Temsche nog maar net achter de rug of de school werd overstelpt met camera’s, telefoontjes, vragen... . In de zoektocht naar de mogelijke aanleiding doken al vlug verklaringen op die de school rechtstreeks raakten.

Wat er in zulke omstandigheden wel of niet wordt gezegd of gedaan is van enorm belang. De direct betrokkenen, hun familie(s), de andere leerlingen, de leerkrachten en opvoeders,

de school en de samenleving vragen om duidelijke informatie. Toch moet men rekening houden met ieders rechten. Het gebeurt ook dat men mensen tegen zichzelf moet beschermen. De belangen van nieuwsmakers en de betrokkenen lopen zeker niet synchroon. En het is volkomen begrijpelijk dat de school in het bijzonder begaan is met haar eigen imago (want dat is haar belangrijkste uithangbord) en respect vraagt voor het vele, goede werk dat binnen de school gebeurt.

3. Bouwsteen 7: een rits adviezen en tips

3.1 Preventie: zorg voor een crisisplan

Een typisch kenmerk van de meeste crisissituaties is dat ze zich plots en in alle hevigheid aandienen, als een donderslag bij heldere hemel. Net daarom maar even goed omwille van de delicateitheid van de aanpak, is het wenselijk dat scholen op voorhand een crisisplan uittekenen.

Beschikt men op voorhand over een gekende procedure, dan heeft men ten minste al dit houvast en kan men sneller, logischer en oordeelkundiger reageren. Dan laat loopt men minder achter de feiten aan en wordt de kans op fouten een heel stuk kleiner.

Een crisis- of noodplan moet onder meer aandacht hebben voor:

- Wie maakt deel uit van de crisisstaf?
- Wie neemt in zulke situaties de leiding en beslist wat er wel of niet zal gebeuren? Wie is de centrale woordvoerder?
- Wie moet er in welke volgorde geïnformeerd worden? Welke communicatiekanalen staan ter beschikking? Welke worden naar wie toe aangewend?
 - o Hoe en door wie wordt er met het personeel gecommuniceerd?
 - o Hoe en door wie wordt er met de leerlingen gecommuniceerd?
 - o Hoe en door wie wordt er met de ouders gecommuniceerd?
 - o Hoe en door wie wordt er naar de buitenwereld (media, schoolomgeving, ...) gecommuniceerd?
- Met welke rechten en regels (vb. privacy, rechtspositie jongeren, ...) moet er alleszins rekening worden gehouden en wat houdt dat meer concreet in?
- Welke afspraken moeten er eventueel worden gemaakt met de leerkrachten?
- Welke afspraken moeten er eventueel worden gemaakt met de leerlingen?
- Welke afspraken moeten er eventueel worden gemaakt met de ouders?
- Wanneer en waartoe neemt de school contact met de politie?

- Wanneer en waartoe neemt de school contact met de media? Welke informatie wil men aan hen (niet) kwijt? Tot welke media zal men zich richten? (Overzichtlijst met coördinaten moet beschikbaar zijn.)
- Wie beschikt over de contactgegevens van de netwerkpartners waarop de school in zulke situaties kan terugvallen? (CLB, de eigen onderwijskoepel, Departement Onderwijs & Vorming, hulpverlening, politie, artsen, ...). (Overzichtslijst van alle partners moet beschikbaar zijn. Duidelijke, op voorhand gemaakte afspraken zorgen voor een nog efficiëntere samenwerking met deze partners.)
- Wie neemt met welke partner(s) contact? Welke partners worden aangesproken voor welk probleem?
- Hoe vaak en wanneer komt de crisisstaf minstens samen?
- Hoe en door wie wordt het crisismanagement en de crisiscommunicatie geëvalueerd?
- Indien er toch problemen opduiken (verkeerde communicatie, onzorgvuldige beslissingen, ...), hoe zal men die dan opvangen?

3.2 Crisiscommunicatie

Middenin een crisissituatie loopt de stress hoog op. Vaak ontbreekt de tijd om beslissingen te overwegen en moet er snel worden gehandeld. Zie hier dertien regels die meer houvast helpen bieden:

- (a) *Kies voor een woordvoerder die geloofwaardig overkomt.*
- (b) *Communiceer tijdig en neem voldoende tijd.*
- (c) *Neem de communicatie zelf in handen.*
- (d) *Toets de boodschap af door ze even voor te leggen aan 'derden'.
(Als er daarvoor voldoende tijd is.)*
- (e) *Geef voorrang aan de (directe omgeving van de) slachtoffers.*
- (f) *Verplaats je voorafgaandelijk in het perspectief van je toehoorders: wat vraagt in hun ogen om verduidelijking?*
- (g) *Spreek de waarheid maar houd je wel aan de feiten. Schets eventueel de context van het gebeuren. Beperk je tot wat onder de bevoegdheid van de school valt. Behoed je voor gissingen.*
- (h) *Wees transparant en eerlijk: geef een realistische schets van de situatie zonder te uitvoerig te willen zijn. Durf zeggen wat je niet (nog) niet weet en wat je niet kan zeggen (bijvoorbeeld omwille van het recht op de privacy).*
- (i) *Vermijd tegenstrijdigheden. Wees eenduidig en blijft consistent, zowel in de interne als in de externe communicatie.*

- (j) *Wees behoedzaam als het op oordelen aankomt: zolang feiten niet bewezen zijn, geldt het voordeel van de twijfel (en is niemand schuldig).*
- (k) *Zorg voor rechtzettingen, indien er verkeerde informatie is verspreid.*
- (l) *Maak duidelijke afspraken: Waar en wanneer vindt de volgende briefing plaats? Wie is de contactpersoon binnen de school?*
- (m) *Maak in de interne communicatie met het personeel duidelijk welke informatie als vertrouwelijk moet worden beschouwd en wat er naar buiten wordt gebracht. Verduidelijk hoe en door wie de crisis beheerd zal worden.*

Om geloofwaardig te zijn is het belangrijk dat men door de betrokkenen van meet af aan ook als zodanig wordt erkend. De gids ‘Leidraad crisiscommunicatie. Monodisciplinair interventieplan voor informatie aan de bevolking’ (Ministerie van Binnenlandse Zaken) wijst er op dat geloofwaardige communicatie afhangt van volgende factoren:

Zorg en inlevingsvermogen	Mate waarin blijk van medeleven gegeven wordt	45 %
Eerlijkheid	Eerlijkheid en transparantie	20%
Engagement	Redelijkheid van het optreden	20 %
Competentie	Deskundigheid van de organisatie [school]	10%

Omdat de media er vaak als de kippen bij zijn wanneer zich uitzonderlijke feiten voordoen, doet men er goed aan om op voorhand af te stemmen op de invalshoek die zij hanteren. De volgende vragen verduidelijken om welk perspectief het dan gaat:

- Wat is er gebeurd? Hoe lang weet de school het al?
- Waar hebben de feiten zich afgespeeld? Wie was erbij betrokken?
- Wanneer is het gebeurd?
- Waarom is het kunnen gebeuren?
- Wat zijn de gevolgen?
- Hoe uitzonderlijk is datgene wat er is gebeurd?
- Wat wordt er door de school aan gedaan? Wie neemt welke verantwoordelijkheid?

Pesten en geweld op school:

een **theoretische verkenning.**



INLEIDING

Drie blinden

Het verhaal van de drie blinden die een olifant ontmoeten, stemt tot nadenken.

Drie blinden lopen dezelfde olifant tegen het lijf. Ze krijgen de opdracht het dier te beschrijven. Eén van hen begint de olifant te betasten vanaf zijn staart. De tweede betast één van de poten en de derde krijgt de beweeglijke slurf in handen. Ieders verkenning leidt nadien tot een aparte beschrijving van het onbekende dier. Hoe waarheidsgetrouw elke schets ook is, toch bereikt het drietal nadien geen overeenstemming. Omdat ieder vasthoudt aan het eigen grote gelijk, komen ze er niet aan toe de olifant te herkennen. De discussie is eindeloos...

Klare kijk als opstap naar doelgerichte actie

Wie samen met anderen over een onderwerp wil nadenken of tot een actieplan wil komen, zal keuzes moeten maken. De definitie of probleemomschrijving van waaruit men vertrekt, vertolkt immers een bepaald standpunt. Elke standpunt kenmerkt zich door eigen accenten en stuurt de zoektocht naar antwoorden of te nemen maatregelen in een bepaalde richting. Dat mensen er verschillende zienswijzen en meningen op na houden, is op zich geen probleem. Dit wakkert het debat aan en houdt iedereen alert. Maar zonder overeenstemming wordt het moeilijk om doelen te bepalen, een gezamenlijke actie uit te bouwen en te blijven samen werken. Een heldere en gedragen probleemomschrijving vormt dus de opstap naar een meer daadkrachtig beleid. Hier begint de oefening om alle neuzen min of meer in dezelfde richting te krijgen.

Beleidssteams die een gezamenlijke aanpak nastreven zullen dus hun zienswijze en de gehanteerde probleemomschrijving moeten expliciteren. Zo ondervindt men snel dat niet iedereen hetzelfde bedoelt met de termen 'schoolgeweld' en 'pestgedrag'. Wat de ene leerkracht/opvoeder schokt en door hem/haar als een ernstig incident wordt ervaren, zal door een andere collega mogelijk worden afgedaan als onnozelheid waaraan niet zwaar mag worden getild. Sommige collega's zullen er bijvoorbeeld ook geen moeite mee hebben om hun eigen verantwoordelijkheid (of die van de school) in vraag te stellen, terwijl anderen er per definitie voor kiezen om 'de schuld' volledig in de schoenen te schuiven van de lastige leerling(en). Liggen de standpunten te ver uit elkaar, dan wordt het moeilijk om in hetzelfde schoolteam tot een gezamenlijke strategie te komen.

De opdracht die beleidssteams meekrijgen, willen we in deze handreiking ook zelf ter harte

nemen. Daarom besteedt dit derde deel ruim aandacht de visie en de uitgangspunten die verborgen liggen achter de instrumenten die in de vorige twee delen worden aangereikt. Deze hefboomen en bouwstenen werden overigens niet bij toeval geselecteerd of uitgewerkt. Elk op zich maar ook samen bouwen ze verder op wetenschappelijk onderzoek en op goede ervaringen in de dagelijkse praktijk.

Samengevat:

Goed van start gaan betekent dat de schoolleiding weet waaraan ze begint en welke problemen ze te lijf wil gaan. Het gebruik van eenduidige definities komt tegemoet aan die verzuchting. Zo bekomt men niet alleen een duidelijker communicatie maar zorgt men er ook voor dat de aard en de omvang van bepaalde fenomenen scherper in beeld kan worden gebracht. Door gebruik te maken van dezelfde definitie van pesten en geweld, de omvang van deze problemen te kennen en duidelijk voor ogen te houden waar men naartoe wil, wordt het een stuk makkelijker om een daadkrachtig beleid te ontplooiën. Dit derde deel mag dan ook niet als bijkomstig worden beschouwd. Het vormt een essentiële aanvulling op de twee vorige praktijkgerichte delen en verantwoordt het wat, hoe en vooral het waartoe van alle instrumenten.



Hoofdstuk 1

PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL: WAAR GAAT HET OM?

1. Met vallen en opstaan

De school als sociaal oefenveld

Vanaf hun zesde en tot en met hun achttiende levensjaar zijn alle Belgische jongeren leerplichtig. Wat in de meeste gevallen betekent dat ze in die levensperiode school lopen. Meer dan een miljoen Vlaamse meisjes en jongens gaan aldus verplicht naar school. Op school ontmoeten ze een heel gedifferentieerde groep van (bijna) leeftijdsgenoten en volwassenen. Zo ontsluit zich een gigantisch sociaal oefenveld.

In totaal zetten meer dan honderdduizend leerkrachten en opvoeders zich in om het dagelijkse school- en leergebeuren en dus ook het omgaan met elkaar in goede banen te leiden. De samenleving vertrouwt er op dat zij de toekomstperspectieven (leren, leven, samen leven) van alle kinderen en jongeren zo kansrijk mogelijk houden.

Opgroeien gebeurt met vallen en opstaan

Kinderen en jongeren maken in de loop van hun schooltijd een ongelooflijk groeiproces door. Niemand die ervan opkijkt dat het leer- en ontwikkelingstraject van sommige jongeren niet rimpelloos verloopt. De zoektocht naar de eigen identiteit is op zich al niet eenvoudig. Experimenteergedrag en bestaande regels overtreden, zijn er het gevolg van. De startcondities van alle kinderen zijn bovendien niet gelijk. Hun thuisculturen zijn vaak erg verschillend. Niet iedereen vindt een school op maat. Wrijvingen en conflicten kunnen bijgevolg niet worden uitgesloten.

Kinderen en jongeren moeten dus leren omgaan met verschillen. En met de ruzies en conflicten die er soms uit voortvloeien. Hoeveel volwassenen hebben het hier trouwens zelf niet moeilijk mee? Logisch dus dat scholen regelmatig te maken hebben met probleemsituaties en –gedrag. Opgroeien en samenleven, het gebeurt – gelukkig maar - nooit zonder slag of stoot.

Welbevinden op school

Ondanks het verplichtende karakter en de spanning die het schoolgebeuren onvermijdelijk met zich mee brengt, voelen de meeste kinderen en jongeren zich relatief goed op school. In een bevraging bij tweeduizend leerlingen schaalde de gemiddelde Vlaamse leerling (tussen 12 en 18 jaar) het eigen schools welbevinden in op 3,4 op 5⁷⁵. Een beperkte groep leerlingen voelt zich op school minder goed in haar sas⁷⁶. Een PISA-onderzoek heeft het over drieëndertig procent van de Belgische leerlingen⁷⁷. Stevens en Elchardus (2001) stellen vast dat het welbevinden bij elf procent van de oudste groep leerlingen (16- tot 18-jarigen) laag scoort⁷⁸. In hun onderzoek geeft veertien procent van alle bevroegde jongeren te kennen van school te willen veranderen. Voor quasi één op vijf van deze leerlingen zou dat onmiddellijk mogen gebeuren. Het onderwijsblad Klasse merkt op dat het welbevinden een flinke deuk krijgt bij de overgang naar de tweede graad van het middelbaar onderwijs⁷⁹. Een diepere analyse van deze cijfers is wenselijk.

Veerkracht

Het onderzoek naar het menselijk (probleem)gedrag staat niet stil. Daardoor krijgen we een steeds scherpere kijk op wat er allemaal fout kan lopen in het groei- en leerproces van jongeren. Tal van factoren spelen hier op elkaar in: factoren die rechtstreeks te maken hebben met het kind/de jongere naast factoren die gelinkt worden aan zijn of haar omgeving. De Nederlandse opvoedkundige, Jo Hermans, wijst op het lineaire verband tussen de aanwezige risicofactoren en de kans op een problematische ontwikkelingsuitkomst. Bij risicocumulatie, dit wil zeggen in situaties waarin meerdere risicofactoren bij elkaar komen, loopt de kans op problemen nog hoger op⁸⁰. Eerder wees Hermans er al eens op dat tachtig procent van de Nederlandse jongeren af te rekenen krijgt met zulke risicofactoren⁸¹.

Positief is echter dat slechts een minderheid van deze jonge mensen te weinig steun en veerkracht overhoudt om die problemen het hoofd te bieden⁸². De overgrote meerderheid van de jongeren doet het goed. Deze zekerheid mogen we niet uit het oog verliezen. Ze moet ons doen beseffen dat de associatie tussen 'jongeren' en 'problemen' vandaag al te frequent en te lichtvaardig wordt gemaakt⁸³.

⁷⁵ Engels, N., Aelterman, T. et al. (X), Het welbevinden in de schoolsituatie van leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs, OBPWO 98.06. Zie www.ond.vlaanderen.be/obpwo en www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/afdrukvb0102/PR_welbevinden.

Engels, N., Aelterman, T. et al. (X), Het welbevinden in de schoolsituatie van leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs, OBPWO 98.06. Zie www.ond.vlaanderen.be/obpwo en www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/afdrukvb0102/PR_welbevinden.

⁷⁶ Mertens, W. & Van Damme, J. (2000), 'De school.' In: Walgrave, L. (Red.), Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 19-8-jarigen over hun leefwereld en toekomst. Leuven: Universitaire Pers ; Huysmans, H. (2006), 'De jeugd van tegenwoordig... doet het zo slecht nog niet. Welzijn en gezondheid in het jeugdonderzoek 2000-2005'. In: Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen. Leuven: Lannoo Campus.

⁷⁷ OESO (2003), Student engagement at school – a sense of belonging and participation. Paris: OECD.

⁷⁸ Stevens, F. & Elchardus, M. (2001), De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren. Eindverslag. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Brussel: VUB, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

⁷⁹ Van Petegem, Karen (2008) Relationship between student, teacher and classroom characteristics and students. Doctoraatsverhandeling voor het behalen van de graad van doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent. Zie ook: <http://www.klasse.be/leraren/archief.php?id=13342>

⁸⁰ Hermans, J. (2008) 'Opvoedingsondersteuning: een winst- en verliesrekening.' In: Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk. Leuven, Jg. 19 (1), maart 2008, 12-15.

⁸¹ Deboutte, G. (1997) Geweld genoeg! Hoe omgaan met geweld in de leefwereld van kinderen en jongeren? Getuigenissen, informatie en tips voor ouders en opvoeders. Brussel: Jeugd & Vrede, 105.

⁸² De cijfers variëren: het zou gaan om circa 5 à 15% van onze jeugd.

⁸³ Cornelissen, M. (2000), 'De' jongere bestaat niet. Negatieve gevolgen van beeldvorming over jongeren. Literatuuronderzoek. Den Haag: Landelijk Bureau Leeftijdsciscriminatie, 112.

2. Probleemgedrag op school: waar hebben we het over?

Vele gezichten

Scholen krijgen te maken met verschillende vormen van probleemgedrag veroorzaakt door leerlingen, leerkrachten en ouders. Krijgende en vechtende kleuters, verbaal geweld op de speelplaats, klein en groot vandalisme, afwezigheden vlak voor en na de schoolvakanties, cybergeweld... De noodzaak om er wat aan te doen wordt nog groter wanneer dit gedrag een concreet gezicht krijgt: Casper (16 jaar) die zich dronken aanbiedt, Lynn die systematisch weigert om de kledingsvoorschriften na te leven, Eumer die zijn gepeste broer te hulp schiet, de heer Coppens die 'de bende van 3 BM' nog maar eens verwenst, meester Frank die het bijna letterlijk aan de stok krijgt met twee boze ouders, Denis (13 jaar) die er een eind aan maakt na een zoveelste pesterij...

Voordeel op korte termijn

Deze publicatie beperkt zich tot (de aanpak van) het probleemgedrag dat zich binnen de school voordoet en uitgaat van de zogenaamd 'moeilijke leerlingen'.

Leerlingen krijgen dit label wanneer hun probleemgedrag aanhoudt of voor ernstige moeilijkheden zorgt. Dan is er sprake van 'agressief, opstandig-oppositioneel, antisociaal, normovertredend, delinquent, enzovoort, ...' gedrag⁸⁵. Anderen hebben het over wangedrag, (licht) delinquent, crimineel, storend of respectloos gedrag⁸⁶.

Ivo Engelen en Ingrid Coosemans spreken van probleemgedrag wanneer dat gedrag de geldende regels en normen te buiten gaat én wanneer het leidt tot schadelijke gevolgen voor anderen en/of zichzelf⁸⁷.

Kleuterleidsters, leraren en docenten (maar even goed ouders) ervaren dit gedrag als irritant en bijzonder uitputtend⁸⁸ en zijn het liever kwijt dan rijk. Vreemd genoeg blijven kinderen of jongeren dit gedrag in nogal wat gevallen volhouden, ondanks de negatieve reacties. Het feit dat ze er *op korte termijn* toch *voordeel* uit halen verliezen we, volgens Jos Peeters, best niet uit het oog. Daar verbergt zich de sleutel die ons toelaat tot een kentering te komen. Vooral het tweede en derde deel van deze publicatie gaan hier dieper op in.

⁸⁴ Lees: Basismechanica.

⁸⁵ Grietens, Hans (2006) 'Leerlingen met agressief en antisociaal gedrag in het secundair onderwijs.' In: Ghesquière, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- en gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven/Voorburg: Uitgeverij Acco, 49-63.

⁸⁶ Weerman, F., Smeenk, W. & Harland, P. (Red.) (2007), Probleemgedrag van leerlingen tijdens de middelbare schoolperiode. Individuele ontwikkeling, leerlingnetwerken en reacties vanuit de school. Reeks: Sociale cohesie in Nederland, Deel 12. Amsterdam: Uitgeverij Aksant, 303;

Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte G. (2001), Verbondenheid als antwoord op 'de-link-wentie'. Preventie op een nieuw spoor. DIROO-uitgave. Leuven: Uitgeverij Acco.

⁸⁷ Engelen, Ivo & Coosemans, Ingrid (2003), Tieneren in de knoei! Gids voor het begeleiden van jongeren. Een gedragsgerichte aanpak. Tielt: Uitgeverij Lannoo.

⁸⁸ Peeters, J. (1995), Moeilijke adolescenten. Antwerpen: Garant Uitgevers.

Probleemgedrag op school omvat al het grensoverschrijdend en schade berokkenend gedrag dat leerlingen stellen en dat – omwille van het herhaaldelijke of extreme karakter – door hun leraren/opvoeders als onbetamelijk, ondulbaar en onrespectvol wordt ervaren. Dit irritante gedrag houdt in veel gevallen aan omdat het de betrokken kinderen of jongeren op korte termijn en in die specifieke omgeving voordeel oplevert.

Chronisch probleemgedrag – anti-sociaal gedrag

Chronisch probleemgedrag op school drukt zich meestal uit in de combinatie van leerproblemen, gedragsproblemen, schoolmoeheid en het stellen van antisociaal gedrag⁸⁹. Oorzaken en gevolgen vormen in veel gevallen een ondoorzichtig kluwen. Wat vooral bewijst dat de ontredde die de school en de ouders ervaren niet moet onderdoen voor de ontredde die de jongere/het kind zelf ervaart.

Prof. N. Vettenburg onderscheidt vier categorieën van anti-sociaal gedrag. Ze spreekt van schoolgebonden normoverschrijdend gedrag, statusdelicten⁹⁰, delinquent gedrag en (bedreiging met) fysiek geweld⁹¹. Leerlingen die dit gedrag in ernstige mate (blijven) stellen, lopen het risico op een ernstig conflict met de school. Het risico op escalatie en/of drop-out neemt toe. Zo wordt hun *maatschappelijke kwetsbaarheid*⁹² nog versterkt en komen deze jongeren terecht in een negatieve spiraal. Ook de leerkrachten (onveiligheidsgevoelens, minder beroepsvoldoening, ...), de klasgroep (negatieve klassfeer, minder goede studieresultaten, ...) en de ouders (nagenoeg uitsluitend negatieve contacten met de school, problematisch contact met eigen kind, ...) worden door zulke situaties benadeeld. Redenen genoeg om op zoek te gaan naar een afdoend antwoord (preventie en curatie) op dit soort problemen.

⁸⁹ Ghesquière, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- en gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven/Voorburg: Uitgeverij Acco.

⁹⁰ Statusdelicten zijn delicten die gekoppeld zijn aan de status van de jongere. Als minderjarige wordt hen bijvoorbeeld verboden te spijbelen, weg te lopen van huis, bepaalde drugs te gebruiken, ...

⁹¹ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001), Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het anti-sociaal gedrag bij leerlingen. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 219p. + bijlagen.

⁹² Vettenburg, N. (2005), "Maatschappelijke kwetsbaarheid" en "Preventie": relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven'. In: Welwijs, 1, 3-10.

De term maatschappelijke kwetsbaarheid doelt op 'het risico om in contact met maatschappelijke instellingen [zoals onderwijs, hulpverlening, politie, ...] vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle, sancties) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod.'

Cf. X, (2006), Leerkracht Veerkracht. Een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnstichting: 12-14.

Meer probleemgedrag op school dan vroeger?

Geen enkele wetenschapper kan deze vraag met zekerheid beantwoorden. Het ontbreken van een eenduidige definitie, de grotendeels afwezige registratie, het verschil in meetmethode, de wisselende perceptie, het nooit aflatende verschuiven van waarden, normen en omgangscodes, ... verklaren waarom dit zo is.

Vakspecialisten uit verschillende hoeken laten verstaan dat een kleine groep leerlingen voor ernstige problemen zorgt: *'Gemiddeld liggen de prevalentiecijfers van ernstige agressie en regelovertreding tussen 5 en 10%*', aldus Hans Grietens⁹³. Onderzoekers van het JOP (Jeugdonderzoeksplatform) laten op hun beurt verstaan dat er geen indicaties zijn om te beweren dat de jeugdcriminaliteit zou toenemen⁹⁴. Wellicht is de kleine kern van jongeren die zich op delinquente pad bevindt, niet groter dan voorheen. Verder onderzoek moet uitwijzen of deze groep zich verjongt of verhardt en meer en/of ernstiger feiten pleegt.

Dan toch meer moeilijkheden en problemen op school?

• Meer diagnoses

Leerlingendossiers liegen er niet om: meer kinderen en jongeren hebben te maken met een welomschreven probleem⁹⁵. Elk jaar opnieuw studeert een nieuwe generatie hoogopgeleide specialisten af die het rijtje experts komt aanvullen. Die krijgen samen meer kinderen over de vloer en stellen, mede daardoor, meer diagnoses. Die ontwikkeling is onvermijdelijk en heeft goede en kwalijke kanten. Het is een goede zaak dat er diagnoses worden gesteld en dat kinderen (en hun ouders en leerkrachten) steun krijgen van specialisten. We moeten er wel op toekijken dat de jongens en meisjes in kwestie niet vereenzelvigd worden met hun probleem. Noor, Ivan, Marieke en Furkan zijn immers veel meer dan dat.

• Pinnochio achterna

Een tweede zekerheid is dat onze jeugd opgroeit in een erg ambivalente opvoedingsomgeving. Zoals Pinnochio worden onze kinderen van jongs af aan verleid tot het vele fraaie en aanlokkelijke dat deze wereld te bieden heeft. Aanhoudend worden ze overdonderd door tal van mogelijkheden/keuzes. Ze krijgen ervaringen en uitdagingen voorgeschoteld die vaak haaks staan op datgene wat

⁹³ Grietens, H. (2006) 'Leerlingen met agressief en antisociaal gedrag in het secundair onderwijs.' In: Ghesquère, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven: Uitgeverij Acco, 53.

⁹⁴ Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), (2007), Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1.

⁹⁵ Leuven: Uitgeverij Lannoo Campus, 262.

ADHD, ADD, NLD, dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, ASS, Aspergersyndroom, hoogbegaafdheid, hypersensitiviteit, enz....

de goedmenende opvoeder (ouders, jeugdleiding, leraren, ...) hen wil bijbrengen. Ons voorbeeldgedrag laat soms te wensen over (verkeersagressie, racisme, seksisme, werkverslaving, vechtscheidingen, ...). Logisch dat jongeren wel eens het noorden verliezen.

• **Ook jong geweest...?**

De meeste jongeren springen wel eens uit de ban (en maar goed ook). Soms levert dat problemen op en worden afspraken en regels met de voeten getreden. Een winkeldiefstal, zwart rijden, spieken, spijbelen, jointje roken, ... welke volwassene ging nooit in de fout? Rond het zeventiende levensjaar blijft het tij statistisch keren. Dan zien we wat een lief, een (studenten)job, het leid(st)er zijn en de vrijheid van het verder studeren aan goeds genereren... Helaas volhardt een kleine maar problematische groep jongeren in de boosheid. Voor deze groep heeft geen enkele school hét gepaste antwoord en dringen zich alternatieven op⁹⁶.

Vertrouwen en respect

Leerkrachten bekijken jongelui doorgaans met een positievere bril dan de doorsnee volwassene. Dit is een belangrijke en gelukkige vaststelling. Ze neemt niet weg dat ook lesgevers vatbaar zijn voor gevoelens van onveiligheid. Onveiligheidsgevoelens maken deel uit van onze maatschappelijke beleving. Ze bepalen onze perceptie, onze manieren van denken en doen. Zowel binnen als buiten de schoolmuren lopen perceptie en realiteit vaak sterk uiteen: angst- en onveiligheidsgevoelens vertekenen de werkelijkheid. Dan ziet onze leefomgeving er grijzer uit dan zij in werkelijkheid is. De breedvoerige en weinig genuanceerde berichtgeving over bepaalde incidenten werkt dit in de hand. Vettenburg en Huybregts⁹⁷ hebben vastgesteld dat de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten sterk samen hangen met de globale stress die zij binnen de school ervaren (*Hoe goed is de school georganiseerd? Biedt de directie steun? Is er een goed teamklimaat? Zijn er duidelijke afspraken? Krijgen leerkrachten waardering en inspraak? Doen zich vaak incidenten voor? Hoeveel mensen waren eerder al slachtoffer?*). Leerlingen én leerkrachten voelen zich duidelijk beter wanneer het ‘klikt’ tussen hen. Vertrouwen, respect, dialoog en samenwerking zijn kwaliteiten die in het schoolleven niet mogen ontbreken. Kinderen en jongeren die erbij horen en die kunnen terugvallen op een positieve vrienden-groep maken geen problemen. Integendeel, hier vangen leeftijdsgenoten elkaar op.

⁹⁶ Cf. Grietens, (2006), 58-62.

⁹⁷ Vettenburg & Huybregts, (2001).

Samengevat:

Alle scholen hebben te maken met probleemgedrag. Dit is geen nieuw fenomeen maar heeft vooral te maken met de leeftijd en het groeiproces dat jongeren doormaken. Het probleemgedrag dat leerlingen stellen, zet de school en de leerkrachten onder druk. Kinderen en jongeren die extreem of langdurig probleemgedrag stellen, zitten zelf ook in de knoei. Leer-, gedrags- en sociaal-emotionele problemen koppelen zich dan aan elkaar.

Ondanks de negatieve reacties handhaaft een deel van de leerlingen dit problematische gedrag. De bestraffende aanpak ten spijt. De vraag naar welk ‘voordeel’ het kind/de jongere hier en nu binnenhaalt dankzij het probleemgedrag, brengt een mogelijke oplossing dichterbij. Dan kan worden gezocht naar een antwoord-op-maat .

Goede relaties tussen leerlingen en met hun leerkrachten vormen het beste preventieve antwoord op eventueel probleemgedrag.

3. Pesten op school: definitie

Pesten hoort er bij

Treiteren, roddelen, pesten, ... maken deel uit van het samenleven. Mensen doen het zolang ze bestaan. Pestgedrag gedijt in heel diverse biotopen: thuis, in de buurt, op school, op de werkvloer, in de club, op de camping , in cyberspace, ... Overal waar mensen elkaar meermaals vinden, maken pesterijen een kans.

Pesten op school valt nooit helemaal uit te sluiten. Zelfs de school met het best uitgevoerde anti-pestactieplan ontsnapt hier niet aan. Een belangrijke reden hiervoor is dat het pestgedrag (en dit geldt voor alle landen waar het is onderzocht) tussen het tiende en vijftiende levensjaar hoe dan ook piekt. In die fase van hun persoonlijk ontwikkelingsproces maken kinderen zich wat losser van hun ouders en wordt het *‘erbij horen’* (bij de groep van leeftijdsgenoten) erg belangrijk. Tel daarbij dat het groeitempo van jongeren niet voor iedereen hetzelfde is. Want ook dat verhoogt de kans op conflicten en pestgedrag⁹⁹. Of de hier aanwezige risicofactoren de doorslag geven, is grotendeels afhankelijk van de omgeving. Zo houden o.a. regelduidelijkheid, de persoonlijke betrokkenheid van de leraar, een goed klasmanagement en een open, veilige klassfeer het pesten uit de buurt¹⁰⁰.

Scandinavië in voortrekkersrol

De belangstelling voor het pestfenomeen manifesteerde zich voor het eerst in Scandinavië. Noorwegen reageerde geschokt op de zelfdoding van drie tieners. Op korte tijd en los van elkaar stapten ze uit hun jonge leven. Pesterijen hadden hen volledig onderuit gehaald. Op

vraag van de Noorse regering werd Dan Olweus¹⁰¹ verzocht een actieplan uit te tekenen voor alle Noorse scholen. Dit plan kenmerkt zich door een aanpak waarin leerkrachten, leerlingen en ouders de nodige aandacht krijgen ('whole school approach'¹⁰²).

*Pesten is ook leeftijdsgebonden*¹⁰³

Jane Lövinger (1918 - 2008) was een Amerikaanse psychologe die acht sociaal-emotionele ontwikkelingsstadia in kaart bracht. Deze acht fasen van de normale ego-ontwikkeling geven inzicht in de ontwikkelingsstadien die mensen tijdens hun leven doormaken. Ook onze gewetensgroei hangt hiermee samen¹⁰⁴.

In de leeftijdsgroep waarin er het meeste sprake is van pestgedrag doorlopen kinderen/jongeren drie van deze fasen. Onder meer omdat late en vroege 'ontwikkelaars' elkaar op school en in dezelfde groep ontmoeten, komen er wel eens problemen van. Nogal wat vormen van pestgedrag worden een stuk begrijpelijker door ze met Lövingers bril te bekijken. Zo verheldert haar model waarom tien- tot vijftienjarigen verhoudingsgewijs meer pesten. Kinderen en jongeren doorlopen in die periode in principe drie fasen.

- *De Impulsieve Fase (typeert vooral de 8- en 9-jarigen)*

Kinderen tonen zich hier zoals ze zijn: ze dragen hun hart op de tong en boosheid wordt soms fel geuit. Tegelijk stellen ze zich volgzzaam en afhankelijk op: ze rekenen op de beschermende en sturende hand van hun opvoeders.

- *De Zelfbeschermende Fase (situeert zich in de buurt van het 10de tot 13de levensjaar)*

Hier tonen kinderen dat ze losser staan van hun ouders. Ze nemen het heft in eigen handen en laten zich niet graag betuttelen. Kritiek wordt weggewimpeld. Ze willen tonen dat ze zich niet laten raken. Problemen worden geloofwaardig. Door boven hun emoties te gaan staan trachten ze zichzelf en hun omgeving te beheersen. Met enig opportunisme en niet zonder manipulatie trachten ze hun zin te krijgen.

⁹⁹ Cf. Lövinger, J. (1976) Ego Development. San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁰⁰ Roland, E. & Galloway, D. (2002) 'Classroom influences on bullying.' Educational Research, 44: 299-312.

Roland, E. & Galloway, D. (2004a) 'Professional cultures in schools with high and low rates of bullying.' In: School Effectiveness and Improvement, 15: 241-260.

Roland, E. & Galloway, D. (2004b) 'Can we reduce bullying by improving classroom management?' In: ACPPOccasional Papers (sic). 23: 35-40.

¹⁰¹ Olweus, D. (1983, 1992) Treiteren op school. Omgaan met pestkoppen en zondebokken in de klas. Amersfoort: College uitgeverij.

¹⁰² In het tweede en derde deel wordt de Whole School Approach uitgelegd en krijgen scholen praktische suggesties aangereikt om volgens die aanpak te werken.

¹⁰³ Westenberg, P.M. (2002) De Psychologische Volwassenwording. Rede uitgesproken ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit van Leiden op dinsdag 11 juni 2002, 5-10.

¹⁰⁴ Lövinger vat het ego op als de integrerende, sturende kracht van een individu. Het ego is de kern van onze persoonlijkheid en brengt eenheid in onze zelfverving en in ons in contact staan met onze omgeving. Cf. Nelck-da Silva Rosa, F.F.H. & Schlundt Bodien, W.A. (2004) Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling bij adolescenten. Proefschrift psychologische, pedagogische en sociale wetenschappen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 35-36.

• *De Conformistische Fase (situeert zich tussen het 13de en 18de levensjaar)*

In deze fase raken jongeren opnieuw sterker gericht op anderen: ze hechten veel belang aan de verwachtingen en oordelen van anderen. Het eigen oordeel of het eigen belang wordt daardoor makkelijker opzij geschoven. Kritiek van anderen krijgt de vorm van zelfkritiek. Jongeren zoeken in die fase vooral aansluiting bij ‘soortgenoten’ en identificeren zich met de groep. In de eigen groep is er geen wedijver. Die is er wel met andere groepen. Wie nergens aansluiting bij vindt of er niet bij hoort, lijdt er echt onder en voelt zich intens eenzaam en verloren. Leerkrachten zien zich geconfronteerd met hechte groepen die keihard kunnen zijn voor wie er niet bij hoort/mag horen.

Definitie van pesten

Scholen die het pestthema willen aanpakken doen er goed aan om helder te krijgen wat ze hieronder begrijpen. Lopen de interpretaties fel uiteen dan wordt het lastig om tot een gezamenlijke strategie te komen. Ook de communicatie wordt in dat geval een moeilijk punt. Wie kiest voor een effectieve aanpak en een vlotte samenwerking met alle betrokkenen gaat best uit van een duidelijke en onderbouwde definitie.

*Er is sprake van **pesten** wanneer iemand **langdurig en aanhoudend** het slachtoffer is van gewelddadig gedrag van een of meer personen (fysiek, psychisch, sociaal, materieel).*

*Dit gedrag **heeft tot doel of gevolg** dat het slachtoffer **schade** wordt toegebracht (kwetsen, ondermijnen, angstig maken ...). Het slachtoffer kan zich meestal niet verdedigen (**machtsonevenwicht**). Als er al aanleiding toe wordt gegeven, dan nog staat die niet in verhouding tot wat het slachtoffer overkomt.*

*Pestgedrag heeft in veel gevallen een **sociale functie**. Pesterijen gebeuren immers in een omgeving waar mensen elkaar vaker zien. Het vernederen of kwetsen van het slachtoffer drukt ook betekenissen uit naar de omgeving (machtsverhouding, normen, omgangscodes, ...) ¹⁰⁵.*

Deze definitie omvat alle belangrijke en vaak terugkerende elementen van andere pestdefinities. Ondanks alles blijven sommige kenmerken het voorwerp uitmaken van discussie. Het lijkt ons weinig zinvol om dit debat hier in al zijn nuances uit de doeken te doen. De kenmer-

¹⁰⁵ Deze definitie steunt op definities van vooraanstaande experts zoals Olweus, D., Greene, M.B., O'Moore, M., Roland, E. en Smith, P. Zie o.a. Greene, M.B. (2000), 'Bullying and harassment in schools.' In: Moser, R.S. and Franz, C.E., Editors, 2000. Shocking violence: Youth perpetrators and victims—A multidisciplinary perspective, Charles C. Thomas, Springfield, IL, 72–101.

ken die hier worden opgesomd, genieten ruime steun, ondanks de discussies die her en der opduiken. Zo vragen sommigen zich bijvoorbeeld af of het ‘willen pesten’ er wel toe doet. De mate waarin het slachtoffer zich gekwetst voelt, is voor hen de ultieme toetssteen.

Definitie van cyberpesten

Met de moderne media en het internet dienen zich nieuwe communicatievormen aan die alleszins door jongeren graag en vaak worden gebruikt, o.a. als het op pesten aankomt.

Cyberpesten is een variant van pestgedrag. Pesters maken hierbij gebruik van de nieuwe media (gsm, internetcommunicatie) om hun slachtoffer te schaden.

Vandebosch e.a.¹⁰⁶ schuiven *vijf criteria* naar voor om het fenomeen cyberpesten af te bakenen. Van zodra aan deze kenmerken is voldaan, is er ten volle sprake van cyberpesten:

- Het cyberpestgedrag moet **bedoeld** en/of ervaren worden als **kwetsend**.
- Het pestend gedrag moet **zich herhalen** (online en/of offline).
- Dit pestend gedrag doet zich voor binnen een relatie die gekenmerkt wordt door een **machtsonevenwicht** (feitelijk en/of gekoppeld aan de ICT-kennis).
- Het pestend gedrag stelt zich binnen de **context van een bestaande sociale (offline) groep**.
- Het pestend gedrag richt zich **tegen een bepaalde persoon**.

Creatief en kwetsend

Jongeren zijn erg goed thuis in *cyberspace*. Ze vertoeven er graag en veel en tonen zich bijzonder creatief en ondernemend. Dit geldt zowel in positieve als negatieve zin. Gsm en internet hebben er voor gezorgd dat er op nog meer manieren wordt gepest, getreiterd en gestalkt. Zo ontwikkelt zich een nieuw en vooral Engelstalig jargon. ‘Cyber teasing’ (plagen via nieuwe mediamediën), ‘cyber arguing’ (online ruzie maken), ‘cyber attacking’ (eenmalige aanval), ‘cyber harassment’ (seksueel geladen intimiderende boodschappen versturen) en ‘happy slapping’ (een al of niet geënceneerd incident filmen en nadien op het internet plaatsen of rondsturen) zijn enkele van die nieuwe varianten van cybergeweld. Hoe pijnlijk en schokkend ze ook zijn, toch vallen ze niet noodzakelijk onder de noemer cyberpesten. In veel gevallen gaat het immers om eenmalige acties. Het voor pesten zo typerende machtsonevenwicht blijft in veel gevallen ook achterwege. Worden deze harde vormen van cybercommunicatie echter herhaaldelijk uitgespeeld tegen een zelfde slachtoffer of maken ze deel uit van een hele reeks van ook ‘gewone’ pesterijen, dan worden ze toch als cyberpesten beschouwd.

¹⁰⁶ Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008) ‘Defining Cyber Bullying.’ *Cyberpsychology*, 1-10.

Wat is specifiek aan cyberpesten?

Cyberpesten is een unieke vorm van pestgedrag. In een aantal opzichten verschilt het van het gewone pesten. Die verschillen verklaren wellicht waarom cyberpesten bij de slachtoffers nog diepere wonden kan slaan.

Onderzoekers stippen vijf belangrijke verschillen aan¹⁰⁷:

- Bij cyberpesten blijven de pesters vaak **anoniem**. Dit weegt dubbel zwaar voor de slachtoffers omdat ze niet weten wie hen lastig valt en tegen wie ze zich moeten beschermen of verweren. Omdat de pesters ook een valse identiteit kunnen aannemen, blijven ze zelf meermaals buiten schot.
- Cyberpesters kunnen **dag en nacht**, tijdens het schooljaar maar ook tijdens vakanties toeslaan. Wat betekent dat de pesterijen niet stoppen bij de eigen voordeur. Slachtoffers zijn **nooit en nergens meer veilig**. Zelfs de gsm die naast hun bed ligt, kan op elk moment een haatbericht of pestfoto ontvangen.
- Cyberpesten gebeurt altijd onrechtstreeks. Pesters en slachtoffers zien elkaar niet rechtstreeks in de ogen. Er is **geen direct zintuiglijk contact**. Boodschappen worden daardoor vaker verkeerd begrepen, impulsiever verstuurd en geïsoleerd ontvangen. Omdat de directe feedback ontbreekt, durven jongeren ook verder gaan dan in de echte realiteit.
- Bij cyberpesten **ontbreekt** in veel gevallen ook de **sociale controle**. Jongeren zijn op de hoogte van cyberpesterig gedrag maar durven niet optreden tegenover hun leeftijdsgenoten. Leerkrachten en ouders laten zich amper in met wat jongeren tijdens hun vrije tijd/in hun kamer uitspoken. Ze zijn ook minder vertrouwd met dit type communicatie en onderschatten het probleem.
- Cyberpesten grijpt de slachtoffers bijzonder aan omdat ze vaak **publiekelijk** worden vernederd of gekwetst. Het komt bijzonder hard over wanneer vertrouwelijke beelden of persoonlijke informatie op het internet **te grabbel** wordt **gegooid**.

Taakstraf na geweldfilmpje

Brussel (BELGA) De vier 16-jarigen die een leeftijdgenoot in elkaar sloegen, de feiten filmde en op het internet plaatste, hebben van de jeugdrechter als voorlopige maatregel een taakstraf gekregen. (...) Het incident gebeurde op 28 maart in het Saint-Michelcollege in de Brusselse gemeente Schaarbeek. De vier jongeren overvielen op school een leeftijdgenoot van een andere klas en sloegen hem minutenlang. Eén

¹⁰⁷ Ibidem, 9; Slonje, R. & Smith, P.K. (2007), 'Cyberbullying: Another main type of bullying?' In: Scandinavian Journal of Psychology, 1-8. Voor bijkomende info: zie <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/>

van de vier jongeren filmde het gebeuren met zijn gsm en plaatste het filmpje op het internet. Het slachtoffer liep door de slagen verwondingen op maar moest niet opgenomen worden in het ziekenhuis. Hij verkeerde wel in shock. De politie slaagde erin de vier aanvallers te identificeren en heeft ze donderdag opgepakt. (...).

Bron: De Standaard, zaterdag 3, zondag 4 mei 2008: 11.

4. Geweld op school: definitie

Pesten is geweld

Bij pestgedrag kan het er heel subtiel aan toegaan. Net daarom maken sommigen een onderscheid tussen pesten en geweld. Wie de impact van pesterijen beter kent, weet dat slachtoffers vaak heel erg geraakt worden door wat hen overkomt. Roddels, haat-sms-jes, opgesloten worden in de toiletten, herhaaldelijk bedreigd worden op weg naar huis... Het zijn stuk voor stuk nare ervaringen die niet moeten onderdoen voor het meer in het oog springende trek- en duwwerk op de speelplaats of in de eetzaal. Kruip even in de rol van een pestslachtoffer en je merkt snel hoe hard het pesten kan toeslaan. Pesten is een vorm van geweld.

Ruime definitie van geweld

De Wereldgezondheidsorganisatie hanteert een brede definitie van geweld en spreekt van ‘het intentioneel aanwenden van of dreigen met fysieke of psychologische macht of kracht, ten aanzien van zichzelf, een andere persoon of tegen een groep of gemeenschap en wel zo dat er sprake is van of een reële kans bestaat op het toebrengen van kwetsuren, de dood, psychologische schade, een problematische ontwikkeling of deprivatie’¹⁰⁸. Deze omschrijving is gedeeltelijk terug te vinden in de definitie die Vettenburg en Huybregts hanteren.

‘Geweld of antisociaal gedrag heeft betrekking op het hele spectrum van verbale of non-verbale interacties tussen personen die in of rond de school actief zijn, waarbij sprake is van daadwerkelijke of vermeende kwalijke bedoelingen die psychische, lichamelijke of materiële schade of letsel toebrengen aan personen of objecten in of rond de school en waarbij formele of informele gedragsregels geschonden worden.’¹⁰⁹

¹⁰⁸ Cf. fi-006: www.health.fi/connect.

¹⁰⁹ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001) Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, OGJC, 5.

Positief is dat deze laatste definitie rekening blijft houden met diverse aspecten. Bovendien erkent ze de overlap tussen pesten en geweld. Wat eveneens opvalt, is dat hier gekozen wordt voor een (gedeeltelijk) ‘normatief’ standpunt. Als er sprake is van geweld op school dan wil dit immers zeggen dat er inderdaad sprake is van schadeberokkenend gedrag maar tegelijkertijd worden bepaalde regels niet nageleefd.

De keuze om ook de regels en afspraken in rekening te brengen biedt ongetwijfeld een goed houvast. Het nadeel is wel dat bij een overdreven gerichtheid op de regels de binnenkant van de dader (de gevoelens, gedachten en andere drijfveren achter het geweldgebruik) bewust of niet uit de aandacht verdwijnt. Wat de indruk geeft dat de persoon van de dader er niet (meer) toe doet. Nochtans, om het geweldprobleem bij de wortels aan te pakken, zal men dader en slachtoffer mee in beeld moeten brengen.

Agressie en geweld: niet hetzelfde

Geweld, agressie, criminaliteit, ... hoe vaak worden deze begrippen niet op een hoopje gegooid? Zet wetenschappers uit verschillende disciplines bij elkaar en ze komen er niet uit. Psychologen, criminologen, sociale wetenschappers, biologen, antropologen, ... ieder kijkt met de eigen bril.

Hier maken we de keuze om agressie en geweld niet als synoniemen te gebruiken.

Agressie beschouwen we bij voorkeur als een neutrale term die nauw samenhangt met onze overlevingsdrang, met onze behoefte naar zelfhandhaving en zelfontplooiing. Het is een kracht die we spontaan aanspreken wanneer we ons letterlijk of figuurlijk moeten verdedigen of wanneer we moeite moeten doen om ons doel te bereiken.

Worden we bedreigd, lukt het niet om onze plannen te realiseren, raakt men aan personen, waarden, ideeën of zaken die ons heel nauw aan het hart liggen, dan mobiliseert dat een oeroude kracht die heel diep in ons huist. Agressie is een waardevolle, natuurlijke kracht die ons helpt overleven.

Minder fraai is dat diezelfde agressie ook destructief kan worden. In dat geval mondt de strijd voor zelfbehoud en/of zelfontplooiing uit in geweld. Wat betekent dat er nu wel sprake is van gedrag dat schade berokkent en waarbij de ander/het andere niet langer gerespecteerd blijft in zijn eigenwaarde. Fundamentele rechten worden met de voeten getreden en dus mogen we het er niet bij laten.

Zinloos geweld?

‘Scholier neergestoken door klasgenoot’, ‘Leerkracht vernederd op internet’, ‘Buschauffeur hard aangepakt door jongeren’, ‘Brutale handtasroof op bejaarde vrouw’, ... Net zoals de media reageren ook wij onthutst op deze gebeurtenissen. Niet alleen omdat er sprake is van geweld maar ook omdat het om jonge daders gaat. Het blijft moeilijk om onder ogen te moeten zien dat ook jonge mensen onredelijk veel geweld durven gebruiken. Ogenschijnlijk zonder reden en met een grote impact op het slachtoffer. Deze feiten worden dan ook vaak omschreven als ‘zinloos geweld’.

Toch is die omschrijving bijzonder misleidend. Het gewelddadige gedrag laat zich immers in de meeste gevallen wel verklaren. Hoe onredelijk en verbijsterend de geweldplegingen ook zijn, ze hangen niet in het luchtledige. Ook dit geweld ontstaat niet zomaar. Slachtoffers en buitenstaanders vragen er niet om. Het overkomt hen. Vaak is er toeval mee gemoeid.

De feiten worden minder absurd maar blijven ontoelaatbaar voor wie ze vanuit daderperspectief wil bekijken. Onmacht, angst, vernedering, wanhoop of de geforceerde poging om toch iemand te zijn. Het zijn enkele van de diepere verklaringsgronden die de feiten en de daders met elkaar verbinden. Heel wat daders – en dit blijkt overduidelijk in peestsituaties - klampen zich vast aan het uitspelen van macht en bruut geweld. Want dan tellen ze mee, dan wordt er wel naar hen gekeken, dan hebben ze invloed en scharen anderen zich achter hen. Niet minder belangrijk is dat hun eigen kwetsbaarheid op die manier wordt afgeschermd, zowel voor henzelf als voor anderen.

Verbindende initiatieven zijn het allerbelangrijkst

Als kinderen of jongeren naar geweld grijpen, dan is dat niet zomaar toevallig. Wanneer de diepere drijfveren of oorzaken in beeld komen, wordt duidelijk hoe essentieel de omgevingsfactoren zijn. We denken hierbij aan de thuissituatie, de wijze waarop kinderen/jongeren hun vrije tijd doorbrengen, hun vriendenkring, de buurt waarin ze leven, het contact tussen thuis en school, ...

Er is vaker sprake van agressie en geweld wanneer de relatie tussen de (potentiële) dader en zijn/haar omgeving grondig verstoord raakt. Een teveel aan negatieve ervaringen laat bij iedereen sporen na. Wie in een maatschappelijk kwetsbare positie verkeert, heeft het dan dubbel moeilijk. Heel wat preventie- en andere maatregelen zijn er dan ook op gericht om dit verstoord contact te helpen voorkomen of – zo mogelijk – om te buigen.

Hier op inzetten betekent dat men de schuldvraag moet loslaten om werk te maken van ‘verbindende initiatieven’. Hier dringt zich de noodzaak op van een positieve benadering. De veerkracht van de jongere en de draagkracht van zijn omgeving: dat zijn de hefboomen waarmee vooruitgang kan worden geboekt, ook door leerkrachten en scholen.

Arafat Bouachabi, van 'jong boefje' tot jeugdwerker

Arafat Bouachabi (33) heeft het hele parcours van open en gesloten instelling tot gevangenis afgelegd. Vandaag is hij na het behalen van het diploma als begeleider werkzaam in de vzw De Eenmaking waar hij drugsgebruikers naar de hulpverlening begeleidt. (...) Bouachabi groeide op met zijn twee broers en drie zussen in een liefdevol gezin in de Gentse wijk De Brugse Poort. Wanneer het dan misgelopen is? 'Ik ben een tijdje, zo'n drie jaar, naar het zeepreventorium in De Haan moeten gaan wegens gezondheidsproblemen. Dat was een heel leuke tijd. Maar toen ik terug was in Gent, in het zesde leerjaar, vond ik geen aansluiting meer bij de jongens van de buurt. Omdat ik verbaal niet zo sterk was, ging ik me stoer gedragen om erbij te horen. Eerst wat plagen en pesten op school. Vooral de leerkrachten moesten het ontgelden. Maar al snel kwamen sigaretten en drugs in ons leven.' (...)

[Vanaf dan ging het van kwaad naar erger. Spijbelen, dealen, overvallen plegen...] Ook toen de gerechtelijke politie hem na een cocaïnedaal had opgepakt en hij naar het observatiecentrum in Ruiselede werd gestuurd, was hij zich nog van geen kwaad bewust. 'Ik vond het vooral stoer dat de gerechtelijke politie me had opgepakt en niet de gewone politie in uniform. Daarover kon ik later weer eens opscheppen.' (...)

'Ik kwam in een groep terecht met jongens die veel ergere dingen hadden uitgehaald. Ik leerde er van alles bij. Hoe ik een auto moest openbreken. Ook in die groep wilde ik niet onderdoen en bleef ik me stoer gedragen. Dat was niet de plaats om emotioneel te zijn of tot inkeer te komen. Je kon wel een individueel gesprek hebben waar je je verhaal kon doen, maar niemand deed dat. Om je open te stellen, heb je een veilige omgeving nodig. In Ruiselede kwam je na je gesprek weer in de groep waar de wet van de jungle gold, waar je moest vechten om je staande te houden.' (...) 'Pas als je ziet dat anderen, met een soortgelijk of zwaarder verleden, ook stappen doen om tot inkeer te komen, durf je zelf ook. (...) Vooral rolmodellen waren belangrijk.' (...)

'Het gaat erom dat je inziet dat de manier waarop je in het leven staat, naar de dingen kijkt en problemen en moeilijkheden die op je afkomen oplost, de verkeerde is. De fouten moeten benoemd worden en afgewezen. Maar er moeten ook alternatieven getoond worden. Dat kan enkel door te reflecteren, je open te stellen en te leren spreken over dingen waarmee je het moeilijk hebt. Pas dan is een gedragsverandering mogelijk.'

Bron: De Standaard, zaterdag 3 en zondag 4 mei 2008: 10-11.



HOOFDSTUK 2: PESTEN OP SCHOOL: HOE GROOT IS HET PROBLEEM?

1. PESTEN

3 tot 8% wordt ernstig gepest

De meest recente informatie over het pestgedrag bij de Vlaamse schoolgaande jeugd is terug te vinden in het viWTA-onderzoek over cyberpesten¹¹⁰. In dat onderzoek werden jongeren summier bevraagd naar hun ervaringen met het klassieke pestgedrag¹¹¹. Omdat de manier van bevragen gans anders was dan bij het eerste en enige grootschalige Vlaams onderzoek van Stevens en Van Oost uit 1994, is het onmogelijk om uitspraken te doen over de evolutie van het pestgedrag bij onze schoolgaande jeugd. In het viWTA-onderzoek beweert 56,7% van de bevroagde jongeren de afgelopen drie maanden het slachtoffer te zijn geweest van een of andere manier van pesten. 49,3% geeft toe te hebben gepest en 78,6% (bijna 4/5) van de leerlingen zegt dat hij/zij, de afgelopen drie maanden, getuige was van pestgedrag. Die cijfers zijn beduidend hoger dan de cijfers van Stevens en Van Oost. Volgens hen heeft in Vlaanderen gemiddeld een leerling op vijf last van pesterijen. In het basisonderwijs (10- tot 12-jarigen) zou het gemiddeld gaan om een leerling op vier en in het middelbaar onderwijs om een leerling op zeven. Het aantal leerlingen dat wekelijks meermaals wordt gepest, situeert zich rond vijf procent.

Rekening houdend met alle eerder beschikbare cijfers ziet het er naar uit dat nog steeds drie tot acht procent van de Vlaamse jongeren het slachtoffer zijn van ernstige pesterijen¹¹². Omgerekend naar de globale schoolpopulatie gaat het dus om dertig- tot tachtigduizend Vlaamse kinderen en jongeren die jaarlijks te maken krijgen met dit soort geweld.

¹¹⁰ Vandebosch et al. (2006). Het viWTA of Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek is een openbare onderzoeksinstituting die verbonden is aan het Vlaams Parlement.

¹¹¹ Zie: Vandebosch et al. (2006): 172-173. Het onderzoek polste naar hun ervaringen als dader, slachtoffer of slachtoffer/dader bij pesterijen.

¹¹² Wereldwijd is sprake van een gemiddelde van vijf procent. Cf. Smith, P.K. (ed.) (2003), Violence in schools. The response in Europe. London/New York: RoutledgeFalmer, 365 p.

Goed bezig?

Omdat het Vlaamse onderwijs sinds 1994 in heel wat opzichten is veranderd, stelt zich de vraag in hoeverre bepaalde ontwikkelingen het pestgedrag bij leerlingen hebben beïnvloed. Niemand kan daar met zekerheid een uitspraak over doen. Het Kinderrechtencommissariaat¹¹³ en het jaarrapport van de Kinder- en Jongerentelefoon¹¹⁴ blijven spreken van een huizenhoog probleem. Toch is er wat veranderd.

Een belangrijk verschil met toen is in elk geval dat het pestthema uit de taboesfeer is gehaald. Leerlingen, leerkrachten en ouders bespreken het thema openlijk en proberen er, al dan niet samen, wat aan te doen. Het GOK¹¹⁵ - en zorgbeleid werd uitgebouwd en zorgt er voor dat leerlingen in/met problemen nog beter worden geholpen. Heel wat nieuwe hulpmiddelen of methodieken werden ontwikkeld en vonden ingang in de scholen. In dezelfde periode kregen leerlingen en ouders ook meer inspraak. Wat betekent dat zij in bepaalde gevallen ook zelf initiatief kunnen nemen.

TIP: Doe de pesttest!

Omdat het pestprobleem zich in alle scholen wellicht anders stelt, raden we scholen aan om hun eigen ‘beginsituatie’ in kaart te brengen. Dit kan door alle leerlingen en/of leerkrachten en ouders anoniem te bevragen. Op die manier krijgt men een klare kijk op de situatie in de school. Sommige scholen zullen ondervinden dat de gangbare perceptie van het pestfenomeen totaal niet overeenstemt met de resultaten van de bevraging.

Scholen vragen zich voor zo’n bevraging best af wat ze met de onderzoeksresultaten zullen aanvangen en welke stappen er nadien zullen volgen. Elke bevraging creëert verwachtingen en lokt reacties uit. Vooral pestende en gepeste leerlingen zullen zich vragen stellen. Sommige leerlingen zullen van die gelegenheid gebruik maken om te zeggen welke pesterijen er gaande zijn. Ook bij de ouders zullen bepaalde verwachtingen worden uitgelokt.

→ Een voorbeeldvragenlijst is te vinden in Stevens, V. & Van Oost, P. (1994) *Pesten op school. Een actieprogramma*. Antwerpen: Garant Uitgevers.

¹¹³ KRC (2006), Jaarverslag 2005-2006. Brussel: Kinderrechtencommissariaat, 181; KRC (2007) Jaarverslag 2006-2007. Brussel: Kinderrechtencommissariaat: 75, 85-86.

¹¹⁴ Kinder- en Jongerentelefoon, Jaarverslag 2006. Brussel: KJT, 44.

¹¹⁵ GOK staat voor Gelijke OnderwijsKansen.

Nog onderzoeksresultaten ¹¹⁶

- Naarmate leerlingen ouder worden, daalt het aantal pesterijen. Pestgedrag piekt rond het twaalfde levensjaar (tussen 10 en 14 jaar); voor cyberpesten ligt de piek later, namelijk rond 15 jaar (tussen 12 en 17 jaar).
- Meisjes en jongens zijn min of meer elkaars gelijken als het op pesten aankomt. Meisjes pesten weliswaar subtieler (roddelen, uitsluiten, negeren, neerbliksemen); pestgedrag bij jongens springt meer in het oog.
- Sommige maar niet alle onderzoekers beweren dat jongens een groter risico lopen om slachtoffer te worden van pestgedrag. Ze zouden ook meer pesten en houden het ook wat langer vol¹¹⁷.
- Tweederde van de pesterijen gebeuren door toedoen van een pestklokje of een groep. In een derde van de gevallen gaat het om een conflict tussen een pestende leerling en zijn/haar slachtoffer. De helft van de pestsituaties zijn klasgroepgebonden.
- De meeste pesterijen (75%) vinden plaats buiten de klas- en lescontext. De speel- en eet-tijd nodigen uit tot meer pestgedrag. Hetzelfde geldt voor de momenten waarop leerlingen zich verplaatsen (in de school of op weg naar school/naar huis). Gebrekkig toezicht werkt pesten in de hand.
- Verbale pesterijen (50% van alle pestgedragingen) scoren het hoogst, zowel bij jongens als bij meisjes. Onze tong is en blijft het belangrijkste pestwapen.
- Het aantal pesters tussen jongens neemt procentueel toe met de leeftijd.
- Het aantal pesters tussen meisjes blijft onafhankelijk van de leeftijd min of meer stabiel.
- Minstens 5 % van de leerlingen ‘bezondigt’ zich wekelijks aan pestgedrag (een keer of meer). De cijfers lopen hier per land nogal uiteen.
- Pestgedrag is vooral het gevolg van het willen uitspelen van ‘macht’: pestende leerlingen gebruiken dit machtsspel om te tonen dat ze geen watjes zijn, dat men hen niet mag negeren, dat er naar hen moet worden geluisterd... . Pestgedrag is in mindere mate een manier om eigen frustraties af te reageren.
- Hoe stoer de pestende leerlingen ook lijken, ze kampen in veel gevallen en net zoals hun slachtoffers met een negatief zelfbeeld. Hun kwetsbare kant verbergen ze achter hun agressief gedrag en stoer imago.
- Volgehouden, intensief pestgedrag zorgt ervoor dat slachtoffers te maken krijgen met overmatige stress (het posttraumatische stresssyndroom). Dit verstoort de hersenwerking en verklaart waarom ze anders en overgevoelig reageren. Hun slachtofferschap hangt samen met een gebrek aan (zelf)vertrouwen.

¹¹⁶ Bronnen: Smith & Sharp (1994); Everett & Price (1995); Roland & Galloway (2002); Ortega et al., (2003); Deboutte (1995, 1998, 2005); Stevens & Vanoost (1994).

¹¹⁷ Stevens & Van Oost (1994); Roland & Galloway (2002); ...

Niet het geslacht, wel het groeitempo?

Het zou best wel eens kunnen dat de hierboven vermelde genderverschillen vooral het gevolg zijn van het uiteenlopende gemiddelde groeitempo bij jongens en meisjes. Bij meisjes verloopt (ook) de sociaal-emotionele ontwikkeling gemiddeld sneller dan bij jongens. Rond de leeftijd van 25 is het verschil tussen beide geslachten weggeëbd¹¹⁸.

2. Cyberpesten

Cyberpesten onderzocht

In 2006 werd het eerste grootschalige onderzoek naar cyberpesten in Vlaanderen¹¹⁹ afgerond. In 2008 werd dit onderzoek opgevolgd door een Belgische studie in opdracht van *Observatorium voor de Rechten van het Individu*¹²⁰. Deze studie maakt een diepgaande analyse van het fenomeen waarbij onder meer wordt ingegaan op de definitie, de profilering van daders, slachtoffers en dader-slachtoffers en de Belgische wetgeving ter zake.

Ouders en leerkrachten moeten beseffen dat cyberpesten op korte tijd bijzonder populair is geworden. De cijfers liegen er niet om. Meer dan zes op tien van de Belgische jongeren tussen 12 en 18 jaar was al eens slachtoffer van één of andere vorm van cyberpesten of –agressie. Vier op tien geeft toe één of andere vorm van cyberpesten te hebben uitgeoefend. Vlaanderen en België scoren hiermee opvallend hoog¹²¹. Het waarom van die hoge scores is allerm minst duidelijk.

Beide onderzoeken leveren de volgende interessante conclusies op:

- 94,4 % van de ondervraagde groep jongeren maakt gebruik van het internet; 91,8 % doet dit thuis; 80 % van de 10- tot 18-jarigen beschikt over een eigen gsm.
- De helft van de jongeren benut het internet om sociale contacten te leggen of te onderhouden.
- Meisjes benutten de nieuwe media vooral als extra communicatiekanaal; jongens maken er vooral gebruik van om spelletjes te spelen en zich te amuseren.
- ‘De afgelopen drie maanden’ kregen 61,9 % van de ondervraagde jongeren te maken met pesterig gedrag via internet- of gsm-communicatie; 52,5 % gaf toe in dezelfde periode ook ‘dader’ te zijn geweest; 76,3 % was naar eigen zeggen getuige van één of andere vorm van cyberpesten.

¹¹⁹ Vandebosch, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D., Walrave, M. (2006), Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. Studie in opdracht van het viWTA. Brussel, Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.

¹²⁰ Demoulin, M., Van der Perre, A., Walrave, M. & Heirman, W. (2008) Cyberpesten. Le Cyber-harcèlement. Etat de la question. Stand van zaken. Texte de discussion. Werkdocument. Brussel: Onderzoek in opdracht van het Observatorium voor de Rechten van het Individu i.s.m. Centre de Recherches Informatique et Droit en de Onderzoeksgroep Strategische Communicatie. Vertrouwelijk document, niet gepubliceerd. [Deze gegevens mogen pas worden opgenomen op voorwaarde dat de publicatie bij het verspreiden van deze tekst al is vrijgegeven.]

¹²¹ Dit blijkt uit internationaal vergelijkend onderzoek. Zie: David-Ferdon, C. & Feldman, M.H. (2007) ‘Electronic Media, Violence and Adolescents: An emerging Public Health Problem.’ *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), s1-s5.

- 3,3 % van de jongeren kreeg als slachtoffer te maken met ernstig cyberpestgedrag (minstens 3 x per week); 5 % als dader en 2,6 % combineerde de dader- met de slachtofferrol.
- Nagenoeg 2/3 van de ondervraagde jongeren beoordeelt cyberpesten als ‘een groot probleem’.
- Cyberpesten blijkt in de meeste gevallen te wijzen op een *verdieping* van bestaand pestgedrag (het komt bovenop het klassieke pesten van iemand); in mindere mate geldt dat het ook leidt tot een *verbreding* van het pestgedrag (een variant van pesten die nieuwe daders en slachtoffers in het leven roept).
- Daders van cyberpesten zitten vaak verstrikt in een cyberpestkluwen: ze hebben in veel gevallen ook ervaring als slachtoffer en/of als bijstaander (en omgekeerd).
- Wie meer tijd doorbrengt in cyberspace (vaak online – intensief gsm-gebruik) loopt een groter risico om met het fenomeen in aanraking te komen; hetzelfde geldt voor al wie geen rekening houdt met de eventuele risico’s en op naïeve wijze gebruik maakt van de nieuwe communicatietechnologie.
- Slachtoffers van klassiek pesten vluchten vaak naar online-communicatie hoewel ook die vorm van in contact treden onveilig is. Zelfs al worden ze (op de koop toe) gecyberpest toch zijn de gepeste jongeren die nieuwe communicatievorm liever rijk dan kwijt.
- Cyberpesten varieert in Vlaanderen naargelang het geslacht (jongens zijn meer ‘dader’ dan meisjes), de leeftijd (piek op 15 jaar en nadien afbouw) en de studierichting (meer in BSO dan in ASO) maar die tendensen worden vooral gevoed door (a) de mate waarin men het internet benut, (b) de mate waarin ouders toezicht bewaren en (c) of men af te rekenen krijgt met klassieke pesterijen.

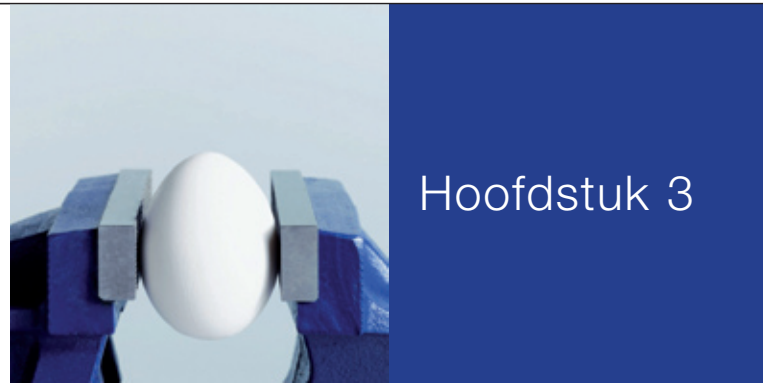
“Ik kreeg allemaal heel nare mailtjes en telefoontjes. Bleek dat een groepje meiden op school een profiel had gemaakt van me. Ze hadden een foto van me gemaakt op school en daar een hele rare site van gemaakt. Dat ik een hoer was en dat mannen me konden bellen.”

“We hadden les in de mediatheek en ik kwam binnen. Stond er op alle computers een foto van mij met mijn 06-nummer erbij. Die foto was helemaal niet van mij, maar ze hadden hem gejat en gephotoshopt.”

“Ik kreeg van mijn vriend te horen dat ik een scheldmail aan hem had verstuurd, wat ik dus helemaal niet heb gedaan. Dat was die rotzak weer. Gelukkig geloofde mijn vriend me. Maar daar had ik geluk mee!”

Citaten afkomstig uit: Delver, B. & Hop, L. (2007), Pesten is laf! Cyberpesten is laffer. Haarlem: Vives Media B.V. & Stichting De Kinderconsument.

Niet alleen leerlingen krijgen te maken met vormen van cyberpesten. Ook de leerkrachten blijven niet buiten schot. Lessituaties of andere opnames die stiekem werden gemaakt, verschijnen soms onverwacht op het internet. Leerlingen beseffen vaak niet hoe kwetsend zulke beelden kunnen zijn. Velen realiseren zich op de koop toe niet dat ze de privacywetgeving hiermee overtreden en dat ze ernstig gesanctioneerd kunnen worden (of hun ouders).



HOOFDSTUK 3: SCHOOLGEWELD: HOE GROOT IS HET PROBLEEM?

1. Schoolgeweld: een groeiend probleem?

Geweldincidenten vragen om een antwoord

De moord op Joe Van Holsbeeck, de verschrikkelijke raid van Hans Van Temssche, de georkestreerde vechtpartij in een Oost-Vlaamse middelbare school (nadien te bekijken op YouTube), enkele steekpartijen tussen scholieren, extreem cybergeweld ... Stuk voor stuk zijn het schokkende gebeurtenissen waarop ook de media gretig inpikken. Dergelijke incidenten lokken uiteenlopende gevoelens op en doen ons vragen stellen. Vooral wanneer jonge mensen dit soort feiten plegen, grijpt het ons naar de keel. Velen vragen zich af: *'Is dit het topje van de ijsberg? Of blijven het uitzonderlijke feiten?'* Het spreekt voor zich dat de samenleving dergelijke incidenten niet kan dulden. Daarom volgt al gauw de roep naar 'gepaste maatregelen'. De verleiding is groot om op basis van een snelle en simpele analyse op zoek te gaan naar een al even snelle en kordate aanpak. Begrijpelijk, want dan toont de samenleving dat ze zich niet laat doen. De grenzen worden scherp gesteld en de daders krijgen de (harde) les die ze verdienen. Het geeft bovendien de indruk dat de (rechts)orde op die manier wordt hersteld en dat we op voldoende bescherming en beveiliging kunnen rekenen.

Jongeren = Problemen ???

Onze hedendaagse samenleving kenmerkt zich door een zucht naar controle, veiligheid en beheersing, vooral dan voor alle risico's en bedreigingen die van buitenaf naar ons toe komen. (Merkwaardig hierbij is dat het eigen risicogedrag in sterke mate wordt gerelativeerd.)

De grote media-aandacht voor geweld en probleemgedrag bij jongeren, leidt ertoe dat perceptie en werkelijkheid soms ver uit elkaar liggen. Dit komt onder meer door de berichtgeving. De analyse van een hele reeks artikelen over jongeren in De Standaard wees bijvoorbeeld uit dat het item 'jongeren' in hoofdzaak geassocieerd wordt met 'problemen'¹²². Op

die manier glijdt men onwillekeurig af naar een toestand die wordt omschreven als *'morele paniek'*¹²³. Hier gaat het om een situatie waarin een groot deel van de samenleving ten prooi valt aan het morele zwart-wit denken. Bestaande problemen worden opgeblazen en vervolgens toegeschreven aan één welbepaalde groep (vb. de (allochtone) jeugd). Zo verzeilt men in een negatieve spiraal en wordt de eigen angst op den duur bevestigd. Een gevreesd probleem groeit uit tot een echt probleem. Net nu de kloof tussen de verschillende generaties groter lijkt te worden, is die valkuil heel nabij.

2. Jongerengeweld becijferd

'Epidemiologische studies tonen aan dat de omvang van agressie en anti-sociaal gedrag in de schoolbevolking aanzienlijk is. (...) Gemiddeld liggen de prevalentiecijfers van ernstige agressie en regelovertreding tussen 5 en 10 %.' (Grietens, 2006)

Objectieve informatie over schoolgeweld, onveiligheid op school en jeugdcriminaliteit is dus nodig om tot een juiste probleemschatting te kunnen komen. Op welk niveau men zich ook situeert (bijvoorbeeld: klasniveau, schoolniveau, grootstedelijk niveau, Vlaams niveau), beleidsmakers zullen altijd rekening moeten houden met wat zich concreet voordoet. Nuchter cijfermateriaal kan helpen om bijkomende initiatieven te ontwikkelen maar houdt mensen ook weg van paniekvoetbal.

Ondanks de zonet gegeven argumentatie heeft Vlaanderen geen duidelijke kijk op de aard en omvang van schoolgeweld. Sinds enkele jaren tracht het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP) alle beschikbare onderzoeksgegevens te bundelen en op basis daarvan conclusies te formuleren. Met behulp van de JOP-monitor¹²⁵ wil men het gedrag, de belevings- en ervaringswereld van jongeren op een meer systematische manier bekijken en opvolgen. De eerste grootschalige bevraging bij 2.503 Vlaamse jongeren (14- tot 25-jarigen) vond plaats tussen augustus 2005 en mei 2006. Met betrekking tot het deelthema 'Jongeren en delinquentie'¹²⁶ trekt onderzoeker Dieter Burssens de volgende besluiten:

- Eerder criminologisch onderzoek wees het al uit: het overgrote deel van het regelovertrekend gedrag bij de doelgroep van 14- tot 25-jarigen is leeftijdsgebonden; met uitzondering van zwartrijden piekt het voor de leeftijd van achttien jaar, nadien loopt het sterk terug. Jongens plegen (veel) meer delicten dan meisjes .

¹²² Sturtewagen, B. (2008), 'Jongeren = problemen'. In: De Standaard, donderdag 24 april 2008.

¹²³ Cf. Cohen, S. (1972), *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Oxford: Basil Blackwell; Grossberg, L. (1992) *We Gotta Get Out of this Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge; McRobbie, A. & Thornton, S. (2000), 'Rethinking Moral Panic for Multi-Mediated Social Worlds.' In: McRobbie, A., *Feminism and Youth Culture*. London: MacMillan Press, 180-197.

¹²⁴ Zie: www.jeugdonderzoeksplatform.be .

¹²⁵ '[De jeugdmonitor] is een periodiek onderzoek naar de leefomstandigheden, de leefwereld en het gedrag van jongeren in Vlaanderen. De bedoeling van de monitor is het leven van de jeugd over de tijd in kaart te brengen en trends uit te zetten om de jeugd zelf, het werkveld, beleidsmakers en wetenschappers beter te informeren.' Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), (2007): 13-14.

¹²⁶ De JOP-monitor peilde naar zwartrijden, diefstal, vandalisme, geweldpleging, wapendracht en drugsverkoop. Zie: Burssens, D. (2007) 'Onder, op en over de schreef. Jongeren en delinquentie.' In: Vettenburg et al. (Red.): 217-248.

- Als jongeren een delict of strafbaar feit plegen, dan beperkt zich dat bij de overgrote meerderheid tot één delict voor het afgelopen jaar. Een kleine groep houdt het daar niet bij en maakt zich schuldig aan meer en ernstiger delicten.
- Er blijkt een verband te bestaan tussen het niet vlekkeloos verlopen van de schoolloopbaan (overzitten) en het stellen van ernstiger delinquent gedrag (geweldpleging, wapendracht, diefstal, ...).
- Bij de kleine groep die meer en ernstiger delicten pleegt, valt op dat deze jongeren gemiddeld een negatiever toekomstperspectief hebben; drugsdealande jongeren en zij die een wapen bij zich dragen, worden gekenmerkt door een eerder negatief zelfbeeld.
- De eerste JOP-monitor vindt weinig argumenten voor het (vaak veronderstelde) verband tussen sociale deprivatie en delinquent gedrag. Enkel vandalisme scoort iets hoger bij jongeren van wie geen van beide ouders een hoger diploma heeft. Jongeren van wie één van beide ouders een vervangingsinkomen geniet plegen (zelfs) significant minder vandalisme.
- Een actief uitgaansgedrag blijkt samen te hangen met een hogere kans op grensoverschrijdend gedrag.
- De JOP-monitor wijst niet uit dat er een verband bestaat tussen het wonen in een stad en delinquentie. De stadsjeugd gedraagt zich met andere woorden niet delinquenter dan jongeren die buiten opgroeien.
- Studerende jongeren maken zich meer schuldig aan zwartrijden. Niet-studenten raken opmerkelijk meer betrokken in gewelddadige conflicten.
- Jongeren die zich gelovig of gelovig zoekend/twijfelend opstellen, plegen significant minder delicten.
- Er is geen samenhang gevonden tussen de mate waarin ouders hun kinderen opvolgen en hun delinquentiegraad.
- Het valt de onderzoekers op dat nogal wat jongeren pleger en slachtoffer zijn van delicten. Wie delicten pleegt, loopt meer kans om zelf slachtoffer te worden.

Goede vrienden en positief zelfbeeld

In 2004 bevroeg Smits¹²⁹ een representatieve groep veertien- tot achttienjarigen via een face to face bevraging. Hij peilde naar vijfendertig probleemgedragingen. Zijn studie oordeelt dat de Vlaamse jeugd eerder 'braaf' is en dat hun normoverschrijdend gedrag voornamelijk leeftijdsgebonden is. Een interessante bevinding is dat jongeren die vrienden hebben gelukkiger zijn. Jongeren die zich goed in hun vel voelen en die vooral blijik geven van een positief toekomstbeeld, stellen minder probleemgedrag.

Het hebben van een breed informeel netwerk van vrienden blijkt zowel te kunnen leiden tot minder als tot meer probleemgedrag. Goede vrienden sporen aan tot positief gedrag. Een deviante of problematische vriendengroep doet het tegenovergestelde¹³⁰.

¹²⁹ Smits, W. (2004), Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegingen in de sociale, vrije tijds- en culturele ruimte. Onuitgegeven onderzoeksrapport, VUB, Onderzoeksgroep TOR.

¹³⁰ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001).

3. (On)veilig op school?

Goed om weten

In 2007 meldde verzekeraar Ethias dat iets meer dan 27000 leerkrachten een extra verzekering hadden genomen tegen de gevolgen van agressie. Op haar website spreekt Ethias van ‘een onontbeerlijke aanvulling op de waarborgen die de inrichtende macht voorziet.’¹³¹

Of die verzekering echt nodig is, is niet duidelijk, zo blijkt uit het antwoord op een parlementaire vraag aan minister Vandenbroucke. De minister beklemtoont dat leerkrachten in principe via de combinatie van een verzekeringspolis van de school en de arbeidsongevallenverzekering de nodige bescherming genieten.

Voor alle zekerheid informeren leerkrachten best bij hun eigen inrichtende macht.

Voor het personeelsbestand van ongeveer 150 000 leerkrachten worden jaarlijks gemiddeld vijftig arbeidsongevallen aangemeld die het gevolg zijn van agressie.

Leerlingen, leerkrachten en ouders maken deel uit van de samenleving. Wat betekent dat ze actief of passief betrokken zijn bij bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen. De toegenomen werkdruk, de grotere mondigheid, het verder doorgedreven individualisme, de grotere culturele verscheidenheid, ... zijn ontwikkelingen die iedereen raken. Hogerop werd al aangestipt dat onze samenleving steeds meer in de ban lijkt te raken van het controleren van risico's. Wie goed zit, heeft het stukken makkelijker om (een groot deel van) die risico's te beheersen. Wie maatschappelijk zwakker staat, kan zich minder (laten) beschermen¹³².

De negatieve beeldvorming waaraan jongeren vandaag worden blootgesteld, laat wellicht de jeugd niet ongemoeid, net zomin als hun leerkrachten. Nicole Vettenburg en Inge Huybregts gingen in 2001 op zoek naar het verband tussen de onveiligheidsgevoelens van leraren en het antisociale gedrag van de leerlingen. Hun onderzoek leverde volgende conclusies op:

Aangaande *het delinquent handelen van leerlingen* (middelbaar onderwijs):

- de helft van de ondervraagde groep leerlingen had naar eigen zeggen in het jaar dat vooraf ging aan het onderzoek delinquent gedrag gesteld;
- 1 op 10 van de leerlingen gaf toe meerdere feiten of meermaals dezelfde feiten te hebben gepleegd;
- eens de leeftijd van 17 jaar werd bereikt, nam het delinquent gedrag duidelijk af; drugge-

¹³¹ Zie: www.ethias.be.

¹³² Cf. Beck, Ulrich (1998), *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press; Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londen: Sage.

bruik bleek een uitzondering op deze regel;

- de onderzoekers stelden vast dat leerlingen van het DBSO meer delinquent gedrag stelden dan leerlingen in het BSO en TSO; ASO-leerlingen toonden zich het ‘braafst’¹³³.

Betreffende de *(on)veiligheidsgevoelens bij leerkrachten*

- 1% van de leerkrachten toonde zich angstig voor ernstige, fysieke agressie (naar hen toe); 50% van de leerkrachten bleek beducht voor een teveel aan storend gedrag.
- Er bleek een betekenisvol verband te bestaan tussen het hebben van een goede band met de leerkrachten en het zich respectvol en fatsoenlijk gedragen van de leerlingen.
- Het inschatten van het eigen slachtofferschap door de leraren vertoont samenhang met de mate waarin zij zich onveilig voelen en/of de mate waarin zij eerder al eens slachtoffer waren.
- Er werd een betekenisvol verband vastgesteld tussen de positieve werkbeleving¹³⁴ van de leerkrachten en het hebben van goede collegiale relaties enerzijds en het zich (min of meer veilig voelen op school.
- De aanwezige onveiligheidsgevoelens staan los van het objectieve risico op incidenten.

Het onderzoek rondt af met een aantal *beleidsgerichte aanbevelingen* die alleszins in deze publicatie de nodige aandacht verdienen. Samengevat pleiten Vettenburg en Huybregts er voor om werk te maken van een meer leerlinggericht onderwijs. Iets concreter klinkt het als volgt:

- Het is belangrijk dat jongeren op een positieve manier in beeld worden gebracht (positieve beeldvorming stimuleren).
- Leerkrachten en scholen moeten werk blijven maken van het respectvol omgaan met leerlingen, ook met de moeilijkste leerlingen.
- Leerkrachten hebben er voordeel bij om constructief te reageren op lastig of problematisch leerlingengedrag.
- Voor de moeilijkste groep leerlingen wordt best uitgekeken naar specifieke maatregelen. (Dit gebeurt ondertussen onder meer via het aanbieden van time-out's¹³⁵, hergo's op school¹³⁶ en bijzondere leertrajecten zoals georganiseerd door het Netwerk Leerrecht (Leuven)).
- Scholen doen er goed aan aandacht te besteden aan welzijnsbevorderende werkcondities binnen de school: klassamenstelling, fraaie leslokalen, werk- en studiedruk redelijk houden,

¹³³ Het beschikbare cijfermateriaal laat niet toe deze verschillen te verklaren. Zo werd er niet gepolst naar de eventueel onderliggende oorzaken of risicofactoren.

¹³⁴ Die positieve werkbeleving hangt bijvoorbeeld samen met het mogen genieten van goede werkcondities (uurregeling, infrastructuur, duidelijke afspraken, didactische toerusting, ...), goede (in)formele contacten en het ervaren van een positieve teamgeest.

¹³⁵ Time out: dit zijn initiatieven waarbij leerlingen tijdelijk uit het gewone les- en klasgebeuren worden gehaald (schoolintern of schoolextern) om een verdere probleemescalatie te vermijden. Time out's zijn er op gericht deze leerlingen nadien terug te integreren in het gewone klas- en schoolgebeuren.

¹³⁶ Hergo staat voor 'herstelgericht groepsoverleg'. Dit is een bijzondere manier om incidenten af te handelen. Bij schoolhergo's of 'hergo's op school' komt het er op neer dat er een breed overleg wordt georganiseerd, onder leiding van een externe bemiddelaar, waarbij dader en slachtoffer met elkaar in gesprek gaan in aanwezigheid van hun achterban (= representatieve figuren uit hun omgeving). Die achterban wordt betrokken bij het afhandelen van het conflict (excuses aanbieden, herstelgerichte maatregelen voorstellen, uitdrukking geven aan wat het incident tweeweg heeft gebracht, ...).

Het mag duidelijk zijn dat ook deze studie kiest voor een brede invalshoek. De focus beperkt zich niet tot de probleem(aan)draggers. Ook de context waarin de jongeren leven en leren wordt mee aangesproken. De onderzoekers gaan bovendien op zoek naar kansen en mogelijkheden. Ze kiezen dus niet voor het smallere, 'defensieve' spoor van afwijzing, betuiging of bestraffing.

Samengevat:

Met uitzondering van het fenomeen cyberpesten is Vlaanderen toe aan bijkomend onderzoek naar de aard en omvang van pesten en geweld op school. Dit zou toelaten om op elk van de verschillende beleidsniveaus (micro – meso – macro) tot een nog betere aanpak (preventie en remediëring) te komen. De bestaande en toekomstige onderzoeksresultaten bieden gegarandeerd houvast voor het uittekenen en voltooien van nieuwe en/of bestaande beleidslijnen.

De aanbevelingen die het onderzoek naar de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten oplevert, geven alleszins een indicatie voor de richting die scholen bij voorkeur zouden uitgaan.



Hoofdstuk 4

DE AANPAK VAN PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL: BELEIDSORIËNTERENDE UITGANGSPUNTEN

Alle scholen krijgen te maken met problemen van pesten en geweld bij leerlingen (en soms ook bij leerkrachten en ouders). Van zodra een school hieromtrent iets onderneemt, beweegt ze zich op een kruispunt waar vele verwachtingen en behoeften bij elkaar komen en waar keuzes moeten worden gemaakt. De ene keer lukt het om tot een eensgezind standpunt te komen, een andere keer lopen de standpunten uit elkaar en het gebeurt ook dat ze botsen. Elk school moet zelf bepalen welke doelen en verwachtingen zij voorrang wil geven. De bewegingsruimte die scholen krijgen is echter niet onbeperkt. Zo kunnen scholen niet voorbij de bestaande regelgeving en moeten ze rekening houden met de eisen en verwachtingen van de (school)gemeenschap of samenleving¹³⁷.

Het ligt voor de hand dat schoolleiders en leerkrachten zich bovendien laten leiden en inspireren door nieuwe wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden uit binnen- en buitenland. Om al die redenen zijn scholen voortdurend in beweging en gedragen ze zich als 'lerende organisaties'.

Deze publicatie betreft hetzelfde kruispunt waar al die vele verwachtingen en keuzes bij elkaar komen. Onvermijdelijk worden er ook hier voorkeuren uitgedrukt en keuzes gemaakt. Dit gebeurt impliciet en expliciet. Het ligt voor de hand dat voorrang wordt gegeven aan die inzichten en die modellen of methodieken die aansluiten bij de waarden, normen en basisideeën van onze samenleving én die in het pedagogische en onderwijskundige domein hun degelijkheid hebben bewezen.

De belangrijkste uitgangspunten van deze publicatie worden in het volgende deel geëxpliciteerd en toegelicht. Ook voor scholen is het een mooie oefening om na te gaan welke inzichten, ideeën en aannames aan de basis liggen van haar eigen pedagogische visie én praktijk. Zo krijgt de eigen schoolidentiteit nog duidelijker gestalte en lukt het beter om een eigen koers te varen.

¹³⁷ Scholen moeten onder meer rekening houden met de bepalingen in het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind, de wetgeving in verband met spijbelen, het decreet over de rechtspositie van jongeren, de privacywetgeving, het gelijke onderwijskansendecreet, enz....

1. Probleemgedrag heeft vele oorzaken (over de multi-causaliteit van probleemgedrag)

De verhalen van Tom en Dave¹³⁸ spreken voor zich. Door slechts een tipje te lichten van hun levensverhaal wordt duidelijk dat hun probleemgedrag niet simpelweg voortvloeit uit hun persoonlijkheid en nog minder uit hun kwade wil. Beide voorbeelden tonen aan dat de wisselwerking tussen het kind/de jongere en zijn of haar nabije en ruimere omgeving verklaart waarom het probleemgedrag opduikt en zich handhaaft. Het *bio-ecologische kader* dat hier onder wordt geschetst, illustreert hoe de verschillende leef- en ervaringwerelden op elkaar inhaken en invloed uitoefenen op het individu.

De complexiteit van problematisch gedrag drukt zich ook uit in een aantal *theorieën die geweld en antisociaal gedrag helpen verklaren*. Talrijke deskundigen hebben in de afgelopen decennia hun licht laten schijnen over agressie en geweld. Ze leggen elk eigen accenten. De vele facetten van agressie, geweld en antisociaal gedrag die aldus worden belicht, illustreren op hun beurt de complexiteit van het bestudeerde fenomeen.

Bio-ecologische kader

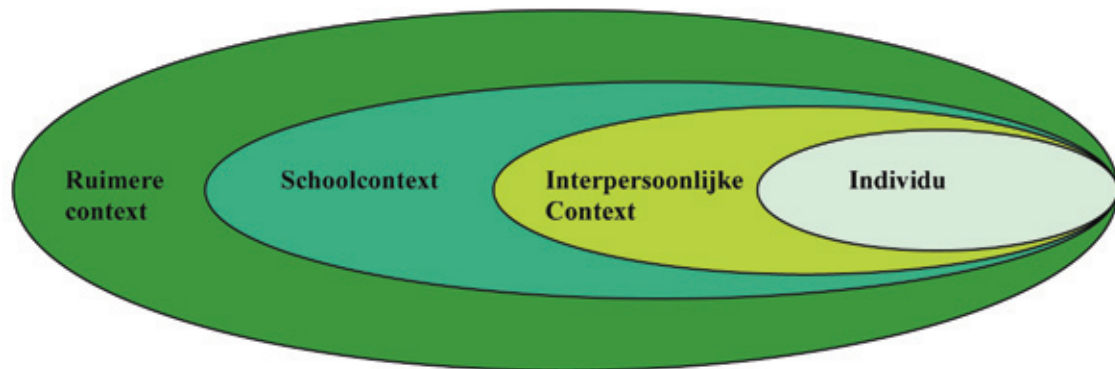
De wisselwerking tussen kind/jongere en omgeving is bijzonder complex. Schoolgeweld, pesten en probleemgedrag duiken op omdat er kinderen of jongeren zijn die dit gedrag stellen. Hun persoon speelt hoegenaamd een rol. Toch betekent dit niet dat we onze blik tot hen moeten beperken. Wie deze jongeren zijn en wat ze doen, is nauw verbonden met de context waarin ze opgroeien en leven.

Net zoals de Wereldgezondheidsorganisatie werken we met het bio-ecologische kader van de Amerikaan Bronfenbrenner¹³⁹. In het vereenvoudigde schema hieronder wordt zichtbaar gemaakt welke leefwerelden ons handelen beïnvloeden. In de ‘interpersoonlijke context’ gaat het om die relaties die in het leven van het kind/de jongere een belangrijke plaats bekleden: het gezin, de vrienden uit de buurt, de klas of de sportclub, de meest vertrouwde familieleden maken er deel van uit. Het ruimere schoolsysteem heeft dan weer betrekking op al die anderen die kinderen/jongeren op school ontmoeten (leeftijdsgenoten, leerkrachten, hulpvoedend personeel, leerlingenbegeleiding, ...) maar even goed de school als georganiseerde gemeenschap (met haar afspraken en regels, ...). De nog ruimere context verwijst ten slotte naar de bredere culturele, sociale en natuurlijke omgeving want ook deze oefent invloed uit op hoe leerlingen en leerkrachten zich voelen, hoe en wat ze denken en welke verwachtingen, gevoelens en uitdagingen voor hen belangrijk zijn.

¹³⁸ Zie Woord vooraf, p. 2-3.

¹³⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press; Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: W. Damon (ed). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley and Son.

Schema: Het bio-ecologische model van Bronfenbrenner & Morris (1998)



Enkele voorbeelden maken duidelijk op welke manier er invloed uitgaat van elk van deze leefwerelden.

Factoren op individueel vlak

- Agressieve jongens en meisjes gedragen zich impulsiever, hebben het moeilijker om zich te beheersen en om te aanvaarden dat iets niet kan/niet lukt/niet mag¹⁴⁰; hun oplossingsvaardigheden zijn eerder beperkt.
- Dubbelzinnige sociale situaties worden door agressieve en impulsieve jongeren eerder negatief ingekleurd : ze hebben vlugger de indruk dat anderen hen niet mogen. Hun inlevingsvermogen is eerder beperkt. Meer jongens dan meisjes hebben het hier moeilijk mee¹⁴¹.
- Pestslachtoffers kijken op een negatieve manier naar zichzelf. Ze gedragen zich eerder verlegen en vrienden maken lukt hen niet zo goed. Hun sociale vaardigheden zijn eerder beperkt¹⁴².

Interpersoonlijke context (nabije relaties)

- Vrienden kunnen zowel uitnodigen tot als behoeden voor probleemgedrag. Pro-sociale vrienden bevorderen sociaal gedrag; vrienden die zich weinig respectvol gedragen worden daarin makkelijker gevolgd¹⁴³.
- Of kinderen er in slagen vriendjes te maken, is sterk afhankelijk is van hoe er thuis wordt omgegaan met elkaar¹⁴⁴.
- Pestende leerlingen groeien eerder op in een gezin waarin de ouders er een autoritaire, strenge en bestraffende opvoedingsstijl op na houden. Ouders van gepeste leerlingen grijpen ook eerder naar diezelfde autoritaire stijl maar combineren die met een lage zelfwaardering¹⁴⁵.

¹⁴⁰ Baldry & Farrington, (2000).

¹⁴¹ Dodge & Frame, (1982); Bennett, Farrington & Huesmann, (2004).

¹⁴² Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, (2003).

¹⁴³ Adams, Bukowski & Bagwell, (2005).

¹⁴⁴ Smith, Bowers, Binney & Cowie, (1993).

¹⁴⁵ Baldry en Farrington, (1998).

- Andere studies leggen bloot dat slachtoffer-jongens eerder te maken hebben met een overbezorgde moeder. Slachtoffermeisjes maken eerder mee dat ze door hun moeder worden gekleineerd of afgewezen¹⁴⁶.

Schoolcontext

- Institutionele omgevingen, zoals scholen, nodigen gemakkelijker uit tot geweld. Vooral als de contacten daar stereotypisch, functioneel en weinig persoonlijk verlopen, loopt het vlugger fout. De zorg voor een positief klas- en schoolklimaat draagt alleszins bij tot minder probleemgedrag¹⁴⁷.
- Een heel belangrijke conflictbron tussen leerlingen en leerkrachten is de manier waarop de school omspringt met disciplineren en straf. Een positief disciplineringsbeleid reageert tegen het onduldbare gedrag en kaart het openlijk aan¹⁴⁸. De aandacht gaat vooral naar het (waarom van het) gewenste gedrag. Omdat het pesters en slachtoffers gevangen houdt, kijkt men er op toe hen niet te vernederen, uit te sluiten of te betuttelen maar verantwoordelijkheid te laten opnemen¹⁴⁹.

Ruimere context

- De zorg voor gelijke kansen helpt schoolgeweld voorkomen¹⁵⁰. Uitsluiting werkt de maatschappelijke kwetsbaarheid in de hand en versterkt het risico op normoverschrijdend gedrag¹⁵¹.
- De Nederlandse orthopedagoog J.F.W. Kok plaatst grote vraagtekens bij de trend om jongeren strenger te controleren en meer in de pas te doen lopen. Het strakke doelmatigheidsdenken negeert het belang van ervaringen en gevoelens binnen de opvoedkundige relatie en gaat daarmee voorbij aan de kern van de opvoedkundige relatie¹⁵². Hiermee worden nieuwe problemen opgeroepen.
- Overdreven aandacht en controle op het naleven van regels, holt de intuïtieve morele gevoeligheid uit. De aandacht verschuift in dat geval naar de regeloverschrijding en blijft niet stilstaan bij het moreel gehalte van de regelovertrekking¹⁵³. Ernstige en minder ernstige overtredingen worden in dat geval op een hoopje gegooid.

¹⁴⁶ Farrington, Hodges & Perry, (1998).

¹⁴⁷ Ortega, (1994).

¹⁴⁸ Verplaetse, Jan (2006), 'Zedenverruwing' bij jongeren: werkelijke last of zuur gezeur? In: Braeckman, L. et al. (Red.), Ze zijn zo onbeschoft, Mevrouw. Reflecties over morele vorming op school. Duroo Academia, nr. 10. Gent: Academia Press, 24-46.

¹⁴⁹ Olweus, (1999); O'Moore & Minton, (2004); Ortega, (2003); Ortega, Del Rey, Sánchez, Ortega-Rivera, Mora-Merchán & Genabat, (2003); Ortega & Lera, (2000); Smith, (1997).

¹⁵⁰ Bergeron & Schneider, (2005)

¹⁵¹ Vettenburg, N., Walgrave, L. & Van Welzenis, I. (2001) 'Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren.' In: Goris, P. & Walgrave, L. (Red.), Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie. Leuven/Apeldoorn: Garant Uitgevers, 39-76.

¹⁵² Kok, J.F.W. (2003) *Asociale Jeugd. Resultaat van een cultuur*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

¹⁵³ Blair, R.J.R. (1995) 'A cognitive developmental-approach to morality – investigating the psychopath.' In: Cognition, 57 (1): 1-29; Smetana, J.G. (2005) 'Social-Cognitive Domain Theory: consistencies and variations in children's moral and social Judgements.' In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Eds.), *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wist je dat?

In sommige gevallen kan het agressieve of gewelddadige gedrag van kinderen of jongeren ook worden uitgelokt door

- suikertekort of een gebrek aan gezonde voeding
- een teveel aan kleurstoffen of andere ongezonde ingrediënten in het voedsel
- agressief, druk of gewelddadig gedrag in filmpjes, video- en computergames (imitatiegedrag) dat ze even voordien bekeken hebben¹⁵⁴
- een te krappe werk- of speelruimte
- te veel lawaai
- bepaalde klimatologische omstandigheden (veel wind, te warm, ...)
- druggebruik (o.a. alcohol en andere roes- of pepmiddelen)
- ...

2. Blijven kijken naar het kind/de jongere achter het probleemgedrag

Als kinderen of jongeren probleemgedrag stellen waarbij zij zelf of anderen schade onderkennen, kan de school niet passief aan de kant blijven staan. Dan komt het er op aan ervoor te zorgen dat het gedrag stopt en zich liefst niet meer herhaalt. De reactie van de leerkracht/opvoeder bepaalt in grote mate hoe de betrokken leerling(en) zal (zullen) reageren. Het kiezen van de juiste ‘insteek’ is dus erg belangrijk. Veel hangt af van hoe er met elkaar wordt gecommuniceerd en welk initiatief er wordt genomen. Door rekening te houden met de vragen, noden, drijfveren en motieven van de(ze) leerling(en) dringt men vlotter door tot de wortels van het probleem(gedrag). Op basis van een goede analyse lukt het beter om tot een duurzame oplossing te komen. Het ervaringsgericht onderwijs heeft zich toegelegd op die zienswijze en ontwikkelde om die reden de methodiek van de ervaringsreconstructie.

Ervaringsgericht onderwijs

Het ervaringsgericht onderwijs¹⁵⁵ (Prof. Ferre Laevers) kijkt expliciet met een leerlinggerichte bril naar het onderwijsgebeuren. Dit geldt zowel voor het gewone lesverloop als voor de aanpak van sociaal-emotionele problemen.

¹⁵⁴ Dit geldt in het bijzonder voor jonge kinderen; het kunnen onderscheiden van de grens tussen fictie en werkelijkheid is hierbij van groot belang. De negatieve impact van videogames, films en computerspellen manifesteert zich het meest nadrukkelijk bij jongeren die niet kunnen terugvallen op goede opvoedkundige relaties en die o.a. daardoor concrete, positieve rolmodellen missen.

¹⁵⁵ De grondlegger van het ervaringsgericht onderwijs is prof. Ferre Laevers. Meer info: zie www.cego.be.

Het EGO (ervaringsgericht onderwijs) evalueert het les- en schoolgebeuren door na te gaan hoe de kinderen of de leerlingen erbij zitten. De mate waarin zij geboeid zijn, de leerstof begrijpen en er zelf mee aan de slag gaan, wordt grondig bekeken en/of bevraagd. De mate waarin de leerlingen zich geboeid, creatief en ondernemend tonen (betrokkenheid), blijken geven van zelfvertrouwen, openheid en vitaliteit (welbevinden), zich respectvol gedragen, intens en verwonderd stilstaan bij wat hen wordt aangereikt of overkomt (verbondenheid) interesseert de kleuterleidster, leerkracht of opvoeder minstens zo sterk als de prestaties die door het kind/de leerling worden afgeleverd.

Loopt er tijdens het les- of schoolgebeuren wat fout, dan komt het er op aan zo precies mogelijk te achterhalen waarom zich leer- en/of omgangsproblemen stellen. Via de weg van *overzicht* (zoveel mogelijk relevante informatie vergaren) naar *inzicht* (nagaan welke de cruciale schakels zijn waarmee moet worden gewerkt) en *uitzicht* tracht men interventies op maat te organiseren. Die zijn er op gericht de leerling als persoon te ondersteunen en te versterken. Zijn of haar ontwikkelingsproces vormt de kern van alle interventies (sociaal-emotionele moeilijkheden, leermoeilijkheden, gedragsproblemen of de combinatie ervan).

Ervaringsreconstructie

De methodiek van ‘ervaringsreconstructie’ wordt aangewend om zo dicht mogelijk bij ervaring(sstroom) van de leerling te komen: *Welk gedrag stelt hij? Welke betekenis heeft dit gedrag voor de leerling? Wat zegt ons zijn ‘buitenkant’ (in de klas, op de speelplaats, in de turnles, thuis, in de jeugdbeweging, ...)? Welke belevingskernen sturen het zichtbare gedrag aan (boosheid, faalangst, verdriet, misprijzen, onzekerheid, ontgoocheling, ...)? Welke behoeften schuilen er achter die belevingskernen? Waar heeft deze leerling de meeste nood aan? Welke vraag stelt hij impliciet of expliciet aan ons? Wat kan er voor zorgen dat zijn basisbehoeften beter gerespecteerd worden? ...*

Een dergelijke ‘wedersamenstelling’ dringt zich op wanneer leerlingen probleemgedrag stellen of handhaven. Door zo dicht mogelijk bij de beleving van de betrokken leerling te komen, lukt het om op zoek te gaan naar interventies die het best aansluiten bij datgene wat zich in de leerling afspeelt. Het komt er op aan hem of haar zo goed te begrijpen en te raken dat het probleemgedrag wordt omgebogen. Dit ‘begrip’ tonen mag in geen geval worden verward met het vergoelijken van het probleemgedrag, noch met het inwilligen van de eisen of vragen van de leerling.

<i>WAT VERSTAAN WE ONDER ERVARINGSRECONSTRUCTIE ... ?¹⁵⁶</i>	
<i>WEL</i>	<i>NIET</i>
<p><i>Aandacht voor de binnenkant</i> Aandacht voor de binnenkant Zich inleven in de belevingswereld van het kind/de leerling en de andere betrokkenen.</p>	<p><i>Blijven hangen bij de buitenkant</i> Blijven hangen bij de buitenkant Het gedrag van het kind/de leerling inkleuren op basis van het eigen waarden- en verwachtingspatroon (waaraan het kind/de jongere al of niet voldoet).</p>
<p><i>Dieper kijken</i> Werk maken van een concrete gedragsbeschrijving (verbale en non-verbale communicatie) met zo weinig mogelijk interpretatie. Aandacht voor de context. Zoeken naar diepere, achterliggende betekenissen (ervaring & beleving)</p>	<p><i>Oppervlakkig kijken en beoordelen</i> Werken met vage veralgemenende of etiketterende beschrijvingen (interpreteren en inkleuren van het gedrag).</p>
<p><i>Het kansrijke opzoeken</i> Nagaan waar er kansen liggen Hypotheses formuleren Op zoek gaan naar de vragen en noden van het kind/de leerling</p>	<p><i>Kansen ontnemen</i> Interpretaties voorstellen als feiten, als iets wat vast staat en onomkeerbaar is.</p>
<p><i>Begripvol perspectief</i> Het kind/de leerling blijven zien als een jongere met moeilijkheden.</p>	<p><i>Afkeurend perspectief</i> Het kind/de leerling bestempelen als onhandelbaar, koppig, moeilijk, onverbeterlijk, ...</p>

¹⁵⁶ Dit schema steunt op Laevers, F., Heylen, L. & Daniëls, D. (2004) Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven: Cego Publishers, 140.

3. Streng versus soft: een fout debat

Liever geen polariserend debat

Scholen die te maken krijgen met (een teveel aan) probleemgedrag komen vaak in de greep van een polariserend debat tussen de leden van het schoolteam. Collega's slaan elkaar dan met tal van argumenten om de oren om hetzij de 'softe', hetzij 'de harde' aanpak te bepleiten of te verguizen. Dit begrijpelijke maar uitputtende debat levert vaak niet veel meer op dan een gehavend team. Het valt op dat het inhoudelijke debat vaak overwoekerd wordt door gevoelsmatige elementen ('betrekkingsniveau') die verwijzen naar het functioneren (plaats, rol, betekenis, beleving) en de ad hoc beleving van enkele teamleden of van het ganse schoolteam.

Dat dit soort discussies plaatsgrijpt, is betekenisvol. Het maakt duidelijk hoe hoog de nood is naar een 'oplossing' of hoezeer mensen gehoord willen worden. De vraag is echter of het debat ook bijdraagt tot een betere aanpak. Worden de leerlingen er beter van? Wordt tegemoet gekomen aan de verzuchtingen binnen het team? Voert het debat naar een daadkrachtiger en effectiever beleid?

Natuurlijk gaat het er om erkenning te geven aan wat leeft binnen het team. Dat zich een discussie ontvouwt, laat zien dat het onderwerp aangrijpt. Om het gesprek over de te varen koers zo constructief mogelijk te laten verlopen, is het wenselijk alle inhoudelijke aandachtspunten in kaart te brengen, maar gescheiden te houden van datgene wat sociaal-emotioneel mee speelt. Men legt de kernvragen in het midden te leggen en bepaalt in overleg wie verondersteld wordt (de directie, de leerlingenbegeleiding, de klasleerkrachten, ...?) om welke vraag/vragen binnen welke termijn te beantwoorden. Zo komt men een heel stuk verder dan wanneer men vervalt in een dovemansgesprek tussen twee partijen met een sterk uiteenlopend standpunt.

Soft en streng horen samen

Het zogenaamd 'softe' en 'streng' plaatsen we liever niet tegenover elkaar. Elk standpunt heeft immers zijn verdienste en voegt een onmisbare kwaliteit toe. Het begripvolle en verbindende van de eerste stijl en het begrenzend en sturende van de tweede stijlvorm vullen elkaar aan. In scholen en klasgroepen waar er een evenwicht wordt gevonden tussen beide benaderingen stellen zich dan ook de minste problemen.

Kinderen en jongeren hebben immers nood aan structuur, duidelijkheid en veiligheid (sturing en controle/monitoring) maar kijken tegelijkertijd uit naar opvoeders die oog hebben

voor wie ze zijn en wat ze in hun mars hebben (nabijheid, waardering en steun). Beide behoeften zijn complementair. Omdat ze van wezenlijk belang zijn voor de ontwikkeling en het functioneren van kinderen/jongeren verdienen ze beide aandacht en integreren leerkrachten en scholen hen best in hun opvoedingsstijl.

Wanneer minister Vandenbroucke pleit voor sterke én warme scholen om onder meer schoolgeweld te helpen tegengaan, zit hij op deze golflengte. In een *'warme school'* wordt het schoolklimaat gekleurd door een sterke binding van de leerlingen met de school. In zulke scholen genieten de leerlingen persoonlijke aandacht, trekt men de kaart van participatie en genieten leerlingen ondersteuning op maat. Leerlingen en leerkrachten onderhouden positieve contacten, wat ook het representeren en doorgeven van waarden, normen en voorbeeldgedrag veel meer vanzelfsprekend maakt.

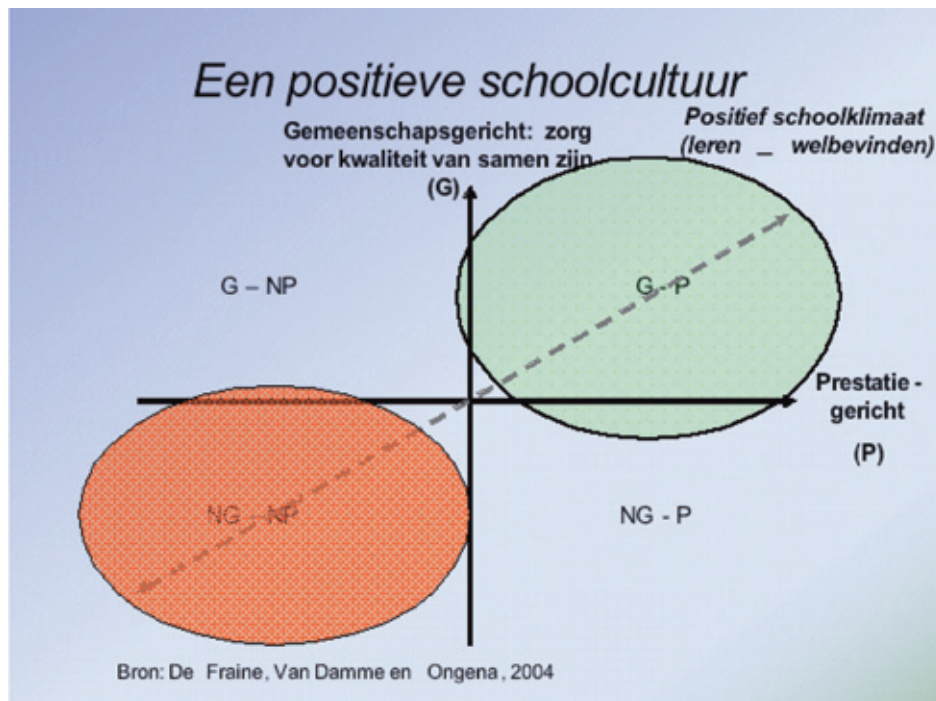
De sturende en controlerende dimensie, eigen aan elke *'sterke school'*, is herkenbaar aan de manier waarop de school tegelijk werk maakt van regelduidelijkheid, regelhandhaving, toezicht en controle. Hier doet de school haar best om ervoor te zorgen dat leerlingen zo min mogelijk in de fout kunnen (beperken van risico's, actief toezicht, duidelijke regels en in overleg bepaalde afspraken, camerabewaking bij de fietsstalling, snelle en effectieve opvolging van wat niet door de beugel kan, ...) en willen gaan (aanmoedigen van positieve initiatieven, medeverantwoordelijkheid geven, verveling en hanggedrag tegen gaan, 'verbindende' maatregelen en initiatieven, ...).

Krachtige scholen: prestatie- en gemeenschapsgericht

Het terugkerende debat tussen 'streng' en 'soft' koppelt zich in veel gevallen aan de discussie over *'Welk type school willen we zijn?'* Dit is een vraag die vele antwoorden toelaat maar toch vaak voert naar die andere tegenstelling tussen de zogenaamd *prestatiegerichte scholen* (met streng imago) en de zogenaamd *gemeenschapsgerichte scholen* (met een soft imago), die voorrang geven aan het welbevinden en de leefkwaliteit binnen de school.

De ideale schoolcultuur, ook als het om het bereiken van optimale leerwinst gaat bij alle leerlingen, is er kennelijk één waarin beide pedagogische accenten elkaar vinden. Daarom is het wenselijk om op school een leer- en werkomgeving te creëren die (a) de leerlingen stimuleert op het vlak van het instrumentele leren (kennis en inzicht, vaardigheden, attitudes) en (b) hen tegelijk het gevoel geeft 'erbij' te horen. Het komt er dus op aan aandacht te geven aan elke leerling/de leerlingengroep en elk van hen zoveel mogelijk te boeien, uit te dagen, ruimte te geven aan inspraak en participatie en voldoende veiligheid en geborgenheid te bieden. De mix van welbevinden (levenskwaliteit) en grensverleggend leren, opleiden en samenwerken, vormt dus een uitdaging voor elke school.

Onderstaand schema visualiseert de 'kracht' die uitgaat van scholen die beide focuspunten (G = gemeenschapsgericht; P = prestatiegericht) weten te verbinden. In deze scholen plukken alle schoolbetrokkenen belangrijke voordelen. Scholen die op beide punten (NG = niet gemeenschapsgericht; NP = niet prestatiegericht) zwak scoren zitten hoe dan ook in de probleemzone: de leerprestaties en de omgang scoren er ondermaats. Hier dringt zich een ingrijpende koerswijziging op.



4. Problemen aanpakken doe je samen

Verantwoordelijkheid opnemen: het moet!

Leerkrachten die tijdens de les of tijdens een toezichtbeurt te maken krijgen met probleemgedrag moeten hierop hoe dan ook reageren. Niets doen betekent dat ze hun eigen gezagspositie hypothekeren. Ze geven tegelijk het signaal dat men een aantal regels en afspraken niet hoeft na te leven. Voor de slachtoffers is het dubbel pijnlijk te moeten vaststellen dat iemand die normaal gesproken voor hen in staat, weigert verantwoordelijkheid te nemen. Ook bij de omstanders en de andere klas- of groepsgenoten versterkt dit het gevoel van onveiligheid en wekt het bijkomende frustraties.

Zo vlot het wel

Onderzoek en praktijk tonen aan dat leerkrachten/opvoeders hun verantwoordelijkheid vlotter opnemen als:

- ze zich geruggensteund voelen door de schoolleiding,
- ze meer inzicht hebben in de problemen die zich stellen,
- ze hun eigen verantwoordelijkheden voor ogen zien,
- ze vertrouwd zijn gemaakt met goed hanteerbare interventiewijzen,
- ze betrokken worden bij het uittekenen van de schoolaanpak,
- ze zich goed in hun vel voelen en waardering krijgen voor hun werk,
- ze kunnen terugvallen op collegiaal overleg en ondersteuning (vb. klassenleraarschap toewijzen aan duo's, mentorschap waarbij ervaren leerkrachten nieuwkomers gidsen en bijstaan, klassenraden die effectief bijdragen tot het remediëren van leerlingen, ...),
- er constructief wordt omgesprongen met een eventueel mislukte interventie (leerpunten zoeken en nagaan wat anders en beter had gekund; ook lessen trekken op niveau van de teamsamenwerking),
- ze in goede omstandigheden kunnen werken (verzorgde infrastructuur, geen te grote klassengroepen, haalbaar lessenrooster, aanmoedigen van informeel contact, ...).

Teamwork

De tips hierboven laten het reeds doorschemeren: het aanpakken en voorkomen van probleemgedrag is teamwork. Want moet niet het beste beleidsplan uiteindelijk worden waargemaakt door de mensen op de werkvloer? De kleuterleidster, de juf, de klasleraar, de leerlingenbegeleidster, de toezichthouder op de speelplaats, de CLB-medewerker, de GON-begeleidster, de jongerencoach (van de buurt), de zorgcoördinator, ... Zij zijn het die heel concreet het verschil helpen maken door hun persoonlijke inzet en door de samenwerking met hun collega's.

Bij pest-, geweld- en ander probleemgedrag gaat het daarenboven om een samenspel van meerdere oorzaken. Net omdat zich meerdere problemen aan elkaar hebben gehaakt, is er sprake van escalatie. De complexiteit en de omvang van dit type probleemgedrag maakt teamwork noodzakelijk. Het vraagt tijd en heel wat communicatie om alle problemen in kaart te brengen, een interventie- en preventiestrategie te ontwikkelen en het uitgetekende handelingsplan te kunnen uitvoeren.

Complementaire zorglijnen

Om het eigen beleid effectiever te maken doen scholen er goed aan de verantwoordelijkheid van iedere betrokkene te omschrijven en een kader uit te tekenen waarin de verschillende

‘zorglijnen’ elkaar vinden en aanvullen. Dit helpt voorkomen dat sommigen (zorgcoördinator, zorgbegeleider, leerlingenbegeleiding, CLB, ...) teveel hooi op hun vork moeten nemen. Op die manier lukt het ook beter om bepaalde vaardigheden binnen het team te houden of te verspreiden.

Het schema hieronder brengt de belangrijkste zorglijnen en zorgtaken binnen de school in beeld en koppelt die aan een aantal welomschreven functies of taken. (Later wordt duidelijk dat datzelfde kader mooi aansluit bij het preventiekader dat in deze publicatie wordt gehanteerd. Zie pag....). De samenwerking tussen de verschillende zorgniveaus gebeurt op basis van het subsidiariteitsprincipe, wat betekent dat de ‘hogere’ niveaus pas in werking treden nadat het lagere niveau al zijn troeven heeft uitgespeeld.

Schema: Zorglijnen en zorgtaken in beeld

Complementaire zorglijnen	Taakomschrijving	Doelgroep
Derde zorglijn	Gespecialiseerde professionele hulpverlening en ondersteuning als aanvulling op de schoolse ondersteuning en maatregelen	Schoolexterne hulpverlening en/of ondersteuning, CLB ¹⁵⁷ (zorgnetwerk)
Tweede zorglijn	Gespecialiseerde hulpverlening en –ondersteuning binnen de school Coördinerende, beleidsvoorbereidende en uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	CLB, zorgcoördinator, cel leerlingenbegeleiding, multidisciplinair overleg, mentoren, directie
Eerste zorglijn	Basishulpverlening en ondersteuning binnen de school met onmiddellijk antwoord op probleemsituaties Uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	Alle leden van het schoolteam met pedagogische bevoegdheid (leerkrachten, opvoeders en hulpopvoedend personeel, speelplaatsbewaking, ...)
Informele zorglijn	Informele netwerking en contacten: vroege detectie en opvang van problemen Informele ondersteuning en hulpverlening	Alle leden van de schoolgemeenschap: leerlingen, leraars, hulpopvoedend personeel, ouders, JoJo-ers ¹⁵⁸ , ...

¹⁵⁸ JoJo-ers zijn jongeren die geen middelbaar diploma behaalden en die nu, via een bijzonder tewerkstellingsprogramma, worden ingeschakeld in het schoolgebeuren om onder meer mee te werken aan het bevorderen van het leefklimaat op school.

5. Het gaat om methodieken gekoppeld aan een veranderingsproces

Doegericht

Leerkrachten zijn het gewend om kort op de bal te spelen. In de klas reageren ze snel en behendig op wat zich onverwacht aandient. Hun aanpak is dan heel direct en doelgericht en mikt op een onmiddellijk resultaat. Oudercontacten worden netjes georganiseerd in gesprekken die tien tot twintig minuten duren. Ook hier is het de bedoeling dat het functioneren van de leerling snel en efficiënt wordt besproken; problemen worden aangekaart en de aanpak wordt besproken. En tijdens de klassenraadsbespreking leggen leerkrachten hun kijk op leerlingen bij elkaar en zoeken ze samen naar de meest geschikte remediëring.

Methodieken overnemen: niet evident

Diezelfde doegerichtheid toont zich ook tijdens vormingen, studiedagen, trainingen en conferenties. Dan kijkt het gros van de leerkrachten uit naar praktisch materiaal, naar hapklare methodieken en overtuigende praktijkvoorbeelden van anderen. Want hier is het verhaalwerk van theorie en onderzoek naar praktijk al gebeurd en zien ze ook ‘dat het werkt’. Eens terug in de eigen school stellen ze echter vast dat de eigen klas- en schoolrealiteit weerbarstiger is dan gedacht. Wat in de ene school vlot en goed verloopt, blijkt in de eigen school niet aan te slaan. Bij nader inzien blijken er tal van hindernissen op te duiken die de implementatie van de nieuwe aanpakvorm in de weg staan.

Aansluiten bij de bestaande schoolcultuur

Het klopt dat de meeste veranderingsprocessen op weerstand stuiten. Mensen, organisaties, schoolgemeenschappen, ... laten zich niet zomaar veranderen. Telkens valt op hoe diep bepaalde gebruiken, overtuigingen en normen verstrengeld zijn met al wie en al wat zich in een school afspeelt. Vernieuwingen of veranderingen die inspelen op uitgesproken noden of die aansluiting vinden bij de bestaande schoolcultuur (pedagogisch project, schoolethos, schooltraditie, ...) halen het makkelijker dan al wat hier van afwijkt of haaks op staat. Zo heeft Jean-Pierre Bonafé-Schmitt¹⁵⁹, Frans socioloog en pleitbezorger van ‘bemiddeling’ in diverse van contexten, vastgesteld (in Franse, Canadese en andere scholen) dat (peer) bemiddeling weinig kans maakt in een school die lak heeft aan leerlingenparticipatie. En scholen die zich een streng en autoritair imago aanmeten, zullen wellicht met heel andere ogen (en verwachtingen) aankijken tegen initiatieven als ‘time-out’ en ‘hergo’¹⁶⁰, dan scholen die gekozen hebben voor een leerlingenvriendelijk profiel.

¹⁵⁹ Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

¹⁶⁰ Zie uitleg in de voetnoten op p. 205.

Men mag dus niet uit het oog verliezen dat er achter elke methodiek of aanpakvorm een aantal keuzes en overtuigingen schuil gaan. Die sluiten bij voorkeur aan bij de manier van denken en doen van de eigen school. Is dit niet het geval dan wordt het implementatieproces alleszins een stuk lastiger.

Het gaat om meer dan de methodiek

Succesvolle methodieken kopiëren of nadoen is dus gemakkelijker gezegd dan gedaan. Wie eerst kan proefdraaien in een veilige setting (in een nascholingstraject of in een werkgroepje binnen de school) en pas daarna gaat voor de echte toepassing, heeft meer kans op slagen. Op die manier krijgt men de methodiek beter in de vingers en leert men rekening houden met de eigen mogelijkheden en beperkingen. Of een methodiek aanslaat, hangt ook af van de acceptatiegraad binnen het schoolteam. *Hoe stelt de schoolleiding zich op? Hoe gemotiveerd zijn de andere teamleden? Worden zij goed begeleid? Waar of bij wie kunnen ze aankloppen met hun vragen? Hoe wordt er geëvalueerd en bijgestuurd?*

6. De noodzaak van een daadkrachtig schoolbeleid

Tussen de regels klonk het al meermaals door: de schoolleiding speelt een uiterst belangrijke rol bij de uitbouw en het versterken van het binnenschoolse zorg- en disciplineringsbeleid. Juist daarom richt deze publicatie zich in eerste instantie tot de schoolleiding en besteedt Deel 2 uitsluitend aandacht aan het versterken en meer effectief maken van het schoolbeleid.

Het zijn de schoolleiders of directies die de inhoudelijke pedagogische bakens uitzetten, beslissen wie het schoolteam mag komen versterken of waar het nascholingsbudget naartoe gaat. Organisatorische en infrastructurele ingrepen moeten hun goedkeuring krijgen. Bij moeilijke beslissingen dragen zij de eindverantwoordelijkheid. De leiderschapsstijl van de schoolleider of directeur kleurt in belangrijke mate de schoolcultuur. Informeren, motiveren, ondersteunen, sturen, begrenzen, organiseren, ...: schoolleiders moeten van vele markten thuis zijn. Indirect werkt zijn of haar stijl door in de manier waarop men binnen de school omspringt met problemen en conflicten. Nogal wat onderzoekers ontwikkelden typologieën om de beleidseffectiviteit van scholen in kaart te brengen en te evalueren¹⁶¹. Keer op keer krijgen schoolleiders een centrale plaats toegewezen.

De daadkracht en effectiviteit van het schoolbeleid verbinden Vanhoof en Van Petegem aan acht beleidsdragers of pijlers. De eerste drie maken volgens hen het hart uit van het schoolbeleid. De andere vijf kenmerken oefenen invloed uit op de dynamiek en doeltreffendheid van het beleid. In het eerste deel van deze handreiking wordt hier meer concreet op ingegaan¹⁶².

¹⁶¹ Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006) *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid*. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school. Mechelen: Wolters Plantyn, 33-40.

¹⁶² Zie Deel 1: p. 11-23.

- *Drie kernelementen:*
 - o Doeltreffende communicatie
 - o Gedeeld leiderschap
 - o Ondersteunende relaties tussen teamleden
- *Vijf aanvullende kenmerken:*
 - o Het hebben van een gezamenlijke doelgerichtheid
 - o Het toewerken naar of hebben van een geïntegreerd beleid
 - o Het ontwikkelen van een groot innovatief vermogen
 - o Het ontwikkelen van een groot responsief vermogen
 - o Het ontwikkelen van een groot reflectief vermogen

Scholen die gebukt gaan onder een teveel aan probleemgedrag willen om begrijpelijke redenen zo snel mogelijk af van die onhoudbare situatie. Dan klinkt de roep naar hapklare antwoorden het luidst. Vooral deze scholen hebben er alle belang bij om hun beleid te versterken. Wat betekent dat ze minstens moeten nagaan waar het beleidsschoentje wringt en welke beleidsversterkende maatregelen zich opdringen. Gezien de ‘noodsituatie’ moet er daarnaast werk worden gemaakt van het veilig stellen van alle betrokkenen. Dit kan gebeuren door het toezicht te verscherpen en zonder verpinken maar respectvol te reageren op nieuwe grensoverschrijdende incidenten.

Samenvatting Deel 3

Dat jongeren probleemgedrag stellen is een oud zeer dat ons niet te zeer mag verontrusten. De adolescentie nodigt uit tot gedurfd gedrag en regeloverschrijdend handelen. De meeste jongeren gaan wel eens in de fout maar doen dit vaak eenmalig. Naarmate ze ouder worden, ebt dit ‘gewone’ probleemgedrag weg. Bij een kleine groep toont het zich hardnekkiger en is er eerder sprake van een cumulatie van probleemgedrag. In dat geval manifesteert zich de scheefgroei bij de jongere en/of in zijn omgeving.

Of zich op school meer problemen stellen dan vroeger, is niet duidelijk. Vlaanderen beschikt over te weinig voldoende gepreciseerd cijfermateriaal om hierover harde uitspraken te doen. Wat er aan cijfers bestaat, wijst alleszins niet in de richting van ‘meer schoolgeweld’. Het valt op dat de probleempceptie (lees: onveiligheidsgevoelens) de jongste jaren een eigen leven is gaan leiden.

Ook pestgedrag is van alle tijden maar wordt sinds de jaren tachtig grondiger bestudeerd. Het volgehouden en systematisch schaden van een slachtoffer piekt tussen het tiende en

zeventiende levensjaar. Cyberpesten blijkt vandaag bijzonder populair. Het bevestigt dat jongeren graag en vaak gebruik maken van de moderne communicatietechnologie. Wellicht is 3 tot 8% van de Vlaamse jeugd het slachtoffer van ernstig ge(cyber)pest.

Schoolgeweld haalt meer dan ooit in de media. Dit versterkt de negatieve beeldvorming van de hedendaagse (schoolgaande) jeugd. Wat bijzonder spijtig is omdat de meeste jongeren het nog altijd goed blijven doen. Slechts tien procent van de jeugd zit zwaar in de knoeit en zorgt voor ernstige moeilijkheden. Hun gedrag laat zich maar moeilijk ombuigen en is mee verantwoordelijk voor de toegenomen gevoelens van onveiligheid, ook bij leerkrachten. Dit gevoel wordt bij hen in veel sterkere mate bepaald door de kwaliteit van leven en werken op school. Leerkrachten die goede contacten onderhouden met leerlingen en collega's hebben er duidelijk minder last van.

Het aanpakken en voorkomen van pesten en geweld op school gaat altijd gepaard met het maken van keuzes. Ook deze publicatie ontsnapt daar niet aan. Volgende keuzes verschaffen inzicht in het gekozen perspectief:

- Probleemgedrag is het resultaat van een complex proces waarbij verschillende oorzakelijke factoren op elkaar ingrijpen. Simpele oplossingen die de pijlen enkel richten op de probleem(aan)dragers miskennen die complexiteit.
- Het is belangrijk om zo dicht mogelijk bij de beleving en de drijfveren van de jongere te geraken. Meer inzicht daarin schept mogelijkheden tot remediëring.
- Scholen stappen best uit de tweespalt 'streng' versus 'soft'. De meest succesvolle aanpakvormen en scholen weten beide accenten te combineren. Sterke en warme scholen spelen hier op in en komen het best tegemoet aan de opvoedkundige noden van hun leerlingen.
- De complexiteit van ernstig probleemgedrag en de noodzaak van een volgehouden beleidskeuze dwingen schoolteams en alle partners van de schoolgemeenschap tot samenwerking. De uitbouw van complementaire zorglijnen werkt een doeltreffende aanpak in de hand.

ALGEMEEN BESLUIT

Deze handreiking wordt pas verdienstelijk wanneer ze uitmondt in initiatieven die het schoolklimaat en de kwaliteit van het onderwijsgebeuren effectief ten goede komen. Dat de schoolleiding en het beleidsniveau zoveel aandacht kregen, is geen toeval. De sterkte of stevigheid van de schoolwerking hangt immers in grote mate af van de keuzes, de daadkracht en de ondersteuning die het beleid typeren, ook waar het er op aan komt geweld en pestgedrag terug te dringen en te helpen voorkomen.

Deze beleidsondersteunende publicatie telt drie delen die in een ongebruikelijke volgorde worden aangeboden. Het theoretische luik (Deel 3) volgt pas nadat een reeks beleidshefboemen (Deel 1) en een aantal praktische bouwstenen of hulpmiddelen (Deel 2) werden aangeboden. Op die manier wordt onderstreept dat daden krachtiger (moeten) spreken dan woorden. De interesse van wie dagelijks in de klas of op school met kinderen of jongeren aan de slag gaat, gaat dikwijls ook uit naar ‘de praktijk’.

Toch wordt er op gerekend dat het derde deel met even veel belangstelling en leergierigheid zal worden gelezen. De keuze voor deze of gene methodiek mag immers niet op toeval berusten maar zou het resultaat moeten zijn van een gemotiveerde keuze. Deel 3 maakt duidelijk welke keuzes aan de basis liggen van deze handreiking. Elk van deze keuzes wordt bovendien verantwoord. Die verantwoording is inhoudelijk en steunt op goede praktijkervaringen en wetenschappelijk onderzoek. Wie wil weten waarom net deze beleidsgerichte hefboemen (Deel 1) en praktische bouwstenen (Deel 2) werden gekozen, zal het theoretische luik er moeten op nalezen.

Het zou schitterend zijn mocht deze publicatie haar weg vinden in de lerarenopleiding en op vele manieren bijdragen tot een nog hogere onderwijskwaliteit in onze Vlaamse scholen. De zorg voor optimale leerkansen en een hoog welbevinden bij leerlingen, leerkrachten en ouders hangt immers nauw samen. Deze publicatie nodigt iedereen ook uit tot een diepgaand en positief georiënteerd inhoudelijk debat. Hopelijk voelen heel wat schoolleiders, beleidsmakers, begeleiders, CLB-medewerkers, vormingswerkers en last but not least - leraren zich uitgedaagd om hun leerervaringen en goede praktijk met elkaar te delen.

Colofon

V.U.
Ministerie van Onderwijs & Vorming,
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Samenstelling
Gie Deboutte

Productcoördinatie
Ministerie van Onderwijs & Vorming

Vormgeving
Little BIG Band

Wettelijk depot
D/2009/3241/096