



Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen

een verkenning

ONDERWIJSKANSEN VOOR JONGEREN MET GEDRAGS- EN
EMOTIONELE PROBLEMEN

EEN VERKENNING



Vlaamse Onderwijsraad
Raad Secundair Onderwijs

Onderwijskansen voor jongeren
met gedrags- en emotionele
problemen
Een verkenning

Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Dit boek is de neerslag van een probleemverkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden tijdens het schooljaar 2003-2004. Ze werd voorbereid door een denkgroep van de Raad Secundair Onderwijs met als leden:

Jean-Pierre Vanhee (voorzitter), Bernard Billiet, Willy Claes, Jan De Ceulaer, Christine De Coninck, Véronique De Craecker, Roos Herpinck, Ilse Laeremans, Jacques Perquy, Luc Van Baelen, José Van Belle, Hugo Van de Veire, Hugo Van Dingenen, Wim Verdyck, Luc Waes en Lieve Willems

Negen academici en ervaringsdeskundigen verleenden hun medewerking aan deze probleemverkenning:

Caroline Braet, Dirk Deboutte, Chico Detrez, Franky D'Oosterlinck, Pol Ghesquière, Alia Sayka, Nicole Vettenburg (m.m.v. Inge Huybregts), Luc Waes en Lieve Willems

Verantwoordelijke uitgever

Jacques Perquy
administrateur-generaal
Vlaamse Onderwijsraad
Leuvenseplein 4
1000 Brussel

Productie en lay-out

Garant-Uitgevers, Somersstraat 13-15, 2018 Antwerpen
D/2005/5779/12
ISBN 90-441-1742-4
NUR 842
Brussel, januari 2005

© Vlaamse Onderwijsraad & Garant-Uitgevers n.v.

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veeleelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de rechthebbende en van de uitgever.

INHOUD

Inleiding	7
Deel I: Gemeenschappelijke platformtekst	11
• Naar betere onderwijskansen voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen	13
Deel II: Bijdragen van de deskundigen	73
• Problematische jongeren in het onderwijs: een omschrijving van de doelgroep <i>Prof. dr. Dirk Deboutte</i>	75
• Onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen: reflecties vanuit criminologisch onderzoek <i>Prof. dr. Nicole Vettenburg & Inge Huybregts</i>	81
• Een meer pedagogisch-didactische benadering van leerlingen met ernstige gedragsproblemen en emotionele stoornissen <i>Luc Waes</i>	101
• Een contextuele benadering van leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen <i>Lieve Willems</i>	121
• Onderwijs aan leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen met aandacht voor etniciteit <i>Alia Sayka</i>	149
• Optimalisering van de onderwijsvoorzieningen voor jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen <i>Prof. dr. Caroline Braet</i>	159
• Kinderen in conflict op school. Een vraag naar inclusie of exclusie <i>Franky D'Oosterlinck</i>	177
• Naar een participatieve schoolcultuur voor leerlingen en leraren <i>Chico Detrez</i>	189
Bijlage: Begripsomschrijvingen	203



INLEIDING

Al verschillende jaren luiden directeurs en leerkrachten de alarmbel over de onderwijskansen van jongeren met (zeer) ernstige gedrags- en emotionele problemen. Deze jongeren dagen zichzelf, hun omgeving, de samenleving en het onderwijs als systeem uit. Ze voelen, denken en handelen niet volgens de geijkte patronen. Ze ontwikkelen zich niet zoals hun ouders, begeleiders, zorgverleners en leerkrachten verwachten. Hun ontwikkeling volgt een grillig en vaak onvoorspelbaar patroon. Niet alleen kampen ze met psychomedische problemen maar vaak hebben ze het ook moeilijk om zich maatschappelijk te integreren. Onnodig eraan toe te voegen dat ook hun onderwijsloopbaan vaak een grillig verloop kent.

We beschikken niet over zeer relevante cijfergegevens over de evolutie, de geografische en leeftijdgebonden spreiding, de aard, de hardnekkigheid en de remediëringssuccessen van gedrags- en emotionele problemen bij jongeren. Nogal wat bronnen schatten het aantal kinderen en jongeren dat kampt met deze problemen tussen de 10 en 20% van alle minderjarigen. Grosso modo zou het dan gaan om meerdere tienduizenden in Vlaanderen. Een verontrustend aantal dat gezien de problemen waar ze zichzelf en hun omgeving mee confronteren, de samenleving uitdaagt om aangepaste vormen van onderwijs, van omgang en communicatie en van samenleven uit te werken.

Op vraag van betrokkenen uit de sector nam de Vlor de handschoen op om over de onderwijskansen van deze jongeren een probleemverkenning op te zetten. In vroegere adviezen pleitte de Vlor al voor een uitbreiding en een verhoging van de omkadering voor de jongeren die in het buitengewoon onderwijs schoollopen. De overheid kwam, weliswaar gespreid over diverse jaren, aan deze vraag tegemoet. Maar omkadering alleen volstaat niet als antwoord. De probleemverkenning is dan ook een volgende stap in de zoektocht naar adequate antwoorden voor het onderwijs aan deze jongeren.

We concentreren ons in deze probleemverkenning op jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen in het buitengewoon secundair onderwijs. We suggereren hiermee allerm minst dat enkel in het buitengewoon onderwijs jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen zouden zitten. Maar uit de omschrijving van de doelgroep blijkt dat de problemen in het buitengewoon (secundair) on-

derwijs dwingender zijn door een concentratie van het doelpubliek. Bovendien wilde de sector van het buitengewoon secundair onderwijs het voortouw nemen om een sensibilisering voor het thema op gang te brengen. Inzichten die geldig zijn voor het buitengewoon onderwijs, zullen ongetwijfeld ook bruikbaar zijn in andere onderwijssectoren. Zo heeft het gewoon onderwijs een opdracht op het vlak van preventie en versterking van de beschermende maatregelen. Het gelijkekansendecreet biedt hiervoor heel wat aanknopingspunten.

Er zijn dus goede onderwijsintrinsieke redenen om aan dit thema een probleemverkenning te wijden. Leerkrachten, andere leden van het schoolteam en de directeur hebben (al te) vaak het gevoel er alleen voor te staan, en ondanks heel wat inspanningen, te falen. Zij moeten een antwoord vinden op het bizarre, niet zelden bedreigende en onvoorspelbare gedrag van hun leerlingen. Zij ervaren immers hun eigen kwetsbaarheid het scherpst als ze alleen voor de klas staan. Toch worden ze geacht deze leerlingen te motiveren tot leren en tot maatschappelijke integratie. Maar als leerkrachten geen gehoor vinden voor hun bevreemdende ervaringen en nergens terecht kunnen om erover te praten, te reflecteren, advies te vragen of samen te werken met andere actoren, voelen ze zich pas echt eenzaam en er alleen voor staan. Soms ontbreken de financiële middelen of de mankracht om hen te ondersteunen. En zelfs waar deze middelen wel voorhanden zijn, is aangepast onderwijs nog geen evidentie, ook niet in het buitengewoon onderwijs. Dit leidt ertoe dat geëngageerde en deskundige leerkrachten de sector na jaren gedesillusioneerd verlaten.

Het is ook helemaal niet evident om antwoorden te formuleren op alle vragen die vanuit de praktijk naar voren komen. Gericht wetenschappelijk onderzoek naar deze specifieke onderwijskundige context is zeldzaam. Hoewel er enkele kritische succesfactoren voor het verstrekken van aangepast onderwijs bekend zijn, en we hopen enkele ervan sterker in de verf te zetten en bij een breder publiek kenbaar te maken via deze publicatie, volstaat dat nog niet om op basis daarvan een volledig adequate onderwijspraktijk voor deze doelgroep op te bouwen.

In algemene zin besteedt de overheid terecht heel wat aandacht aan de uitbouw van zorgstructuren. Maar er ontbreekt een expliciet onderwijsbeleid voor deze jongeren. En om het pessimisme nog even aan te houden, de netwerkvorming tussen scholen die met gelijkaardige jongeren werken en dus met vergelijkbare problemen kampen, is nog erg wankel. Zij is het resultaat van de vrijwillige inzet van betrokkenen en vereist een sterkere professionele onderbouwing. Nochtans is zo'n netwerk belangrijk om inzichten, goede praktijken, zelfs beschikbare middelen uit te wisselen.

Als men onderwijskansen voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen wil garanderen, is een totaalconcept nodig. Zo leert de ervaring. Uit Nederlandse experimenten blijkt dat deze jongeren, nog meer dan anderen, behoefte hebben aan *ketenzorg*. Ketenzorg staat voor een continuüm aan zorg voor de leerling op verschillende niveaus. De ketenzorg vertrekt echter steeds vanuit de klassituatie. Alle partners die bij het onderwijs en de opvoeding van een jongere betrokken zijn, moeten daarbij zoeken naar hun eigen verantwoordelijkheid en deskundigheid. Die zoektocht leidt tot een daadwerkelijke afstemming en integratie van de inspanningen. Het concept 'ketenzorg' is noodzakelijk om effectieve zorgstructuren in alle scholen, maar zeker in scholen voor buitengewoon onderwijs, uit te bouwen.

In dit concept van *ketenzorg* past ook de toenemende aandacht voor het natuurlijke milieu van de jongere en voor haar helende en pedagogische kracht, het zogenaamde *ecologisch zorgmodel*. Behalve onderwijsmensen, welzijnswerkers en medisch personeel, kunnen familieleden, burens, vrienden en kennissen een erg positieve rol spelen in de ontwikkeling van deze jongeren. Daarom moet de schoolpedagogische aanpak aandacht besteden aan het geheel van relaties tussen de jongere en zijn omgeving. Die omgeving draagt immers niet alleen risicofactoren maar ook heel wat beschermende factoren in zich.

Vanuit deze twee intuïties (ketenzorg – ecologische/participatieve benadering van de omgeving) startte de Vlor deze probleemverkenning. Ze wil de verschillende facetten van dit onderwijskundig vraagstuk uitdiepen en, door een perspectief te schetsen op middellange termijn, bijdragen aan de noodzakelijke onderwijsvernieuwing in dit domein. De Vlor is vertrokken van een vraagstelling die een denkgroep van ervaringsdeskundigen heeft uitgewerkt. Dit garandeert dat de vragen werkelijk leven op de scholen die dagelijks onderwijs verstrekken aan jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Diverse deskundigen, zowel wetenschappers als ervaringsdeskundigen, formuleerden op deze vragen in alle vrijheid een antwoord. Op die manier wil de probleemverkenning een referentiekader bieden waaruit verschillende actoren in het onderwijsveld inspiratie kunnen putten. Dit rapport is dan ook een verslag aan de Vlor. De platformtekst bindt enkel de leden van de denkgroep en de deelnemers aan het seminarie dat de Vlor voor deze probleemverkenning organiseerde. Het is geen advies aan de overheid.

Mensen uit verschillende disciplines hebben deelgenomen aan dit initiatief. Uit ervaring en uit wetenschappelijk onderzoek weten we dat jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen behoefte hebben aan geïntegreerde, multidisciplinaire en complementaire behandelings- en begeleidingsmodellen. De methodiek wou dan ook aanleiding geven tot een open debat en een vrij, maar zeer gericht, multidisciplinair denken.

De Raad Secundair Onderwijs werkte op basis van dit referentiekader een advies uit aan de overheid waar alle geledingen mee instemden¹.

Jean-Pierre Vanhee
voorzitter van de denkgroep

¹ RAAD SECUNDAIR ONDERWIJS. *Advies over een versterking van de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen*, 15 juni 2004 (www.vlor.be – rubriek “Adviezen” – Raad Secundair Onderwijs).

DEEL I
GEMEENSCHAPPELIJKE
PLATFORMTEKST





NAAR BETERE ONDERWIJSKANSEN VOOR JONGEREN MET ERNSTIGE GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN

1 Waarom deze probleemverkenning?

1.1 Gevoelens van onmacht en ontoereikendheid bij schoolteams

Jarenlange ervaring leert dat scholen en schoolteams steeds meer te maken krijgen met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen of stoornissen¹. De problemen van deze jongeren lopen sterk uiteen qua aard, intensiteit en frequentie. Een aantal van deze kinderen en jongeren volgt gewoon onderwijs maar velen lopen school in het buitengewoon onderwijs, hetzij met een verwijzingsattest type 3, hetzij met een ander verwijzingsattest. Statistieken tonen aan dat het aantal jongeren met een verwijzingsattest type 3 in het buitengewoon onderwijs toeneemt². In het buitengewoon secundair onderwijs, dat in de eerste plaats georganiseerd is op basis van opleidingsvormen, leidt dit tot een erg gedifferentieerd leerlingenpubliek.

Schooljaar	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Aantal leerlingen	1039	1083	1119	1261

Al heel wat jaren signaleren mensen uit het buitengewoon secundair onderwijs dat er in de zorg van onderwijs voor kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen heel wat niet-onderkende noden bestaan. Daarom bepleitte de Vlor met succes een

¹ Het is moeilijk om dit te staven met statistische gegevens aangezien we enkel beschikken over cijfers over het aantal jongeren met een verwijzingsattest type 3 in het buitengewoon of het geïntegreerd onderwijs.

² MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP. DEPARTEMENT ONDERWIJS, *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs, schooljaar 1999-2000*, Brussel, 2000, p. 186; ID., *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs, schooljaar 2000-2001*, Brussel, 2001, p. 192; ID., *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs, schooljaar 2001-2002*, Brussel, 2002, p. 192; ID., *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs, schooljaar 2002-2003*, Brussel, 2003, p. 194.

verhoging van het richtgetal voor deze jongeren¹. Maar die verhoging op zich volstaat niet.

Het onderwijs (h)erkent onvoldoende de specifieke noden van kinderen met ernstige tot zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen. Tegelijk blijkt het orthopedagogisch en orthodidactisch onderzoek over dit onderwerp beperkt en is het nauwelijks vertaald naar de klas- en schoolpraktijk. Sommige pedagogische en didactische modellen zijn erg abstract; andere zijn vooral geënt op het basisonderwijs.

Directies en schoolteams zitten daardoor met onbeantwoorde vragen en vinden onvoldoende ondersteuning om hun handelen te sturen. Zij hebben behoefte aan handvatten en aanpakstrategieën om de pedagogische en onderwijskundige behoeften van deze jongeren in te schatten en er adequaat op in te spelen. Zij vragen ook procesmatige ondersteuning zodat ze onderwijsleersituaties beter kunnen laten aansluiten bij de noden van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen.

Leerkrachten zijn voornamelijk didactisch geschoold en vaak onvoldoende voorbereid om een pedagogisch en agogisch antwoord te bieden op de problemen van deze leerlingen. Scholen beschikken dan weer niet over voldoende personeel om leerkrachten organisatorisch en handelingsgericht te ondersteunen. Vaak slagen personeelsleden er niet in om, ondanks een enorme inzet en ervaring, elke dag opnieuw de eigen behoeften en (pedagogische) belangen, de eigen onderwijsstijl en -visie te verbinden met de complexe hulpvragen van deze kinderen, de belangen van hun ouders, de visie en de belangen van de school en van collega's, de pedagogische richtlijnen van de koepel en de regelgeving van de overheid.

De talrijke goede praktijkvoorbeelden op de werkvloer getuigen van aanpassingsvermogen en van inzet. Maar ze onderstrepen des te meer de nood aan zeer deskundige 'wetenschappelijke' en procesmatige ondersteuning om de onderwijs- en leersituaties af te stemmen op de noden van deze jongeren. Leerkrachten en directies vragen niet alleen wenken of eenvoudige regeltjes. De antwoorden kunnen en zullen ongetwijfeld gelaagd en divers zijn. Toch moeten er meer en betere strategieën, methoden en bruikbare handvatten te vinden zijn die de leer- en ontwikkelingsprocessen van deze jongeren beter ondersteunen dan nu mogelijk is, ondanks veel inzet, creativiteit en doorzettingsvermogen.

Kleine bijsturingen in de didactische praktijk of in de organisatie van de klas en de school zijn onvoldoende om de leer- en ontwikkelingskansen van jongeren met

¹ KB nr. 67 tot vaststelling van de wijze waarop de ambten van het paramedisch, medisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel worden bepaald in het buitengewoon secundair onderwijs, zoals gewijzigd op 6 december 2002.

ernstige gedrags- en emotionele problemen te garanderen. Alle aspecten in een school: de infrastructuur, het management, de orthodidactiek en orthopedagogiek, de samenwerking met ouders en de afstemming met de diensten buiten onderwijs (welzijn, psychiatrie, justitie) moeten elkaar ondersteunen en bevruchten¹.

1.2 Het opzet van deze publicatie

We willen een beweging in gang zetten om in het onderwijs adequater met deze jongeren om te gaan. Deze probleemverkenning is een eerste stap. Om in te spelen op de vastgestelde tekorten in theorievorming, pedagogische en didactische modellen en agogische settings, bracht de Vlor onderzoekers en ‘ervaringsdeskundigen’ (leerkrachten, directies en pedagogisch begeleiders) uit het buitengewoon secundair onderwijs bijeen. Uit de uitwisseling van hun kennis en ideeën groeiden inzichten om op didactisch, pedagogisch en agogisch vlak betere omstandigheden te creëren voor leerlingen met ernstige emotionele en gedragsproblemen op de scholen. Deze publicatie bevat de neerslag van dit vruchtbare proces. In een volgend stadium kunnen die inzichten uitmonden in onderwijsondersteunende handvatten.

We willen zeker geen uniform model van handelen naar voren schuiven dat verplicht wordt in alle scholen. Het is de bedoeling om schoolteams te bemoedigen en te ondersteunen. We willen dat de theorie de praktijk bevrucht. We hopen dat de nieuwe inzichten schoolteams stimuleren tot gezamenlijke visie-ontwikkeling in hun eigen school en met hun leerlingen. Vanuit een beter inzicht in de noden en de behoeften van hun leerlingen moeten schoolteams een eigen visie opbouwen op de omgang met deze leerlingen.

¹ We gebruiken in de tekst de term ‘schoolteam’ omdat niet enkel directeurs of leerkrachten bedoeld worden maar alle leden van het multidisciplinaire team van de school. In dit team kunnen de volgende personeelsleden fungeren:

- paramedisch personeel: verpleger, kinesitherapeut, logopedist, kinderverzorger en ergotherapeut;
- sociaal personeel: maatschappelijk werker;
- medisch personeel: arts;
- psychologisch personeel: psycholoog;
- orthopedagogisch personeel: orthopedagoog, sociaal agoog;
- administratief en opvoedend hulp personeel: opvoeder-huismeester, studiemeester-opvoeder, directiesecretaris.

KB nr. 65 van 20 juli 1982 tot vaststelling van de wijze waarop de ambten van het bestuurs- en onderwijzend personeel worden bepaald in het buitengewoon onderwijs;

KB nr. 66 van 20 juli 1982 tot vaststelling van de wijze waarop de ambten van het administratief personeel en het opvoedend hulp personeel worden bepaald in de inrichtingen voor buitengewoon onderwijs met uitzondering van de internaten of semi-internaten;

KB nr. 67 van 20 juli 1982 tot vaststelling van de wijze waarop de ambten van het paramedisch en orthopedagogisch personeel worden bepaald in het buitengewoon secundair onderwijs.

Scholen staan steeds meer voor de uitdaging om leerlingen, leerkrachten, opvoedkundig, logistiek en administratief personeel, ouders en betrokken zorgvoorzieningen samen te laten denken, doen en werken. Een realistische kijk op de problemen van schoolteams is op termijn overigens de meest vruchtbare weg om de belangen van de leerlingen te dienen. Als schoolteams weten dat hun problemen ernstig worden genomen, zijn ze ook bereid om hun handelen kritisch te bekijken.

De probleemverkenning gaat in de eerste plaats over jongeren die les volgen in het BuSO, al dan niet met een verwijzingsattest type 3. We hopen wel dat de inzichten die we ontwikkelen, inspirerend kunnen zijn om ook beter om te gaan met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen die schoollopen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en het gewoon secundair onderwijs. Dit referentiekader zal hopelijk ook het beleid op het macroniveau beïnvloeden (ontwikkeling van ontwikkelingsdoelen, het begeleidingsaanbod van de koepels, de reglementaire kaders die de overheid uittekent).

2 Omschrijving van de doelgroep

2.1 Jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen

Het ligt niet voor de hand om de doelgroep af te grenzen en te benoemen¹. Sommigen pleiten voor de term *jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen* omdat hij leidt tot een duidelijke afbakening van de doelgroep vanuit een medisch-klinische, algemeen aanvaarde categorisering. De term maakt ook duidelijk dat het niet om zeer tijdelijk of minder ingrijpend probleemgedrag tijdens de puberteit gaat.

Toch roept de term ‘jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen’ als verzamelterm veel vragen op. De term ‘stoornis’ vereist een klinische diagnose. Zelfs als we mogen aannemen dat alle leerlingen met een type 3-attest in aanmerking komen voor een klinische diagnose ‘gedrags- en emotionele stoornissen’, volstaat dit niet. Ook jongeren met een ander verwijzingsattest, kunnen kampen met zeer ernstige gedrags- of emotionele problemen.

Daarenboven vinden niet alle jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen de weg naar de professionele (psychiatrische – klinisch psychologische – orthopedagogische) hulpverlening. Voor deze jongeren is er geen klinische diagnose die de stoornissen aantoont. Toch is het niet-gediagnosticeerde probleemge-

¹ We verwijzen naar de bijdragen van prof. Deboutte, prof. Vettenburg en Luc Waes.

drag bedreigend voor de persoonsontwikkeling en het leerproces van de jongere, voor de interactie met andere leerlingen en voor de sociale cohesie in de samenleving.

Bovendien wekt de term ‘stoornis’ veel weerstand op bij deskundigen van de niet-klinische disciplines omdat hij het probleemgedrag enkel duidt als een klinisch gegeven terwijl ook maatschappelijke en sociologische risicofactoren oorzaak kunnen zijn. Daarom omschrijven we de doelgroep als *jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen*.

Er heerst in het werkveld van de jeugdhulpverlening en in onderwijs een terminologische verwarring om ‘probleemgedrag’ bij kinderen en jongeren te omschrijven. Dit is grotendeels te wijten aan het feit dat meerdere wetenschappelijke disciplines en deskundigen zich over deze publieksgroep buigen – psychologen en psychiaters, orthopedagogen, agogen en pedagogen, didactici, maatschappelijk werkers, sociologen, juristen en criminologen – zonder een interdisciplinair aanvaard vocabularium. Bij het seminarie hanteerden we de omschrijvingen die terug te vinden zijn als bijlage 1.

Samengevat

Hoewel sommigen voorstander zijn van de term ‘gedrags- en emotionele stoornissen’, opteerde de denkgroep voor de term ‘jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen’ als verzamelbegrip om de doelgroep te omschrijven.

2.2 Kenmerken van de doelgroep

Veel jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen behoren statistisch tot de groep van mogelijke daders van ernstig grens- en normoverschrijdend gedrag. Het zijn jongeren die *externaliserend* probleemgedrag vertonen en de klas overhoop zetten. Een gedeelte van deze jongeren ontwikkelt vroeg of laat gedragsstoornissen en daarvan evolueert een deel naar crimineel gedrag. Het besef groeit dat een delinquent gedragspatroon zich ontwikkelt in de jeugd en de vorm aanneemt van ‘antisociaal gedrag’¹. Bovendien stellen onderzoekers vast dat gedragsstoornissen een opvallende continuïteit vertonen van in de kindertijd tot de volwassenheid. Daarom kunnen gedragsstoornissen zeer problematisch zijn niet enkel in het onderwijs maar voor heel de samenleving. Het is daarom cruciaal om al in een vroeg stadium adequaat in te spelen op de noden van deze jongeren en pro-actief te werken.

¹ J. PEETERS, *Antisociale jongeren*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, p. 19.

Andere jongeren ervaren heel wat remmingen in hun gedrag of in de sociale omgang met anderen (bijv. depressie, autisme-spectrumstoornissen). Ze zijn extreem angstig, gericht op de eigen persoon en keren zich af van de buitenwereld. Deze jongeren vertonen *internaliserend* probleemgedrag en zijn in zichzelf gekeerd. Dit kan hun ontwikkeling ernstig belemmeren zowel op de school (integratie in de klasgroep, omgang met leden van het schoolteam) als in het toekomstige leven (tewerkstelling, relatiebekwaamheid, persoonlijke ontplooiing). Beide groepen vereisen dat de leerkracht op een gepaste wijze aandacht geeft aan hun probleem.

Ook al hebben sommige van deze jongeren een normale intelligentie, toch kampen zij met problemen in hun cognitief functioneren. Zij hebben een gebrek aan motivatie en interesse voor de school en leren. Zij hebben een negatief zelfbeeld. Uit onderzoek blijkt dat ernstige gedrags- en emotionele problemen vaak samengaan met leerproblemen, zonder dat men kan verklaren of de leerproblemen leiden tot gedrags- en emotionele problemen dan wel of de beïnvloeding omgekeerd gebeurt. In elk geval is de interferentie erg duidelijk. Als schoolteams leertrajecten uittekenen, is het daarom belangrijk om expliciet aandacht te geven aan leerproblemen.

In het BuSO zijn deze jongeren, net als hun leeftijdgenoten, pubers en adolescenten. Hoewel gedragsproblemen over de jaren heen continuïteit vertonen, blijkt toch dat antisociaal gedrag een piek kent rond de leeftijd van 17 jaar en nadien afneemt¹. Om hun soms moeilijke gedrag goed te kunnen duiden, maakt de leerkracht of hulpverlener een onderscheid tussen gedrag dat nog binnen een normaal ontwikkelingspsychologisch pad valt (verzet tegen autoriteit, streven naar autonomie, experimenteren met allerlei grensoverschrijdend gedrag) en gedrag dat hiervan afwijkt.

Het verdient trouwens aanbeveling om erg alert te zijn voor signalen van emotionele problemen. Epidemiologisch onderzoek wijst immers uit dat er een verhoogde kans is op suïcidaal gedrag.

Veel adolescenten die op 16-jarige² of 18-jarige³ leeftijd rondlopen met zelfmoordgedachten en suïcidaal gedrag stellen, vertoonden op de leeftijd van acht jaar al een verhoogd risico op gedrags- en emotionele problemen. Een hoge co-morbiditeit met affectieve stoornissen en een lage sociale competentie verhogen verder het risico op zelfdoding bij jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen⁴.

¹ D. FERGUSSON, M. LYNSKEY, Conduct problems in childhood and psychosocial outcomes in young adulthood: a prospective study – *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6 (1998).

² A. SOURANDER, L. HELSTELÄ, A. HAAVISTO, L. BERGROTH, Suicidal thoughts and attempts among adolescents: a longitudinal 8-year follow-up study – *Journal of affective disorders*, 63 (2001) 59-66.

³ D. FERGUSSON, M. LYNSKEY, Conduct problems in childhood and psychosocial outcomes in young adulthood: a prospective study, – *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6 (1998).

⁴ Met dank aan prof. dr. F. Van Neeringen (UG) die ons hierover bijkomende informatie stuurde.

Zonder een standpunt te willen innemen over de heikele kwestie van de genese van zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen bij jongeren, willen we toch het debat daarover vermelden. De problemen van sommige jongeren ontstaan vanuit biologische oorzaken en constellaties. Om genetische redenen zijn bepaalde mensen kwetsbaarder in sociale en psychologische stresssituaties. Er is dan sprake van een veralgemeende stoornis in de gedragsregulatie en de sociale informatieverwerking¹.

Daarnaast moeten we er ons als onderwijsmensen van bewust zijn dat onderwijs en de school niet enkel probleemoplossers zijn die een remediërende opdracht hebben. Onderwijs versterkt gedrags- en emotionele problemen. Het is een bron van stress en bedreiging². De school is het milieu bij uitstek waar relevante bindingen tot stand komen. Jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen vinden moeilijk aansluiting bij de schoolse cultuur: ze zijn minder vertrouwd met verbaal-abstracte denkpatronen, verwachte omgangsvormen en taalgebruik op school. Een heel specifiek voorbeeld hiervan zijn allochtone leerlingen en hun ouders. Zij reageren vanuit andere culturele en opvoedkundige referentiekaders³.

Maatschappelijke kwetsbaarheid ent zich eerder op culturele kenmerken en socialisatiepatronen dan op enkel sociale en economische patronen. Specifieke mechanismen in de school dragen bij tot het falen van jongeren. Hun culturele en socialisatiekenmerken botsen met de waarden van de school en de leerkrachten. Ze ervaren dit als onrecht en als discriminatie.

Ze hebben daarbij meestal al een hele geschiedenis van inclusie en exclusie achter de rug. En telkens weer zijn ze afgeknapt op het schoolse onderwijssysteem dat niet spoort met hun beleving van de werkelijkheid en/of de waarden van hun thuiscultuur. Ze hebben de 'waterval' in onderwijs doorlopen – van het gewoon basisonderwijs of het ASO tot het BuSO – en ervaren dat als een afwijzing van hun persoon. Dit geldt zeker in het buitengewoon secundair onderwijs; minder in het basisonderwijs.

Zoals ze botsen met de school, zo botsen ze ook met andere maatschappelijke instanties (politie en justitie, welzijnsdiensten, enz.). Ze sluiten zich als reactie hierop aan bij een subcultuur van de peergroep die de samenleving en de schoolcultuur in het bijzonder uitdaagt. Ze ontwikkelen een cultuur van 'achterstelling' en een maatschappelijke kwetsbaarheid.

¹ Zie de bijdrage van prof. D. Deboutte, p. 75.

² Zie bijdrage van prof. N. Vettenburg in deze publicatie; K. PELLERIAUX, *Demotie en burgerschap*, p. 228-237.

³ We verwijzen naar de bijdrage van A. SAYKA, p. 149.

Samengevat

Jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen vertonen de volgende kenmerken die cumulatief optreden:

- hun gedrag is niet in overeenstemming met ontwikkelingspsychologische doelen;
- hun ouders, leerkrachten en andere deskundigen of de jongere zelf vinden gedrag in hoge mate strijdig met de normen, waarden en regels van henzelf of de samenleving;
- ze gaan geen bevredigende interpersoonlijke relaties aan, onder meer in de school of de opvoedingssituatie.

Deze problemen bestaan meestal al op jonge leeftijd maar worden in de puberteit problematisch. Het gaat om gekwetste jongeren die al met diverse maatschappelijke instellingen, waaronder het schoolsysteem, gebotst hebben. Zij hebben daardoor een specifieke sub- of tegencultuur ontwikkeld.

3 Een systematischer verkenning van de onderwijskundige behoefte van de leerlingen

3.1 Naar een bredere behoefte-analyse

Als een school pedagogisch en didactisch adequaat wil kunnen handelen, heeft ze een goed inzicht nodig in het probleem van de jongere: zijn functiebeperking, zijn geschiedenis en context en zijn onderwijskundige hulpvraag. Een (onderwijskundige) differentiaaldiagnose¹, een indicatiestelling of vraagverkenning vormt hiervoor een noodzakelijk uitgangspunt. Het is duidelijk dat de term diagnose/indicatie hier een wat andere invulling heeft dan een louter medische inschatting van de problematiek van de jongere.

Uiteraard is er een verschil tussen jongeren die al op jonge leeftijd gedrags- en emotionele problemen kenden en daarom eerder al school liepen in het buitengewoon basisonderwijs en jongeren die pas in de puberteit instromen in het buitengewoon onderwijs.

¹ Een differentiaaldiagnose laat toe om een onderscheid te maken tussen karakteristieken die erg op elkaar lijken maar toch door een andere stoornis of een ander syndroom worden veroorzaakt.

De specifieke noden van de eerste groep jongeren zijn (deels) bekend omdat er al een diagnose voorhanden is van in het basisonderwijs. Tegelijk ontwikkelt het kind zich verder en zal de gedrags- en emotionele problematiek ten goede of ten kwade evolueren. Er kan ook co-morbiditeit optreden. We wezen al op het versterkende karakter van afwijzings- en uitsluitingsmechanismen. Het is dus wenselijk om de ontwikkeling van het kind verder op te volgen. Daarom blijft een systematische vraagverkenning relevant.

Daarnaast zijn er leerlingen bij wie pas in de puberteit onbeheersbare gedrags- of emotionele problemen ontstaan. Dat de samenleving verwacht dat scholen voor buitengewoon secundair onderwijs deze jongeren in crisis inschrijven en opvangen, zonder verdere duiding van de problematiek is onhaalbaar, ook vanuit een onderwijskundig perspectief. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerlingen die op de school terechtkomen na een gerechtelijke beslissing. De school heeft behoefte aan een uitgebreide vraagverkenning bij voorkeur vóór de inschrijving. Als het niet anders kan, zal dit na de inschrijving in de school moeten gebeuren.

Scholen zouden voor deze leerlingen een ‘voortraject’ kunnen organiseren. Tijdens deze periode kunnen CLB’s samen met de school de behoeften-attestering doen die uitmondt in een goed handelingsplan. Tijdens voortrajecten zijn gerichte observaties en bepaalde vormen van assessment in de leersituaties mogelijk. Het CLB kan inspelen op observaties door de school.

3.2 Handelingsgerichte diagnostiek, adequate leertrajecten en de intake in een school

Handelingsgerichte diagnostiek is een term die opgeld maakt en die verwijst naar een praktijk van handelend diagnosticeren. Deze praktijk gaat in tegen al te statische en categoriserende werkvormen. Per definitie steunt ze op het indiceren van remediërende of hulpverlenende vormen van handelen op basis van een zeer gerichte verzameling van relevante gegevens. Bovendien veronderstelt ze een adequate terugkoppeling van de resultaten van dit ondersteunend handelen. Alle betrokken partijen spelen in het proces een actieve rol. De bedoeling is dat er uiteindelijk een zo goed mogelijk inzicht ontstaat in de ontwikkelings- en leerbehoeften van een leerling dat alle onderwijsmensen en hulpverleners onderschrijven. De omschrijving van de onderwijskundige behoeften is de eerste stap in een handelingsgericht traject, van een ketenzorg waarin alle elementen op elkaar ingrijpen en elkaar versterken.

Dit proces van behoefteomschrijving gaat een verwijzing naar een specifieke onderwijsvoorziening vooraf (zie punt 3.4) en leidt uiteindelijk tot de keuze van een bepaalde school. Daarbij gaan alle partijen (school, leerling en ouders, andere

ondersteunende diensten) na of en hoe een bepaalde school kan inspelen op de specifieke behoeften van de leerling ('toewijzing'). Toewijzing veronderstelt een diepgaand gesprek tussen de jongere, zijn of haar ouders en de vertegenwoordigers van de school. Tijdens de intake gaan die partijen na of de school een opvoedkundig en didactisch aanbod heeft dat tegemoet komt aan de specifieke vraag van de jongere en zijn of haar ouders. Bij de inschrijving moet ook blijken of alle partijen bereid zijn om samen te werken aan een gerichte handelingsplanning.

Een onderdeel van de vraagverkenning is ook de opvolging van de ontwikkeling van de jongere en een eventuele bijstelling van het oorspronkelijke handelingsplan.

3.3 Handelingsgerichte diagnostiek in plaats van een verwijzingsattest

Om de hulpvraag van de leerling goed in te schatten en om de continuïteit van het onderwijskundig aanbod te garanderen, kan het interessant zijn om de bestaande procedures voor verwijzing naar het buitengewoon onderwijs te hervormen en uit te breiden tot een volwaardige handelingsgerichte diagnostiek. Deze mondt uit in een volwaardige 'intakeprocedure'.

Het bestaande verwijzingsattest en protocol zijn te beperkt om er een adequate aanpakstrategie en handelingsplanning op te baseren. Ze brengen de specifieke onderwijskundige en pedagogische noden van jongeren onvoldoende in kaart. Daarom pleiten we voor een handelingsgerichte diagnostiek die onder meer uitmondt in een breed behoefte-atteest. Handelingsgerichte diagnostiek vertrekt vanuit het standpunt van de jongere en zijn (onderwijskundige en pedagogische) behoeften en beoordeelt de gedrags- en emotionele problemen in hun hele context en ontstaansgeschiedenis. Een dergelijke diagnostiek verzamelt en integreert alle ervaringen en diagnostische gegevens over een leerling.

Op basis van zo'n diagnose is het gemakkelijker om weloverwogen te beslissen over het wenselijke leertraject voor de leerling, over adequate methodes om aan zijn behoeften tegemoet te komen en dus een goed handelingsplan uit te werken.

Een behoefte-atteest:

- vertrekt van kindkenmerken maar benadert ze vanuit de context waarin het kind leeft. Dit betekent dat de interactie tussen het kind en zijn herkomst, voorgeschiedenis, ouderlijk milieu en de school deel uitmaken van de probleemanalyse. Een specifiek maar erg belangrijk item is nagaan waar de onderwijsinteractie eventueel fout is gelopen;
- duidt vervolgens de leer- en ontwikkelingsbehoeften van het kind. De evaluatie van protectieve en risicofactoren brengt zowel de competenties als de problemen

van het kind zeer breed in kaart. Dit laat toe om alle ontwikkelingsondersteunende elementen te benutten en in te passen in aangepast onderwijs en aangepaste leertrajecten¹. Bij de analyse van de protectieve en de risicofactoren kan men zich niet beperken tot de gedrags- en emotionele problemen alleen. Deze jongeren vertonen, naast een leerachterstand, vaak ook leerstoornissen of hebben multiple problemen door co-morbiditeit;

- geeft aan welke onderwijsvoorzieningen en onderwijsleersituaties best tegemoet komen aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van het kind. Het kunnen onderwijsvoorzieningen zijn uit het gewoon of het buitengewoon onderwijs;
- is gebaseerd op onderzoeksgegevens en kan mede voortvloeien uit protocollair werken. Dergelijke protocollen laten toe om mensen te ondersteunen om systematischer en gericht te werken.

Andere (proces)kenmerken van een goede handelingsgerichte diagnostiek zijn:

- de jongere en zijn gezin nemen deel aan het proces. Uiteraard veronderstelt dit het akkoord van de jongere en zijn/haar ouders. Een dergelijke aanpak raakt immers aan het recht op privacy;
- de diagnosestelling groeit mee met de ontwikkeling van de leerling en met zijn levensverhaal. Daarom is er nood aan een centraal dossierbeheer waar de leerling en zijn ouders en verschillende hulpverleningsinstanties toegang toe hebben;
- de behoefte-attestering bestaat uit deze elementen. Een strikte chronologie moet men daarbij niet volgen. Het gaat om een proces waarin terugkoppeling mogelijk is en waarin verschillende elementen tegelijk aanwezig en van belang kunnen zijn.

Communicatie met het schoolteam over de diagnosestelling veronderstelt de ontwikkeling van een deontologie van de leerkracht die aansluit bij die van de hulpverleners. Dit laat uitwisseling van noodzakelijke informatie toe in het kader van het ‘gedeeld beroepsgeheim’ van hulpverleners.

In de praktijk van de handelingsgerichte diagnostiek kan het initiatief uitgaan van het CLB-team of van de school, eens de jongere er ingeschreven is. Vernieuwend is in elk geval dat naast het CLB ook de school een eigen en actievere rol opneemt in de diagnosestelling en dus in een bredere omschrijving van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een jongere. Ook de jongere zelf en zijn ouders nemen actief deel en hebben inspraak in het proces van diagnosestelling.

¹ Een goede relatie met een of meerdere leerkrachten kan tot die protectieve factoren behoren evenals de mogelijkheid om deel te nemen aan bepaalde schoolactiviteiten. Daarnaast zijn er nog tal van beschermende relaties en activiteiten in het leven van jongeren die door de inschrijving in een school niet in het gedrang mogen komen: die integendeel zelfs school- en leerbevorderend kunnen zijn. J. VAN DER PLOEG, *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. (Ortho. Inleidingen, monografieën en leerboeken op het gebied van orthopedagogiek). Rotterdam, 1997, p. 111 e.v.

Het multidisciplinair team van het CLB kan bij het opstellen van een behoefte-atteest gebruik maken van differentiaaldiagnose maar ook van andere technieken. Het zou de werking van scholen en CLB's ondersteunen als modellen met protocol-len voor handelingsgerichte diagnostiek voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen zouden worden ontwikkeld. Dergelijke trajecten uittekenen, is niet van-zelfsprekend. Concrete voorbeelden zijn de beslisbomen die 'De Leidraad' in Gent hanteert¹.

Om een goede handelingsgerichte diagnose te stellen, is een gesprek wenselijk tus-sen het CLB en de medische diensten, de welzijnsdiensten en het onderwijs. Want de mensen die de jongere/de doelgroep erg goed kennen zijn minder vertrouwd met onderwijs terwijl onderwijsmensen wel pedagogisch beslagen zijn maar minder ver-trouwd met de achterliggende mechanismen die het gedrag van de jongeren bepalen.

Het gesprek tussen verschillende diensten verloopt soms moeilijk omdat ze een an-der jargon hanteren. Hetzelfde begrip kan voor betrokkenen van verschillende dis-ciplines totaal iets anders betekenen. Daarom zou het al een steun zijn voor scho-len als ze beschikken over een interdisciplinair vocabularium om een aantal inzichten te beschrijven en erover te communiceren. Scholen zijn bovendien ook vragende partij naar wetenschappelijk onderzoek op dit terrein². Een tweede instru-ment dat de samenwerking tussen school, CLB en welzijnsdiensten kan bevorderen, is de ontwikkeling van een goed en volledig leerlingendossier. Diverse sectoren die zich om de jongere bekommeren zouden toegang moeten krijgen tot een gecentraliseerd dossier waarin alle relevante informatie te vinden is. Het kan de continuïteit in de aan-pak van verschillende diensten bevorderen. Het ligt voor de hand dat het CLB dat dossier beheert.

Om de school en het CLB echt te laten samenwerken op het vlak van diagnose-stelling, moeten BuSO-scholen ook gespecialiseerd personeel kunnen aanwerven dat de professionaliteit van de school draagt (maatschappelijk werker, psycholoog of pedagoog).

Het moet ook duidelijk zijn welke instantie de handelingsgerichte diagnostiek en de verwijzingspraktijk coördineert en de totstandkoming van de gemeenschappe-lijke aanpak opvolgt. Het CLB is een objectievere externe medespeler en kan hier een positieve rol spelen. Maar in bepaalde gevallen kan het CLB deze verantwoor-

¹ H. VAN DE VEIRE, K. BEUSELINCK, T. WULLAERT, S. WERTHEN, A. DENYS, W. MEULEBROECK, M. MONTEN, D. DE RUYCK, I. VAN TRIMPONT, *De leidraad. Methodiek in leerlingenbegeleiding. Bes-lisbomen ADHD, depressie, druggebruik, faalangst, obesitas*. Sint-Amandsberg, De Leidraad, 2002.

² Zo bestaat er aan de Hogeschool van Utrecht een leerstoel 'Gedragsproblemen in het onderwijs'.

delijkheid delegeren naar de school of een andere instantie die beter geplaatst blijkt.

Samengevat

Het is essentieel dat de scholen bij de inschrijving van een nieuwe jongere een goed inzicht hebben in zijn ontwikkelings- en onderwijsbehoeften. Het huidige verwijzingsattest zou moeten worden verbreed tot een behoefte-atteest dat het resultaat is van een handelingsgerichte diagnostiek. Handelingsgerichte diagnostiek is een cyclisch gebeuren waarbij diagnostiek, handelingsplanning, leerlingvolgsystemen en terugkoppeling in mekaar grijpen. De school, het CLB en andere hulpverleners werken samen. De diagnostiek vertrekt van de jongere.

Voor jongeren die al vóór de indicatiestelling noodgedwongen in een school voor buitengewoon onderwijs beland zijn, zou de school voortrajecten moeten kunnen organiseren waarin het CLB, samen met de andere partners, op basis van gerichte observaties een behoefteanalyse kan opstellen.

Er is ook nood aan wetenschappelijke ondersteuning en ontwikkelingswerk om de diagnosestelling voor CLB, school en welzijnsdiensten beter op punt te stellen. We denken aan protocollen voor handelingsgerichte diagnostiek, aan een gemeenschappelijk leerlingendossier dat een gemeenschappelijk begripkader hanteert waardoor verschillende voorzieningen gecoördineerd samenwerken.

3.4 Een waaier aan onderwijsvoorzieningen

Op basis van een handelingsgerichte diagnostiek zal er inzicht groeien in de verschillende ontwikkelingsbehoeften, leercapaciteiten en leerstijlen van jongeren. Om aan deze verschillende behoeften tegemoet te komen, zijn er in het onderwijs al diverse voorzieningen¹ uitgebouwd maar ze blijken toch nog te weinig flexibel om de ontwikkelingskansen van deze jongeren optimaal te ondersteunen. We pleiten daarom voor een brede toegangspoort tot specifieke zorg gebaseerd op de behoefte-attestering maar met gedifferentieerde interne zorgstructuren.

¹ Deze voorzieningen situeren zich in het gewoon onderwijs, het buitengewoon onderwijs of in mengvormen tussen beide onderwijsstelsels.

3.4.1 Een sterkere ondersteuning van deze jongeren in het gewoon onderwijs

Een gedeelte van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen kan zeker gewoon onderwijs volgen, mits ze een specifieke ondersteuning krijgen in en buiten de school. Nogal wat van hen beschikken over een normale intelligentie. Ze kwamen na een crisissituatie in het buitengewoon onderwijs terecht maar kunnen naderhand niet terug naar het reguliere secundair onderwijs.

Meer jongeren zouden in een gewone school terecht kunnen als er mengvormen zouden bestaan van gewoon en buitengewoon onderwijs. Zo zouden jongeren in het voltijds of deeltijds beroepsonderwijs de beroepsgerichte vorming kunnen volgen met de andere leerlingen en daarnaast een specifiek gedeelte waarin persoonsvorming, communicatie- en sociale vaardigheden centraal staan. We zien dit als een alternatieve opleidingsvorm 4 want nu is het aanbod voor jongeren met een verwijzingsattest type 3 in die opleidingsvorm veel te beperkt.

Als jongeren met gedrags- en emotionele problemen les volgen in gewone scholen, hebben zij wel aangepaste infrastructuur en voorzieningen nodig. We denken aan ‘rustruimtes’ en aan lokalen voor specifieke trainingen of coaching.

3.4.2 Adequate zorg in het buitengewoon onderwijs

Andere jongeren kampen met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen waarvoor de specifieke aanpak van het buitengewoon onderwijs noodzakelijk is. Sommigen onder hen hebben een verwijzingsattest type 3; anderen hebben een ander verwijzingsattest maar vertonen eveneens ernstige emotionele en gedragsproblemen. In deze discussie zetten we deze groep centraal: de jongeren die tevergeefs al heel wat inclusie en exclusie in het gewoon en buitengewoon onderwijs achter de rug hebben. Hun verhouding met onderwijs heeft daardoor al veel schade opgelopen.

Omdat het om gekwetste jongeren gaat, zal het schoolteam eerst moeten werken aan hun motivatie om te leren. Dit kan door zeer sterk in te spelen op hun leefwereld en interesses. We stellen vast dat zelfs de structuur van het buitengewoon secundair onderwijs nog te weinig soepel is om aan deze behoefte tegemoet te komen.

In opleidingsvorm 3, waar een groot deel van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen school loopt, kunnen ze geen aangepast programma volgen los van de finaliteit van de opleidingsvorm, met name integratie in een normaal tewerkstellingsmilieu. Als gevolg daarvan leiden de opleidingen in opleidingsvorm 3 op voor een relevant beroep op de arbeidsmarkt. Op zich is dit een emanciperende benadering maar voor de jongeren over wie we het hier hebben, is het soms nodig om te

mikken op algemeen vormende, persoonsgericht trajecten. Jongeren die extreem schoolmoe zijn en al heel wat fout gelopen onderwijstrajecten achter de rug hebben, kunnen soms enkel tot leren aangezet worden door hen te boeien op basis van de dingen die zij willen: werken met dieren, sport, muziek maken, enz.; ook al leidt dat niet tot een onmiddellijke inzetbaarheid. Momenteel kan hiervoor enkel een oplossing gegeven worden in het kader van de opleidingsvorm 1. Maar de opleidingsvorm 1 is bedoeld voor leerlingen die enkel in een beschermd leefmilieu zullen kunnen leven en geen arbeidsperspectieven hebben. Dit is zeker niet het geval voor heel wat jongeren uit deze doelgroep. Bovendien is er ook geen volwaardige studieattestering mogelijk. Een oplossing ligt in de herwaardering van opleidingsvorm 1 naar een algemeen vormende opleiding waar volwaardige studieattestering mogelijk is of door opleidingsvorm 3 breder en flexibeler in te vullen dan nu het geval is. Ook moeten specifieke trainingsprogramma's voor attitudevorming met het oog op tewerkstelling mogelijk zijn binnen andere opleidingsvormen dan opleidingsvorm 3.

Een andere optie is dat leerlingen soepeler van de ene opleidingsvorm naar de andere overgaan. Zo zou een leertraject dat we nu situeren in opleidingsvorm 1 en dat inspeelt op interesses van die specifieke leerling, een opstapje kunnen zijn naar een opleidingsvorm 3 waardoor de jongere meer kansen op tewerkstelling heeft.

3.4.3 Een vangnet op de grens tussen welzijn, justitie en onderwijs

Er zijn jongeren die, blijvend of tijdelijk, moeilijk binnen het onderwijs kunnen functioneren. Toch hebben deze kinderen ook recht op optimale ontwikkelings- en vormingskansen.

Een beperkte groep jongeren kampt met zeer ernstige psychiatrische indicaties. Voor hen is onderwijs maar zinvol als het deel uitmaakt van een geïntegreerd hulpverleningsaanbod, eventueel met residentiële zorg.

Voor sommige jongeren is het niet haalbaar om het hele schooljaar in de school les te volgen. Bij crisissituaties kunnen ze beter terecht bij gespecialiseerde diensten. De bepalingen van het decreet betreffende het onderwijs, XIV over de autonome diensten met onderwijsbehoeften maken het mogelijk om in psychiatrische instellingen onderwijs aan te bieden. De thuisschool speelt al een rol bij de opstelling van het handelingsplan voor deze jongeren. Het zou wenselijk zijn om de thuisschool actief bij dit leertraject te betrekken om op die manier de reïntegratie te garanderen. Scholen zouden in dat geval afspraken kunnen hebben over de opvang in ziekenhuizen of in welzijnsvoorzieningen. Flexibele samenwerkingsvormen zijn hiervoor noodzakelijk.

Een andere beperkte groep jongeren wordt ondergebracht in residentiële gemeenschapsinstellingen (Everberg, Mol en Ruislede). De Vlor pleit er nadrukkelijk voor om de kwaliteit van het onderwijsaanbod in deze instellingen te versterken¹. Het kan niet dat een plaatsing de schoolloopbaan ernstig verstoort. Dit is zelfs een hypothec op zijn toekomst, als een probleemjongere geen perspectief heeft op een volwaardige tewerkstelling. Het verdient overweging om de school van de jongere een rol te geven in de organisatie van een volwaardig onderwijsaanbod. Het model van het onderwijs voor zieke kinderen zou hiervoor inspirerend kunnen zijn.

Een andere groep balanceert op de grens van wat een school of een onderwijssysteem aankan. Soms neemt een jeugdrechter of een andere instantie dwingende maatregelen waardoor een leerling tijdelijk van de schoolbanken' verdwijnt'. Soms heeft de school het gevoel dat de problematiek van de jongere te zwaar wordt voor een onderwijsinstelling en zoekt ze tijdelijk naar andere oplossingen. Als zulke periodes te lang duren, ondervinden de leerlingen en de leden van het schoolteam daar veel hinder en nadelen van. De tijdelijke onderbrekingen kunnen het pedagogisch en didactisch handelen van de school verstoren.

Het is van belang dat leerlingen wanneer ze om een of andere dwingende reden tijdelijk de school verlaten toch met haar verbonden blijven. Leerlingen kunnen opdrachten krijgen en via regelmatige contacten het gevoel hebben dat ze niet zonder meer verdwenen zijn. Zoniet ervaren ze de verwijdering van de school opnieuw als onverschilligheid van het instituut 'school' voor hun lot en hun toekomst. Als de school daarentegen met tijdelijk verwijderde leerlingen kan blijven communiceren, komt dit de terugkeer van de leerling heel sterk ten goede.

Dit roept het probleem op van doorverwijzingen en de vraag naar een vangnet. Daarom moet er een betere band worden gesmeed tussen onderwijsinstellingen, het LOP en integrale jeugdhulpverlening. Via integrale jeugdhulpverlening kan er een vangnet ontstaan waardoor hetzij onderwijs, hetzij welzijn, hetzij de medische wereld instaat voor de ontwikkelingskansen van een jongere. Daarom moeten integrale jeugdhulpverlening en het onderwijs in een bepaalde regio rechtstreeks met elkaar in gesprek kunnen komen.

3.4.4 Het belang van tweedekansleerwegen in het hoger en in het volwassenenonderwijs

Heel wat van de jongeren die tot de doelgroep behoren, verlaten ongekwatificeerd het onderwijs. Hun problematiek is tijdens de puberteit soms van die aard dat ze aan leren nauwelijks toekomen. Op volwassen leeftijd is de problematiek voor som-

¹ Dit pleidooi stoelt o.m. op de bepalingen van het Internationaal verdrag over de rechten van het kind om voor alle jongeren met bijzondere noden in aangepast onderwijs te voorzien.

migen gestabiliseerd. Het is belangrijk dat deze mensen voldoende leerwegen vinden in het volwassenenonderwijs en eventueel het hoger onderwijs om alsnog een diploma te behalen, nu ze wel aan leren toekomen. Met een diploma verhogen ze hun kansen op maatschappelijke integratie substantieel.

We spitten het probleem hier niet uit maar willen er bij de overheid wel op aandringen om bij het debat over voorzieningen voor levenslang leren de groep van volwassen mensen met een verleden van gedrags- en emotionele problemen niet te vergeten. Gerichte sensibilisering en een levens- en leertrajectbegeleiding moeten zeker overwogen worden. De drempel om opnieuw naar 'school' te stappen, is voor deze doelgroep soms erg groot.

Samengevat

Na de diagnostiek volgt een beslissing over het beste leertraject voor de jongere. Het is aangewezen dat er veel meer flexibele tussensystemen mogelijk zijn. We denken aan een alternatieve opleidingsvorm 4 in een gewone school. De jongere volgt bepaalde vakken samen met de andere leerlingen maar voor andere vakken is er een specifiek persoonsgericht programma.

We denken aan een opwaardering van opleidingsvorm 1 of een soepeler structuur in opleidingsvorm 3 waardoor het mogelijk is om tewerkstelling na te streven in het gewone arbeidsmilieu en toch in te spelen op de interesses van de jongere. We vragen ook nadrukkelijk om het onderwijs voor jongeren in gemeenschapsinstellingen te optimaliseren. Het zou wenselijk zijn om de 'thuisschool' hierin een rol te geven, naar het model van het onderwijs voor zieke kinderen.

Voor jongeren die door hun problemen niet aan leren toekomen, moeten er aangepaste mogelijkheden voorhanden zijn in het volwassenenonderwijs.

3.5 Een intake in de school

De intake is een overlegproces om te bepalen of het onderwijsaanbod en de pedagogische aanpak van een bepaalde school aansluiten bij de behoeftestelling van een bepaalde leerling. Het is de toegangspoort tot een specifieke school voor buitengewoon onderwijs. De vraag of een bepaalde school past voor een bepaalde jongere heeft zowel te maken met de zorgbehoeften van de jongere als met de deskundigheid en de competentie van het schoolteam.

De intake is ook het moment waarop de school, samen met andere partners, en op basis van de behoefte-attesting, een aanpakstrategie vastlegt die het verdere onderwijskundige handelen bepaalt. Dit mondt uit in het handelingsplan dat het

schoolteam opstelt voor de leerling. Dit sluit aan bij de handelingsgerichte diagnostiek en zal een voortdurende bijstelling vragen.

Daarom zou het wenselijk zijn dat de scholen een duidelijke intakeprocedure uitwerken en volgen. De procedures worden vooraf afgesproken en gedragen door alle leden van het schoolteam. Uiteraard vergt een intake een multidisciplinaire benadering, maar de directeur of een teamlid van de school coördineert het geheel. Een dergelijke intake vraagt competenties die het dichtst aanleunen bij deze van een maatschappelijk werker. Wie de intake vanuit de school opvolgt, beschikt over goede communicatieve en interculturele vaardigheden en empathie. Hij of zij kan de beleidslijnen van de school verwoorden en verantwoorden tegenover ouders en leerlingen.

Omdat de intake zo belangrijk is, vinden we dat scholen hierbij enkele minimale kwaliteitseisen moeten naleven:

- de intake veronderstelt dat alle relevante partners betrokken worden en gerespecteerd worden vanuit hun eigen rol en context:
 - de jongere is een volwaardige gesprekspartner als er over zijn toekomst beslissingen worden genomen. Zijn beleving en zijn context worden hierbij ernstig genomen;
 - ouders moeten vanuit hun verantwoordelijkheid als ouders een actieve rol spelen. Hun beleving van het probleem van het kind is erg betekenisvol;
 - de leerkrachten moeten een actieve rol spelen in beslissingen over de draagkracht en het ‘zorgprofiel’ van een school;
- het overleg is gericht op instemming (leerling, leerkrachten) en aanvaarding (leerling, ouders);
- de communicatie is voor alle betrokkenen duidelijk: dit heeft gevolgen voor het taalgebruik en de inleving in andere referentiekaders dan deze van de school. Interculturele vaardigheden hebben betrekking op andere sociale culturen en allochtone culturen;
- alle hulpverleners delen naadloos het beroepsgeheim (het schoolteam inbegrepen).

Samengevat

Bij de intake gaan de school, de jongere en zijn ouders na of het onderwijsaanbod in een bepaalde school aansluit bij de leer- en ontwikkelingsbehoefte van de jongere. De intake is een onderdeel van de handelingsgerichte diagnostiek en vormt al een aanzet tot de handelingsplanning.

Dit proces wordt opgenomen door de directie, een maatschappelijk werker op school en het CLB. Het moet aan een aantal kwaliteitseisen voldoen.

3.6 Een adequaat instroombeleid?

De vraag naar een instroombeleid vloeit voort uit de bovenstaande intakeprocedure. Kan of moet een school voor buitengewoon onderwijs beslissen om een bepaalde jongere niet op te nemen en door te verwijzen?

Er zijn twee mogelijke scenario's.

- 1 Sommige BuSO-scholen ontwikkelen, zelfs binnen eenzelfde type, een specifiek zorgprofiel. Het profiel van jongeren, ook al hebben ze hetzelfde verwijzingsattest, kan immers erg verschillen (medische problematiek, criminologische problemen, internaliserend of externaliserend gedrag, enz.). Scholen opteren er dan bijv. voor om te werken met jongeren met ernstig grensoverschrijdend gedrag of om eerder te werken met jongeren met depressie of eetstoornissen. De interactie tussen de ene soort leerlingen en de andere kan problematisch zijn voor beide groepen leerlingen. Deze scholen stimuleren bij hun teamleden de ontwikkeling van de competenties die nodig zijn om het profiel vorm te geven. De organisatie van de school, de infrastructuur, enz. weerspiegelen de gemaakte keuze. Het zorgprofiel vertaalt zich soms ook in een instroombeleid waarbij leerlingen die niet passen in het zorgprofiel van de school doorverwezen worden. Het gelijkekansendecreet bemoeilijkt dit doordat scholen in principe niet kunnen weigeren een leerling in te schrijven.
Scholen zouden hun visie op zorg beter omschrijven in een 'zorgprofiel' waaruit blijkt waar de draagkracht van de school begint en ophoudt en waar de school haar klemtonen legt. Zo kan zij genomen beslissingen objectiveren.
- 2 Een tweede scenario is dat uit de behoefte-attestering en de intake blijkt dat de zorgbehoefte van een bepaalde jongere de draagkracht of het didactisch en pedagogisch aanbod van een bepaalde school overschrijdt. Dit kan te maken hebben met de zorgbehoefte van de jongere én met de draagkracht van een school.

In beide gevallen zouden scholen moeten kunnen (blijven) doorverwijzen op voorwaarde dat dit gebeurt na een handelingsgerichte diagnostiek en na een kwaliteitsvolle intake. Bovendien moet de school dan meewerken om binnen de regio een afdoende oplossing te vinden om de onderwijsrechten van de jongere te garanderen. Afspraken binnen het LOP zullen noodzakelijk zijn. In een bepaalde regio moet er een continuüm van zorg aanwezig zijn zonder dat elke school elke vorm van zorg kan verstrekken. De schaal van een scholengemeenschap is te klein om dat te realiseren.

Er zullen daarenboven banden moeten worden geschapen tussen het onderwijsaanbod in een regio (bijeengebracht in het LOP) en integrale jeugdhulpverlening die een vangnet kan bieden voor jongeren die balanceren op de rand van wat onderwijs kan doen. Ook om die reden moet er een rechtstreeks gesprek mogelijk zijn tussen integrale jeugdhulpverlening en de onderwijsinstellingen in een bepaalde regio. Er

zal, via integrale jeugdhulpverlening, ook overleg en samenwerking moeten groeien met jeugdhulpverleningssectoren. We verwijzen hierbij naar goede praktijkvoorbeelden uit het Leuvense waar in het kader van het project 'In de schoolse boot' een coördinator uit de CLB-sector toeziet op schoolwisselingen van leerlingen over de netten heen. Scholen hebben hier een meldingsplicht bij doorverwijzingen. Dit laat ook toe om de werkelijke reden voor een schoolverandering of doorverwijzing boven tafel te krijgen.

Samengevat

Uit de behoefte-attestering en de intake in de school moet blijken of een jongere met een bepaalde zorgvraag past in het profiel van de school. Dat scholen zich specialiseren in bepaalde problemen, kan een meerwaarde zijn in de zorg voor deze probleemjongeren. In deze context kunnen scholen leerlingen doorverwijzen. Maar alleen als uit het zorgprofiel, het behoefte-attest en de intakeprocedure is gebleken dat de school geen antwoord kan geven op de zorgbehoefte van de leerling.

Binnen een regio moet er wel een continuüm aan zorg aanwezig zijn. De lokale overlegplatformen zijn een forum om over de zorg voor leerlingen afspraken te maken. Er zal ook overleg en samenwerking moeten groeien met jeugdhulpverleningssectoren. Integrale jeugdhulpverlening biedt hiervoor een platform.

3.7 De werking van het CLB

Werken met handelingsgerichte diagnostiek veronderstelt een omslag in de werking van de CLB's ten aanzien van kinderen met speciale noden. De handelingsgerichte diagnostiek heeft betrekking op een eerste diagnosestelling en op een opvolging van de ontwikkeling van de jongere doorheen zijn onderwijsloopbaan. Hoewel de school in de handelingsgerichte diagnostiek een actievare rol heeft, zal het CLB hoe dan ook een sleutelrol moeten spelen in het geheel. Zo heeft het CLB een belangrijke taak als dossierbeheerder. In overleg kan dit gedelegeerd worden maar voor elke leerling moet er een persoon beschikbaar zijn die zijn dossier behartigt.

De handelingsgerichte diagnostiek zal vooral net voor en bij het begin van het schooljaar erg dominant zijn in de werking van het CLB. Daarom pleiten we ervoor om de openstelling en de organisatie van het CLB hierop af te stemmen.

Het is belangrijk dat scholen goede afspraken maken met het CLB over wat ze verwachten bij de diagnosestelling en de intake. Ze kunnen dat doen in de contracten die ze afsluiten met het CLB. Ze kunnen daarin duidelijker communiceren met het CLB over hun specifieke behoefte aan ondersteuning.

Momenteel gebeuren er nog altijd doorverwijzingen naar zware hulpvormen zonder voldoende diagnostiek. In deze context kan verwezen worden naar de Commissie Leerlingenzorg in Nederland of naar de regionale evaluatiecommissies (ReC's) van het Vlaams Fonds voor de Integratie van Personen met een Handicap. Deze commissies beheren de verwijzingen. Misschien zijn vergelijkbare structuren nodig voor de diagnostiek en doorverwijzingen in het Vlaamse onderwijs.

De medische wereld probeert kwaliteitsvoller te werken door haar handelen te standaardiseren en dus door protocollair te werken. De protocollen ondersteunen het systematisch handelen van de hulpverlener en van het team. In de protocollen vindt de hulpverlener een beschrijving van een handelswijze en een strategie voor een bepaald probleem. De standaard handelswijze probeert de ervaring uit de sector te koppelen aan nieuwe inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Protocollair werken mag niet beperkt blijven tot starre regels die geen rekening houden met de gezinscontext of andere factoren uit de achtergrond van de leerling. Een kenmerk van protocollair werken is alvast dat de hulpverlener er om bepaalde redenen kan van afwijken. De afwijking gebeurt dan wel op een beredeneerde basis. De beslisbomen van 'De Leidraad' bieden hiervoor een uitstekende aanzet¹.

Samengevat

Het CLB moet ten volle zijn rol kunnen opnemen in de handelingsgerichte diagnostiek, de toeleiding van jongeren naar een leersituatie en een leertraject. Dit betekent echter dat de organisatie en de openstelling van het CLB sporen met het schoolritme. Wij pleiten ook voor meer protocollair werken.

4 Enkele belangrijke principes om jongeren met gedrags- en emotionele problemen te stimuleren tot leren²

Het orthopedagogisch handelen in het buitengewoon onderwijs moet gebaseerd zijn op een ontwikkelingspsychologische visie op de gedrags- en emotionele problemen. Het gaat om een ontwikkeling die is vast- of scheefgelopen. Daarom zijn ecologische systeemmodellen waarbij risicofactoren en beschermende factoren worden samengebundeld, erg belangrijk. Een ecologische visie heeft veel aandacht voor de

¹ H. VAN DE VEIRE, K. BEUSELINCK, T. WULLAERT, S. WERTHEN, A. DENYS, W. MEULEBROECK, M. MONTEN, D. DE RUYCK, I. VAN TRIMPONT, *De leidraad. Methodiek in leerlingenbegeleiding. Beslisbomen ADHD, depressie, druggebruik, faalangst, obesitas*. Sint-Amandsberg, De Leidraad, 2002.

² Zie hierover o.m. de bijdragen van prof. N. Vettenburg, cfr. infra p. 81 en Luc Waes, cfr. infra p. 101.

leefomgeving van jongeren en niet alleen voor de jongeren zelf. Een ecologische visie ziet een leerling niet alleen als een probleemleerling die moet geremedieerd en veranderd worden. Ze ziet het probleem in zijn ruimste context: alle partners en sferen rond de jongere zijn minstens even belangrijk.

4.1 Leerlingen stimuleren om bindingen aan te gaan

Vanuit een betere schoolpositie en een ‘hoger’ niveau van functioneren, staat de leerling sterker tegenover de maatschappelijke instellingen en integreert hij zich beter in de samenleving. De binding tot stand brengen met maatschappelijke instellingen verloopt via personen.

Ook voor de persoonlijke ontwikkeling van de jongere zijn positieve bindingen met volwassenen noodzakelijk. Deze visie is ook vanuit de psychologie erg herkenbaar. Zij leunt aan bij de totstandkoming van de binding met de moeder. Als het ‘klikt’ tussen de leerkracht en de leerling, als er een persoonlijke band ontstaat en de leerling het gevoel krijgt aanvaard te worden als persoon, nemen de kansen op ontwikkeling en op leren toe. De binding vanuit de school kan nog een helend effect hebben als de hechting met de ouders is mislukt. De binding is zeker niet puur emotioneel. Het gaat om aanvaarding en om identificatie met een vakdeskundige leerkracht. Het is belangrijk dat onderwijsstructuren de situatie vereenvoudigen maar niet in die mate dat de jongere niet meer kan functioneren in de samenleving. De leerkracht is dus cruciaal in het herstellen van een bindingsproces in de school en de samenleving. Het multidisciplinair team en de directeur kunnen dat wel ondersteunen maar de binding ligt bij de leerkracht.

De school zal proberen jongeren ertoe te brengen een positieve binding aan te gaan met een volwassene die een positief rolmodel kan worden. We wijzen hierbij nadrukkelijk op de speciale betekenis van praktijkleerkrachten als rolmodel voor de jongere. Sommige jongeren zullen eerder respect opbrengen en een positieve relatie aangaan met een ‘vakman’ naar wiens competentie ze opkijken.

In het secundair onderwijs groeit de voorwaardelijkheid van de binding met de leerkracht (en de volwassene). Men zal de verschillende loyaliteiten een plaats moeten geven. Een taakgerichte afbakening geeft de jongere de kans te groeien en zal uiteindelijk de binding stimuleren. Jongeren voelen zich ook ongelukkig in conflictsituaties. Dit is een motivatie om toch op een positieve manier met de leerkracht om te gaan.

De orthopedagogiek moet uitgaan van de relationele onvoorspelbaarheid van de jongere en van de onvoorspelbaarheid in zijn handelen. De leerkracht zal dat onvoorspelbare gedrag van de leerlingen vertalen en inzichtelijker, voorspelbaarder

en begrijpelijker maken. Op basis van deze inzichten zal hij proberen de onvoorspelbaarheid van de jongere te beïnvloeden. Conflicthantering is een ander uitzicht van hetzelfde gegeven. Zo moet er een basis ontstaan voor positieve groei- en ontwikkelingsprocessen. Leerkrachten moeten ook betrouwbaar zijn in hun handelen en niet manipuleren. Ze zullen een participatieve houding ontwikkelen. Authenticiteit en betrouwbaarheid zijn erg wezenlijke onderdelen van de pedagogische relatie.

Wanneer we de noodzakelijke ‘ouderlijke vaardigheden’ toepassen op de relatie leerkracht-leerling, duiken de volgende kwaliteitselementen van ‘binding’ op als een fundamenteel antwoord op verwerping: observatie, positieve betrokkenheid, positieve bekrachtiging, bestraffing, interpersoonlijke probleemoplossing en monitoring¹.

- 1 *Observatie* is de aanzet om een goede relatie op te bouwen. Leerkrachten moeten niet alleen het storende gedrag van leerlingen waarnemen maar ook oog hebben voor de (soms weinige) positieve gedragingen van leerlingen. Het is moeilijk maar toch belangrijk om een soort afstandelijk kijken en ervaren te ontwikkelen waarbij de leerkracht waarneemt los van zijn eigen gevoelens. In dit verband is het niet overbodig te waarschuwen voor teamgerelateerde negatieve observatie en stereotypering.
- 2 Een *positieve betrokkenheid* ontwikkelen, is uiterekend met deze groep jongeren niet gemakkelijk en toch essentieel. Wanneer leerkrachten pogingen ondernemen om jongeren positief te benaderen door middel van een emotionele en cognitieve anticipatie van het contact gaat dit zelden onopgemerkt aan de leerlingen voorbij.
- 3 *Positieve bekrachtiging* wordt wel eens ten onrechte begrepen als blind belonen. Maar het is veeleer een eerlijk en soms wat ‘willekeurig’ aanmoedigen. Positief bekrachtigen heeft 6 tot 7 keer meer resultaat dan bestraffen. Het heeft vooral de bedoeling gewenst gedrag aan te moedigen.
- 4 *Bestrafen* heeft dan weer de bedoeling om ongewenst gedrag te stoppen en te corrigeren. ‘Straffen’ als techniek werkt goed als men er consequent grenzen mee markeert. Fundamenteel moet een straf de opvoedingsrelatie ondersteunen zodat deze niet in het gedrang komt. Niet zelden is het bestraffende gedrag van leerkrachten zo absurd dat de relatie wel degelijk in het gedrang komt. Er is een ordenende instantie nodig die de maatschappelijke norm bewaakt. Dit is ook een voorwaarde om zich veilig te voelen. Men moet ook duidelijk grenzen stellen en niet vervallen in een soft begrijpende houding. Deviant gedrag kan geen goedkeuring krijgen. De leerkracht is geen therapeut. Men moet structuren goed gebruiken. Emoties hoe-

¹ J. PEETERS, *Moeilijke adolescenten*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 1995, 189 p.; ID., *Antisociale jongeren*, Garant, 2000, 149 p. baseert zich vooral op de sociaal interactieve gezinsbehandeling van Gerald Patterson en zijn medewerkers van het Oregon Social Learning Center te Eugene, Oregon in de Verenigde Staten.

ven dan geen rol te spelen. Een straf kan een goede aanleiding zijn om tot een conflict te komen en het op te lossen.

- 5 *Interpersoonlijke probleemoplossing* behelst een zoeken naar oplossingen waar beide partijen zich achter kunnen stellen.
- 6 *Monitoring* ten slotte is een van vorm van anticiperen op mogelijke negatieve gedragingen: voorzien en voorkomen.

Een tweede erg belangrijk element is de binding van een jongere met de peergroup in de klas en de school. Het dagelijkse contact met vrienden in een peergroup ervaren jongeren trouwens als een van de meest stimulerende dingen in het naar school gaan¹. Klasvorming is in het BuSO echter niet vanzelfsprekend. Scholen moeten regelmatig jongeren buiten de klasgroep plaatsen omdat ze het leren van de anderen ernstig verstoren. Ten tweede stromen sommige jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen laat in een klas of schooljaar in. Hierdoor raken een aantal relaties en verhoudingen in de klassen uit evenwicht.

De publieksgroep van jongeren met gedrags- en emotionele problemen is zeer gevoelig voor de normen en waarden van de peergroep. Niet zelden zullen ze schoolregels afwijzen omwille van hun zogenaamde trouw aan de peergroep. Deze tweeslachtige houding, waarbij de jongere openlijke ‘volg- en gehoorzaamheid’ afwijst en tegelijk door mede- en samenwerking een goede relatie met de leerkracht wil opbouwen en handhaven, is zeer kenmerkend voor deze groep leerlingen. De leerkracht moet zich van deze dubbele houding en van de gespleten loyaliteit van deze leerlingen bewust zijn. Het maakt deel uit van de meervoudige loyaliteiten van een jongere. Leerkrachten zijn scharnierfiguren die de verschillende loyaliteiten van de jongere bewaken door zowel met de leerling als met de peergroep te werken.

Essentieel in het orthopedagogisch handelen met deze jongeren is hen stimuleren om positieve bindingen aan te gaan met volwassenen en andere jongeren in de school en de klas.

4.2 Waarden voorleven en fundamentele aanvaarding, een moeilijke evenwichtsoefening

Een basisvoorwaarde voor binding is een fundamentele aanvaarding van leerlingen ondanks hun tekortschieten. Het is een moeilijke evenwichtsoefening om enerzijds

¹ G. VERSCHULDEN, *Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren. Kinderen en jongeren over hun behoeften aan zorg*, Onderzoeksrapport in opdracht van de Vlaamse minister van Cultuur, Gezin en Welzijn, Gent, 2000, p. 96.

de jongere met zijn problemen en een thuiscultuur die soms erg afwijkt van de gangbare middenklassecultuur, positief te waarderen en hem anderzijds toch essentiële waarden mee te geven. De botsing tussen thuiscultuur en schoolcultuur is een van de struikelstenen waarom jongeren afhaken en door het onderwijs worden gekwetst (gespleten loyaliteit tussen thuis en de school). Dit is ook belangrijk om de zijnsloyaliteit actief te bewaken op de school.

Daarnaast hebben deze leerlingen een grote behoefte aan een duidelijk waardenreferentiekader.

De jongeren zullen, zonder deviant gedrag te accepteren, moeten ervaren dat de school hun sociale en culturele bagage aanvaardt. Ook de eigen normen, waarden en perceptie van de leerling moet de leerkracht ernstig nemen. Het gaat hier eigenlijk om het omkeren van het achterstellingsmechanisme dat jongeren ervaren vanuit een botsing tussen de waarden van de school en het culturele en sociale kapitaal van hun milieu. De school moet de thuiscultuur van de jongere leren zien als een 'cultuurvariant' met soms andere uitingsvormen.

De leerlingen ervaren respect voor de loyaliteiten die ze hebben ten aanzien van hun thuismilieu en peergroep. Een negatieve, afwijzende houding vanwege de leerkracht leidt tot gevoelens van falen en van tekortschieten. Het is belangrijk dat de leerkracht het probleem kan duiden vanuit een complexe ontstaansgeschiedenis. Dit relateert meteen de gevoelens van leerkrachten over het 'eigen falen'.

Het is wenselijk een context te creëren waarin jongeren ervaren dat ze zichzelf mogen zijn, waar men niet altijd de intentie heeft om hen te normaliseren en hen dingen te willen leren die hen niet interesseren. Deze openheid veronderstelt een warme relatie en een duidende houding tegenover de problemen. De relatie tussen leerkracht en leerling moet gebaseerd moet zijn op betrouwbaarheid en duidelijke afspraken. Het gaat om een werkrelatie. Men zal de motivatie van jongeren in kleine stapjes moeten opbouwen.

Ook het respect voor autonomie en participatie is erg belangrijk. Er is een fundamenteel verschil tussen macht en gezag. Gezag is gebaseerd op een afstemming van doelen vanuit een gemeenschappelijke inbreng. Dit betekent dat de jongere niet alle autonomie krijgt.

De school zal vertrekken van een aanvaarding van de jongere, ondanks zijn probleemgedrag. Aanvaarding en openheid tekenen de grondhouding van elke leerkracht. Aanvaarding slaat ook op openheid voor de subcultuur waar de jongere in leeft.

4.3 Duidelijke en uitdagende verwachtingen

Emanciperend werken is eveneens een middel om binding te realiseren. Men plaatst vaak cognities, prestaties en welzijn tegenover elkaar. Maar ze interageren met elkaar. Leerlingen kunnen trots zijn omdat ze iets moeilijks onder de knie hebben. Bovendien staan mensen sterker in de samenleving naarmate ze meer kennen en kunnen. De juiste doelen stellen, kan het leerproces van leerlingen stimuleren en hun welzijn doen toenemen. We opteren er daarom sterk voor om een maximaal ontwikkelingspeil van de jongere na te streven. Juiste doelen houden een uitdaging in. De jongere mag groeien en krijgt hiervoor ruimte, maar niet alle ruimte. Soms betekent dit dat de doelen zeer hoog gesteld worden; soms betekent het handhaven van verworven vaardigheden al een heus resultaat.

Hoge eisen zullen voor sommige jongeren met gedrags- en emotionele problemen een normale taakspanning met zich mee brengen. Bij deze jongeren zal een emanciperende aanpak wellicht erg zinvol blijken. Er zijn echter ook jongeren die afhaken als er te hoge eisen worden gesteld. Ze hebben weliswaar een normaal IQ maar door de aard van hun gedrags- of emotionele problemen, leidt een te grote taakspanning ertoe dat ze afhaken. Ze hebben een enorm grote negatieve faalangst die verlammend werkt. Ook oppositioneel gedrag zal het soms moeilijk maken om de lat hoog te leggen. Te hoge doelen kunnen opnieuw de spiraal van het falen in werking stellen. Dan leidt een te grote prestatiegerichtheid tot ontmoediging en tot afhaken, en dus tot een grotere kwetsbaarheid.

De school zal daarom oog moeten hebben voor de positieve krachten die al aanwezig zijn in de leerling om daar beetje bij beetje op verder te kunnen bouwen. Vandaar dat het belangrijk is om tijdens de handelingsgerichte diagnostiek en de intake oog te hebben voor competentie die er al is of die verworven is in informele settings.

De leerkracht kan met de leerlingen overleggen over leerdoelen ('wat ze willen maken') en hen sturen in functie van wat ze moeten kunnen. Dit kan een middel zijn om de faalangst enigszins te overwinnen. De leerlingen willen weten waar ze voor staan. De leerkracht zal proberen leerlingen een perspectief te geven alhoewel nogal wat van deze jongeren geen langetermijnverwachtingen koesteren. Men moet de jongere heel goed kennen om te weten hoeveel ruimte hij aankan. Dit bewijst andermaal het belang van een goede handelingsgerichte diagnostiek en intake!

Een ander didactisch principe om met deze moeilijkheden om te gaan, is dat van de 'zones van nabije ontwikkeling'¹. Een verder liggend leerdoel wordt opgesplitst in

¹ We verwijzen naar Feuerstein die de theorie uitwerkte. In een aangrenzende zone van ontwikkeling bevindt zich datgene wat de leerling nog niet kan, maar waartoe hij wel kan evolueren.

haalbare kleine stapjes waarin de leerling succesvol kan zijn. Men kan motivatie opbouwen in kleine tussenstapjes.

De beroepsgerichte vorming bekleedt hierin een bijzondere positie. Heel wat van deze jongeren voelen zich meer aangetrokken tot atelierwerk waar ze iets ‘echts’ kunnen maken. Arbeid kan fungeren als een vorm van therapie en een motivator. Dit beklemtoont de mogelijke invloed die leraren beroepsgerichte vorming (kunnen) hebben op de leerlingen. Zij hebben een andere relatie met leerlingen die opkijken naar hun vakmanschap. Zij beschikken over competenties die de leerlingen ook zouden willen verwerven. Het atelierwerk is een uitgelezen moment om op een andere manier met jongeren om te gaan. Ze kunnen er ook andere competenties ontwikkelen dan enkel cognitieve.

Naast de formele leerdoelen die de school nastreeft, zal ze een cultuur creëren waarin jongeren hun verschillende competenties kunnen tonen bijv. in sport, toneel, skaten, muziek, dieren, enz. Ook dit is een vertrekpunt voor binding. De school zal een brede waaier aan non-formele leeractiviteiten ontwikkelen die het formele leren ondersteunen.

Het is niet wenselijk om voor deze jongeren minder ambitieuze leerdoelen voorop te stellen. Tevredenheid over het bereikte is een sterke motivator. Daarom biedt de beroepsgerichte vorming een uitstekend vertrekpunt. De resultaten zijn zichtbaar en tastbaar. Het leerdoel moet haalbaar zijn en daarom wellicht opgesplitst worden in realistische doelen. Het zou best zijn dat de jongere bij het vastleggen van de doelen een volwaardige partner is.

De school zal jongeren de mogelijkheden bieden om succeservaringen te beleven bijv. in de werkplaats of in non-formele leersettings.

4.4 Ervaringsleren, competentiegericht leren en succesbeleving

Het is belangrijk om leerstof uit te werken die inspeelt op de ervaringswereld van de jongeren. In die zin zullen leerinhouden minder als een vak worden aangebracht maar projectmatig en functioneel. De eigen ervaringen en de leefwereld en interesses van jongeren bieden, nog meer dan in het gewoon onderwijs, een vertrekpunt om leersituaties te organiseren.

Onderwijs heeft de neiging om te vertrekken van wat een jongere nog niet kan. De overtuiging groeit dat we moeten zoeken naar manieren om door leren succes te laten ervaren. Voor jongeren met een lage frustratiedrempel zal dit des te meer van belang zijn. Onderwijs moet de competentie waarover een jongere beschikt in de verf zetten, ook al is dat nog niet alles wat men had willen bereiken.

Zonder ervaringsleren enkel daartoe te beperken, is het beroepsgerichte leren voor deze jongeren erg belangrijk omdat ze dan iets concreets realiseren waar ze fier over zijn. De beroepsgerichte vorming biedt dus de kans om ook andere vaardigheden en cognities aan te brengen.

In deze context kan nagedacht worden over meer alternerend leren en leren op de werkvloer. Informele leersituaties bieden de kans om met andere dan schoolse competenties ‘opgemerkt’ te worden. Dit geeft jongeren de kans om zich volwaardig te voelen. Een van de verworvenheden van het coöperatief leren is dat jongeren met verschillende talenten en competenties verschillende rollen moeten opnemen. Leerlingen die bijv. minder communicatief zijn, ervaren succes in de groep doordat ze goed zijn in iets bouwen of bedenken.

4.5 Opvoedings- en interventiestijlen

Meer dan in andere onderwijssectoren moeten alle leden van een schoolteam bewust nadenken over hun interventiestijl. Wat willen ze bereiken met de jongere? Hoe kunnen ze inspelen op de problematiek van de jongere? Hoe gaan ze om met een jongere in een crisis? Hoe zal de jongere vanuit zijn eigen identiteit reageren op een bepaalde interventiestijl? Hiervoor zijn verschillende modellen voorhanden. We lichten er hier kort enkele toe.

- **Contextueel gedachtegoed¹**

Contextuele interventiestijlen proberen zicht te krijgen op alle lagen en niveaus die het gedrag van de leerling mee bepalen om vanuit deze analyse hun gedrag te sturen. Leerkrachten moeten onrecht van kinderen erkennen en hun verdienste belonen. Leerkrachten moeten vanuit hun referentiekaders ‘ontschuldiging’ kunnen optreden.

- **Autoritatieve en autoritaire opvoedingsstijl**

Een andere model maakt een onderscheid tussen de autoritatieve en de autoritaire opvoedingsstijl². Er worden immers nogal wat vragen gesteld bij de zin en onzin van een meer directieve of zogenaamd autoritaire aanpak van leerlingen op school. We parafraseren Van Der Ploegs tekst in functie van de schoolcontext.

¹ Zie de bijdrage van Lieve Willems, cfr. infra p. 121.

² J. VAN DER PLOEG. *Had me dat eerder verteld. Opvoedkundige antwoorden op veel voorkomende problemen*. Utrecht, 1998.

‘Bij een *autoritatieve stijl* reageren leerkrachten responsief op redelijke behoeften en wensen van de leerlingen. De communicatie tussen leerkracht en leerling verloopt op basis van wederzijds begrip en respect. Leerkrachten hebben oog voor de opvattingen van de leerlingen en brengen hun visie als mogelijkheid naar voren. De leerkrachten stellen duidelijke en eenduidige eisen aan de leerling en ze houden vast aan duidelijke regels. Bij overtreding wordt consequent opgetreden.’

De leerkracht geeft consequent en duidelijk sturing aan het klasgebeuren maar met aandacht en betrokkenheid op de leerling. De autoritatieve leerkracht zal daarom heel genuanceerd sturen met de bedoeling de jongeren systematisch meer verantwoordelijkheid en eigen creatieve inbreng te bieden. De leerlingen krijgen dagelijks nieuwe slaagkansen zodat ze langzaam maar zeker op eigen benen leren staan.

De *autoritaire* opvoedingsstijl daarentegen laat veel minder ruimte voor de eigen opvattingen en inbreng van de leerlingen en creëert heel wat misvattingen en spanningen tussen leerlingen en leerkrachten. Leerlingen benoemen deze stijl nogal eens als machtsmisbruik van leerkrachten.

‘Bij een machtsbevestigende of autoritaire opvoeding stellen de leerkrachten hoge eisen aan de leerlingen en is er sprake van veel controle. Regels worden strikt gesteld, er is weinig discussie mogelijk en overtreding wordt streng gestraft. Autoritair aangepakte leerlingen functioneren in sociaal opzicht minder goed. Ze zijn weinig spontaan en ontwikkelen nauwelijks initiatieven op sociaal gebied. Ze laten zich sterk door hun eigen overwegingen leiden en zijn moeilijk te beïnvloeden door de buitenwereld. Het toepassen van machtsbevestigende disciplinerings technieken als fysiek straffen, afnemen van privileges en bezittingen, bevelen geven of bedreigen kan leiden tot gedrag dat gebaseerd is op angst voor ontdekking en straf. Het grote risico van deze aanpak is ongetwijfeld het aanmoedigen van heimelijk probleemgedrag (diefstal en alcohol/middelenmisbruik) en de schijnaanpassing’.

• **Disciplinerings technieken**

Leerkrachten moeten minstens twee didactische methodieken combineren om een klas- en leergebeuren voldoende te structureren. Enerzijds moet een leerkracht de *klassieke disciplinerings technieken*, zoals ze overzichtelijk werden beschreven door M. Foucault¹, flexibel en creatief kunnen toepassen.

¹ M. FOUCAULT, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Parijs, 1975.

• Gedragstraining

Anderzijds zal de leerkracht gedragstraining toepassen¹.

De vier beschreven disciplineringsstechnieken houden verband met:

- het beheren van de tijdsbesteding van de leerlingen via uurroosters en gedetailleerde lesvoorbereidingen waardoor leerlingen elk moment van de les gericht aan het werk zijn;
- een duidelijke en beveiligende oriëntering van de leerlingen in de ruimtes van een school, zowel in het praktijklokaal als in de ASV-klas en de recreatieruimtes;
- de lichaamstraining in functie van de opleidingstaken;
- de energiebesteding van de leerlingen, wat onder meer aanleren van zelfbeheersing omvat.

Anderzijds moet de leerkracht ook de gedragswetenschappelijke methodiek van het adequaat belonen en bestraffen onder de knie hebben zodat hij gewenst gedrag bekrachtigt en ongewenst gedrag afremt.

Schoolteams zullen bewust moeten nadenken over interventiestijlen: wat willen ze bereiken met de jongere en welke strategie is hiervoor aangewezen. In hoeverre treden leerkrachten sturend op tegenover de jongere? Kiezen ze voor een autoritaire of autoritatieve stijl?

4.6 Omgaan met grensoverschrijdend gedrag²

Leerlingen en leden van het schoolteam worden regelmatig geconfronteerd met agressie en grensoverschrijdend gedrag in de klas. Omgaan met andermans agressie is moeilijk voor alle leerlingen maar voor leerlingen met internaliserende gedrags- en emotionele problemen is dit nog problematischer. Door de heterogeniteit van de klasgroep kunnen spanningen, zeker voor deze jongeren, erg moeilijk hanteerbaar zijn.

Hier rijst de fundamentele vraag naar de tolerantie van het schoolsysteem voor storend gedrag. Het is belangrijk om in onderwijs een context te creëren die aanzet tot leren. Dit is fundamenteel dan elke storing te voorkomen. Incidenten zijn, gezien de eigenheid van deze jongeren, niet te vermijden. Wel is het belangrijk dat schoolteams getraind zijn in een permanente observatie van de jongeren om 'gevaarsignalen' onmiddellijk op te merken en te kunnen ingrijpen. Omgaan met grensoverschrijdend gedrag situeert zich op twee niveaus:

¹ Zie o.m. de bijdrage van F. d'Oosterlinck, cfr. Infra p. 177.

² Zie o.m. de bijdrage van Luc Waes, cfr. Infra p. 101.

- de leerlingen en leerkrachten die betrokken zijn bij agressie als slachtoffer;
- de dader en de sanctionering van grensoverschrijdend gedrag.

Een eerste stap is alvast duidelijke communicatie over de regels en de afspraken die gelden. Een schoolreglement is hiervoor een goed instrument. Het verdient aanbeveling dat het schoolreglement tot stand komt na een breed overleg met leerlingen, leerkrachten en ouders. Een goede communicatiestrategie over de verwachtingen die het schoolreglement vooropstelt, is evenzeer noodzakelijk.

Afspraken kunnen gelden voor de hele school maar leerkrachten kunnen ook individuele doelen afspreken met een jongere. Scholen hebben goede ervaringen met contracten die zulke individuele afspraken vastleggen. Een contract noopt tot engagement. Als de ouders of verzorgers een kopie krijgen, kunnen ze ondersteunend optreden. Het kan een aanzet zijn voor een gelijkgerichte aanpak. Naast duidelijke afspraken en krijtlijnen, werken een goed klasmanagement en toezicht op de speelplaats erg preventief om grensoverschrijdend gedrag te voorkomen. Ze zijn bepalend voor het gevoel van welbevinden en veiligheid.

Wegens de vele vormen van grensoverschrijdend gedrag, organiseren scholen specifieke zorgstructuren voor leerlingen en leerkrachten. Bij incidenten moeten leerkrachten en leerlingen kunnen terugvallen op vooraf doorgesproken procedures/stappenplannen: opvang van leerkracht en leerling die een conflict hadden en adequate zorg voor de andere leerlingen uit de klasgroep. In crisisopvang bestaat de neiging om in de eerste plaats aandacht te geven aan de ‘dader’ en het directe ‘slachtoffer’. Nochtans zijn ook de andere jongeren in een groep betrokken partij. Zij hebben eveneens behoefte aan een debriefing en duiding van het incident.

In deze zorgstructuren speelt naast de directeur ook een interne leerlingenbegeleider een belangrijke rol. Een leerlingenbegeleider of de directeur zullen echter steeds de professionaliteit van de leerkracht respecteren of deze versterken. Een ondoordacht optreden van een directeur of begeleider kan deze immers ondergraven.

Het verdient aanbeveling om de rol en de opdrachten van de leerlingenbegeleiders in overleg te omschrijven en er vooraf afspraken over te maken. De leerlingenbegeleider zal leerkrachten helpen om de problemen te duiden in hun context en historiek. Hij zal leerkrachten ontwikkelingspsychologische kaders aanreiken die ze meestal onvoldoende beheersen. Hierdoor kan er een gesprek ontstaan over hoe de leerkracht zelf adequater kan omgaan met een bepaalde jongere. De begeleiding kan uitgroeien tot een vorm van intervisie en kan aanzetten tot verdere professionalisering. De begeleider zal de motivatie van leerkrachten ondersteunen bij herhaalde mislukkingen.

Naast de zorg voor de ‘slachtoffers’ is het essentieel dat het grensoverschrijdend gedrag wordt gesanctioneerd. Over de zin en onzin van straffen woedt in scholen een

heus debat. Veel wetenschappelijk onderzoek toont aan dat straffen zeer weinig gedragscorrigerende invloed hebben. Toch gebruiken scholen straffen als een krachtig signaal dat aangeeft dat een bepaald gedrag over de grens gaat. Grensoverschrijdend gedrag mag inderdaad niet getolereerd worden en moeten minstens gesignaleerd worden aan de leerling. Veel jongeren met gedrags- en emotionele problemen moeten geholpen worden om grensoverschrijdend gedrag correct in te schatten. Ze moeten leren om grenzen te respecteren. Straffen zijn daarbij misleidend en zeer onvolledig als methode. Daarom zal een straf nooit een alleenstaande maatregel kunnen zijn. Het zou goed zijn dat leerlingenbegeleiders regelovertredend gedrag registreren en dit gedrag vanuit de context interpreteren. Naast het krachtige signaal dat bepaald gedrag niet kan (straf), zal de leerlingenbegeleider luisteren naar het verhaal van de jongere zelf. Uit dat gesprek kan de leerlingenbegeleider een zicht krijgen op achterliggende problemen en hiervoor een remediëring uitwerken. De klassenraad vormt een geschikt platform om deze bijsturingen op te nemen in de handelingsplanning. Er bestaan ook alternatieve vormen van sanctiëring van gedrag zoals het herstelgericht groepsoverleg waar bepaalde scholen mee experimenteren¹.

Sancties moet men op voorhand afspreken en in het schoolreglement opnemen. Deze moeten erg duidelijk zijn. Bij het overtreden van de afspraken volgt een sanctie vooraleer er kan worden gepraat. Beide elementen moeten aanwezig zijn.

Leerkrachten moeten zelf zowel de rol van sanctioneerder als begeleider opnemen. Schoolinterne begeleidingsstructuren mogen deze dubbele rol van de leerkracht niet ondergraven. Maar men moet erkennen dat de directeur een eigen rol heeft onder meer als sanctioneerder. Herstelen van binding staat niet los van duidelijke krijtlijnen waarbinnen de interactie gebeurt. Een leerling zal een strenge én rechtvaardige houding op prijs stellen. Een aanvaardende maar tegelijk duidelijk structurerende basishouding is nodig om te komen tot een didactisch proces. Conflictbeheersing is een complex gebeuren waarin begrenzen, bespreken en bestraffen samengaan met ingrijpen op de context. Het geeft de jongere de kans om te bewijzen dat ze inzicht hebben in hun gedrag, terechte spijt kunnen tonen en zich inleven in de gevoelens van de gekwetste andere. Op die manier wordt spijt betuigen helend en herstelt het vertrouwen zich. De jongere raakt los van zijn 'schuld' en kan opnieuw krediet verwerven.

In de discussie over omgaan met grensoverschrijdend gedrag kan protocollair werken opnieuw een meerwaarde bieden. In een moeilijke situatie weet ieder teamlid dan wat van hem of haar verwacht wordt en welke rol hij of zij te spelen heeft.

¹ N. VETTENBURG, L. WALGRAVE, *Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study*, OBPWO-onderzoek 01.01, Leuven, 2004.

Doordat dergelijke protocollen doorgesproken zijn, kan iedereen zich in de aanpak terugvinden. Deze procedures worden ontwikkeld op basis van ontwikkelingspsychologische inzichten in de gedrags- of emotionele problematiek. Ze slaan op het voorkomen, tussenkomen en verwerken van ernstig probleemgedrag zoals fysieke conflicten.

Elke BuSO-school zou moeten beschikken over een leerlingenbegeleider die kan tussenkomen bij conflicten in klasgroepen, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten. Leerkrachten moeten in crisissituaties kunnen terugvallen op vooraf doorgesproken procedures.

Sancties na grensoverschrijdend gedrag mogen geen alleenstaande maatregel zijn. Ze zijn een krachtig signaal dat bepaald gedrag niet aanvaardbaar is. Na de sanctie moet een gesprek ontstaan waaruit een remediëring kan volgen. Het uiteindelijke doel bestaat erin dat de jongere inzicht verwerft in zijn eigen gedrag en de relatie met het 'slachtoffer' kan herstellen.

4.7 Omgaan met jongeren in een crisissituatie

Scholen worden ook regelmatig geconfronteerd met jongeren in crisissituaties. Het gaat dan niet meer om een eenmalig incident maar om een situatie waarin de jongere nog erg moeilijk in een normale klasgroep kan functioneren. Scholen signaleren problemen met jongeren in crisis die wegens lange wachtlijsten niet kunnen worden opgenomen. Intussen ervaart de school een onmacht om adequaat met de jongere om te gaan.

Voor bepaalde jongeren zal een *time-outperiode* waarbij de jongere tijdelijk bij een ander vormingsinitiatief betrokken wordt, een oplossing bieden¹. Een time-out betekent in elk geval een rustperiode voor de leerling, zijn gezin, de klas en de leerkrachten die in een erg moeilijke positie gekneld waren. Een time-out biedt ook meer kansen op een reïntegratie in de school waar de jongere voordien school liep. Dit veronderstelt dat tijdens de time-outperiode ook aandacht wordt gegeven aan het lesprogramma en niet enkel aan sociale vaardigheden of therapie.

De vraag rijst of een jongere in een school tijdelijk individuele programma's en trainingen kan volgen. Sommige projecten plaatsen jongeren tijdelijk bij particulieren of in uitdagende situaties. Dit veronderstelt heel wat inzet zowel van de school als

¹ We verwijzen hiervoor naar een project van de Koning Boudewijnstichting. N. VETTENBURG, B. VANDEWIELE, *Time-outprojecten met schoolvervangende programma's. Beschrijving van een experiment*, Leuven, 2003.

van allen die erbij betrokken zijn. Het probleem van de burgerlijke aansprakelijkheid vormt een struikelblok.

Tegelijk moeten we erkennen dat we weinig andere handvatten of modellen konden terugvinden die scholen in staat stellen adequater om te gaan met leerlingen in een crisissituatie die bijzondere zorg behoeven. Dit is een van thema's die verder onderzoek en ontwikkelingswerk vragen.

Scholen vangen ook geregeld jongeren op in een crisissituatie, onder meer omdat ze door lange wachtlijsten geen plaats vinden in de gespecialiseerde zorg. Voor sommige jongeren bieden time-outprojecten in samenwerking met de school een oplossing.

Tegelijk stellen we vast dat er weinig modellen voorhanden zijn. Dit is een van de thema's die verder studie- en ontwikkelingswerk vergen.

4.8 Omgaan met verschil tussen leerlingen en etniciteit

Etniciteit vormt soms een complicerende factor in de omgang met een kind¹. Een taal- of culturele barrière kan aanleiding geven tot misvattingen bij de diagnosestelling. Een diagnose laten stellen is al niet makkelijk maar de drempel naar hulpverlening ligt nog hoger.

Bepaalde culturele kenmerken bemoeilijken verder de omgang met de jongere: de manier van omgaan met gezag, het verschil in opvoedingspatroon tussen jongens en meisjes, sociale omgang, contacten met jongeren van de andere sekse. De school zal een gericht beleid voeren om rechtstreeks te communiceren met de ouders van de jongeren over de problemen die zich voordoen. Allochtone ouders mogen niet buiten de beslissingsprocessen staan die betrekking hebben op hun kinderen. Daarom moeten de voorzieningen omgevormd worden tot daadkrachtige interculturele organisaties die in staat zijn op een effectieve manier te communiceren met jongeren en vooral met hun ouders. Interculturalisering grijpt in op de interne organisatie van de voorziening, het personeelsbeleid en de effectieve dienstverlening (het product).

Samengevat pleiten we voor een interculturalisering van de zorgvoorzieningen. Dit is noodzakelijk om allochtone ouders als volwaardige partners te betrekken bij beslissingen over de zorg voor hun kinderen.

¹ We verwijzen naar de bijdrage van Alya Saykan cfr. infra p. 149.

5 Voorwaarden om deze onderwijskundige principes te realiseren

5.1 Opdrachten van de school: onderwijs, verzorging en therapie?

We gaan er van uit dat elke partner in de ketenzorg voor het kind een eigen rol te spelen heeft. Onderwijs zal zich richten op de persoonlijkheidsontwikkeling en het leren. Psychotherapie hoort niet thuis in de school. Er moet wel een continuüm ontstaan tussen thuis, de ambulante zorg, de school en residentiële zorg. De school zal een context creëren van ondersteunende maatregelen zodat de jongere open staat voor het leren op school. Hierbij passen bepaalde collectieve programma's zoals 'Anders boos worden'. Psychosociale training heeft een belangrijke plaats naast de therapie¹.

Het is onduidelijk of de school op eigen kracht dergelijke programma's kan organiseren. Wellicht zal zij onder meer een beroep moeten doen op expertise van het CLB om psychosociale programma's aan te bieden. Door dergelijke programma's kan de school of de therapeut werken aan preventie en 'early stage intervention' doen. Er bestaan concepten voor leersituaties waardoor mensen echt veranderen. Zulke inzichten kunnen toch ook relevant zijn voor leerlingen. Er moet dus ruimte zijn voor speciale programma's voor de doelgroep. Dit kan binnen of buiten de school zijn.

Samengevat

De school moet zich concentreren op haar eigen opdracht: het leren van de jongere. Therapie hoort thuis in een ander segment van de ketenzorg. Toch zal het onderwijs bepaalde trainingsprogramma's aanbieden omdat ze het leren ondersteunen.

5.2 Groepssamenstelling

We wezen er al op dat alle jongeren veel belang hechten aan contacten met vrienden, met de peergroep. Ze zien de school als een van de plaatsen waar ze die sociale contacten kunnen uitbouwen.

Voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen is de groepssamenstelling a fortiori een belangrijk element voor het functioneren in de school. In de groep lig-

¹ We verwijzen naar de bijdrage van F. d'Oosterlynck, cfr. infra p. 177.

gen heel wat ontwikkelingskansen. De klas vormt een sociaal microklimaat om te oefenen met sociale relaties en communicatie, wat voor deze kinderen en jongeren van enorm belang is.

Maar zijn er ook bedreigingen verbonden aan de groepssamenstelling.

Bij de klassamenstelling zal de schoolleider waken over een optimale interactie tussen jongeren met verschillende verwijzingsattesten. Het BuSO is immers gestructureerd in opleidingsvormen waar in de regel kinderen met verschillende verwijzingsattesten mekaar ontmoeten. Door deze heterogeniteit kan een jongere met gedrags- of emotionele probleme het leren of het welbevinden van andere jongeren hinderen. Maar ook de interactie tussen leerlingen met eenzelfde verwijzingsattest ligt niet voor de hand. Een ander element is de grote leerachterstand van nogal wat leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. Leerproblemen en gedrags- en emotionele problemen blijken vaak samen op te treden. Het is niet bevorderlijk voor het zelfbeeld van jongeren als ze les moeten volgen met veel jongere leerlingen..

Bij de klassamenstelling is ook het onvoorspelbaar gedrag van leerlingen een uitdaging. Individualisering van leerprocessen zou hiervoor een oplossing kunnen bieden maar tegelijk is de sociale interactie in de klasgroep zo belangrijk dat individualisering niet te extreem kan worden doorgetrokken. Trouwens, het is eigen aan het buitengewoon onderwijs om te werken met pedagogische leereenheden en daarbinnen met geïndividualiseerd onderwijs op basis van de handelingsplanning.

Nogal wat scholen opteren daarom voor kleine, heterogene groepen waarin niet al te veel jongeren zitten met externaliserende problemen. Tegelijk bouwen ze rond de klasgroep een gedifferentieerde interne zorgstructuur (zowel binnen de klas als daarbuiten).

Schoolleiders zullen heel bewust klassen moeten samenstellen. De klasgroep is een microklimaat om sociale vaardigheden te oefenen. Maar er zijn ook bedreigende elementen door de heterogeniteit van de leerlingen.

Daarom is het meestal aangewezen om te opteren voor kleine, heterogene groepen en die meteen te omkaderen met een interne zorgstructuur.

5.3 Een aangepaste orthodidactiek

De orthodidactiek moet uitgaan van de relationele onvoorspelbaarheid van de jongere en van de onvoorspelbaarheid in zijn handelen. De leerkracht zal het handelen interactioneel vertalen en inzichtelijker, voorspelbaarder en begrijpelijker maken. Doordat hij dit kan duiden, zal hij proberen de onvoorspelbaarheid te beïnvloeden.

Jongeren die kampen met gedrags- en emotionele problemen of stoornissen, hebben behoefte aan aangepaste leersituaties. Methodieken en technieken die succesvol kunnen zijn in het gewoon technisch of beroepsonderwijs (buitengewoon onderwijs is ook altijd beroepsonderwijs) zijn dat niet altijd in het BuSO. De klassieke voorbeelddidactiek faalt heel vaak in het BuSO: leerkrachten zullen nieuwe dingen niet enkel moeten voordoen maar ze samen met de leerlingen telkens weer uitvoeren. Dit vraagt om creatieve onderwijsmethodieken waarin niet alleen de technische aspecten van een beroep aan bod komen maar ook beroepshoudingen en attitudes. Precies op dit terrein worden didactische problemen in alle hevigheid gevoeld.

Bij de omschrijving van de doelgroep gaven we aan dat leerlingen ook door het onderwijs als systeem negatief zijn bejegend en daardoor gekwetst zijn. Zulke ervaringen stellen de school als maatschappelijk instituut in vraag. Ten gevolge van problematische schoolcarrières zijn die leerlingen soms extreem faalangstig en hebben ze een erg laag zelfbeeld, zeker waar het om schoolse competenties en leren gaat. Het is belangrijk die voorgeschiedenis in kaart te brengen bij de intake.

5.3.1 De handelingsplanning: een kernproces in het buitengewoon onderwijs

De individuele handelingsplanning is het proces bij uitstek waarin alle orthodidactische keuzes een neerslag vinden. Het is dan ook een geheel van documenten, afspraken, inzichten en procedures. Deze handelingsplanning heeft ook de bundeling en de uitwisseling van beproefde didactische hulpmiddelen, methodieken en documentatie voor ogen.

Het handelingsplan biedt een houvast voor het orthopedagogisch en orthodidactisch handelen van het hele schoolteam. Zij stellen het handelingsplan ook op. Het is een onderwijskundig referentiekader, geen behandelingsplan. Het is wenselijk dat een handelingsplan vertrekt van de handelingsgerichte diagnostiek maar tegelijk rekening houdt met de visie van de school op wat goed onderwijs is en met de draagkracht van het team. Zij die ermee aan de slag moeten, moeten het werkbaar en haalbaar vinden.

We diepen het proces van de handelingsplanning hier niet uit aangezien het typerend is voor het hele buitengewoon onderwijs. We belichten enkel die elementen die specifiek zijn voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

Deze jongeren hebben een sterke behoefte aan een duidelijk kader en een gelijkgerichte aanpak van alle hulpverleners. Daarom pleiten we voor ketenzorg waarin alle schakels uit de hulpverlening op elkaar inwerken. De documenten uit de handelingsplanning zijn zowel de schoolinterne documenten als de documenten van de leerkracht zelf. Met schoolinterne documenten bedoelen we alle documenten die

toelaten om processen met elkaar te verbinden en erover te communiceren: agenda, rapport en periodieke verslaggeving, observatiebladen, geordend leerlingendossier, zelfs het school- en/of klasreglement. Transparante en eenvormige documenten die door iedereen gebruikt worden, zullen de communicatie met het oog op ketenzorg sterk bevorderen.

Voor een aangepaste handelingsplanning moeten leerkrachten inzicht verwerven in de problematiek van een jongere. Daarom moeten ze geïnformeerd zijn over de evoluerende zorgbehoeften van de leerling. Ze formuleren op grond van deze informatie werkhypothese die nadien systematisch worden omgezet in specifieke vormen van aanpak en begeleiding.

Handelingsplanning zal ook meteen gekoppeld worden aan opvolgingssysteem. Daarmee bedoelen we schoolinterne systemen die toelaten om vrij frequent het handelen van leerkrachten en leerlingen in het licht van de vooropgestelde doelstellingen te observeren, te evalueren en bij te sturen. De school kan de opvolging van leerlingen toevertrouwen aan één of aan enkele leerkrachten, maar ze kan ook opteren voor een combinatie van een algemeen observatie- en evaluatiesysteem waar iedereen aan participeert. Dit systeem heeft betrekking op alle leerlingen met een meer gerichte opvolging en interpretatie van de beschikbare gegevens door aangeduide leerkrachten.

Maar nog belangrijker zijn de observatie-, screenings- en evaluatiemethoden van de gedragingen van deze jongeren in de school. Het is wenselijk dat de observaties tijdens lessen en ontspannings- en verplaatsingsmomenten door alle leden van het schoolteam gedeeld kunnen worden. Dit laat toe een geïntegreerd beeld te krijgen van de leerling en de effectiviteit van inspanningen en tussenkomsten te evalueren. De specifieke problematiek van jongeren met gedrags- en emotionele problemen vraagt heel expliciet behoeftegestuurd onderwijs. Dit kan pas als er informatie beschikbaar is over de ontwikkeling van de jongere.

Net als in het CLB, zou protocollair werken in het onderwijs een meerwaarde kunnen hebben¹. Dit veronderstelt dat schoolteams afgesproken procedures hanteren die rekening houden met diagnostische elementen. Het protocol integreert de ervaring van het team met nieuwe inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Het stimuleert om bepaalde problemen systematisch en gestandaardiseerd aan te pakken. Protocollair werken mag zich echter niet beperken tot starre vaste regels die geen rekening houden met de gezinscontext, de achtergrond van de leerling en de eigenheden van de klasgroep. Een concentratieklas met jongeren met 'conduct disorders' pakt de leerkracht nu eenmaal anders aan dan een gemengde klas.

¹ Zie hierover de bijdrage van C. Braet, cfr. infra p. 159.

5.3.2 Ontwikkelingsdoelen

De ontwikkelingsdoelen die de overheid formuleert, vormen een vertrekpunt voor de handelingsplanning. Ze bieden een referentiekader om het meer individuele leertraject van de jongere aan op te hangen. In het BuSO zijn die echter in de eerste plaats opleidingsvormgebonden en weerspiegelen ze de finaliteit van de opleiding. Daarnaast zal de school ook specifieke leerdoelen formuleren met het oog op de specifieke problematiek van de jongere, los van de opleidingsvorm. Dit zou de basis kunnen vormen voor een beperkte set van remediërende ontwikkelingsdoelen. Deze elementen kunnen deel uitmaken van een afzonderlijk programma maar kunnen ook transversaal worden aangeboden. Hiertoe kunnen de scholen een *ontwikkelingskaart basisvaardigheden* gebruiken. Deze specifieke leerdomeinen zijn de volgende:

- Jongeren met gedrags- en emotionele problemen hebben last van hun eigen stoornissen. Ze ervaren elke dag onmacht om met bepaalde tekorten om te gaan. Daarom zullen scholen hen steunen om hun eigen grenzen te aanvaarden.
- Conflicthanteringsmethodiek is erg moeilijk, zelfs voor gewone kinderen, maar zeker voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Relaxatietechnieken zijn essentiële leerdoelen. Ook leerkrachten vinden conflicten een erg moeilijk thema om mee om te gaan. Daarom hebben ze behoefte aan modellen om conflicten en crisissen te hanteren. Het gaat om structurele methodieken waardoor scholen specifieke trainingen kunnen opzetten en koppelen aan het gewone programma. Men moet conflicten niet negeren maar aangrijpen om structureel een evolutie op gang te brengen. De methodieken zullen tegelijk inspelen op drie niveaus: sociale vaardigheidstraining, therapie en respect voor de eigenheid van de jongere, de eigen geschiedenis van een jongere.
- Daarnaast zal de school leerdoelen nastreven die de relationele, sociale en communicatieve vaardigheden van deze jongeren versterken. Zo zou de school jongeren alternatieve vormen van communicatie of impulscontrole kunnen aanleren. Ze zal ook aandacht geven aan de omgang met wensen en gevoelens. Symbool- en speltraining zijn nuttig om jongeren te helpen om de omgevende wereld en de relaties tussen mensen beter te begrijpen.

5.3.3 Leerproblemen aanpakken

Onderzoek toont aan dat deze jongeren vaak kampen met leerproblemen en/of -stoornissen. De aanpak hiervan verschilt niet van deze van andere jongeren met dezelfde problematiek. Bij jongeren met gedrags- en emotionele problemen moet de school er wel steeds op letten om er bij de handelingsplanning uitdrukkelijk aandacht aan te besteden. De leerproblemen interfereren in sterke mate met de gedrags- en emotionele problemen en soms kan probleemgedrag leerproblemen verbergen. Het leerprobleem adequaat aanpakken leidt ertoe dat de gedragsproblemen

minder prominent worden. Ook het omgekeerde geldt: voor sommige jongeren zijn de eigen problemen zo sterk dat ze niet aan leren toekomen als niet eerst gewerkt wordt aan een stabilisering van de gedrags- of emotionele problemen. Eigenlijk ligt hiervoor de grootste uitdaging in een vroege detectie en aanpak van leerproblemen, indien mogelijk van in het basisonderwijs.

Om de leerproblemen van deze jongeren aan te pakken zal de leerkracht op diverse niveaus moeten differentiëren, hoewel men moet erkennen dat leerkrachten het moeilijk hebben om op meer dan drie niveaus te differentiëren. Alleen al op het vlak van voorbereidingstijd vraagt differentiatie op meerdere niveaus heel wat inspanningen. Differentiatie binnen klasgroepen vraagt ook om soepele organisatievormen, klasdoorbrekend werken, meerdere leerkrachten in een klas, enz.

De handelingsplanning is de kern van het orthodidactisch handelen. Het biedt de mogelijkheid om individuele leertrajecten uit te zetten. In het BuSO zal men vooral finaliteitsgericht werken. Maar daarnaast zal de school ontwikkelingsdoelen formuleren, die remediëren aan de specifieke problemen van de jongeren.

De handelingsplanning zal voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen niet anders verlopen dan voor andere jongeren in het buitengewoon onderwijs. We zien wel wat mogelijkheden in protocollair werken waarbij schoolteams volgens een afgesproken stramien bepaalde problemen aanpakken. Uiteraard zal protocollair werken niet verhinderen dat de leerkracht om gegronde redenen van de standaard afwijkt om in te spelen op een specifieke situatie.

Ontwikkelingsdoelen voor type 3 zijn additioneel aan ontwikkelingsdoelen per opleidingsvorm. Ze richten zich vooral op acceptatie van de eigen grenzen, op conflicthantering, relationele, sociale en communicatieve vaardigheden waaronder impulscontrole en op symbool- en speltraining.

Gedrags- en emotionele problemen maskeren soms leerproblemen; sommige jongeren komen niet aan leren toe door hun problematiek. Bij het uittekenen van de handelingsplanning zullen leerproblemen steeds uitdrukkelijk aandacht krijgen.

5.3.4 Levenstrajectbegeleiding

De handelingsplanning zal uitmonden in een actief beleid van leertrajectbegeleiding. Ongeacht het grillige onderwijsparcours dat deze jongeren doorlopen, zal de school, samen met de betrokken partners, zoeken naar zinvolle leertrajecten die leiden tot een zo groot mogelijke maatschappelijke participatie. De leertrajectbegeleiding zal niet alleen slaan op de schoolloopbaan maar ook op de ervaringen op de

werkvloer. Het is noodzakelijk om samen met de jongere te reflecteren op wat goed en minder goed ging bij werkervaringen. De school zou ook moeten kunnen bemiddelen bij eerste contacten met de VDAB of werkgevers om die manier een toegang tot de arbeidsmarkt te helpen creëren.

5.4 Een 'brede school' benadering?

In een onderzoek gepubliceerd in 1994 wees Mooij op het verband tussen de preventie van probleemgedrag zoals pesten op school, en de deelname van leerlingen aan allerlei zogenaamde extra-curriculaire activiteiten¹ zoals sportactiviteiten, toneel, concerten, schoolfeesten en opendeuractiviteiten, enz. We denken hier ook aan themaweken, inbedding van stageopdrachten in de jaarplanning, een aangepast sport- en cultuuraanbod binnen en buiten de lesuren, partnerschap met andere scholen of organisaties en gemeenschappelijke initiatieven.

Het begrip ortho-agogische handelingsplanning verwijst naar een collectief gebeuren waarbij zowel leerlingen, leerkrachten, als de directie en indien mogelijk ook ouders betrokken worden. Het betreft de planning van activiteiten die voortvloeien uit de noden en wensen van de jongeren. De jongeren spelen in de organisatie van deze activiteiten een erg actieve rol. Deze activiteiten hebben een algemeen remediërend karakter omdat ze opnieuw mogelijkheden bieden voor de noodzakelijke binding tussen jongeren en volwassenen/leerkrachten. Deze vorm van handelingsplannen is ortho-agogisch te noemen omdat ze een bijzondere vorm van communicatie en samenwerking tussen volwassenen en adolescenten op het oog heeft. In het bijzonder vragen jongeren met gedrags- en emotionele problemen om een schoolspecifieke ortho-agogiek.

We zijn er dan ook van overtuigd dat de timing en de inhoudelijke afstemming van dergelijke activiteiten van groot belang zijn voor een gunstig schoolklimaat. Dit gaat verder dan de timing van alle voorziene activiteiten op een schooljaarkalender. Het impliceert dat de school het schooljaar opbouwt en afrondt als een tijdspanne met verschillende periodieke fasen en kenmerken. De algemene handelingsplanning zal dan ook rekening moeten houden met die periodieke fasen.

Naast de evidente kenmerken van een school zoals: de materiële voorzieningen (gebouwen en machines), de schoolorganisatie (bijv. leerlingenvervoer), de klassikale en extraklassikale begeleiding zijn er ook activiteiten die de relatie tussen de leden van een schoolteam onderling, tussen de leerlingen en het schoolteam, en tussen leerlingen onderling positief beïnvloeden. Omdat het BuSO-leerlingen met bij-

¹ T. MOOIJ, *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs*, Nijmegen ITS, 1994.

zondere noden opneemt, veronderstellen we dat ook het algemeen schoolklimaat door bijzondere activiteiten en initiatieven kan worden beïnvloed. Uit ervaringen weten we dat zowel de aard van de initiatieven als het tempo waarin ze worden ontwikkeld en aangeboden van belang zijn.

Het is essentieel dat de school diverse kanalen creëert voor niet-formeel en informeel leren en voor leren over andere dingen dan de klassieke schoolse onderwerpen. Het brede-schoolconcept biedt hiervoor een kader.

6 Schoolmanagement en organisatie

Uit onderzoek blijkt dat onderwijsvernieuwing gekoppeld is aan een aantal structurele voorwaarden. Deze zijn niet specifiek voor een betere omgang met kinderen met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen. Maar ze zijn wel noodzakelijk opdat scholen resultaten zouden boeken in hun omgang met de doelgroep. Daarom sommen we ze kort op en vertalen ze naar het buitengewoon secundair onderwijs. In algemene zin stellen we hier de vraag welke kwaliteitseisen best vervuld zijn om als organisatie de uitdaging succesvol aan te gaan.

De schoolorganisatie zal het ‘zorgprofiel’ van de school veruitwendigen in de infrastructuur, in de interactieprocessen rondom het leren, enz. Het gaat erom een omgeving te creëren waarin gewenst gedrag waarschijnlijker wordt. We hebben het hier dus over een kader waarbinnen een leerkracht of een ander lid van het schoolteam orthopedagogisch en orthodidactisch handelt.

6.1 Visie-ontwikkeling en reflectie

Het is essentieel dat elke school een visie ontwikkelt en reflecteert over haar basiswaarden en haar kerndoelen¹. De reflectie over de vraag ‘waar staat deze school fundamenteel voor?’ zou de inspanningen van het schoolteam doelgericht moeten helpen sturen. Scholen zullen in dat denkproces rekening houden met het profiel van hun leerlingen, wiens ontwikkeling en leren ze willen stimuleren. Ook hierom zijn een goede diagnosestelling en intake en opvolging erg belangrijk. De visie van de school krijgt een neerslag in het pedagogisch project, het schoolwerkplan en de handelingsplanning.

¹ G. DEVOS, Schoolmanagement: Een reflectie op de praktijk van de schoolleider. *Schoolleiding en -begeleiding*, afl. 29, juni 2000.

In het buitengewoon onderwijs is het ‘zorgprofiel’ van de school een onderdeel van de visie-ontwikkeling. Een visie op wat goed onderwijs is, is de basis voor een zorgbeleid. Het zorgprofiel van de school geeft aan hoe de school zal omgaan met de problemen van de jongeren, voor welke groeperingsvormen en zorgstructuren ze opteert. Het zorgprofiel van de school is de basis om bepaalde kinderen en jongeren door te verwijzen als de draagkracht van de school overschreden is. Het zou interessant kunnen zijn om scholen een soort ‘checklist zorgprofiel’ aan te bieden, een lijst met items en mogelijke procedures.

Hoewel derden het denkproces kunnen ondersteunen, is visie-ontwikkeling een opdracht voor het schoolteam en het schoolbestuur. De directie en het schoolteam moeten het project dragen en ondersteunen. Ze vertrekken daarbij van de kenmerken van de leerlingenpopulatie en de reële problemen zoals ze die ervaren. Het perspectief van de eigen school in een bepaalde context en met een specifieke instroom is belangrijk. Een visie die niet gedragen wordt door het schoolteam leidt tot gebrekkige coördinatie, inzet en uiteindelijk tot demotivatie. Frequent overleg over de visie en de toepassing ervan moet leiden tot veranderingen in het gedrag van de schoolteamleden.

Een ander essentieel element in de visie-ontwikkeling is de nood aan een kwaliteitsstelsel waarmee alle betrokkenen proberen te komen tot een gezamenlijk beleid van alle scholen, onderwijssamenwerkingsverbanden, instellingen voor welzijn, jeugd- en gezondheidszorg. In navolging van de gezondheidssector werkten Nederlandse scholen een stelsel van integrale ketenzorg uit¹.

Samengevat

De visie van een school op goed onderwijs bepaalt haar handelen sterk. Als een school die visie verwoordt, zal haar handelen aan kwaliteit winnen. Het is essentieel dat het schoolteam als groep die visie draagt en uitwerkt.

6.2 De rol van de directeur

De directeur zal in de school diverse rollen op zich nemen. Hij is in de eerste plaats de schoolleider, de manager van de school. Uit literatuur over effectieve scholen en over onderwijsveranderingen, blijkt dat de directeur een erg centrale figuur is in de school. Hij staat voor de visie en het zorgprofiel dat de school wil realiseren en kan ze het beste communiceren naar de buitenwereld. Hij zal de visie en het zorgprofiel vertalen in een consequent schoolbeleid waarbij hij de verschillende elementen in

¹ EXPERTGROEP KWALITEIT VAN ZORG, *Over kwaliteit en zorg gesproken; Een begrippenkader voor het traject 'kwaliteit van zorg'*, 's-Hertogenbosch, 2001.

de schoolorganisatie op elkaar afstemt. Hij is degene die de ‘ketenzorg’ opbouwt, organiseert en bewaakt. Dit betekent dat de schoolinfrastructuur, het human resources management, de kwaliteitszorg en alle andere elementen samen bijdragen tot de realisatie van het ‘zorgprofiel’ van de school. Dit betekent dat de directeur een visie heeft op de onderwijskundige mogelijkheden en behoeften van de doelgroep en een visie op wat goed onderwijs is voor de doelgroep.

Om het zorgprofiel te realiseren, zal de directeur zoeken naar een draagvlak bij het schoolbestuur, bij zijn teamleden en bij de bredere samenleving. Dit veronderstelt dat de visie tot stand komt als een gemeenschappelijk project van de school als geheel. Hij zal met andere woorden werken aan een participatieve schoolcultuur. Teamvorming is een ander belangrijk uitgangspunt.

De directeur zal ook de voorwaarden creëren voor de samenwerking met andere gespecialiseerde diensten die mee zorg dragen voor de leerling: het CLB, en op de derde lijn: ziekenhuizen, justitie, welzijn en integrale jeugdhulpverlening. Hij hoeft al die contacten niet zelf te onderhouden – dat kan gebeuren door een middenkader – maar hij zal er wel de gunstige voorwaarden voor moeten creëren.

De directeur heeft ook een specifieke rol als ‘tweedelijnszorger’ in de school, zowel voor zijn teamleden als voor de leerlingen. Bij conflicten is hij een aanspreekpunt voor meerdere partijen die de problemen kan objectiveren en duiden. Ten aanzien van leerlingen die zich moeilijk gedragen, kan hij een ultieme gezagsfiguur zijn. Ook in zijn rol als tweedelijnszorger op de school kan de directeur bijgestaan worden door een middenkader. De directeur kan niet alle eerstelijnsstaken opnemen. Het ligt ook voor de hand dat een verdere taak- en functiedifferentiatie in het team nodig zal zijn. Personeelsleden met een verschillende expertise zullen conceptualiserend en ondersteunend aanwezig zijn in het team.

De directeur speelt een cruciale rol als schoolleider. Hij neemt een specifieke rol op als tweedelijnszorger in de school. Hij is meestal ook de spilfiguur voor overleg met andere diensten en sectoren.

6.3 Schoolcultuur

6.3.1 Een participatieve schoolcultuur voor leerkrachten

Doelgericht handelen veronderstelt een interne overlegcultuur op verschillende niveaus: binnen het schoolteam, met de directeur en met andere leerkrachten. In scholen voor buitengewoon secundair onderwijs veronderstelt dit echter ook overleg tussen personeelsleden met een andere vooropleiding en dus met andere referentiekaders (bijv. paramedici). Dit verschil maakt overleg er niet eenvoudiger op.

Om leerkrachten en andere leden van het schoolteam te motiveren tot gelijkgericht handelen, is het belangrijk dat ze hun betekenisgeving, hun beleving en hun context kunnen inbrengen in hun werkmilieu. Zij zijn professionals die vanuit de dagelijkse omgang met de leerlingen een belangrijke inbreng moeten hebben bij beslissingen over het zorgprofiel en de draagkracht van de school. De interactie bij een klassenraad zal gericht zijn op de versterking van de professionaliteit.

De overlegcultuur heeft zowel betrekking op de globale visie van de school en het zorgprofiel als op de situatie van individuele leerlingen bij de diagnosestelling, intake en handelingsplanning.

Als procedures op voorhand zijn doorgesproken, is het gemakkelijker om moeilijke situaties adequaat te benaderen. Zo zullen de leden van het schoolteam afspreken hoe zijzelf en leerlingenbegeleiders optreden bij incidenten in een leerlingengroep en wat hun respectievelijke rollen zijn.

Uit onderzoek naar participatiebehoeften van leerkrachten blijkt dat ze vooral gehoord willen worden over die zaken die hun lesgeven en hun handelen aanbelangen. Ze willen vooral erkend worden in hun pedagogische bekommernissen¹. Hoe de school die participatie organiseert, is van secundair belang. Overleg kan via klassenraden, via geëigende participatiestructuren, via vakwerkgroepen of via informele werkvormen. Wel belangrijk is dat leerkrachten, net als leerlingen en ouders, ervaren dat ze invloed hebben. Dat ze merken dat hun visies en inzichten ernstig worden genomen en impact hebben op de besluitvorming.

6.3.2 Een participatieve schoolcultuur voor leerlingen

In het denken over onderwijs verschuift het accent sinds een aantal jaren naar een grotere actieve participatie van leerlingen in het sturen van het leren, in de beslissingen over de organisatie van de school en de klas, zelfs op het vlak van leerlingenbegeleiding (bijv. mentorschap)². Men gaat ervan uit dat een participatieve school een meerwaarde realiseert door een grotere betrokkenheid van de leerlingen op de school, door een sterkere impact op waardevorming en door een groter welbevinden van de leerlingen. We situeren de leerlingenparticipatie bij de schoolorganisatorische kenmerken maar het is ook een fundamenteel pedagogisch principe om betrokkenheid en welbevinden te creëren en zo jongeren te stimuleren tot leren.

De jongeren waar het BuSO mee werkt, zijn pubers en adolescenten. Net als andere jongeren van hun leeftijd zetten ze zich af tegen de volwassenenwereld en streven

¹ G. VAN GYES, P. DE CUYPER, *Inspraak van leerkrachten binnen de school*, OBPWO, nr. 00.09, Leuven, Brussel, 2003.

² We verwijzen naar de bijdrage van Chico Detrez, cfr. infra p. 189.

ze naar autonomie. Het is belangrijk dat de school de autonomie van deze jongeren binnen duidelijke grenzen respecteert. Dit betekent dat ze over bepaalde aspecten zoals sommige leerdoelen mee mogen beslissen. Tegelijk moet men hierin het onrecht dat ze vanuit de context hebben ervaren, een plaats geven. Participatie is een eerste stap om te komen tot binding.

Participatie van jongeren steunt op een continuüm van verantwoordelijkheid geven aan jongeren en toch bepaalde dingen zelf in handen houden. Het is belangrijk om zicht te hebben op procedures om leerlingen initiatief te laten nemen. Men zal hierbij rekening houden met de eigenheid van de leerlingen. Men zal samen doelen en inhouden formuleren. De leerkracht zal luisteren naar en ruimte laten voor de betekenis die de leerling aan bepaalde dingen geeft. Leerlingen overtuigen van de betekenisgeving van volwassenen, roept enorm veel weerstand op. Men kan als volwassene wel zijn betekenisgeving inbrengen maar zonder ze op te leggen. Leerlingen moeten hun competenties ook kunnen tonen.

Leerlingen vragen niet om over alles mee te beslissen en overal verantwoordelijkheid te nemen¹. Leerlingen willen gehoord worden en kiezen tussen alternatieven. Zij vinden het vaak heel moeilijk om alternatieven te zoeken. Liefst gaat het ook om zeer concrete doelen en inhouden. Participatie zal dus steeds afgestemd zijn op de behoeften van de leerlingen: hoever willen leerlingen gaan? Ze hebben behoefte aan veiligheid en structuur en zullen dus zeker grenzen stellen. Een goed participatief klimaat op school zal de behoefte aan formele inspraakstructuren op school zelfs doen afnemen.

Een tweede belangrijk aspect is dat de school werkt met de leerlingen vanuit een besef dat ze invloed hebben. Participatie zonder invloedsbesef is een lege doos. Participatie moet leiden tot een succeservaring zowel cognitief als relationeel. De school zal dus actief moeten werken aan het besef van invloed onder meer door uit te leggen hoe de besluitvormingsprocedure verloopt.

Het is heel duidelijk dat scholen met veel jongeren met gedrags- en emotionele problemen, meer nog dan andere, moeten werken aan een participatieve schoolcultuur. Overleg en duiding op alle niveaus zijn een noodzaak: overleg met jongeren over hun doelen en perspectieven, overleg tussen leerkrachten over een gelijkgerichte aanpak en procedures, overleg met ouders en verzorgers, overleg met andere diensten en overleg met andere scholen over de opbouw van 'ketenzorg' in een bepaalde regio.

¹ S. DE GROOF en M. ELCHARDUS, *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*, OBPWO 00.01, Brussel, 2003.

6.4 Investeren in integrale ‘ketenzorg’

Sommige problemen kan de school alleen niet oplossen. Soms overstijgt de problematiek van de jongere de competentie van de individuele school, soms interveniëren andere invloeden (gezin, peergroep, vrienden, ...) zodanig dat het werk van de school erdoor beïnvloed wordt. In het eerste geval zal de school zich moeten inpassen in een netwerk, een ‘keten’ van organisaties uit de welzijns-, medische en justitiële wereld. In het tweede geval treden, naast de eerstgenoemde partners, ook de ouders en anderen uit de directe omgeving van de jongere op de voorgrond. In navolging van de gezondheids- en welzijnssector noemt men dat in Nederland ‘ketenzorg’¹.

Het is daarom essentieel dat scholen kunnen investeren in efficiënte samenwerkingsverbanden en in een overlegcultuur. Behalve mankracht, vraagt dit van de school deskundigheid en vooral openheid voor diverse methodes en referentiekaders.

6.4.1 Samenwerking met andere onderwijsinstellingen

Op het vlak van samenwerking met andere instellingen, zal de school zich inpassen in een zorgketen vanuit het besef dat zij slechts een schakel is in de onderwijs- en levensloopbaan van leerlingen. Daarom ontwikkelt zij, samen met die partners, unieke leerarrangementen die de strakke onderwijssectoren en -niveaus overstijgen.

Het is belangrijk om het luik overleg tussen scholen in een bepaalde regio niet uit het oog te verliezen. Het is een nieuwe maar essentiële gedachte dat BuSO-scholen in een bepaalde regio een themagericht overlegplatform en dito overlegcultuur zouden installeren. De scholen kunnen er inzichten en ervaringen uitwisselen over de omgang met druggebruik van leerlingen of met agressie tussen leerlingen of tegenover leerkrachten en of omgekeerd. Maar ook de spreiding van het aanbod in een regio en de vernieuwing van het pedagogisch aanbod (inspelen op nieuwe problematieken van leerlingen) lijken mogelijke thema’s voor zo een overleg.

6.4.2 Samenwerking met ouders en andere opvoedingsmilieus

Het is belangrijk om ouders en eventueel anderen uit de directe omgeving van de jongere te betrekken bij beslissingen over leertrajecten en bij de handelingsplanning. De scholen hebben nood aan een overlegcultuur met andere opvoedingscon-

¹ De term is afkomstig van de Nederlandse expertengroep ‘kwaliteit van zorg’ die diverse modellen en instrumenten voor zorg voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen ontwikkelde.

texten waarin de jongere zich bevindt: een MPI of internaat, een medische instelling, een gezin, enz.

We wezen er al op dat ouders een cruciale rol spelen in de handelingsgerichte diagnostiek en de intake van een jongere. Maar het gaat om meer dan enkel de toeleiding naar een specifiek onderwijsaanbod. In de school moet er een participatieve cultuur groeien voor ouders. Multi-probleemgezinnen vragen extra inspanningen. Aan de andere kant delen ouders en de school dezelfde bekommernissen voor het kind. De gemeenschappelijke zorg vormt een basis voor overleg. Participatie is belangrijk voor die dingen die men niet voor elkaar krijgt met didactiek. Het is ook belangrijk opdat ouders niet alles zouden doorschuiven naar de school. Door de participatie leren ouders ook over hoe ze zelf beter kunnen omgaan met de jongere en verwerven zo een positiever perspectief voor zichzelf.

Toch moeten scholen vaststellen dat ze met bepaalde ouders enkel een ‘strijdrelatie’ hebben, mede beïnvloed door de sociale achtergrond van de ouders (kansarmoede, etniciteit, taal). Leerkrachten moeten daarom de leefwereld en de waarden van de jongere kennen en van zijn thuismilieu. Ze zullen de loyaliteiten van de jongeren respecteren. In deze context kan er een discussie ontstaan over het belang en de betekenis van huisbezoeken. Kennis van het thuismilieu kan het kind in een ander perspectief plaatsen. Aan de andere kant trekken kinderen en jongeren duidelijke lijnen tussen het thuismilieu waar ze erg loyaal aan zijn en de school. De school moet die grenzen van jongeren respecteren en niet te ver willen intreden in hun thuismilieu.

Het is belangrijk om het overleg zo rechtstreeks mogelijk te voeren, ook met migrantenouders en niet via de kinderen. Participatie kan ook indirect, bijv. door een vertrouwenspersoon als de taalvaardigheid van de ouders erg beperkt is.

6.4.3 Samenwerking met CLB, welzijn, de medische wereld en justitie

Binnen de ketenzorg neemt iedere partner vanuit zijn competentie en opdracht een deeltje van de zorg voor de jongere op. De ontwikkeling van een gemeenschappelijk begrippenkader, afspraken over dossierbeheer en het doorspelen van informatie tussen onderwijs, welzijn, jeugdwerk en gezondheidszorg zijn tot op vandaag zeker geen evidentie.

De wetgeving voorziet in een schoolraad/participatieraad waar zowel ouders als personeelsleden in zetelen. Maar misschien kunnen derden zoals hulpverleners en andere maatschappelijke actoren een positieve bijdrage leveren tot de organisatie en de cultuur van een school. Zij zouden een zinvolle inbreng kunnen hebben in de discussies.

Het is belangrijk dat onderwijs, CLB, bijzondere jeugdzorg, MPI's en internaten een jongere benaderen vanuit eenzelfde referentiekader en 'handelingsplan'. Dit laat ook toe om mekaars inspanningen te respecteren en te waarderen. Een geïntegreerd dossier zou daar een mogelijk instrument voor kunnen worden. Dit veronderstelt wel dat de leden van een schoolteam het gedeeld beroepsgeheim respecteren.¹ Dit vergt een specifieke inspanning voor en van het schoolteam op het vlak van deontologie en beroepsgeheim.

Sommige scholen werken met een contract waarbij de jongere en zijn ouders instemmen met het feit dat informatie kan worden doorgespeeld aan bepaalde hulpverleners.

Een poging om diverse welzijndiensten op één lijn te krijgen, is de integrale jeugdhulpverlening. Sinds 2001 loopt in enkele Vlaamse regio's het project *Integrale Jeugdhulp*. In mei 2004 keurde het Vlaams Parlement een structuurdecreet voor integrale jeugdhulpverlening goed. Integrale jeugdhulpverlening werkt op basis van de volgende principes:

- *toegankelijkheid*: de jeugdhulp is maximaal bekend, bereikbaar, begrijpbaar en betaalbaar;
- *vraaggerichtheid*: de jeugdhulp vertrekt van en sluit maximaal aan bij de vraag en/of de behoefte van de persoon tot wie zij zich richt;
- *subsidiariteit*: wanneer meerdere vormen van jeugdhulp mogelijk zijn, kiest men de minst ingrijpende vorm;
- *participatie*: de jeugdhulp werkt vanuit een volwaardig partnerschap met de jongere en de ouders;
- *acceptatie*: met uitzondering van de gerechtelijke jeugdhulp, vindt de jeugdhulp slechts plaats als de betrokken persoon ermee instemt;
- *emancipatie*: de jeugdhulp verhoogt de kennis en de vaardigheden van de cliënten om zelfstandig te handelen.

De centra voor leerlingenbegeleiding vertegenwoordigen het onderwijs in dit overleg. Door het gelijkekansendecreet stelt zich scherper dan ooit de vraag naar de taakverdeling tussen scholen (die met het uitbouwen van een zorgstructuur binnen de school een heuse 'nieuwe' taak hebben), CLB en hulpaanbieders uit de andere sectoren. Signaaldetectie en toeleiding worden klassiek beschouwd als de opdracht van de scholen. Maar de huidige praktijk leert dat zeker de BuSO-scholen alles in het werk stellen om zelf hulpverlenende antwoorden te formuleren op het vlak van gedrags- en emotionele problemen. BuSO-scholen bevinden zich daardoor zowel op de zogenaamde nulde, de eerste en soms zelfs tweede lijn. Vanuit deze optiek

¹ Besluit van de Vlaamse regering van 6 juni 2001 betreffende het multidisciplinair dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding.

zou het wenselijk zijn dat de scholen rechtstreeks deelnemen aan het overleg binnen integrale jeugdhulpverlening. Integrale jeugdhulp biedt BuSO-scholen in ieder geval de kans om in overleg met de CLB's de aansluiting tussen hulpverlening en onderwijs te realiseren. Individuele therapeutische begeleiding van leerlingen, training van opvoedkundige vaardigheden voor ouders van kinderen met gedrags- en emotionele problemen, specifieke vormen van thuisbegeleiding, opvang van leerlingen gedurende de vrije tijd zijn allemaal elementen waarop de handelingsplanning van deze leerlingen kan afgestemd worden.

Integrale jeugdhulp biedt ook de kans om de discussie over de verhouding van onderwijskundige en hulpverlenende partners te openen en misschien ook te beslechten. Wellicht zal het antwoord niet eenduidig zijn. Of de schoolloopbaan centraal moet staan in het hulp- en begeleidingsplan dan wel het persoonlijk welbevinden gezien vanuit de persoonsontwikkeling, is niet voor alle jongeren gelijk. Toch is het van belang om per leerling uit te maken of vormen van opvoedingsondersteuning tot in de klas moeten reiken dan wel of de thuissituatie, de vrijetijdsbesteding en onderwijs totaal los van elkaar moeten gezien worden. Nogal vaak bemoeilijkt de bovenstaande discussie een opbouwende samenwerkingsrelatie tussen de betrokken partners. Een open overleg met alle partners zou al veel problemen kunnen voorkomen en resulteren in complementaire zorg en ondersteuning van de leerling en zijn omgeving.

Om jongeren met gedrags- en emotionele problemen een adequate ondersteuning en opvoeding te geven, moet de school erkennen dat sommige problemen niet tot haar competentie behoren. De school is een onderdeel van een 'ketenzorg' van ouders, hulpverleningsinstanties en onderwijs- en opvoedingsinstellingen waarin elke partner zijn eigen opdracht moet vervullen. Om te komen tot een adequate afstemming tussen die partners is veel overleg nodig. Scholen zullen moeten investeren in netwerkvorming.

6.5 Schoolinfrastructuur

De schoolcultuur heeft een belangrijke impact op het gedrag van de leerlingen en de voorwaarden waaronder ze leren en ontwikkelen. De schoolcultuur is een veruitwendiging van de waarden uit de visie. Ze blijkt niet enkel uit de leerinhouden en de waarden en reglementen van de school. De infrastructuur van de school zal evenzeer die cultuur weerspiegelen. Een belangrijke sleutel voor het functioneren van de school ligt in de wijze waarop een schoolteam infrastructuur bewust benut om een bepaald gedrag te stimuleren (bijv. verzorgde en nette lokalen lokken minder vandalisme uit, de inrichting van de speelplaats kan pestgedrag beïnvloeden).

Jongeren met gedrags- en emotionele problemen hebben behoefte aan een overzichtelijke en ordelijke schoolomgeving. Van cruciaal belang is ook de mogelijkheid om lawaai te dempen. Daarnaast zal de school lokalen inrichten voor jongeren die moeilijkheden veroorzaken, zodat zij voor een beperkte tijd de klasgroep kunnen verlaten om daar even tot rust te komen. Ook een lokaal dat uitnodigt tot gesprek is waardevol.

Maar ook de overlegcultuur vergt aangepaste infrastructuur. De hierboven beschreven procedures voor intake, collegiale ondersteuning, zorgstructuren voor leraren en participatie geven al aan dat het schoolgebouw hiervoor de nodige ruimte zal moeten bieden. Er is behoefte aan ruimtes voor extra-klassikale opdrachten, voor overleg en voor gesprek.

De opvang van kinderen met gedrags- en emotionele problemen vergt een specifieke infrastructuur. Dit heeft te maken met de eigenheid van de jongeren (geluid, 'rustruimtes').

7 De professionaliteit en de motivatie van personeelsleden ondersteunen

Wat de jongeren aan de school kan binden, zijn relaties met personen. Daarom is het belangrijk om een goed schoolteam te kunnen samenstellen. Dit veronderstelt dat het schoolbestuur en de directeur de ruimte hebben om een volwaardig HRM-beleid uit te tekenen. Zij moeten deskundigen kunnen aanwerven op basis van de competentie om met dergelijke leerlingen om te gaan; ze moeten een specifiek nascholingsbeleid kunnen voeren en ze moeten beschikken over de instrumenten om het schoolteam te motiveren.

7.1 Het profiel van de leerkrachten

Vooraleer de kernelementen van een personeelsbeleid te schetsen, is het nodig om het profiel te omschrijven van een leerkracht die adequaat kan omgaan met leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen. We geven hier enkel die elementen die heel specifiek zijn om te fungeren als leerkracht van zulke jongeren. Daarnaast zijn er algemene competenties die gelden voor alle leerkrachten. De beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren omschrijven die.

Leraren moeten geen therapeut worden. De leerkracht staat echt op de eerste lijn voor de zorg. Binnen de school zal het schoolteam ondersteunend werken om het

leren mogelijk te maken. Toch is het onvermijdelijk dat de leerkracht of een ander lid van het team verzorgende taken opneemt.

De Vlor heeft al verschillende keren gewezen op het belang van een reflectieve en onderzoekende houding bij leerkrachten. Dit is een basisvoorwaarde om op een professionele manier leraar te zijn. Dit geldt des te meer voor leerkrachten die leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen begeleiden. Ze moeten bereid zijn om zowel op het pedagogische als op het didactische terrein in overleg met collega's en deskundigen naar nieuwe methodieken en strategieën te zoeken. Ze moeten aangepaste lesonderwerpen en -methodieken 'uitvinden' om tegemoet te komen aan de specifieke noden van de leerlingen. Dit kan ook gevolgen hebben voor het prestatie-rooster van de leerkrachten die ontwikkelingswerk moeten doen.

Het is belangrijk dat leerkrachten proberen om met de jongeren een binding aan te gaan. Een warme relatie tussen de leerkracht en de leerling zal gebaseerd zijn op openheid en tolerantie voor de eigenheid van de leerlingen en hun thuiscultuur. Vanuit deze opvoedkundige relatie zullen leerkrachten jongeren ertoe aanzetten om hun faalangst te overwinnen en om te leren en te groeien.

Meer dan in andere onderwijsvormen en -sectoren zal de leerkracht erg relatievaardig zijn om telkens weer contact te zoeken met de leerling en problemen op te lossen. Hij heeft daarom ook een groot incasseringsvermogen en kan zich handhaven in onzekere en onveilige contexten. Het is niet goed dat de leerkracht een manipulerende houding aanneemt. Hij zal ook heel veel aandacht geven aan het opbouwen van structuren, onder meer door positief gedrag op te merken en te belonen. Deze warmte en openheid, de communicatieve vaardigheden zijn een 'zijnskenmerk' van de leerkracht. Ze vormen daarom een aanwervingsvoorwaarde. Leerkrachten die met deze jongeren werken, zullen in de eerste plaats opvoeders zijn. Zij ontwikkelen een participatieve houding in de zin dat zij leerlingen mee een inbreng geven bij het bepalen van doelen.

Leraren zullen het moeilijke gedrag van hun leerlingen moeten kunnen duiden en interpreteren vanuit een orthopedagogisch denk- en referentiekader. Als de leerkrachten het gedrag kunnen duiden en terugplaatsen in een bepaalde context, dan kunnen zij het gedrag 'ontschuldigen'.

Samengevat

Leerkrachten zullen in de eerste plaats mensen moeten zijn die een persoonlijke relatie kunnen aangaan met deze moeilijke jongeren. Dit veronderstelt een grote openheid en warmte voor de leerlingen. Doordat ze in onzekere onderwijskundige settings moeten werken, zullen ze, meer dan andere leerkrachten, moeten beschikken over reflectieve en onderzoeksvaardigheden. Deze competenties zijn een 'zijnskenmerk' en kunnen daarom niet volledig worden geleerd

tijdens een opleiding. Dit veronderstelt dat het personeelsbeleid voldoende soepel is om mensen aan te werven met deze persoonlijkheidskenmerken.

7.2 Personeelsbeleid

Het is wenselijk dat de directeur een volwaardig HRM-beleid kan voeren met alle elementen die dat veronderstelt. De directie zou meer ruimte moeten hebben bij de aanwerving van personeel (soepeler anciënniteitsregels, prioritairen). Competente leerkrachten met een grote extra belasting moeten hiervoor beloond worden.

7.2.1 Omvang en samenstelling van het schoolteam

We pleiten ervoor dat in elk schoolteam diverse identificatiefiguren aanwezig zijn die als rolmodel kunnen fungeren: als vakman/vakvrouw, als man en als vrouw, enz. Het genderelement speelt ook een rol bij de manier van optreden van leerkrachten bij jongeren in crisis, vooral dan bij agressie. Daarom zal de directeur hier bij de samenstelling van zijn team rekening mee houden. Leraren beroepspraktijk zijn, soms meer dan de leraren ASV, voorbeeldfiguren waarnaar de leerlingen opkijken, onder meer wegens hun vakbekwaamheid. Hoewel niet altijd gemakkelijk, moeten deze leraren kunnen fungeren als volwaardige teamleden.

Naast de directeur zal er een multidisciplinair schoolteam functioneren. We gaan ervan uit dat therapie geen opdracht is van de school. Andere hulpverleners kunnen wel specifieke psycho-sociale programma's aanbieden die het leren van de leerling ondersteunen. Dit zal vaak buiten de school gebeuren; maar het kan ook binnen de school. In dit laatste geval zal een ander teamlid dan de leerkracht deze programma's begeleiden. De aanwezigheid van mensen met verschillende specialiteiten in een schoolteam creëert een pedagogisch en relationeel comfort voor de leerkrachten. Ze kunnen terugvallen op anderen.

We vermeldde al dat de school zorgstructuren zal moeten uitbouwen voor leerlingen en leerkrachten. Dit veronderstelt dat er in de school een soort tweedelijns bestaat in de persoon van een leerlingenbegeleider of een ander lid van het middenkader. Uiteraard speelt de directeur in dit proces ook een belangrijke rol. We zijn er van overtuigd dat scholen vooral nood hebben aan een maatschappelijk werker die de intake en de communicatie met de leerling en zijn thuismilieu onderhoudt. Een orthopedagoog kan lid zijn van het team maar de school kan ook andere keuzes maken.

In deze scholen zou een sterkere neveninstroom mogelijk moeten zijn van opvoeders of gegradueerden orthopedagogiek die, mits ze een didactische bijscholing volgen, waardevolle leerkrachten zouden kunnen zijn. Lerarenopleidingen zouden

voor deze mensen verkorte leertrajecten moeten uitbouwen. Dit veronderstelt ook dat de regels voor overdracht van anciënniteit naar het onderwijs worden herzien

Tegelijk opent dit de vraag naar de mate waarin de omkaderingsnormen voldoende ruimte bieden om de nodige specialisten aan te stellen. Naast lesgeven, zijn er nog heel wat andere taken: teamoverleg, intake en overleg met ouders, intervisie, enz. Dit heeft gevolgen voor de berekening van de personeelsomkadering en voor het statuut van leerkrachten. Een debat ten gronde over de taakomschrijving en de werktijdregeling van leerkrachten dringt zich op.

Gezien het belang van de teamvorming en de noodzaak om specialisatie uit te bouwen, is een stabiel schoolteam erg belangrijk. De directie zal daarom al het mogelijke doen om het personeelsverloop tot een minimum te beperken. Dit is door de moeilijke werkomstandigheden niet vanzelfsprekend.

De opvang van kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele problemen veronderstelt een multidisciplinair team waarin zeker een rol is weggelegd voor een maatschappelijk werker en opvoeders onder de leiding van een orthopedagoog.

De leerkrachten hebben naast hun strikte lesopdracht nog veel andere opdrachten. Dit veronderstelt dat de opdracht en omkadering hierop inspelen.

De werkomstandigheden moeten personeelsleden motiveren om langere tijd in de school te blijven functioneren. Dit is nodig om een stabiel beleid en schoolklimaat uit te bouwen en om de expertise van personeelsleden maximaal te benutten.

De omkaderingsnormen moeten ook toelaten om een tweedelijnszorg voor leerkrachten en leerlingen uit te bouwen.

7.2.2 Zorgstructuren voor personeelsleden in de school

Zich veilig voelen is een basisbehoefte voor leden van het schoolteam om te kunnen functioneren. Meer dan anderen zullen leerkrachten die werken met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, moeten omgaan met uitdagingen van hun gezag, met relatieproblemen met leerlingen, soms met agressie en met heel veel ongewone gedragingen. Van jongeren in de puberteit komt dit heel wat bedreigender over dan in het lager onderwijs.

Het is wenselijk dat de school bewust zorgstructuren voor leraren organiseert. Op deze manier kunnen burn-outgevoelens bij leerkrachten in een vroeg stadium worden onderkend. Een zorgstructuur verhindert dat leerkrachten enkel nog overlevingsstrategieën hanteren. Anderzijds mogen de zorgstructuren de autoriteit van de leerkracht niet ondergraven. De leerkracht moet zelf in staat zijn om met con-

flicten en crises om te gaan, maar wel geruggesteund door anderen en door procedures. Uiteindelijk moeten de leerkracht en de jongere mekaar opnieuw vinden.

Zorgstructuren voor leerkrachten zullen ervoor zorgen dat leerkrachten het moeilijke gedrag van de leerling kunnen duiden. Het is belangrijk dat leerkrachten conflicten en crisissituaties niet zien als eigen falen. Dit veronderstelt dat ze onder meer in hun opleiding voldoende orthopedagogisch geschoold zijn. Deze inzichten zullen ook verder groeien en zich verdiepen tijdens de verdere loopbaan van de leerkracht.

Een steun voor leerkrachten zijn ook schoolinterne procedures en afspraken waardoor alle leerkrachten die zich in kritische en moeilijke, bedreigende situaties bevinden, zich gesteund weten. Wanneer leerkrachten voorbereid zijn en ondersteunend opgevolgd worden na conflicten, zal dit ook voor de leerlingen een rustgevend effect hebben.

Leerkrachten zullen behoefte hebben aan uitwisseling van probleemoplossende strategieën en aan emotionele ondersteuning door collega's of de directie. Het veiligheidsgevoel van leerkrachten hangt ook samen met de aanwezigheid van een multidisciplinair team en een middenkader waarop ze kunnen terugvallen.

Zorgstructuren voor leerkrachten hebben te maken met opleiding en permanente vorming, maar ook met de aanwezigheid van zorgstructuren in de school: een middenkader, doorgesproken procedures voor crisissituaties, enz.

7.3 De professionaliteit van het schoolteam versterken door opleiding, nascholing en permanente vorming

We vertrekken van de rol van de leerkrachten in de school en maken een onderscheid tussen de leraren die uitstromen uit de lerarenopleiding en de expert-leraren die functioneren in klassen met leerlingen met gedrags- en emotionele problemen (na een specialisatie-opleiding). Een derde niveau is de professionaliseringscultuur in de school.

7.3.1 De initiële lerarenopleiding en de specialisatie-opleiding

De vraag rijst of er in de lerarenopleiding niet te veel aandacht gaat naar de didactiek en te weinig naar het opvoedkundig handelen. Nogal wat deskundigen wijzen erop dat zowel de opleiding als het human resources-beleid van scholen veel meer aandacht moeten besteden aan de verbetering van de relatie leerkracht-leerling. Het is bekend dat veel leerkrachten de neiging hebben om afwijzend, faalangstig, schuw of zelfs vijandig agressief te reageren op aanhoudend probleemgedrag. Leer-

lingen die kampen met gedrags- en emotionele problemen, ervaren dat als een afwijzing van hun persoon. Dit hindert een succesvolle schoolloopbaan. Onderzoek naar welk type van leerlingengedrag de leerkrachten als het meest lastig ervaren en hoe ze erop reageren, leert ons hoe belangrijk het is dat leerkrachten inzicht verwerven in hun eigen perceptie van en reactiepatroon op lastig gedrag van leerlingen. In de wetenschap dat die zelfkennis belangrijk is, vermelden we hieronder enkele aandachtspunten.

Alle leerkrachten moeten noties hebben van ontwikkelingspsychologie, ontwikkelingspathologie en remediërende technieken. Lerarenopleidingen zullen leerkrachten moeten voorbereiden om diverse leerproblemen en gedragsproblemen te herkennen. Stimuleren van informatie- en reflectievaardigheden is daarom noodzakelijk. Tevens zal de lerarenopleiding de toekomstige leerkrachten trainen in deontologie en beroepsgeheim. Verder zijn ook de ‘onderzoekscompetenties’ om informatie op te zoeken en om te zetten in nieuwe onderwijsleersituaties, erg belangrijk.

Om adequaat te functioneren bij leerlingen met gedrags- en emotionele problemen is een bijkomende opleiding nodig over specifieke onderwerpen uit de ontwikkelingspsychologie, de ontwikkelingspsychopathologie en de orthopedagogische aanpak van jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Leerkrachten hoeven geen inzicht te verwerven in de klinische aspecten van gedragsproblemen, maar de referentiekaders zullen hen helpen om problematisch gedrag te herkennen en beter samen te werken met therapeuten en hulpverleners. Zij moeten het gesprek met welzijnsdiensten of de medische wereld kunnen aangaan zowel in de betekenis van rapportage over hun bevindingen als van de vertaling van (medische) informatie naar de dagelijkse klaspraktijk. Zij moeten informatie over een bepaald gedrags- of emotioneel probleem kunnen opzoeken en gebruiken in het ontwerpen van onderwijsleersituaties. Deze leerkrachten zullen sterk innoverend moeten werken.

Ten tweede valt het op dat men in de opleiding tot opvoeder mensen wel kan leren om te observeren, te rapporteren en erover te communiceren. Een dergelijke module is ook voor leerkrachten erg belangrijk. Waar opvoeders eerder relationeel ingesteld zijn, zijn leerkrachten vooral getraind om inhoud aan te bieden en vaardigheden aan te leren, de leerlingen te doen werken en hen te helpen bij het overwinnen van hun faalangst. Conflicthantering is zeker nog een aspect waar leraren aan zullen moeten werken.

Zoals eerder aangegeven moeten leerkrachten een evenwicht zoeken tussen verschillende loyaliteiten: de hulpvraag en de leer- en ontwikkelingsbehoefte van het kind of de jongere, de opvattingen en inzichten van de ouders die tegelijk een eigen verwerkingsproces doormaken, de pedagogische visie van de school en van collega's, de visie van de pedagogische begeleidingsdienst, de regelgeving van de over-

heid. Tegenover die externe factoren zal de leerkracht zijn eigen onderwijsvisie en onderwijsstijl inbrengen, naast persoonlijke waarden, aspiraties en draagkracht.

7.3.2 Nascholing en permanente vorming

Scholen voor buitengewoon onderwijs zullen daarom een beleid uitwerken om de professionaliteit van hun team te verdiepen. Nascholing en verdere professionele ontwikkeling zijn ontzettend belangrijk. Anders dreigen leerkrachten vervroegd uitgeblust te raken. Want jongeren motiveren om te leren vraagt ook dat de leraar steeds weer nieuwe leerstrategieën en leersituaties creëert.

Scholen voor buitengewoon onderwijs kunnen door middel van de nascholing leerkrachten en de andere leden van het schoolteam steunen om de visie van de school te vertalen in hun didactisch handelen. Een band tussen de aangeboden nascholing en de visie die de school ontwikkelt, is vanzelfsprekend. Gemeenschappelijke nascholing met het hele schoolteam zou een goed instrument kunnen vormen voor een gemeenschappelijke visie-ontwikkeling.

Scholen signaleren een groot gebrek aan nascholingsaanbod dat relevant is voor hun behoeften. Het zou wenselijk zijn hier gerichte initiatieven te nemen. Nascholing of permanente vorming hebben niet veel zin als alles beperkt blijft tot een aantal inzichten. Vernieuwingen moeten het handelen van de leerkracht in de klas veranderen. Daarom zal de schoolleider, naast de klassieke nascholing, ook grote aandacht besteden aan implementatie van de verandering. Dit impliceert trainingen, uitwisseling, terugkomdagen, enz.

Cruciaal is de bereidheid van de leerkracht om een volgehouden, voortdurende maar vooral een onderzoekende houding tegenover het eigen handelen en de beschikbare methodieken aan te nemen. Uit onderzoek blijkt dat reflectie door de leerkracht op het eigen functioneren een krachtig instrument is voor de verdere ontwikkeling van zijn professionaliteit.

De school kan deze reflectie onder meer ondersteunen door functioneringsgesprekken en coaching. Leerkrachten kunnen in een schoolteam immers ontzettend veel leren van elkaar. Ze staan voor dezelfde uitdagingen en kennen gelijkaardige problemen. Toch blijven leraren veel te vaak geïsoleerd staan in hun klas en met hun leerlingen. Het is daarom wenselijk dat de school gerichte kanalen creëert waarlangs leerkrachten ervaringen en inzichten kunnen uitwisselen. Intervisiemomenten en feedback van collega's op het handelen zijn bijzonder leerrijk. Omdat dit zeker niet tot de cultuur van de gemiddelde leerkracht behoort, zal het schoolbeleid dit moeten aanmoedigen. Leerkrachten zullen daartoe trouwens ook specifieke competenties als coach moeten ontwikkelen.

Elke school is verantwoordelijk voor de professionalisering van haar leraren. Het nascholingsbeleid en de instrumenten verschillen niet van een gewone school. Het verschil zit in de absolute noodzaak tot bijscholing om het in BuSO-scholen met veel leerlingen met gedrags- en emotionele problemen vol te houden.

8 Conclusie: de nood aan verdere expertise-ontwikkeling

De probleemverkenning toont aan dat er in scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs een grote behoefte bestaat aan versterking en ondersteuning van hun deskundigheid. Er bestaan specifieke programma's om de aspecten van de persoonlijkheid van de jongeren verder te ontwikkelen, zoals impulscontrole, conflict-beheersing en sociale vaardigheden. Deze programma's zijn erg bruikbaar en waardevol voor scholen. Toch moesten we vaststellen dat er te weinig samenhangende, orthopedagogische en vooral orthodidactische modellen zijn ontwikkeld waarop het onderwijs voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen zich kan inspireren. Voor het basisonderwijs zijn dergelijke materialen meer voorhanden dan voor het secundair onderwijs. We stellen ook vast dat deze probleemverkenning te weinig antwoorden opleverde op enkele essentiële vragen zoals:

- de wijze waarop een school leerlingen in een crisissituatie adequaat kan opvangen;
- de manier waarop gewone scholen zo preventief en protectief mogelijk kunnen werken om een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs te voorkomen;
- de randvoorwaarden voor betere en efficiëntere opleidingsmogelijkheden voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen.

We stelden ook vast dat er nood is aan ondersteuning van de expertise op het vlak van handelingsgerichte diagnostiek en protocollair werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen. We denken aan de ontwikkeling van protocollen, een goed leerlingendossier en aan een gemeenschappelijk begrippenkader bij het hanteren van dat dossier.

In die zin pleiten wij ervoor dat er een platform zou ontstaan voor onderzoeks- en ontwikkelingswerk om onderwijs voor kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen te verbeteren. Dit platform kan inzichten uit onderzoek over de behoeften van deze jongeren vertalen in didactisch en pedagogisch bruikbare modellen. Het gaat om actie-onderzoek waarin de scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en CLB samen met onderzoekers expertise uitbouwen in het opzetten van efficiënte en aangepaste onderwijsleersituaties. Scholen zouden zo op een begeleide manier onderwijsvernieuwing kunnen uittesten en bijsturen op basis

van praktijkervaringen. Deze inzichten moeten zowel de onderwijskansen van jongeren in het buitengewoon onderwijs versterken als beschermende elementen aanreiken voor het gewoon onderwijs. Voor de CLB-sector zou een verbreding van het art. 88 van het decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding een oplossing kunnen bieden.

Dit platform moet ook toelaten om nieuwe inzichten uit te testen en om goede praktijken bij meer scholen bekend te maken. Wij hopen op die manier een vernieuwing van het onderwijs voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen in gang te kunnen zetten.



DEEL II
BIJDRAGEN VAN DE
DESKUNDIGEN





PROBLEMATISCHE JONGEREN IN HET ONDERWIJS: EEN OMSCHRIJVING VAN DE DOELGROEP

Prof. dr. Dirk DEBOUTTE

diensthooft Universitair Centrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie
A.Z. Middelheim, Antwerpen

1 Etiologie van gedrags- en emotionele problemen

Scholen beschrijven leerlingen met een verwijzingsattest type 3 als volgt:

- sociaal storend: agressie, delinquent gedrag, seksueel grensoverschrijdend gedrag;
- gebrek aan empathie;
- bizar;
- problemen in cognitief functioneren (ook al zijn ze ‘normaal’ begaafd);
- gebrek aan motivatie en interesse;
- negatief zelfbeeld, soms angstig en depressief;
- niet te handhaven of kunnen zich niet handhaven in het ‘gewone’ onderwijsstelsel;
- meestal wordt het primair milieu (gezin) gekenmerkt door meerdere problemen en soms disfunctionerend ouderschap: psychische of lichamelijke mishandeling, verstoting, seksueel misbruik, verwaarlozing.

De regelgeving vertrekt vaak van het begrip ‘*problematische opvoedingssituatie*’. De overheid gaat er hierbij van uit dat ‘opvoeding’ nog eens de oorzaak is voor problemen terwijl ‘heropvoeding’ of orthopedagogische hulp als remedie wordt gezien. Bij nadere analyse gaat het echter om kinderen en jongeren waarvan het functioneren en de ontwikkeling in sterke mate bepaald worden door de aanwezigheid van een psychiatrische stoornis.

De internationaal geaccepteerde operationele definitie van een ‘*psychiatrische stoornis*’ is:

- gedrag dat op een of andere wijze functioneren of ontwikkeling hindert en

- voor het kind, de jongeren of de omgeving lijden of last betekent.

Daarnaast is er vaak ook sprake van ‘een problematische opvoedingssituatie’.

2 Een psychiatrische stoornis

Epidemiologisch onderzoek heeft aangetoond dat bij nagenoeg 10% van de kinderen en jongeren tot 18 jaar sprake is van een ernstige psychiatrische stoornis volgens internationaal geaccepteerde criteria zoals omschreven in ‘*The International Classifications of Diseases*’ (ICD) of ‘*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*’ (DSM). Deze stoornissen hypothekeren het functioneren en de ontwikkeling van de jongere. Er is bovendien sprake van grote co-morbiditeit (tegelijk voorkomen van verschillende stoornissen) en van hoge persistentie (chroniciteit) tot in de volwassenheid¹. In tegenstelling tot vroegere benaderingen, blijkt nu dat op elkaar inwerkende en elkaar versterkende neurobiologische en psychosociale factoren deze stoornissen oorzakelijk bepalen.

In sommige gevallen is de oorzaak zeker ten dele biologisch bepaald (regulatiestoornissen bij het infant, de zogenaamde ‘*disruptive disorders*’, autisme spectrum stoornissen, ADHD, Tourette, bepaalde angst- en stemmingsstoornissen). Maar in de meeste gevallen is er eerder sprake van een biologische constellatie (kwetsbaarheid door een genetische oorzaak) die de kans op het ontstaan van een stoornis onder bepaalde psychische en sociale omstandigheden (stress) groter kan maken. In andere gevallen blijkt het uiteindelijke gewicht van de psychische of sociale omstandigheden die het probleem hebben veroorzaakt of bepalen, mede afhankelijk van ook weer biologische factoren, naast de mate van sociale steun die iemand ontvangt of eerdere ervaringen die men al heeft opgedaan (dit is onder andere het geval voor posttraumatische ontwikkelingsstoornissen).

Het onderscheid tussen een ‘stoornis’ en een ‘probleem’ is onder andere dat een psychische problematiek meer het karakter heeft van een ‘stoornis’ naarmate de eigen beleving van de patiënt – lees hier kind, jongeren of relevante volwassenen (ouders, leerkrachten) – minder relevant is voor de vraag of er wat aan gedaan moet worden. We spreken van een psychisch ‘probleem’ als de eigen beleving van betrokkene juist wel het beslissende criterium is. Bij een ‘stoornis’ definieert de ziekte de zieke, bij een ‘probleem’ de zieke de ziekte.

¹ F. VERHULST, H. KOOT, *Child psychiatric epidemiology: concepts, methods and findings*. Newbury Park, CA Sage Publications, 1992; H. MELTZER, R. GATWARD, R. GOODMAN, T. FORD, *The Mental Health of Children and Adolescents in Great Britain*. London, Office for National Statistics, 2000.

Het is intussen ook duidelijk geworden dat ontwikkeling (normaal of verstoord) bepaald wordt door een continu proces van op elkaar inwerkende en elkaar versterkende neurobiologische, cognitieve, affectief-emotionele en sociale factoren. Hierbij is het ene niet het fundament van het andere. In dit proces blijkt de foetale ontwikkeling en de periode van de eerste drie levensjaren van ‘levensbelang’.

Voor de ontwikkeling en het functioneren van jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen heeft de stoornis de betekenis van een *‘handicap’*. ‘Handicap’ betekent hier een chronische belemmering voor het functioneren. Er is dan niet zozeer sprake van hulp die gericht is op het opheffen van de stoornis maar veeleer van hulp die gericht is op acceptatie van de handicap, op adequate ondersteuning en begeleiding ter versterking van zelfredzaamheid.

In tegenstelling tot kinderen en jongeren met ‘enkelvoudige’ stoornissen in ontwikkeling of functioneren – zintuiglijke of motorische handicap – is er bij deze kinderen en jongeren sprake van meer veralgemeende stoornissen in de gedragsregulatie en in de (o.a. sociale) informatieverwerking die nagenoeg alle domeinen van leren en functioneren beïnvloeden.

In vergelijking met hun leeftijdsgenoten hebben kinderen en jongeren met een dergelijke stoornis op nagenoeg alle terreinen van ontwikkeling en functioneren meer hulp en begeleiding nodig en een meer dan normale voorspelbare en gestructureerde omgeving.

3 De problematische opvoedingssituatie

3.1 Als oorzaak van het probleemgedrag van jongeren

Het ontbreken van een sensitieve en responsieve context speelt een belangrijke rol in het ontstaan van een problematische ontwikkeling en van moeilijk gedrag bij kinderen. Contextuele factoren zijn uitsluitend in het geding als er sprake is van mishandeling, misbruik of verwaarlozing. Chronische mishandeling, verwaarlozing of traumatisering binnen of buiten het gezin leiden vaak tot stoornissen in de neurobiologische ontwikkeling en het functioneren van het kind. Deze neurobiologische stoornissen zijn er in belangrijke mate verantwoordelijk voor dat internaliserende of externaliserende problemen in de sturing van gedrag en emotie persistenten. Ze hebben bovendien effecten op leren en geheugen.

Bij ernstig delinquent gedrag van jongeren dienen de contextuele factoren evenwel gerelativeerd te worden. Zo is aangetoond dat er een sterke relatie bestaat tussen recidivisme, de aanwezigheid van psychiatrische stoornissen (met name een disrup-

tieve gedragsstoornis en depressie) en een significant slechter verbaal presteren in vergelijking met het performaal presteren¹. Deze problematiek inzake gedragssturing en verbaal functioneren blijkt al op zeer jonge leeftijd aantoonbaar aanwezig te zijn². De grootste risicogroep voor een delinquente ontwikkeling zijn de kinderen van wie de ontwikkeling al in de eerste drie levensjaren niet alleen door contextuele maar ook door neurobiologische risicofactoren gehypothekeerd werd³. De groep waarbij er in de perinatale periode sprake was van een combinatie van psychosociale problemen bij de ouder(s) én neurobiologische ontwikkelingsproblemen bij de baby – de gecombineerde ‘biosociale’ groep – vormt slechts 14% van de totale groep van agressief delinquente jongeren. Ze zijn echter verantwoordelijk voor 75% van de gewelddelicten. Anderzijds blijkt de sociale risicogroep, gekarakteriseerd door multiële sociale, economische en huisvestingsproblemen in de perinatale periode, maar waar er geen sprake is van neurobiologische ontwikkelingsproblemen van de baby, de laagste score inzake delinquentie te vertonen. Zij scoren nog lager dan de kinderen bij wie er alleen sprake was van neurobiologische risicofactoren.

3.2 De problematische opvoedingssituatie als gevolg van een psychiatrische stoornis bij kind of jongere

De ‘problematische opvoedingssituatie’ kan (deels) het gevolg zijn van de moeilijkheden en het falen in de relatievorming met en de opvoeding van kinderen met een ernstige psychiatrische stoornis die meestal niet onderkend werd of wordt. Deze kinderen en jongeren hebben een ‘gebruiksaanwijzing’ die afwijkt van wat gewoon is. Zeker als de stoornis niet gediagnosticeerd is, kan de onzekerheid als gevolg van het falen als ouder of opvoeder leiden tot moedeloosheid, soms tot mishandeling of verwaarlozing.

¹ R. VERMEIREN, A. DE CLIPPELE, D. DEBOUTTE, Eight months follow-up of delinquent adolescents: predictors of short-term outcome – *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 2000, 250 (3), 133-138.

² A. CASPI, D. BEGG, N. DICKSON, H. HARRINGTON, J. LANGLEY, T. MOFFITT, P. SILVA, Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: evidence from a longitudinal study. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73 (5) 1052-1063; T. MOFFITT, The neuropsychology of delinquency: a critical review of theory and research. – N. MORRIS, M. TOMRY, *Crime and justice*. Chicago. University of Chicago Press, 1990; R. TREMBLAY, R. PHIL, F. VITARO, P. DOBKIN, Predicting early onset male antisocial behavior from preschool behavior. – *Archives of General Psychiatry*, 1994, 51, 732-739.

³ A. RAINE, P. BRENNAM, B. MEDNICK, S. MEDNICK, High Rates of Violence, Crime, Academic Problems and Behavioral Problems in Males with early Neuromotor Deficits and Unstable Family Environments. – *Archives of General Psychiatry*, 1996, 53, 544-549.

3.3 De problematische opvoedingssituatie als onderhoudende factor van problematische ontwikkeling en gedrag

In vele gevallen wordt problematisch gedrag van kinderen en jongeren in stand gehouden door de reacties van de omgeving. Een voorbeeld: kinderen met angststoornissen, veroorzaakt door een genetisch-constitutionele aanleg en kwetsbaarheid, oefenen in de regel grote druk uit op ouders en omgeving om ervoor te zorgen dat het 'beangstigende' vermeden wordt. Dit is het geval bij nogal wat 'schoolfobisch' gedrag.

3.4 Disfunctionerend ouderschap

Het komt voor dat de wijze waarop ouders zich in de relatie met hun kinderen gedragen, schadelijk is voor de ontwikkeling van die kinderen. Als het dan niet gaat om een eenmalig of kortdurend probleem maar om een ernstige stoornis in de bejegening van kinderen en jongeren, is bescherming van kinderen en jongeren al dan niet gecombineerd met 'onthefing uit de ouderlijke macht' noodzakelijk.

4 Het onderwijsaanbod

Onderwijs aan kinderen en jongeren met een psychiatrische stoornis, zeker als deze gepaard gaat met ernstig acting-out gedrag, vraagt een hoge en specifieke pedagogische en didactische professionaliteit, een aangepaste omgeving en een in de regel geïndividualiseerde begeleiding.

Voor een deel van de betrokken doelgroep is onderwijs slechts mogelijk en zinvol als het onderwijsaanbod gedurende lange tijd onderdeel is van een geïntegreerd hulpverleningsaanbod voor de betrokken jongere en zijn of haar context (gezin, relatie met leeftijdsgenoten). 'Geïntegreerd' betekent hier iets anders dan 'integraal'. Zowel inhoudelijk, formeel en in relatie met kind en ouders als ten aanzien van doelstelling zijn er immers belangrijke verschillen tussen onderwijs en hulpverlening, tussen leerkracht en (psycho-)therapeut.

Dit geïntegreerd aanbod van hulp en onderwijs dient van 'residentiële' aard te zijn als er bij de jongere sprake is van:

- een ernstig gevaar voor zichzelf of anderen;
- van een ernstige 'problematische opvoedingssituatie' in het thuismilieu of disfunctionerend ouderschap.

Beide indicatiegebieden veronderstellen vaak justitiële evaluatie, besluitvorming en controle.

Literatuur

- A. CASPI, D. BEGG, N. DICKSON, H. HARRINGTON, J. LANGLEY, T. MOFFITT, P. SILVA, Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: evidence from a longitudinal study. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73 (5) 1052-1063;
- H. MELTZER, R. GATWARD, R. GOODMAN, T. FORD, *The Mental Health of Children and Adolescents in Great Britain*. London, Office for National Statistics, 2000;
- T. MOFFITT, The neuropsychology of delinquency: a critical review of theory and research. – N. MORRIS, M. TOMRY. *Crime and justice*. Chicago, University of Chicago Press, 1990;
- A. RAINE, P. BRENNAM, B. MEDNICK, S. MEDNICK, High Rates of Violence, Crime, Academic Problems and Behavioral Problems in Males with early Neuromotor Deficits and Unstable Family Environments. – *Archives of General Psychiatry*, 1996, 53, 544-549;
- R. TREMBLAY, R. PHIL, F. VITARO, P. DOBKIN, Predicting early onset male antisocial behavior from preschool behavior. – *Archives of General Psychiatry*, 1994, 51, 732-739;
- F. VERHULST, H. KOOT, *Child psychiatric epidemiology: concepts, methods and findings*. Newbury Park, CA Sage Publications, 1992;
- R. VERMEIREN, A. DE CLIPPELE, D. DEBOUTTE, Eight months follow-up of delinquent adolescents: predictors of short-term outcome. – *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 2000, 250(3), 133-138.

ONDERWIJS AAN JONGEREN MET GEDRAGS- EN EMOTIONELE STOORNISSEN: REFLECTIES VANUIT CRIMINOLOGISCH ONDERZOEK

Prof. dr. Nicole VETTENBURG &

Inge HUYBREGTS

Vakgroep sociale agogiek
Universiteit Gent

Onderzoeksgroep criminologie
KU-Leuven

1 Inleiding

In deze nota reflecteren wij op basis van ons bestaand onderzoek op de manier waarop onderwijs (zowel gewoon als buitengewoon) zich beter kan afstemmen op de noden van kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen in het secundair onderwijs. Ons onderzoek situeert zich binnen het jeugdcriminologisch domein en schuift op grond daarvan een duidelijke visie op probleemgedrag naar voren.

Reflecties over (1) de doelgroepafbakening van jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen, (2) de struikelstenen voor deze jongeren in het onderwijs en (3) mogelijke suggesties voor preventie en aanpak, vragen voorafgaand een explicitering van de jeugdcriminologische visie op probleemgedrag bij jongeren.

2 Visie op probleemgedrag bij jongeren

In de verklaringsmodellen van ernstig probleemgedrag zijn twee grote perspectieven te onderscheiden. De ene stroming onderzocht vooral kenmerken en processen op het individuele of microsociale niveau, de andere beschrijft structuren en mechanismen op het sociale en maatschappelijke vlak. Een kritische lezing van de individualistische benaderingen doet besluiten dat veel van de genoemde psychologische of sociaal-psychologische oorzaken van delinquent gedrag slechts voor een klein gedeelte puur individueel te interpreteren zijn. Psychologische kenmerken

ontstaan vooral door psychologische processen gedurende en tengevolge van een individueel traject doorheen interacties en andere ervaringen, die zelf gekanaliseerd en deels gevormd worden door sociale instellingen. De stabiliteit in de wijze waarop een subject het hier-en-nu ervaart en ermee omgaat, moet beschouwd worden als een soort neerslag van zijn/haar individuele geschiedenis doorheen interacties, kansen en belemmeringen, die deels bepaald zijn door de sociale en maatschappelijke context waarin hij/zij heeft geleefd. Individuele kenmerken dragen dus ook relationele en maatschappelijke betekenissen. Volwaardig begrijpen van probleemgedrag is bijgevolg niet mogelijk zonder rekening te houden met de maatschappelijke context¹.

Deze contextuele benadering impliceert dat één discipline niet volstaat om de complexiteit van de ontwikkeling van probleemgedrag te verklaren. De weerslag hiervan zien we in de ontwikkeling van 'integratieve verklaringsmodellen' waarin verschillende benaderingswijzen worden gecombineerd en geïntegreerd, maar ook in het werken met multidisciplinaire teams in de hulpverleningspraktijk (o.a. CLB, Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg).

Vanuit dit interactionistisch denken ontwikkelden wij binnen de onderzoeksgroep Jeugdcriminologie de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid als verklaring van de ernstige en persisterende delinquentie². De kern van de theorie wordt gevormd door een aangepaste versie van de theorie van sociale bindingen³. Volgens deze theorie worden mensen ervan weerhouden delicten te plegen omdat ze sociale bindingen ontwikkelen, waarvan een interne en externe sociale controle uitgaat. Wij herinterpreteerden de theorie in een interactionistische zin. Een binding gaat over een verband tussen twee polen. Als de binding niet of onvoldoende tot stand komt, kan er een probleem zijn aan beide zijden, of aan het samenspel tussen beide (jongere en maatschappelijk bindingsaanbod).

¹ L. WALGRAVE (red.), *Confronterende jongeren*, Leuven, Universitaire Pers, 1996; P. GORIS, L. WALGRAVE, (red.), *Van kattenkwaad en erger*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2001. Belangrijke referenties in deze context zijn: M. RUTTER, H. GILLER and A. HAGELL, *Antisocial Behavior by Young People*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998; M. LE BLANC, Socialisation or propensity; does integrative control theory apply to adjudicated boys? – *Studies on Crime and Crime Prevention*, 1997, 6, 2, 200-223. R. SIMONS, C. JOHNSON, R. CONGER and G. ELDER, A test of latent trait versus life-course perspectives on the stability of adolescent antisocial behavior, *Criminology*, 1998, 36, 2, 217-244.

² N. VETTENBURG, L. WALGRAVE en J. VAN KERCKVOORDE, *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen, Kluwer, 1984; N. VETTENBURG, L. WALGRAVE en van I. WELZENIS, Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren, in: P. GORIS en L. WALGRAVE (red.), *Van kattenkwaad en erger*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2001.

³ T. HIRSCHI, *Causes of delinquency*, Univ. of California Press, 1969.

In termen van de maatschappelijk kwetsbaarheidstheorie stellen we dat de school het milieu bij uitstek is waar de criminologisch relevante bindingen al dan niet tot stand komen¹. Voor leerlingen uit maatschappelijk zwakke gezinnen komen deze bindingen niet of zeer moeilijk tot stand. Zij riskeren niet optimaal te profiteren van het schoolaanbod (o.a. terecht te komen in het watervalsysteem), negatief gestigmatiseerd en gesanctioneerd te worden (zie verder). Door de cumulatie van negatieve schoolervaringen dreigen zij terecht te komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid en staan hierdoor ook zwakker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. justitie, arbeidsmarkt, mutualiteit, OCMW).

Meerdere onderzoeken geven empirische ondersteuning aan dit theoretisch kader met betrekking tot ernstig probleemgedrag².

3 Doelgroepomschrijving

De omschrijving ‘jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen’ is te verkiezen boven de term ‘jongeren met karakteriële stoornissen’. In een interactionistische visie komen ‘gedrags- en emotionele stoornissen’ tot stand en tot uiting in confrontatie met de omgeving (zie hoger). De huidige typering die het buitengewoon onderwijs hanteert, vertrekt vanuit een individualistische benadering. In die zin is het aangewezen deze groep los te zien van de huidige typering en onderscheid te maken tussen:

- 1) jongeren die het gewoon onderwijs volgen,
- 2) jongeren die verwezen zijn naar het buitengewoon onderwijs (types 3 én andere) en,
- 3) zij die géén opvang meer vinden binnen het onderwijs.

De discussie binnen de Vlor is tot nog toe sterk gericht op de groep die in het buitengewoon onderwijs terecht komt. Dit blijkt uit de volgende omschrijving:

“(…) Ook al zijn sommigen van deze leerlingen normaal begaafd, toch vertonen ze problemen in cognitief functioneren, ze kampen met een gebrek aan motivatie en interesse, een negatief zelfbeeld en zijn soms angstig en depressief.

Meestal zijn er in het primair milieu van deze jongeren meerdere problemen en vaak disfunctionerend ouderschap (mishandeling, verwaarlozing, misbruik) aanwezig”.

¹ zie N. VETTENBURG, *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988.

² Zie de onderzoeksprojecten beschreven in: L. WALGRAVE, o.c., 1996 en P. GORIS, L. WALGRAVE, o.c., 2001.

Wij pleiten er om volgende redenen voor om de doelgroep breder te omschrijven.

- 1) Slechts ‘sommige’ van deze leerlingen zouden normaal begaafd zijn.

Als men zich beperkt tot de jongeren in het BuSO, gaat deze stelling op. Jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen in de opleidingsvormen 2 en 3 zijn inderdaad overwegend (zeer) zwak begaafd tot licht mentaal gehandicapt. Gezien het overwicht van deze opleidingsvormen binnen het aanbod van het BuSO voor jongeren met gedragsproblemen, maken deze zwakbegaafde jongeren uiteraard de meerderheid uit van het BuSO-publiek.

Jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen in opleidingsvorm 4 zijn in regel normaal begaafd. Omdat slechts weinig scholen deze opleidingsvorm aanbieden, is het aandeel van deze jongeren in het BuSO uiteraard beperkt.

Jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen die gewoon onderwijs volgen, zijn doorgaans ook normaal begaafd. Dit geldt ook voor jongeren die niet meer opgevangen worden door het onderwijs. Bij deze laatste groep gaat het om jongeren die omwille van de te beperkte draagkracht in het gewoon onderwijs enerzijds en het te beperkt aanbod van opleidingsvorm 4 binnen het BuSO anderzijds, compleet uit de schoolse boot vallen.

- 2) In het *primair milieu* van deze jongeren zijn meestal meerdere problemen en vaak disfunctionerend ouderschap (mishandeling, verwaarlozing, misbruik) aanwezig.

Ook is er een onderscheid tussen jongeren die in het BuSO terecht komen enerzijds en jongeren die opgevangen worden in het gewoon onderwijs of geen onderwijs meer volgen anderzijds. Jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen uit maatschappelijk kwetsbaarder milieus, zullen gemakkelijker doorverwezen worden naar het BuSO. Dit blijkt o.m. uit een HIVA-studie¹ die vaststelt dat ‘de kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen vijf tot tien maal hoger is bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind’. Jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen uit maatschappelijk sterkere milieus blijven doorgaans in het gewoon onderwijs doordat ze niet worden doorverwezen of omdat ze meer professionele hulp krijgen. Ofwel haken deze jongeren helemaal af. In die zin krijgt het BuSO meer te maken met een maatschappelijk kwetsbaar publiek, dat niet alleen op schools vlak, maar ook op vele andere vlakken inderdaad kwetsbaarder in het leven staat (m.a.w. niet zelden meerdere problemen kent). Ook op vlak van opvoedingsvaardigheden (en supportsystemen en hulpbronnen) zijn deze gezinnen inderdaad vaak minder uitgerust om tegemoet te komen aan de zeer specifieke noden die de kinderen omwille van hun problema-

¹ I. NICAISE, Kansarmoede in de basisschool: een literatuuroverzicht van oorzaken en remedies, – *Gids voor het basisonderwijs*, Diegem, Kluwer, 1997, Kind/4201, 28p.

tiel tonen. Dit impliceert echter niet dat er daarom ook altijd sprake is van verwaarlozing, mishandeling of misbruik.

4 Struikelstenen voor de doelgroep

Uit ons onderzoek blijkt dat de school invloed heeft op het probleemgedrag van jongeren. Succesvol zijn in het onderwijs is breder dan adequaat psychosociaal functioneren op school. Het impliceert ook een goede leerhouding. Maar 'leren' en 'welzijn' zijn met elkaar verbonden. Optimaal leren wordt onmogelijk geacht zonder een voldoende mate van welbevinden. Succesvol leren verhoogt dan weer het welzijn en het welbevinden op school¹. In wat volgt ligt de focus op het (problema- tisch) psychosociaal functioneren (i.c. probleemgedrag).

4.1 Gemis aan bindingen heeft gevolgen voor de leerhouding, de leerresultaten en het gedrag van leerlingen

4.1.1 Theoretisch kader

Eerder stelden wij al dat de school een belangrijk milieu is voor de ontwikkeling van sociale bindingen. Hieronder lichten wij het proces van maatschappelijke kwets- baarheid verder toe.

Een kind dat voldoet aan de schoolvoorwaarden, kan rekenen op de appreciatie (goedkeuring, goede cijfers en positieve stimulering) van de leerkracht. Het kind dat zich aanvaard voelt door de leerkracht, gaat zich met hem identificeren en zich aan hem hechten. Het krijgt hiervoor genegenheid terug. Om deze positieve band te behouden en te verbeteren, probeert het kind zoveel mogelijk te beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht. Dit uit zich in een sterker schoolengage- ment: de schoolprestaties verbeteren en de leerling verwerft een hogere schoolsta- tus wat hem aanzien geeft bij anderen. De genoten affectie en het prestige zetten hem aan tot conform gedrag: hij respecteert het schoolreglement, hij ontkomt aan sancties en bereikt een mate van respectabiliteit. De positieve binding met de school werkt als een rem op het stellen van probleemgedrag. Leerlingen die derge- lijke positieve ervaringen opdoen in de school staan veel sterker ten aanzien van de

¹ J. HEENE, *Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding*, – M. BOUVERNE-DE BIE en N. VETTENBURG (red.), *Leerlingenbegeleiding. Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Leuven, Majong, 1993.

andere maatschappelijke instellingen (o.a. de arbeidsmarkt, justitie, OCMW, mutualiteit, enz.).

Een aantal kinderen voldoet door de socialisering in hun gezin minder aan de eisen die de school stelt. Kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen zijn veel minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de verwachte omgangsvormen en het taalgebruik op school. De cultuur van de school sluit veel beter aan bij de leefstijl van de hogere sociale klassen. Deze kloof tussen gezins- en schoolcultuur zet een proces op gang waardoor leerlingen uit sociaal zwakke milieus maatschappelijk nog kwetsbaarder worden.

Op basis van hun inschatting van de sociale achtergrond hebben leerkrachten verwachtingen met betrekking tot de leerbaarheid¹ (o.a. intelligentie, motivatie, werkhouding) en het gedrag² van de leerlingen. Onderzoek toonde overtuigend aan dat leerkrachten hun handelen afstemmen op hun stereotiepe beelden en verwachtingen over leerlingen, waardoor deze zich waarmaken als zichzelf vervullende voorspellingen³. Leerkrachten koesteren lage verwachtingen ten aanzien van de kinderen uit sociaal zwakke milieus. Deze leerlingen ervaren een minder affectieve en stimulerende relatie. Meer nog, zij worden actief gestigmatiseerd als 'dom en ongedisciplineerd'. Hierdoor missen zij een motivering om zich in te zetten voor de schooltaken, presteren zij onder hun potentiële mogelijkheden en neemt het risico op schoolfalen toe. De ervaring te falen op school heeft een negatieve impact op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van deze leerlingen⁴. Leerlingen die geen positieve band ontwikkelen met de leerkracht, leerlingen die gestigmatiseerd worden en een negatief zelfbeeld ontwikkelden, hebben nog weinig te verliezen als zij de schoolregels overtreden.

Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel. Doordat leerkrachten hun handelen richten op het beeld dat ze hebben van deze leerlingen (en hun gezinnen), zien leerkrachten hun negatief stereotype benadering van de zwakke sociabiliteit van deze jongeren na verloop van tijd bevestigd. Zo ontstaat een vorm van permanent conflict tus-

¹ F. VERHEIJ en E.C. VAN DOORN, Diagnostiek bij leer- en gedragsproblemen op school, in F.C. VERHULST en F. VERHEIJ (red.), *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Onderzoek en diagnostiek*, Assen, Van Gorcum, 2000, 442-465; T.L. GOOD en J.E. BROPHY, *Looking in classrooms*, New York, Harper Collins, 1994; S.C.M. SMITS, *Pedagogische antecedenten van taakgericht gedrag en beoordeling; versies bas en vo*, Nijmegen, Berkhout, 1993; R.S. WEINSTEIN, Perceptions of classroom processes and student motivation: children's views of self-fulfilling prophecies, in AMES, C. & AMES, R. (red.), *Motivation in education*, San Diego, Academic Press, 1989.

² N. VETTENBURG, o.c., 1988.

³ P.M. INSEL en L.F. JACOBSON (red.), *What do you expect? An inquiry into self-fulfilling prophecies*. Menlo Park California, Cummings, 1975; L.M. STEVENS e.a., Van integratie naar onderwijservorming. In DE GROOT, R., RUIJSSENAARS, W. en KAPINGA, G. (red.), *Inclusief onderwijs*, Groningen: Wolters Noordhoff, 1993.

⁴ N. L. HEATH, Distortion and deficit: self-perceived versus actual academic performance in depressed and nondepressed children with and without learning disabilities, - *Learning Disabilities Research and Practice*, 1995, 10, 2-10; W. HELLINCKX, P. GESQUIÈRE, *Als leren pijn doet... opvoeden van kinderen met een leerstoornis*, Leuven, Acco, 1999.

sen school en leerling, wat hun stigmatisering vanzelfsprekend versterkt. Het ongunstige zelfbeeld van verliezer vraagt om psychosociale mechanismen om dat te verwerken. Zij vinden hiervoor steun bij leeftijd- en lotgenoten. Door een gebrek aan sociale binding met de school, de uitstoting en de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld, investeren deze kwetsbare jongeren meer in hun peergroep, vooral als zij voor de verwerking van hun negatieve ervaring geen adequate opvang krijgen in hun gezin. Leerlingen met slechte schoolervaringen zoeken elkaar op voor steun en als compensatie voor hun faal-beleven gaan ze een eigen anti-waardensysteem ontwikkelen. Waarden worden omgekeerd: de waarden en normen van de school worden als waardeloos van de hand gedaan en precies de provocatie ervan levert aanzien op binnen de peergroep van gelijkgezinden. Zo ontstaat een alternatief zelfwaardegevoel. Door zich te engageren in antisociale activiteiten, genieten ze bij hun vrienden de affectie, het aanzien en het respect dat ze op school niet vonden.

De ouders zelf kunnen moeilijk ingrijpen in dit negatieve proces. Zij zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur, waardoor zij hun kinderen minder adequaat kunnen begeleiden. Dit is echter niet zozeer te wijten aan hun slechte geaardheid of hun gebrek aan goede wil, maar aan hun maatschappelijk kwetsbare positie, hun negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen, het gemis aan kansen in hun eigen jeugd om vaardigheden te ontwikkelen die hen wapenen en uitrusten om aan de maatschappelijk aanvaarde normen en eisen te voldoen. De ouders van deze kinderen hebben zelf namelijk vaak ook negatieve ervaringen achter de rug met maatschappelijke instellingen: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend, hun arbeidssituatie is ongunstig, hun uitkeringen zijn laag en/of onregelmatig, velen kwamen al in contact met politie of (jeugd)gerecht. Mensen die hun maatschappelijke kwetsbaarheid dagdagelijks ondervinden, zijn nog weinig in staat om op een positieve manier met maatschappelijke instellingen zoals de school om te gaan en verwachten er nog weinig goeds van voor zichzelf en voor hun kinderen. Bovendien worden ze door de school onvoldoende erkend in hun maatschappelijke kwetsbaarheid, maar worden ze vooral veroordeeld op de negatieve gevolgen die ze ervan ondervinden. Dit versterkt het ongunstige beeld op school nog meer. De afstand tussen de cultuurvariant van het gezin en de schoolcultuur wordt een ware kloof.

4.1.2 Empirische ondersteuning

Diverse studies bevestigen het belang van (positieve) sociale bindingen (met de school) in de ontwikkeling (of preventie) van probleemgedrag¹.

- **De rol van de leraar**

Uit onderzoek blijkt dat het probleemgedrag van de leerling verband houdt met zijn schoolervaringen en de manier waarop de leerkracht tegenover hem staat. Leerlingen die zich moeilijk gedragen op school (o.m. de les storen, brutaal zijn tegen leerkrachten, vechten), die spijbelen en delicten plegen (o.a. vandalisme, diefstal) gaan niet graag naar school, steken weinig tijd in huiswerk (schoolengagement), worden regelmatig gestraft en voelen zich strenger bejegend en minder beloond door de leerkracht. Van deze leerlingen meent de leerkracht dat de betrokkenheid van de ouders op het schoolse vlak te wensen overlaat. Hij vindt dat deze leerlingen veel tuchtproblemen veroorzaken in de klas en hij verwacht dat ze nog veel in aanraking kunnen komen met politie en gerecht. Een voor de hand liggende veronderstelling is dat leerkrachten sommige leerlingen negatiever beoordelen en bejegenen omdat ze zich moeilijker gedragen in de klas. Leerlingen die aanhoudend rumoerig zijn, van hun plaats lopen, zaken naar elkaars hoofd gooien, enz. zullen ongetwijfeld meer opmerkingen en straffen krijgen. Maar toch is het ook denkbaar dat het optreden van de leerkracht, nl. de manier waarop hij lesgeeft en omgaat met de leerlingen, probleemgedrag bij leerlingen *uitlokt of versterkt*. De observaties geven voldoende ondersteuning aan deze conclusie.

Een leerkracht die goed gestructureerd en inzichtelijk lesgeeft, die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, die de motivatie weet te wekken, enz. krijgt ook makkelijker aandacht, medewerking en appreciatie van de leerlingen. Toch bleek een goede didactische aanpak niet te volstaan. Belangrijker nog leek de algemene houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen. Beide kenmerken bleken weliswaar dikwijls samen te gaan. Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen zal de creativiteit bij de leerlingen stimuleren, ingaan op hun

¹ N. VETTENBURG, *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988. Dit blijkt ook uit de secundaire analyses uitgevoerd in het kader van volgende onderzoeken: N. VETTENBURG, I. HUYBREGTS, *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001, 219 p. Dit onderzoek is uitgevoerd op basis van het materiaal uit het jeugdonderzoek H. DE WITTE, J. HOOGHE, L. WALGRAVE, *Jongeren in Vlaanderen. Gemeten en geteld*, Leuven, Hiva, 2000. Het eerste onderzoek werd uitgevoerd bij 1689 leerlingen uit het beroepsonderwijs; het jeugdonderzoek bij 4829 leerlingen uit het voltijds secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO en BSO).

vragen, hen zoveel mogelijk bij de lessen betrekken door vragen te stellen en door aan te sluiten op hun leefwereld.

• De rol van de school

Ten tweede bleek uit de onderzoeksresultaten dat het probleemgedrag van leerlingen sterker samenhangt met de schoolfactoren dan met de gezinsfactoren. Van alle onderzochte variabelen bleken drie schoolvariabelen het sterkst samen te hangen met probleemgedrag. (1) Meer gestraft worden in de klas, (2) zich minder engageren voor schoolactiviteiten en (3) de verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel in aanmerking zal komen met justitie en gerecht, bleken de beste voorspellers te zijn voor het stellen van probleemgedrag.

Uit jeugdonderzoek blijkt dat het antisociaal gedrag van jongeren (delinquent gedrag in het algemeen en probleemgedrag op school) in belangrijke mate verklaard wordt door de kwaliteit van de relatie met de leerkracht en de mate waarin jongeren van thuis uit worden opgevolgd¹.

- De kwaliteit van de relatie met de leerkracht kwam in alle onderzochte subgroepen als beste voorspeller van antisociaal gedrag naar voor. Naarmate leerlingen van oordeel zijn dat er genoeg leerkrachten zijn die geduldig luisteren als zij iets vragen, die goed lesgeven, hen niet behandelen als een klein kind, hen eerlijke straffen geven enz. stellen zij minder antisociaal gedrag.
- De mate waarin hun ouders (m.n. hun moeders) zicht houden op het doen en laten van hun kinderen tijdens de vrije tijd en op school blijkt remmend te werken op het stellen van antisociaal gedrag.

Bij meisjes is 'in de B-stroom zitten' de tweede beste voorspeller voor antisociaal gedrag; voor de groep in de B-stroom neemt de factor 'geslacht' deze plaats in. Het toezicht van de ouders komt in beide groepen op de derde plaats.

Bij de opdeling van antisociaal gedrag in delinquent gedrag (delicten) enerzijds en probleemgedrag op school (schoolgebonden normovertredend gedrag) anderzijds, blijven dezelfde twee factoren in dezelfde volgorde het hoogste percentage van de verklaarde variantie voor hun rekening nemen. Bij de opdeling in subgroepen (jongens versus meisjes en leerlingen uit de A- versus uit de B-stroom) doen zich wat verschuivingen voor:

- voor het probleemgedrag op school blijft de relatie met de leerkracht de beste voorspeller in elke subgroep; bij de meisjes is 'in de B-stroom zitten' weerom de

¹ N. VETTENBURG, I. HUYBREGTS, *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag*. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001, 219 p.

- tweede beste indicatie voor hun probleemgedrag; voor de leerlingen in de B-stroom is 'zich goed voelen op school' de tweede beste voorspeller;
- de relatie met de leerkracht blijft de belangrijkste factor voor de verklaring van het delinquent gedrag bij meisjes en bij leerlingen uit de B-stroom; voor jongens en leerlingen uit de A-stroom verklaart de opvolging door de ouders het best hun delinquent gedrag.

Deze bevindingen wijzen erop dat de school aan belang wint bij maatschappelijk kwetsbare groepen.

De vraag of uit deze analyses nu besloten mag worden dat de school belangrijker is dan het gezin is door de gedane bevraging niet volledig te beantwoorden. Vooreerst is het quasi onmogelijk om gezins- en schoolinvloeden van elkaar te scheiden. Gezinservaringen kunnen de schoolbeleving immers beïnvloeden en omgekeerd. Bovendien werd de informatie over het gezin grotendeels verkregen via de jongeren. Deze beperkingen relativiseren hoger genoemde vaststellingen enigszins, maar geven toch aan dat de school enorm belangrijk is voor de ontwikkeling van probleemgedrag.

• De rol van het gezin

Verdere analyse van de gezinskenmerken leidde tot de vaststelling dat de culturele gezinskenmerken (o.a. waarde-oriëntatie, de aspiraties voor de kinderen) veel belangrijker zijn voor de schoolkwetsbaarheid van hun kinderen dan de structurele kenmerken (zoals beroepsniveau, werk hebben)¹. Een heel belangrijke vaststelling daarbij is ook dat de inschatting van het klasstoelbehoren door de leerkracht samenhangt met het probleemgedrag. Met andere woorden de structurele kenmerken van het gezin spelen maar een rol in zoverre de leerkracht er (zij het onbewust) rekening mee houdt. Verder bleek er een duidelijk verband tussen de ervaringen die ouders hadden met maatschappelijke instellingen en de schoolkwetsbaarheid van hun kinderen. Dit bleek bovendien het sterkst bij de 'zeer' kwetsbare gezinnen. Ouders die zelf negatieve ervaringen hadden op school, die terecht kwamen in lagere jobs en periodes werkloos waren (geweest), die contact hadden met politie en gerecht, blijken hun kinderen minder goed te begeleiden in hun schoolloopbaan (d.w.z. er wordt thuis weinig gepraat over de school, er wordt niet gereageerd op een slecht rapport, er wordt niet naar oudercontacten gegaan). Zij verwachten niet veel heil van een diploma en vinden de leerplichtverlenging geen goede zaak. Deze ouders ambiëren en verwachten weinig voor hun kinderen op het vlak van schools presteren.

¹ N. VETTENBURG. *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988, 247 p.

4.2 Negatieve beeldvorming over jongeren heeft effect op omgang met jongeren¹

Uit focusgesprekken met leerkrachten uit het (gewoon) secundair onderwijs blijkt dat heel wat leerkrachten lesstorend en brutaal gedrag van leerlingen ervaren als respectloos, bedreigend en persoonlijk kwetsend. Uit focusgesprekken met leerlingen uit het (gewoon) secundair onderwijs blijkt dat dit door leerlingen meestal niet zo bedoeld is. Zij geven aan dat ze met dergelijk gedrag vooral de grenzen aftasten van (sommige) leerkrachten die deze grenzen zelf onvoldoende duidelijk aangegeven. Anderzijds uiten ze met dit gedrag hun ongenoegen over het (overdreven) autoritair of onrechtvaardig optreden en/of de onbevredigende onderwijsstijl van (andere) leerkrachten.

Vanuit de negatieve interpretatie van het leerlinggedrag denkt de leerkracht een verhoogd risico te lopen om het slachtoffer te worden van meer probleemgedrag. Daardoor gaat hij zich (bewust of onbewust) onveiliger voelen voor de klas en in de omgang met leerlingen defensiever, rigider en repressiever optreden.

5 Suggesties²

De onderzoeksresultaten tonen aan dat de school een rol speelt in de ontwikkeling van probleemgedrag bij jongeren. In de schoolloopbaan van maatschappelijk kwetsbare jongeren kunnen leerkrachten het verschil maken, ook in positieve zin.

Hierbij willen wij direct benadrukken dat de organisatorische en structurele elementen grotendeels de voorwaarden scheppen waaronder een leerkracht positief kan omgaan met zijn/haar klas. Een groot aantal leerlingen per klas, de eigen werkonzekerheid, geringe ondersteuning binnen de school, enz. bemoeilijken een goede relatie.

Het ontstaan van een positieve binding tussen de leerkracht en de leerlingen is van cruciaal belang voor het schoolengagement en het conform gedrag van de leerlingen. Dat deze binding bij sommige leerlingen niet ontstaat, heeft te maken met de depreciatie van de cultuur van de leerling en zijn milieu door de leerkracht. Een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van de relatie tussen leerling en leerkracht ligt in de erkenning van de cultuur van maatschappelijk kwetsbare milieus als een cultuurvariant en niet als een cultuurdeficiëntie. Bovendien heeft de hoger

¹ N. VETTENBURG en I. HUYBREGTS, o.c., 2001.

² Zie adviezen geformuleerd in de onderzoeken: N. VETTENBURG, o.c., 1988; N. VETTENBURG, N. BIERMANS, o.c., 1995, N. VETTENBURG, I. HUYBREGTS, o.c., 2001.

beschreven doelgroep al heel wat negatieve schoolervaringen opgelopen. Het zelf-respect van deze leerlingen is erg laag en bovendien ontbreekt bij hen de intrinsieke motivatie voor het schoollopen. Dit gegeven vraagt extra aandacht van de leerkracht voor deze doelgroep. Deze leerlingen hebben succeservaring nodig om hun zelfwaardegevoel op te krikken.

De te nemen maatregelen dienen er toe bij te dragen dat de leerkracht de beschreven positieve binding, ook met leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen, kan ontwikkelen. Dit geldt voor alle onderwijsvormen en -richtingen. Vanuit preventief oogpunt moet daarbij in eerste instantie gedacht worden aan een investering in (leerkrachten van) het gewoon secundair én basisonderwijs. Deze investering moet concreet (verder) vorm krijgen op verschillende vlakken, nl. de professionaliteit van de leerkracht en zijn/haar werkcomfort verhogen.

Een opdeling van de suggesties naar macro-, meso- en microniveau is binnen deze opdracht niet mogelijk. Het vraagt een verder consequent en analytisch doordenken van een aantal opties. Meerdere suggesties hebben immers consequenties op de onderscheiden niveaus. Zo vraagt een structurele uitbouw van de nascholing maatregelen op beleidsniveau; een nascholingsbeleid binnen de school (o.a. thema's, vervangingen, enz.) en het engagement van een concrete leerkracht om de eigen competentie te verhogen.

Wij formuleren hier een aantal suggesties die ons op basis van onze onderzoeksresultaten belangrijk lijken om de onderwijssituatie van leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen – uit preventief en/of curatief oogpunt – te verbeteren. Deze zullen maar effect hebben als gelijktijdig ook werk wordt gemaakt van een juiste oriëntering, van voldoende opvang in opleidingsvorm 4 en van andere opvangmogelijkheden voor leerlingen die ondanks alle inspanningen niet meer in het gewoon onderwijs kunnen opgevangen worden (zij het tijdelijk, zoals bijv. time-outprojecten).

5.1 Lerarenopleiding

Algemeen moet de lerarenopleiding erop gericht zijn bij leerkrachten een *emanciperende houding* tegenover alle leerlingen te ontwikkelen¹. De positieve binding bij de leerling zal maar tot stand komen of versterkt worden als hij respect en aanvaarding ervaart, het gevoel krijgt dat hij er mag zijn. Dit vraagt van een leerkracht een grotere

¹ Voor een typologie van de relatie leerkracht-leerling en een beschrijving van een emancipatorische gezagsrelatie: zie N. VETTENBURG, *School en stereotypen over misdrijven*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1981 en N. Vettenburg, o.c., 1988.

communicatievaardigheid dan het meer afstandelijk lesgeven. Tijdens de opleiding zou deze vaardigheid moeten aangeleerd en getraind worden.

Deze ‘aanvaarding’ vraagt ook voldoende inzicht in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid dat sommige gezinnen kenmerkt. Leerkrachten zijn zich nu onvoldoende bewust van het feit dat deze kinderen en hun ouders heel wat kansen gemist hebben en basisvaardigheden missen om te kunnen voldoen aan de schoolse eisen. Daardoor gaan ze voorbij aan de specifieke noden van deze leerlingen wat zowel bij deze kinderen als henzelf tot wederzijdse frustratie en ontgoocheling leidt. Deze leerlingen zijn zeer gevoelig voor een niet-aanvaardende, zelfs afwijzende houding in hun contacten met de leerkracht. Dit bemoeilijkt de gehechtheid aan de leerkracht in sterke mate.

Het gebrek aan kennis over de cultuur van maatschappelijk kwetsbare groepen verhindert dat men op school vertrekt van de positieve krachten van deze leerlingen¹.

Eerder vermeldden we al dat leerkrachten het assertief of brutaal gedrag van leerlingen ervaren als agressief, respectloos en bedreigend, terwijl leerlingen dit niet zo bedoelen. Door het grensaftastend gedrag van leerlingen te (mis)interpreteren als een persoonlijke aanval, gaan leerkrachten zich in de omgang met hun leerlingen defensiever, rigider en repressiever opstellen. Dit houdt op zijn beurt risico's in op (meer) ongenoegen en probleemgedrag bij leerlingen.

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

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

¹ Zie: ontwikkeling notie empowerment door T. VAN REGENMORTEL *'Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede'*, doctoraatspublicatie, 2002.

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

- 2) Dat leerkrachten de dreiging van probleemgedrag kunnen relativeren, maar ook leren rekening houden met en positief inspelen op de boodschap of noden die achter dit probleemgedrag schuilgaan. Dit vraagt van leerkrachten een openheid om hun onderwijsstijl in vraag te stellen en aan te passen aan de noden van hun leerlingen.
- 3) Dat leerkrachten erkennen dat lesgeven veel meer is dan het overbrengen van leerinhouden. Leerlingen zijn immers jonge mensen, totaalwezens die zich niet rolreducerend – tot leerlingrol – kunnen gedragen. Zorg voor een goed schools presteren veronderstelt zorg voor de jongeren als persoon. Het veronderstelt een principiële bereidheid en openheid om rekening te houden met en in te spelen op de mogelijkheden, moeilijkheden en beperkingen die het leren vergemakkelijken, bemoeilijken, bedreigen.

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

Het is evident dat een dergelijke lerarenopleiding ook een aangepaste vorming van de docenten lerarenopleiding vraagt. Samenwerking met externe organisaties uit de welzijnssector is hier sterk aangewezen (zie verder).

5.2 Nascholing

Nascholing, zowel pedagogisch als vaktechnisch, moet structureel mogelijk gemaakt worden en moet opgevat worden als een permanente vorming. Het volgen van nascholing zou zo aantrekkelijk moeten zijn, dat niet alleen de meest gemotiveerde leerkrachten zich inschrijven maar ook zij die het echt nodig hebben. Thema's die binnen de bijscholing een plaats moeten krijgen zijn o.a. maatschappelijke kwetsbaarheid, probleemgedrag bij adolescenten, conflicthantering, enz.

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

Het onderwijsbeleid kan veranderingsgerichte processen – naar een school waar het emancipatorisch werken prioriteit is – ondersteunen door de nascholing van leerkrachten, directies en onderwijsbegeleiders te stimuleren. Een school kan vanuit deze optie een gericht nascholingsbeleid voeren (o.a. leerkrachten stimuleren om bijscholing te volgen, vervangingsmogelijkheden voorzien).

5.3 Ondersteuning binnen en buiten de school

Een algemene vaststelling in de onderzoeken is de ontevredenheid van en de stress bij leerkrachten en de hieraan gekoppelde vraag naar ondersteuning. Leerkrachten moeten weten dat de schoolleiding achter hun emancipatorisch werken (dat risico's inhoudt) staat. Zij moeten zich gewaardeerd voelen en bij moeilijkheden moeten zij ook op daadwerkelijke steun kunnen rekenen. CLB's, maar ook inspectie, externe personen en organisaties, kunnen een belangrijke ondersteuningsfunctie opnemen. Bijzondere ondersteuning moet, zeker in het beroeps- en buitengewoon onderwijs, gaan naar beginnende leerkrachten (bijv. in-service training).

Ook de volgende punten zullen een ondersteuning voor de leerkrachten betekenen.

5.4 Samenwerking met schoolexterne diensten

Uit ons onderzoek naar de samenwerking tussen welzijnswerk en onderwijs blijkt dat een samenwerking niet evident is, zelfs moeizaam verloopt maar wel positief scoort op meerdere niveaus¹.

Binnen de welzijnssector zijn er organisaties die inzichten en methodieken ontwikkelden die ook bruikbaar zijn in het onderwijs. Wij denken hier aan voorzieningen die:

- een ruime ervaring opbouwden inzake preventief werken, o.a. de Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg met de VAD (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen);
- preventieprojecten opzetten en begeleiden, o.a. de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg;
- zich richten naar jongeren in moeilijkheden o.a. de Centra voor Levens- en Gezinsvragen, de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg, bemiddelingsdiensten;

¹ N. VETTENBURG en N. BIERMANS, *Samenwerking onderwijs en welzijnswerk*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1995, 286 p. + bijlagen.

- over kennis en informatie beschikken over de leefwereld van jongeren (o.a. Centra Algemeen Welzijnswerk, de vroegere Jongeren Adviescentra of JAC's), over de cultuur van sociaal zwakke milieus (o.a. buurtwerkingen, het maatschappelijk opbouwwerk);
- al jaren werken met de methodiek van het projectmatig werken en hierover ook vorming opzetten, nl. het maatschappelijk opbouwwerk.

Met andere woorden als men als school een beleid wil uitbouwen dat probeert zowel problemen te voorkomen als aan te pakken en waar alles in het werk wordt gesteld om leerlingen kansen te geven om zich optimaal te ontwikkelen, dan kan men advies en ondersteuning krijgen uit schoolexterne diensten.

Ons inziens is het belangrijk dat de samenwerking uitgebouwd wordt op lokaal vlak:

- de sector is uitgebreid, complex en voortdurend in beweging. Het is dus moeilijk om 'bij te blijven';
- centra kunnen een eigen, specifieke profilering hebben. Bijv. een centrum geestelijke gezondheidszorg kan zich profileren inzake drugproblematiek, maar ook naar chronische patiënten of bejaardenzorg;
- een grote afstand (kilometers) tussen de school en een centrum kan voor bepaalde samenwerkingsvormen een moeilijkheid vormen (bijv. voor doorverwijzing).

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

5.5 Leerlingenbegeleiding

Leerlingenbegeleiding moet gedragen worden door een *'begeleidend' schoolklimaat*. Het creëren van een aparte functie voor leerlingenbegeleiding of het aanstellen van leerlingenbegeleiders in een school waarin het begeleidend omgaan met leerlingen geen basiscomponent is voor de dagelijks interactie in de klas en daarbuiten, riskeert een maat voor niets te worden¹. Ons onderzoek gaf duidelijk aan dat het noodzakelijk is dat leerkrachten en ook leerlingenbegeleiders zich in hun visie en uitwerking gesteund weten door de schoolleiding. Zoniet is het werk moeilijk vol te houden en/of wordt het effect verminderd.

¹ L. THYS, Concepten van leerlingenbegeleiding: een vergelijkend overzicht. Videofilm met inleiding, – M. BOUVERNE-DE BIE en N. VETTENBURG (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993 (27-34).

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

Als een leerling hulp nodig heeft, moet ons inziens de school werken met het drielijnen-model en te kiezen voor de minst ingrijpende interventie. Hiermee wordt bedoeld dat de hulp eerst gegeven wordt door de leerkracht (eerste lijn), dan door een begeleidingsdienst binnen de school (tweede lijn), en pas daarna wordt een beroep gedaan op externe diensten (derde lijn)¹.

- De leerkracht is de persoon bij uitstek om de *'eerstelijnsbegeleiding'* van leerlingen op zich te nemen. Hij is immers de eerste die geconfronteerd wordt met signalen en moeilijkheden. Hij moet hierbij op advies en ondersteuning kunnen rekenen van medeleerkrachten, een interne leerlingbegeleider of een CLB-medewerker.
- Wanneer het probleem echter te complex is of de deskundigheid van de leerkracht te boven gaat, moet hij kunnen doorverwijzen naar een leerlingenbegeleider of een CLB-medewerker. Deze nemen een *'tweedelijnsfunctie'* op zich.

Doorverwijsmogelijkheden binnen of buiten de school mogen voor de leerkracht immers geen alibifunctie krijgen. Wanneer er toch een meer deskundige aanpak nodig is, kan de specialist-leerlingenbegeleider de begeleiding van de jongere opnemen en zonodig doorverwijzen naar meer gespecialiseerde hulpverleningsinstaties.

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

5.6 Opdracht van het CLB

Uit het vorige blijkt dat het CLB een opdracht heeft zowel op het vlak van de individuele hulpverlening als op het vlak van school-/leerkrachtondersteuning. Het huidige decreet gaat in de richting van 'systeembegeleiding'. Ondertussen ontwikkelen zich binnen de integrale jeugdzorg een aantal pistes die consequenties hebben voor de CLB's, zoals kwaliteitseisen voor diagnostiek, netwerkontwikkeling, intake, registratie. Uit ons onderzoek bleek dat de CLB's ook zeer goed geplaatst zijn om de brugfunctie tussen school en welzijnsvoorzieningen op te nemen. Gaan de CLB's kunnen opnemen wat van hen verwacht zal worden?

¹ N. VETTENBURG, o.c., 1988.

Ons inziens moeten de verschillende diensten – interne/externe leerlingbegeleiding, CLB's, schoolbegeleidingsdiensten, diensten binnen de 'Integrale Jeugdhulpverlening' en andere voorzieningen die de zorg voor jongeren opnemen – zich duidelijk profileren en positioneren ten aanzien van elkaar. Enkel op die manier kunnen leemtes en overlappingen in de opvang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen worden vastgesteld. Het schema van F. De Cauter kan hier een belangrijk reflectie- en ordeningsinstrument vormen¹.

5.7 Optimalisering van de conditionele factoren

Uit het onderzoek – vooral uit de gesprekken met leerlingen en leerkrachten – blijkt ook dat een aantal omstandigheden de leerkracht en de leerlingen belemmeren om optimaal te functioneren in de klas.

- De samenstelling van de klassen: het aantal leerlingen maar ook de heterogeniteit van de populatie kan een leerlinggerichte aanpak sterk bemoeilijken. Bepaalde groepen in het BSO, vooral het 2BVL, kennen zo een enorme diversiteit in leeftijden, interesses, achtergrond en problemen dat (nog) kleinere klassen verantwoord zijn.
- De grootte van het klaslokaal, meer bepaald de oppervlakte gerelateerd aan het aantal leerlingen. Sommige klaslokalen zitten overvol om goed les te kunnen geven en volgen. Leerlingen die zeer dicht bij elkaar zitten, geen mogelijkheid voor de leerkracht om zich tussen de rijen banken of tafels te bewegen, te weinig verluchting, enz. zijn elementen die bijdragen tot moeilijke lessituaties en een onrustige omgeving om les te geven.
- Lawaaibevorderende factoren: o.a. stenen vloeren en meubilair met metalen poten maken elke kleine verschuiving van stoel of tafel hinderlijk en bemoeilijken actieve lesvormen (bijv. groepswerk) te gebruiken. In dergelijke klassen roepen de leerlingen om zich boven het lawaai verstaanbaar te maken en dient ook de leerkracht met continue stemverheffing te spreken.
- Werkdruk voor de leerkrachten en studiebelasting voor de leerlingen. Deze punten kwamen tijdens de gesprekken frequent naar voren (zie hoger). Leerkrachten vinden dat de werkdruk toeneemt en hun arbeidsvreugde aantast. Verwachtingen vanuit de leerplannen en de vele bijkomende taken maken het voor een aantal quasi onhoudbaar.

Ook de leerlingen vragen studiedrukverlaging. Teveel lestijden, teveel leerstof en huiswerk zijn er wekkerende klachten.

¹ F. DE CAUTER, *De methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990.

Vanuit deze klachten zou kunnen onderzocht worden of het onderwijsprogramma niet nodeloos overbelast wordt. Meerdere experimenten geven immers aan dat meer tijd voor sport en andere creatieve bezigheden gepaard gaat met beter gedrag en betere leerprestaties¹.

Literatuur

Deze bijdrage is hoofdzakelijk gebaseerd op de volgende publicaties:

- N. VETTENBURG, *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988, 247 p.
- N. VETTENBURG, N. BIERMANS, *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1994, 286 p.
- N. VETTENBURG, I. HUYBREGTS, *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag*. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen². Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001, 219 p.

Daarnaast raadpleegden we ook volgende werken:

- F. DE CAUTER, *De methodiek van de preventieve projectwerking*. Leuven, Acco, 1990.
- T.L. GOOD en J.E. BROPHY, *Looking in classrooms*, New York, Harper Collins, 1994.
- P. GORIS, L. WALGRAVE (red.), *Van kattenkwaad tot erger*. Leuven-Apeldoorn, Garant, 2001.
- N. L. HEATH, Distortion and deficit: self-perceived versus actual academic performance in depressed and nondepressed children with and without learning disabilities, – *Learning Disabilities Research and Practice*, 1995, 10, 2-10.
- J. HEENE, Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding, – M. BOUVERNE-DE BIE en N. VETTENBURG (red.), *Leerlingenbegeleiding. Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Leuven, Majong, 1993.
- W. HELLINCKX, P. GESQUIÈRE, *Als leren pijn doet... opvoeden van kinderen met een leerstoornis*, Leuven, Acco, 1999.

¹ VAN ASSCHE, Een dagelijks lesuur lichamelijke opvoeding op school. Een haalbaar feit in Vlaanderen? – *Tijdschrift voor lichamelijke opvoeding*, 1988, 2-11.

² De informatie over het antisociaal gedrag van de leerlingen werd verkregen op basis van secundaire analyses op het onderzoeksmateriaal uit het grootschalig jeugdonderzoek. Zie: E. GOEDSEELS, N. VETTENBURG, L. WALGRAVE, 'Delinquentie' (p. 253-282) en W. MERTENS, J. VAN DAMME, E. GOEDSEELS, L. WALGRAVE, Een blik over de domeinen heen tot besluit – H. DE WITTE, J. HOOGE, L. WALGRAVE, (red.), *Jongeren in Vlaanderen, gemeten en geteld*, 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst, Leuven, Universitaire Pers, 2000, p. 299-318.

- T. HIRSCHI, *Causes of delinquency*, University of California Press, 1969.
- P.M. INSEL & L.F. JACOBSON (red.), *What do you expect? An inquiry into self-fulfilling prophecies*. Menlo Park California, Cummings, 1975.
- I. NICAISE, Kansarmoede in de basisschool: een literatuuroverzicht van oorzaken en remedies, – *Gids voor het basisonderwijs*, Antwerpen, Kluwer, 1997, Kind/4201, 28p.
- L.M. STEVENS e.a., Van integratie naar onderwijshervorming. – R. DE GROOT, W. RUIJSSENAARS, G. KAPINGA (red.), *Inclusief onderwijs*, Groningen: Wolters Noordhoff, 1993.
- S.C.M. SMITS, *Pedagogische antecedenten van taakgericht gedrag en beoordeling; versies BAO en VO*. Nijmegen, Berkhout, 1993.
- L. THYS, Concepten van leerlingenbegeleiding: een vergelijkend overzicht. Videofilm met inleiding, – M. BOUVERNE-DE BIE en N. VETTENBURG (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993, p. 27-34.
- E. VAN ASSCHE, Een dagelijks lesuur lichamelijke opvoeding op school. Een haalbaar feit in Vlaanderen? – *Tijdschrift voor lichamelijke opvoeding*, 1988, 2-11.
- T. VAN REGENMORTEL, *'Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede'*, Leuven, doctoraatspublicatie, 2002.
- F. VERHEIJ en E.C. VAN DOORN, Diagnostiek bij leer- en gedragsproblemen op school, in F.C. VERHULST en F. VERHEIJ (red.), *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Onderzoek en diagnostiek*, Assen, Van Gorcum, 2000, 442-465.
- N. VETTENBURG, *School en stereotypen over misdrijven*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1981.
- N. VETTENBURG, L. WALGRAVE en J. VAN KERCKVOORDE, *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen, Kluwer, 1984.
- N. VETTENBURG, *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988.
- N. VETTENBURG, L. WALGRAVE en van I. WELZENIS, Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren, in: P. GORIS en L. WALGRAVE (red.), *Van kattenkwaad en erger*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2001.
- R.S. WEINSTEIN, Perceptions of classroom processes and student motivation: children's views of self-fulfilling prophecies, – AMES, C. & AMES, R. (red.), *Motivation in education*, San Diego, Academic Press, 1989.

EEN MEER PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE BENADERING VAN LEERLINGEN MET ERNSTIGE GEDRAGSPROBLEMEN EN EMOTIONELE STOORNISSEN

Luc WAES

Directeur op rust

Buitengewoon beroepsonderwijs Ten Desselaer

Bierbeek-Lovenjoel

1 De leerlingen met een type 3-attest

1.1 Poging tot omschrijving

Een sluitende definitie van jongeren met een verwijzingsattest type 3 bestaat niet, tenzij je het zuiver pragmatisch stelt:

Het gaat om jongeren die de grote meerderheid van het onderwijzend personeel binnen het huidige onderwijssysteem en vanuit hun gevolgde opleiding, niet aankan. Ze slagen er niet in met deze jongeren tot een relatie te komen waarbinnen afspraken gerespecteerd worden. Het gedrag van deze jongeren is storend voor het bestaande systeem en leidt tot verdere sociale vervreemding (asociaal en antisociaal) en cognitieve achterstand.

Deze leerlingen kunnen we ook omschrijven volgens een aantal gedragingen die samen een typisch cluster vormen met als hoofdkenmerk *een zich verzetten tegen de normale normen en waarden*. Dit resulteert in een sociaal onvermogen zich in te passen en cognitief te functioneren. Dit vormt meteen de reden waarom het gewoon onderwijs ze niet kan houden en ze een type 3-attest krijgen.

Hun gebrek aan motivatie en interesse valt op. Ze hebben een negatief zelfbeeld met faalangst dat ze verbergen achter vluchtgedrag en agressie. Ook angst en depressie zijn opvallende kenmerken voor wie achter hun façade wil kijken. Maar we merken ook heel sterke gevoeligheden op het vlak van 'rechtvaardigheid', 'waardering' en 'afwijzing' waarop ze niet adequaat kunnen reageren.

Deze jongeren komen vaak uit ontredderde gezinnen gekenmerkt door verwaarlozing en/of verwenning en waar openheid, duidelijkheid en controle ontbreken.

De stoornis bij deze jongeren is via een leerproces een verworvenheid (karakterstoornis) geworden en is niet meer met de normale pedagogische aanpak te keren. Binnen dat misgelopen groei- of leerproces merken we heel vaak ook medische en neurologische factoren (zoals ADHD, autisme,) naast vaak ongunstige sociaal-economische factoren (zoals een andere cultuur, werkloosheid, gebroken gezinnen) en miskende leerstoornissen die het proces van een normale ontwikkeling mee in de weg stonden.

1.2 Kenmerken van leerlingen met een type 3-attest

Wat ook de oorzaak is: ADHD, verwenning, verwaarlozing of een ander medisch, pedagogisch of neurologisch probleem, we merken:

- een gebrek aan normbesef en een verweer tegen elke regelgeving;
- een gebrek aan zelfvertrouwen en aan een positief zelfbeeld door het ontbreken van enig competentiegevoel (gevolg: agressie en/of faalangst);
- depressiviteit die voortvloeit uit dit negatief zelfbeeld en de onmogelijkheid dit proces te keren. Zij proberen dit te compenseren met bravouregedrag, uitdagend en afwijzend gedrag tegenover volwassenen, zichzelf en elke vorm van gezag;
- een gebrek aan sociale vaardigheden. Ze leerden via ongewenst gedrag te krijgen wat ze wensten. Brutaliteit en geweld liggen hen dan ook beter dan praten en onderhandelen;
- gevoelens van onrecht en verwerping. Vaak blijven vroegere ervaringen telkens weer opduiken waarmee ze hun gedrag proberen te rechtvaardigen;
- een gebrek aan zelfcontrole en -beheersing. Ze reageren nog vrij primitief en kinderlijk ten opzichte van hun eigen lusten of angsten;
- een gebrek aan fundamentele waarden die steun en innerlijke houvast kunnen geven.

Deze ‘ongelukkige’ pubers vinden alleen aansluiting bij soortgenoten (slechte vrienden) en raken zo nog meer op het slechte pad. Het agressieve gedrag wordt meer en meer antisociaal. Het wordt een instrument om alsnog te krijgen wat ze nooit echt kregen: aandacht, waardering, erkenning, zelfbevestiging, enz. De rolmodellen uit de media (tv, film, enz.) gaan een steeds grotere rol spelen door hun eigen gevoel van incompetentie. Hun imitatiegedrag gaat nog een stapje verder. Ze nemen de zogezegde ‘waarden’ van hun mediamodellen over en zoeken zich hierdoor meer aanvaard te maken en zich beter te voelen. Hun wereldbeeld wordt gepopulariseerd vanuit hun toenemende frustratie. Ze zien in de anderen hun eigen geprojecteerde frustraties en agressie. Ze reageren eenzijdig en ongenueanceerd door

middel van machtsmisbruik en afpersing, bendevoorming, intimidatie en seksuele uitbuiting, pesten, spijbelen, kleine criminaliteit en vandalisme, druggebruik.

1.3 Attestering van type 3

Het is bijna altijd het normoverschrijdend gedrag dat aanleiding geeft tot het toekennen van een verwijzingsattest type 3. Hierbij wordt zelden het onderwijssysteem zelf in vraag gesteld: wat biedt de school in ruil voor de gevraagde inspanning van de leerling?

Bij probleemgedrag wordt zelden de betrokkenheid van de leerkracht erkend en bijna nooit door de leerkracht zelf. De behoefte van de leerkracht zelf iets te doen aan het probleem, is dan ook zeer miniem en hulp verwacht hij in de eerste plaats van buitenaf.

Hoewel de opvoeding en de gezinssituatie mee oorzaak zijn en vaak bepalend voor het deviante groeiproces, merken we dat dit bijna nooit mee aan de basis ligt van de toekenning van een verwijzingsattest type 3. Toch zijn de opvoeding en gezinssituatie de beste voorspellers voor probleemgedrag. Ik denk hierbij aan het coërcitieve gedrag dat Patterson beschreef, maar ook aan de problematische verwenning of/en verwaarlozing in sommige economisch-sociaal zwakke gezinnen.

Het is eigen aan de jeugd om te zoeken naar een eigen identiteit, om zich af te zetten tegen wat bestaat, om in vraag te stellen, om te zoeken en te experimenteren. Hoezeer de puber ook lijkt te rebelleren en zich onverdraagzaam en zonder respect afzet tegen gezag en gevestigde waarden, toch ligt zijn grootste probleem bij zichzelf. Deze tijd in het leven die als een periode van 'storm und drang' wordt beschreven, is vooral een innerlijke storm waarbij de jongere heen en weer zwalpt tussen gevoelens en zekerheden. Het is dan ook normaal dat in deze periode, meer dan in andere periodes, jongeren soms uit de band springen, het aan de stok krijgen met de regels en wetten van de maatschappij. Jongeren met zeer ernstige gedrags- en/of emotionele problemen zitten eveneens in deze fase, maar ze missen een aantal wijzers en de motivatie om de weg nog alleen te kunnen vinden. Doorverwijzen via een type 3-attest is dan alleen voor de school een oplossing, niet voor de jongere.

1.4 Erkenning van hun 'handicap'

Het zoeken van een psychiatrisch profiel voor deze jongeren waarborgt een betere erkenning van de handicap maar of dit ook leidt tot beter onderwijs en zorgverlening, betwijfel ik zeer sterk. Te vaak leidt een opname alleen tot het op punt stellen van de medicatie terwijl men aan de basisnood of basisbehoeften van deze jongeren

voorbij gaat. Het vinden van een erkenning voor de handicap is echter primordiaal. De daaruit voortvloeiende noden en zorgvraag moeten echter pedagogisch worden ingevuld, al dan niet met ondersteuning van medicatie. De aanpak via persoonlijke relatie en aanvaarding van de jongere – en dit kan slechts via een strakke structuur en regelgeving – is een opgave waar meer aandacht, meer mankracht en meer deskundigheid voor nodig is.

Niet alleen in het onderwijs maar ook in de welzijnssector, groeit de nood aan degelijke opvang en begeleiding. Het aanbod kan onmogelijk aan de vraag voldoen. Observatie en behandelingshuizen, samen met de K-diensten, zijn verplicht zeer selectief te werken. Kinderen uit gezinnen waar geen medewerking van de ouders is, vallen vaak uit de boot.

De leerling met ernstige gedragsafwijkingen moet erkend worden als een leerling met een zware handicap die bij gebrekkige aanpak zichzelf en anderen onnoemelijk leed zal bezorgen en de maatschappij heel wat geld zal kosten. De extra zorgvraag van deze jongeren moet ernstig genomen worden. Dit kost tijd, inspanning en mankracht.

De zorgvraag van deze jongeren vraagt deskundigheid. Zowel in de leerkrachtenopleiding als bij de begeleiding en bij de nascholing moet hier extra tijd en aandacht naar toe gaan. Jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen vormen immers een groeiend probleem, dat samen met de uitbreiding van de opvoedkundige opdracht van de school, een heroriëntering zal vragen van het onderwijs in zijn totaliteit.

Het zou nuttig kunnen zijn (vooral voor statistisch onderzoek) om systematisch alle type 3-leerlingen aan een gedegen jeugdpsychiatrisch onderzoek te onderwerpen om een beter zicht te krijgen op de onderliggende problematiek. Maar kan men hiermee de jongeren ook beter helpen?

De vraag blijft of men de gevolgen van zuiver opvoedkundige problemen op het persoonlijkheidsbeeld van de jongere voldoende zal kunnen en willen inschatten. Ik denk bijvoorbeeld aan de psychopathologische gevolgen op termijn van een toenemend verschijnsel in de opvoeding, met name ‘verwenning’. Doordat ouders minder tijd hebben (maken, krijgen...) voor hun kind, brengen beide partijen hun de tijd samen zo aangenaam mogelijk door. Duidelijke krijtlijnen, consequentie, controle en opvolging ontbreken vaak. Deze problematiek (in tegenstelling tot veel neurologische of medische problemen) is echter wel iets waar het onderwijs aan kan werken.

2 De zorgvraag

Als men niet ingaat op de zeer specifieke problematiek van elk kind afzonderlijk (die de school immers niet kan aanpakken), verschilt de zorgvraag van deze jongeren weinig van de zorgvraag van andere pubers. Alleen kan een gezonde puber zich veel langer handhaven door een gaver innerlijke structuur en zal een leerling met gedragsproblemen veel sneller reageren en zichzelf verliezen. Gekwetste jongeren hebben daarom meer nood aan strakke maar zeer heldere structuren met duidelijke grenzen en duidelijke afspraken. Niet alleen de regels maar ook de gevolgen van een overtreding ervan moeten vooraf vastliggen. De regels moeten het gebrek aan innerlijke structuur aanvullen en dienen strikt gerespecteerd te worden.

Daarnaast hebben de leerlingen een duidelijke behoefte aan erkenning, respect en waardering. Maar ze testen elke vorm van waardering en aandacht uit op haar echtheid waardoor ze ondankbaar en respectloos overkomen. Door hun onzekerheid en angst is hun gedrag moeilijk te voorspellen terwijl ze wel een duidelijke voorspelbaarheid eisen van de volwassene.

2.1 Hoe kan de school hierop inspelen?

De grote weerstand tegen gezag en instellingen maakt het deze jongeren niet gemakkelijk om zich in te passen in schoolse regels en patronen. De school moet tegemoet kunnen komen aan hun behoeften. Wanneer een school daar niet in slaagt, heeft al de rest geen zin.

Meestal is de school voor de jongere aantrekkelijk als ontmoetingsplaats met leeftijdsgenoten. Dit vormt zowat de belangrijkste motivatie om naar school te komen. Hier vinden ze ook gelijkgezinden waarmee ze hun eigen onmacht en ontevredenheid kunnen delen en samen toch een gevoel van saamenhorigheid en waardering kunnen krijgen. Door de grote concentratie van jongeren zal de school ook altijd aantrekkelijk zijn voor deviant gedrag (drugs, vandalisme, pesterijen). Het blijft immers essentieel in de puberteit dat de jongere waardering krijgt, gezien wordt, meetelt.

De school heeft ook een andere aantrekkingskracht voor de jongeren. Ze kunnen er werken aan hun toekomst, zichzelf uittesten en eigen mogelijkheden ontdekken. Maar wat met jongeren die geen perspectief hebben, twijfelen aan zichzelf, angstig zijn voor elke vorm van evaluatie?

De school moet ervoor zorgen dat haar aanbod perspectief geeft en de jongere kan boeien. Ook voor de faalangstige leerling moet het een uitdaging vormen. Dat kan de school slechts door haar structuur duidelijk op de leerling te richten. Tegelijk

betekent dit dat de jongeren inspraak krijgen of dat er ten minste naar hen geluisterd en met hen rekening gehouden wordt. Het moeilijkste kind wordt handelbaarder als het ervaart dat het iets bijleert. Het is echter een zware opgave om gekwetste jongeren juist dat gevoel te kunnen bijbrengen.

De school moet ook steun bieden en hun gebrekkig zelfvertrouwen en sociale angst mee helpen opvangen. Dit gebeurt niet door een affectief klimaat te willen creëren maar juist door een strakke en zeer heldere structuur met eenvoudige maar duidelijke grenzen en afspraken. De normloosheid van de leerlingen en hun verzet tegen structuur maken heldere afspraken juist broodnodig. Doorheen deze strakke structuur, waarbij het optreden van volwassenen bijna voorspelbaar moet zijn, ervaren ze opnieuw een gevoel van zekerheid en veiligheid. Dit is noodzakelijk om terug vertrouwen in mensen te krijgen en tot een relatie te komen waarbij waardenoverdracht kan gebeuren.

Die duidelijke schoolstructuur heeft maar zin als de leerling ook luisterbereidheid aantreft op school. Dit is geen opdracht voor de leerkracht alleen, maar voor elk lid van het schoolteam. Zowel bij de directie, het secretariaat, het CLB, de orthopedagoog, de opvang ... moet de leerling terecht kunnen. Maar iedereen moet ook de zekerheid hebben dat de leerling niemand kan uitspelen en dat er steeds overleg en opvolging komt.

Het buitengewoon onderwijs onderscheidt zich van het gewone onderwijs, niet doordat het meer ongewenst gedrag zou toelaten, maar wel doordat het de leerling die dit gedrag stelt, beter aanvaardt. Ongewenst gedrag is evengoed onaanvaardbaar binnen een school voor buitengewoon onderwijs en moet evenzeer gesanctioneerd worden, maar dit gebeurt met meer respect en meer begrip voor de handicap van de jongere.

2.2 De taak van de leerkracht

Uit het onderzoek van prof. N. Vettenburg blijkt overduidelijk het belang van de rol die de leerkracht hierin kan spelen¹. Uit mijn ervaring blijkt eveneens dat de schoolse motivatie en de leerbereidheid van jongeren sterk samenhangen met een positieve relatie met één of meerdere leerkrachten. De vakbekwaamheid van de leerkracht is hierbij belangrijk, maar nog belangrijker zijn luisterbereidheid en zijn aanvaarding van de eigenheid van de leerling.

Het onderwijs aan probleemjongeren staat of valt met de relatie van de leerling met de leerkracht. Binnen deze context voelen jongeren zich gesteund of verworpen,

¹ We verwijzen in deze naar de bijdrage van Prof. dr. N. Vettenburg, cfr. infra p. 81.

zijn ze bereid tot verandering of gaan ze over tot agressie en geweld. Wanneer de leerkracht slachtoffer wordt van dit geweld, dan wijst dit niet op een gewijzigde jeugdcultuur, maar bijna steeds op een verziekte relatie.

Leerlingen met problemen hebben nood aan:

- 1 Leerkrachten die tijd kunnen maken om naar hen te luisteren.
De gebrekkige sociale vaardigheden van de leerling maken het moeilijk voor de leerkracht om oprechte aandacht voor hen op te brengen. Leerkrachten moeten geholpen worden om achter het bravouregedrag en de stoere aanstellerij het gekwetste kind te zien met zijn angst en onzekerheid.
- 2 Leerkrachten die de leerling belangrijk vinden.
Leerlingen zijn belangrijker dan het leerprogramma en de leerstof. Leerkrachten moeten duidelijk beseffen dat ze doorheen de opleiding die ze de jongeren geven, hen ook meer kansen kunnen bieden op tewerkstelling en maatschappelijke participatie.
- 3 Leerkrachten die nog durven geloven in de jongeren.
Leerkrachten mogen het gedrag van de jongeren niet zien als een persoonlijke uitdaging of verwerping. Ze mogen niet geloven in de onwil van de jongeren maar ze moeten steeds opnieuw zoeken om de beperktheden van de jongere op te heffen.
- 4 Leerkrachten die afstand willen nemen van de oude pedagogische principes.
Tucht en discipline dienen vaak (met de beste bedoelingen) alleen het belang van leerkracht of opvoeder en hebben geen begrip voor jongeren met een sociale handicap of enige andere beperking ten opzichte van het 'verwachte' patroon van handelen. Het idee waarbij elke misstap moet gesanctioneerd worden vanuit de objectieve waarneming en niet vanuit de subjectieve beleving van de jongere, kan probleemjongeren niet helpen.
- 5 Een team van leerkrachten dat op één lijn staat.
Door een goede teamwerking krijgen de leerlingen de helderheid en voorspelbaarheid die ze nodig hebben. Maar teamgericht werken is nog vrij nieuw binnen onderwijs. Leerkrachten hebben behoefte aan een sterke steun om telkens samen de juiste houding te kunnen bepalen die deze jongeren nodig hebben.

Belangrijk is wel dat de leerkrachten een ondersteuning krijgen die niet evaluerend maar ondersteunend overkomt. In de omgang met deze probleemjongeren moet de leerkracht totaal andere deskundigheden bovenhalen dan die waarop hij in de leraarenopleiding werd geëvalueerd. Onwennigheid en onzekerheid doen de leerkracht vaak teruggrijpen naar de oude pedagogische repressiemethodes. Deze technieken zijn echter volledig achterhaald in de aanpak van dergelijke jongeren. Om deze jon-

geren essentieel te helpen is het nodig hen te willen zien als jongeren met dezelfde noden en behoeften als andere jongeren.

3 Omgaan met probleemgedrag

Probleemgedrag is gedrag dat je kwaad maakt. Daarom is het ook de grootste struikelsteen bij de aanvaarding van moeilijke jongeren. Deze jongeren reageren niet zoals wij het in een bepaalde situatie verwachten. Doordat het gedrag niet beantwoordt aan onze verwachting, stoort het de leerkrachten en maakt het hen kwaad. Ze zien het gedrag van de jongere als oorzaak en vinden hun kwaadheid volkomen gerechtvaardigd omdat zulk gedrag gewoon onaanvaardbaar is.

De leerkrachten hebben gelijk dat probleemgedrag onaanvaardbaar is en er dus aan gewerkt moet worden. Maar ze hebben ongelijk als ze de oorzaak van hun boosheid bij de jongere leggen. Het gedrag van de jongere roept bij de leerkracht emoties en gevoelens op die op aan de basis liggen van kwaadheid. Maar als een leerkracht kwaad reageert, verhindert dit de communicatie en de relatievorming tussen leerkracht en leerling. Het is dan ook zeer belangrijk om bij deze jongeren niet vanuit eigen emoties te reageren, maar vanuit een begaan zijn met de jongere.

3.1 Probleemgedrag heeft altijd een betekenis

Om met probleemgedrag zinvol te kunnen omgaan is het zeer belangrijk dat de leerkracht de eigen emoties onder controle kan houden en 'het gedrag van de jongere' als uitgangspunt neemt. Het heeft geen zin dat een leerkracht een jongere die hem in een woedebui de huid vol scheldt, eveneens met agressie en sancties zou benaderen. De leerkracht kan dit gedrag niet zomaar tolereren, dat is duidelijk, maar het belangrijkste is zoeken naar de reden van die boosheid bij de leerling. Een jongere stelt nooit zomaar storend gedrag. Zoals elk gedrag heeft ook storend gedrag een beweegreden. Er steekt steeds een boodschap achter. Waarom reageert die leerling zo, wat is er gebeurd, wat wil hij of zij bereiken? Alleen de vraag naar de boodschap achter gedrag verhindert dat leerkrachten vanuit hun emoties (en boosheid) reageren. De leerling die merkt dat een leerkracht echt met hem of haar bezig is, zal uiteindelijk veel sneller zelf rustiger worden. Dan kan er gepraat worden en gezocht naar een oplossing voor het probleem. Pas dan kan er ook zinvol gereageerd worden op het storend gedrag dat onaanvaardbaar is voor de omgeving. Op dat moment kan de leerling dit ook aanvaarden en ervaart hij zijn leerkracht als een steun.

3.2 Boosheid in de hand houden

Soms moet een leerkracht boos reageren. Wanneer de leerling zelf heel goed de grens kent en heel bewust deze grens overschrijdt, dan is duidelijke boosheid wel zinvol als reactie. De leerkracht moet in dit geval verwijzen naar de regels en eventueel naar de afgesproken sanctie. Of de sanctie moet gegeven worden, dan wel of er alleen naar de sanctie moet verwezen worden, zal afhangen van de situatie en de relatie met de leerling. Als een leerkracht niet onmiddellijk de afgesproken sanctie geeft, mag de leerling dit niet zien als een teken van zwakheid. Wat men ook kiest, de reactie moet de jongere helpen het gewenste gedrag zelf te stellen. Het gewenste gedrag is immers meer waardevol (zoniet zijn de schoolregels duidelijk aan herziening toe). De meerwaarde van het verwachte gedrag kan een jongere niet ontdekken met alleen maar sancties. Het is daarbij zeer belangrijk telkens te toetsen of de leerling de bewuste afspraak of regel nog kent. Met sancties leert een jongere geen regels, ze moeten alleen helpen om ze na te komen.

Hoe belangrijk ook, het blijft voor menig leerkracht een struikelblok om zijn eigen emoties in de hand te houden. Daarom is het belangrijk dat als een leerkracht zich even liet gaan (wat menselijk is), hij zich ook kan excuseren tegenover de betrokken leerling om duidelijk te stellen dat het impulsief reageren ook voor een leerkracht minder zinvol is. Pas dan kan een leerling gaan beseffen wat een leerkracht eigenlijk bedoelt als hij tegen de jongere zegt dat hij zich moet inhouden, dat hij zich moet leren beheersen, moet leren luisteren, moet doen wat er gevraagd wordt.

3.3 Het gedrag niet negeren en zeker niet wanneer dit schade heeft berokkend

Probleemgedrag proberen te begrijpen is één ding, maar daarom moet negatief gedrag niet zomaar toegelaten worden. Zeker als gedrag anderen schade heeft berokkend, moet de schade goedgemaakt worden. Zoniet, wordt de jongere in zijn negatief gedrag bevestigd. Jongeren zijn niet geholpen door ongewenst gedrag toe te laten, maar wel met begrip voor hun falen.

Een leerkracht moet zo ingrijpen, dat zijn ingrijpen de zaak niet erger maakt dan ze is. Daarom zal de leerkracht proberen 'antiseptisch' op te treden, dit wil zeggen optreden zonder de relatie met onszelf of met de groep te besmetten. Optreden moet duidelijk gedragsgericht zijn zonder het kind in zijn persoon te raken of te kwetsen, zonder de moeizaam opgebouwde relatie te verbreken. Duidelijke afspraken zullen dus zeer belangrijk zijn. De aanpak van moeilijke kinderen is een lange weg, maar ze hebben ons nodig.

4 Belangrijke basisprincipes in het omgaan met probleemkinderen

In de omgang met dergelijke zeer moeilijke leerlingen heb ik persoonlijk geleerd dat het uiterst belangrijk is om voor de leerlingen een steun, een houvast, een wegwijzer te zijn. Dit kan maar wanneer men enkele zeer belangrijke principes voor ogen wil houden.

4.1 Aanvaarding

Een probleemkind kan men niet helpen als men het niet aanvaardt en weet te waarderen. Veel leerkrachten zijn hier ook van overtuigd en proberen voor leerlingen waar ze het moeilijk mee hebben, extra inspanningen te doen om lief te zijn of met meer affectie te werken. Helaas, komedie heeft geen zin, want de jongere drijft de volwassene tot het uiterste in het aftasten of de waardering echt is. Het resultaat is dan vaak de veel gehoorde klacht van leerkrachten: “ik heb zo mijn best gedaan, maar het lukt niet. Het ligt dus niet aan mij, maar duidelijk aan de leerling”.

Aanvaarding of waardering is geen kwestie van affectie geven maar van beter willen kennen, er meer mee begaan zijn, aandacht hebben voor, zoeken te begrijpen, enz. In de mate men een ander beter kent, kan men die ander minder verwerpen, gaat men meer relativiseren en komt men tot beter begrip. ‘Onbekend is onbemind’ zegt het spreekwoord. Maar dat wil ook zeggen dat men gemakkelijker sympathie heeft voor wat men kent (wat de psychologie ook aantoonst).

Omgaan met zeer moeilijke leerlingen moet beginnen met observeren en proberen te begrijpen, zoeken naar informatie en achtergronden. Op den duur leidt dit tot een betere aanvaarding en meer waardering en begrip voor de eigenheid van die moeilijke leerling. Dat begrip kan een leerling door zijn gedrag niet meer kapot krijgen.

Als jongeren ervaren dat een volwassene hen niet verwerpt maar zoekt te begrijpen, komen ze ook de volwassene ter hulp. Ze worden niet opeens volgzaam, maar er ontstaat iets tussen leerling en leerkracht waardoor ze beiden voor elkaar meer willen doen en spontaan ook van elkaar meer waardering zullen krijgen. Zonder waardering is elke groei immers uitgesloten.

4.2 Duidelijkheid

De beste communicatievaardigheid helpt niet als er geen duidelijkheid is: duidelijkheid op het vlak van verwachtingen, bij het geven van opdrachten, bij afspraken, bij

eventuele sancties, enz. Duidelijkheid en voorspelbaarheid creëren veiligheid, wat de basis is voor elke goede relatie en communicatie.

Vooraf jongere leerkrachten streven met deze moeilijke leerlingen een goede relatie na ten koste van de duidelijkheid. Ze zien strengheid ten onrechte als een beletsel voor een goede relatie. Deze houding is gedoemd tot mislukken omdat de leerkracht die alleen een goede relatie nastreeft, riskeert in een situatie te komen waarbij hij net door toegeeflijkheid en mildheid het omgekeerde bereikt. Toegeeflijkheid roept bij de leerlingen onzekerheid en angst op wat op hun beurt leidt tot meer agressie en ontevredenheid.

Jongeren hebben ruimte nodig. Ze moeten niet altijd en in alles gevolgd worden en voortdurend aanwijzingen krijgen van wat kan en niet kan en wat mag en niet mag. Het kind mag best zelf heel wat ontdekken, maar alle jongeren hebben grote nood aan duidelijke grenzen.

Duidelijkheid is ook noodzakelijk bij het geven van kritiek, een hoofdbestanddeel van opvoeding en onderwijs. Kritiek is noodzakelijk om de jongere de nodige informatie te geven om zichzelf te kunnen bijsturen, maar dan moet die kritiek ook duidelijk zijn en bedoeld zijn om bij te sturen en te helpen. Algemene opmerkingen doen dit zeker niet en zeker geen opmerkingen die op de persoon slaan (dommerik, luiërik, onbeschofterik...). Zelfs normale kinderen hebben het moeilijk om te beseffen dat je hen niet persoonlijk viseert, maar hun gedrag.

Kritiek moet daarom steeds taakgericht en niet persoonsgericht zijn. De jongere moet iets kunnen doen met kritiek, anders heeft het geen zin en is kritiek alleen maar bedreigend of maakt het angstig en onzeker:

Niet: “jouw werk trekt op niets”, maar “door al die taalfouten is het zeer zwak”.

Niet: “jij bent onuitstaanbaar”, maar “door je opmerkingen heb ik het moeilijk nog naar je te luisteren”.

Niet: “jij bent agressief”, maar “dat gedrag, deze manier van praten, deze reactie aanvaard ik niet”.

Een leerkracht moet durven waarderen wat positief is, ook al reageert de leerling niet altijd zoals gewenst. Een kind dat doet wat je vraagt, moet ook voelen dat je dat waardeert, ondanks zijn soms aanvankelijke negatieve of ongepaste reactie. De leerkracht kan pas op dat negatieve reageren als hij eerst laat blijken dat hij ook het positieve heeft gezien. Een negatieve reactie van de leerling leidt vaak tot een uitbrander van de leerkracht. Toch is het veel belangrijker te waarderen dat de leerling doet wat je vraagt en pas achteraf ook te wijzen op dat gedrag dat ongewenst is. De leerling weet immers ook dat zijn manier van reageren niet gepast was, maar doen wat je vroeg was nog een te grote inspanning om zonder reactie op te volgen. Pas na

voldoende waardering zal hij er toe kunnen komen spontaan te doen wat gevraagd was.

Een ADHD-kind kan geen vijf minuten stil zitten, maar misschien wel twee minuten. Daarom zal de leerkracht waardering tonen voor het feit dat het twee minuten kan stil zitten in de hoop dat dit het kind motiveert om langer te proberen stil te zitten.

4.3 Geloven in, of positief denken

Een ander belangrijk punt in opvoeding en hulpverlening, maar eigenlijk in elke menselijke relatie, is onze eigen verwachting tegenover elkaar. Verwacht de leerkracht dat de jongere anders kan of wil reageren? Of blijft de leerkracht in feite wachten op een negatieve reactie, onbewust van het feit dat de eigen verwachtingen bepalend zijn voor het gestelde gedrag? Onbewust komen uit de houding van een leerkracht ook zijn verwachtingen naar voren. Maar deze verwachtingen bepalen wel heel sterk het gedrag van de andere.

Het ‘Pygmalion-effect’, dat door de experimenten van R. Rosenthal zo duidelijk werd aangetoond, bezorgt me nog steeds kippenvel wegens de gevolgen voor de leerling als de leerkracht geen positieve maar juist negatieve verwachtingen heeft over leerlingen. Als de overtuiging van een leerkracht “dat leerlingen veel meer kunnen dan wat ze tot nu toe hebben gedaan” niet alleen de prestaties van die leerlingen kan doen toenemen maar zelfs hun mogelijkheden (cfr. de toename in IQ bij sommige leerlingen), wat gebeurt er dan als leerkrachten niets positiefs meer verwachten van bepaalde leerlingen?

Ik ben ervan overtuigd dat hier nog heel wat bewustmaking moet gebeuren bij leerkrachten. Hoe vaak krijgen leerlingen geen stempel, etiket, attest... In onderwijs hebben dergelijke meningen en attributies geen zin. Alleen feiten zijn het vermelden waard bij de bespreking of omschrijving van een leerling. Feiten zijn interpreteerbaar, zijn bespreekbaar met de jongere, en helpen tot beter begrip. Mening en etiketten verlammen en geven jongeren geen perspectief. Het bevestigt hun negatief zelfbeeld. Helaas krijgen leerkrachten met hun uitgesproken mening over leerlingen steeds gelijk. Natuurlijk, ze zijn er immers verantwoordelijk voor. Als je een leerling agressief of onhandelbaar noemt zal die leerling zich ook zo gaan gedragen. Collega’s opzadelen met dergelijke meningen over leerlingen zal hen alleen helpen om inderdaad ook veel gemakkelijker dat negatieve te zien en het resultaat zal niet op zich laten wachten.

5 Verdere adviezen

5.1 Nooit de strijd aangaan

Zowel met leerlingen als met hun ouders zijn strijdrelaties uit den boze. Dit kan maar als de leerkrachten zich zelf veilig kunnen voelen en zich gesteund weten door een duidelijk en open beleid in de school.

Beslissingen over een kind neemt het schoolteam het best samen met de ouders. Als leerlingen (of ouders) niet akkoord gaan, dan moeten ze niet tegen de leerkracht reageren maar kunnen dat best even met de vertrouwensleerkracht of de directie gaan uitpraten. De leerkracht moet hierbij de zekerheid hebben dat zijn collegae of de directie hem nooit zullen tegenspreken. Indien er geen akkoord is, dan weet de leerkracht dat dit met hem zal uitgepraat worden en niet met de leerling.

Het schoolreglement kan of mag geen last zijn voor een leerkracht, integendeel. Elke leerkracht moet zich in dat schoolreglement terugvinden. Schoolregels staan immers voor de waarden die de school wil voorhouden. Die regels en waarden blijven natuurlijk altijd bespreekbaar, maar nooit op het moment van overschrijden of niet naleven.

Leerkrachten hebben macht (mogelijkheid van straffen en belonen), dat weten de leerlingen ook. Leerkrachten hoeven hun macht dus niet te bewijzen. Maar het is de wijze waarop ze met hun macht omgaan die hen gezag geeft. Die macht gebruiken om te tonen wie de sterkste is, leidt alleen tot verlies aan gezag omdat leerlingen dat niet aanvaarden. Leerlingen reageren in de eerste plaats tegen de leerkracht als machtsfiguur; niet tegen de leerkracht als persoon.

Ook een strijd met de directie is uit den boze en puur energieverlies. Onenigheid moet bespreekbaar blijven, maar moet best voorkomen worden door een duidelijk schoolreglement en door duidelijke afspraken.

5.2 De leerkracht als model

Het verbaast me telkens weer hoe zelfs zeer problematische jongeren vaak respect hebben voor hun leerkracht. Dit willen tonen is een andere zaak. Leerlingen kijken op naar hun leerkracht. Zijn houding tegenover anderen, tegenover het reglement, zijn manier van omgaan met boosheid en tegenslag, het zijn evenveel boodschappen voor de leerlingen. Leerkrachten moeten niet perfect zijn want dan zijn ze geen aantrekkelijk model, maar ze moeten eerlijk zijn en de leerlingen ook durven laten zien wat zij belangrijk vinden. Zich verontschuldigen wanneer men fout zit, ernstig nemen wat men zegt of belooft, maar ook een voorbeeld 'willen' zijn. Niet een

bepaalde stijl van omgaan met jongeren is belangrijk, wel echt zijn en geen komedie of rolletje spelen.

6 Pijnpunten

6.1 De leerkrachtenopleiding

Een sterk pijnpunt situeert zich bij de initiële opleiding van leerkrachten. Ik weet dat er sterke verschillen bestaan tussen de opleidingen en dat veralgemening zeer gevaarlijk is. Ik ben ervan overtuigd dat leraren nog steeds te weinig opgeleid worden op het vlak van agogische vaardigheden. De techniek van observatie, gespreksvoering en crisisinterventie is bijna totaal afwezig. Het psychologisch inzicht in de normale ontwikkelingsproblematiek van puber en adolescent is zeer beperkt en ontoereikend. Inzicht in emotionele, sociale en karakteriële problematieken ontbreekt bijna volledig. Zelfs de gewone pedagogische interventie bij problematische opvoedings- en leersituaties is nog erg primair en weinig herkenbaar. Het maakt de confrontatie later des te moeilijker.

Algemeen merken we dat de opleiding nog steeds te didactisch gericht blijft en dat de mensen die met de opleiding belast zijn, vaak zelf weinig werkervaring hebben met moeilijke leerlingen. Er worden gelukkig ernstige inspanningen geleverd. Een sterkere praktijkgerichtheid moet de lerarenopleiding aantrekkelijker maken. Een lerarenopleiding mag geen tweede keus zijn.

Een specifieke specialisatieopleiding voor het buitengewoon onderwijs is een hulp, maar kan momenteel onvoldoende de hiaten van de basisopleiding aanvullen. Volgens mij moeten deze tekorten toch ook in het gewoon onderwijs (vooral BSO en DBSO) aangevoeld worden. Gelukkig bestaat er wel een zeer grote bereidheid bij de meeste leerkrachten om navorming en bijscholing te volgen. Hier blijven wel nog veel mogelijkheden open.

6.2 Omkadering voor opvang binnen de school noodzakelijk

Hoe meer leerlingen de klas kunnen storen, hoe meer de leerkracht de nood ervaart om een leerling tijdelijk uit de klas te zetten, wil men in zijn leeropdracht kunnen slagen. De uitbouw van een degelijke opvang is een noodzakelijke behoefte in alle scholen die met meerdere probleemleerlingen te maken hebben.

Eventjes bij de directie, bij de huis-, werk- of studiemeesters terecht kunnen, is een noodoplossing. Er moet meer gebeuren. Opvolging is immers noodzakelijk.

- Onze school heeft uit noodzaak een opvang uitgebouwd waar meer dan 2 voltijdse opdrachten naar toe gaan.
- De studiemeesteres is volledig vrij gemaakt voor de opvang van weggelopen, uit de klas gestuurde of herrieschoppende jongeren. Ze vangt hen op, luistert vooral, bespreekt het probleem, neemt contact op met ouders of leefgroep, volgt hen op.
- Doordat soms meerdere leerlingen uit de klas worden gestuurd bestaat er een opvangklas waar leerlingen voor of na een gesprek met de studiemeesteres terecht kunnen om te bekomen of zich terug in orde te stellen. Hier is continu een leerkracht aanwezig (beurtsysteem).

Deze opvangstructuur vraagt deskundigheid. Het in dienst nemen van een opvoed(st)er met ervaring met de doelgroep is zeer positief. Toch zou de verloning en de anciënniteit van deze ervaren personen op een volwaardige manier moeten kunnen gebeuren. Gelukkig kan de school nu een orthopedagoog aanstellen. Deze functie moet ondersteuning geven aan leerkrachten zodat ze zinnvoller kunnen omgaan met die gekwetste leerlingen, en moet in crisissituaties een meer 'antiseptische' opvang mogelijk maken. Het is een eerste stap om de basis voldoende steun te geven. Het blijft nog onvoldoende om de aanpak in zijn geheel zinvol te maken. Te vaak blijft het nog bij brandjes blussen.

6.3 Leerlingen met een verwijzingsattest type 1 en type 3 in één klas?

Een ander ernstig probleem in het BuSO is de aanwezigheid van leerlingen met een type 1 en 3-atteest in één klas.

Afzonderlijke groepen maken is behalve in het oriëntatiejaar, niet haalbaar. Maar:

- de individuele aandacht die een leerling met type 3-atteest opeist, is zeer groot;
- de problemen (frustratie en agressie, depressie en gebrekkig zelfbeeld, gebrek aan motivatie en onwil om te veranderen) zijn moeilijk hanteerbaar en vragen zeer grote deskundigheid;
- een leerling met type 3-atteest heeft vaak een hogere intelligentie dan een leerling met type 1-atteest. Dit kan leiden tot misbruik en pestgedrag ten opzichte van de zwakkeren. Maar ook differentiatie binnen de klas wordt hierdoor extra moeilijk;
- de invloed van de modellen van negatief gedrag door de leerlingen met een type 3-atteest is vaak een bron van gedragsproblemen bij leerlingen met een type 1-atteest;
- de ouders van leerlingen met een type 1-atteest hebben vaak problemen met die samenstelling, wat resulteert in het wegblijven van deze leerlingen. De toename van type 3-leerlingen in vergelijking met type 1-leerlingen zal het proces nog

meer versnellen. De school wordt gestraft voor het bieden van kansen aan moeilijke leerlingen.

Afzonderlijke scholen en groepen zijn niet haalbaar.

- De concentratie van jongeren met T3-atteest moet beperkt blijven om leefbaar te zijn voor de school, maar een keuzeaanbod van afdelingen is noodzakelijk om hen gemotiveerd te krijgen. Hierdoor is een eigen school niet realiseerbaar.
- De mankracht en deskundigheid ontbreken om telkens afzonderlijke groepen te maken met zuiver type 1- en zuiver type 3-leerlingen.

6.4 Selecterende en ontvangende scholen

We merken dat er ook binnen de BSO-scholen ‘selectieve’ scholen en ‘ontvangende’ scholen bestaan. Selectieve scholen zijn scholen die elke probleemleerling doorverwijzen (soms subtiel met een B of C-atteest) of weigeren en zich zo een aanzien kunnen verwerven bij de ouders. Ontvangende scholen zijn scholen die uit bewogenheid of noodzaak, moeilijke leerlingen opnemen en vaak de dupe worden van die keuze. Ze worden de vuilnisbakken van het BSO en verstikken in hun engagement. Hoe beter de opvang van probleemjongeren, hoe meer van deze jongeren zich aandienen, maar ook hoe sneller betere leerlingen uitstromen. Ook binnen de BuSO scholen merken we deze tendens.

Scholen die actief werken met probleemleerlingen mogen niet langer afgestraft worden. Ze moeten recht krijgen op een hogere omkadering waardoor de overlast van probleemleerlingen geen belasting betekent voor de eigenlijke doelpopulatie, de zwakkere leerlingen met leerachterstand. De vlucht van dergelijke zwakkere leerlingen die het gepest en gesar in het normale onderwijs verkiezen boven de confrontatie met de leerlingen type 3, spreekt voor zich. Hier is niemand bij gebaat. Er zijn voldoende BSO-scholen die dergelijke ‘gemakkelijke’ leerlingen graag aanvaarden. Naarmate het peil van die scholen verder daalt, wordt de toegankelijkheid groter. Dat kan men toch niet bedoelen met ‘inclusief onderwijs’?

Om deze cirkel te doorbreken moet de overheid deze problematiek erkennen en mag men deze groep leerlingen niet langer beschouwen als afval, maar als een specifieke doelgroep met eigen noden. Men moet erkennen dat ook deze kinderen (met soms een zeer verscheiden verleden) werkelijk gehandicapt zijn en recht hebben op bijkomende ondersteuning. De correlatie tussen dat extreem moeilijk gedrag en latere criminaliteit is zeer hoog. De samenleving moet een keuze maken tussen meer investeren in preventie of een veelvoud aan middelen voor de bestrijding van de criminaliteit achteraf. Deze preventie moet beginnen in de kleuterscholen en in de opleiding van leerkrachten. Hiervoor is een beleid broodnodig.

7 Concrete voorstellen

• De norm van 7 naar 3 voor zuivere T3-leerlingen

De enige oplossing bestaat erin om in een OV3-school met type 1-leerlingen slechts een beperkt aantal type 3-leerlingen toe te laten (naargelang de draagkracht van de school). Maar tegelijk moet de overheid de draagkracht van de school verhogen door een andere omkaderingsnorm toe te kennen (3 i.p.v. 7). Dit is een visie die we ook terugvinden in een vorig jaarverslag van de inspectie.

• Meer omkadering voor geschikt paramedisch personeel

Het richtgetal van 0.8 verhogen naar 2.5 in functie van een adequatere paramedische omkadering (maatschappelijk assistent, therapeuten, enz.).

• GON als alternatief voor OV4

Normaal begaafde leerlingen met een verwijzingsattest type 3 zouden recht moeten hebben op meer GON-uren: 4 uur per leerling en niet beperkt tot één jaar. Dit moet de mogelijkheid creëren om de normaal begaafde, moeilijke leerlingen gecoördineerd te begeleiden in het inclusief onderwijs. Deskundige leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zouden dergelijke leerlingen moeten kunnen opvangen in meerdere afdelingen en scholen. Dit zou een alternatief kunnen vormen voor het tekort aan OV4 voor type 3. Een OV4 voor leerlingen met een verwijzingsattest type 3 is alleen in internaatsverband haalbaar. Deze opleidingsvorm kan de jongeren onvoldoende die opleiding aanbieden die aansluit bij hun interesse.

• Een stijging van het aantal type 3-leerlingen

Bij sterke toename van het aantal type 3-leerlingen mag men de 10%-regel niet toepassen op de totale schoolpopulatie maar enkel op de type 3-leerlingen zelf. Ofwel moet men de tellingsdatum bij de zeer wisselende populatie van type 3-leerlingen vervangen door drie verschillende tellingsdata (1 oktober, 1 februari en 1 juni).

• Voorstellen op langere termijn

Een opvang creëren via projectwerk voor leerplichtige leerlingen die niet binnen schoolse structuren kunnen opgevangen worden.

Werken aan de initiële lerarenopleiding. Meer ruimte voor het opvoedkundig aspect van hun taak met specifieke aandacht voor leerlingen met emotionele en

karacteriële moeilijkheden. Dit geldt voor de opleiding van kleuterleider, onderwijzer en regent.

8 Besluit

Een leerling met een attest type 3 is meestal een jongere met een uitgehold zelfvertrouwen en een zeer zwak zelfbeeld, maar met een heel arsenaal aan verweer-, camouflage- en vluchtgedrag. Naast duidelijke normen en grenzen hebben ze nood aan extra aandacht en waardering. Door hun gebrekkige sociale vaardigheden en achterdochtige opstelling is het moeilijk om hun vertrouwen te krijgen en het afglijden naar marginaliteit en delinquentie te voorkomen. Deskundigheid, naast enorm veel geduld en geloof in hun wil om het anders te doen, is een vereiste om met deze jongeren op weg te kunnen gaan. Leerkrachten moeten deze deskundigheid kunnen opbouwen omdat ze juist de spil zijn in het hele onderwijsgebeuren. Wat de basisopleiding van leerkrachten niet kan, moet de school opvangen door bijscholing enerzijds, maar vooral door permanente ondersteuning en begeleiding anderzijds. Niet alleen in crisismomenten, maar doorheen hun dagelijkse opstelling hebben leerkrachten hulp nodig om te blijven geloven in hun werk.

Literatuur

- P. ADRIAENSSENS, *Van hieraf mag je gaan*. Tielt, Lannoo, 2000.
- T. COMPERNOLLE, *Stress op de middelbare school*. Leuven, Acco, 1987.
- T. COMPERNOLLE, *Alles went, ook een adolescent*. Tielt, Lannoo, 1999.
- J. DE LA MARCHE, Verwenning. Psychologische achtergronden en gevolgen voor de ontwikkeling van het kind. – *Caleidoscoop*, 10/3 (1998)4.
- L. DRIESEN, Verwende kinderen. Een gedragstherapeutische visie. – *Caleidoscoop*, 10/3 (1998)10.
- T. GORDON, *Omgaan met kinderen*. Amsterdam, Brussel, Elsevier, 1979.
- T. GORDON, *Beter omgaan met kinderen*. Amsterdam, Brussel, Elsevier, 1984.
- T. GORDON, *Opvoeden tot zelfdiscipline*. Baarn, Trion, 1992.
- A. HERMANS, Terug naar af. – *Caleidoscoop*, 10/3(1998)16.
- W. JACOBS, P. ADRIAENSSENS, Over verwenning, Tefal-jongeren, ouders die zelf hun eigen verwenning organiseren en hotelkamerbegaafdheid. – *Caleidoscoop*, 10/3 (1998)26.

- L. KOCKELBERGH, Verwenning en het veerkracht-huis. – *Caleidoscoop*, 10/3 (1998)3, 22.
- L. KOCKELBERGH, Verwende kinderen op school. Bevraging in een BLO-school. – *Caleidoscoop*, 10/3(1998)20.
- R. PRENEN, Wat als kinderen toch verwend zijn? Verwenning als problematische opvoedingssituatie. – *Caleidoscoop*, 10/3 (1998)25.
- F. REDL en D. WINEMAN, *Kinderen die haten*. Utrecht, Bijleveld, 1978.
- F. REDL en D. WINEMAN, *De behandeling van het agressieve kind*. Utrecht, Bijleveld, 1978.
- J.D. VAN DER PLOEG, *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. (Ortho). Rotterdam, Lemniscaat, 1997.
- B. VAN DER MEER, *De zondebok in de klas*. Nijmegen, Berkhout, 1992.
- B. VAN DER MEER, *Kinderen en pesten*. Utrecht, Antwerpen, 1995.
- E. VAN MOSSEVELDE, *Moeilijke leerlingen*. Leuven, Acco, 1988.
- E. VAN MOSSEVELDE, *De klas in de hand*. Leuven, Acco, 1997.



EEN CONTEXTUELE BENADERING VAN LEERLINGEN MET ERNSTIGE GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN

Lieve WILLEMS

Leerkracht A.S.V., Opvoedster buitengewoon onderwijs
Gegradueerde in de agogische bijscholing Orthopedagogie, richting gezinsbegeleiding
en gezinsgericht werken. Opgeleid als contextueel werkster

1 Inleiding

Bij de genese en de verdere institutionalisering van gedrags- en emotionele problemen wordt telkens gewezen op de context waarin deze problemen ontstaan. We gaan hier niet verder op in aangezien andere deelnemers aan de probleemverkenning dit hebben uitgewerkt. Deze vaststelling heeft echter als gevolg dat ook de hulpverlening en het onderwijs aan deze jongeren moet inspelen op de relaties van de jongere met de verschillende relevante anderen uit zijn omgeving (ouders, broers en zussen, bredere familie, de school, welzijnswerkers, enz). Het contextuele gedachtegoed biedt een goed aanknopingspunt om adequaat om te gaan met de extreme gekwetstheid van de jongeren.

Een contextuele hulpverlening en therapie wordt geënt op de existentiële context van de cliënt: de relaties binnen en met zijn familie en andere belangrijke personen uit zijn omgeving (de school, vrienden, enz). Deze existentiële context kan worden belicht in zijn vier dimensies:

- de feiten,
- de psychologie,
- de interacties en de levensorganisatie van systemen,
- de relationele ethiek.

Contextuele hulpverlening en therapie gaat op zoek naar de betrouwbaarheid en bereidheid tot zorg in de relaties. Door deze hulpbronnen aan te spreken en te activeren helpt de contextuele hulpverlener of therapeut zijn cliënten een vrij, autonoom en verantwoordelijk persoon te worden. De contextueel hulpverlener of the-

rapeut is meerzijdig partijdig: zijn bekommernis gaat steeds uit naar ieder die beïnvloed wordt door zijn interventies.

We belichten in een eerste deel van deze bijdrage de complexe hulpvragen vanuit vijf systemen:

- het kind,
- de ouder,
- het onderwijspersoneel,
- de hulpverlening,
- apart en samen.

We doen dit telkens aan de hand van een schema en een verklarende tekst. In het tweede deel behandelen we de mogelijkheden die het contextueel gedachtegoed biedt voor een versterking van de professionaliteit van de leden van het schoolteam. We doen dit aan de hand van de volgende vragen:

- Waarom heeft het onderwijspersoneel het vandaag zo moeilijk met kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen?
- Waardoor staat het (beperkte) professioneel resultaat niet in verhouding tot de grote deskundigheid, inzet en motivatie van de onderwijsgeevenden?
- Wat betekent de vierde dimensie concreet in het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen?
- Welke andere hulpbronnen heeft het personeel nodig?

Tot besluit geven we een schematische synthese van de contextuele toepassingsmogelijkheden en lichten we de genese van het systematisch werkkader toe.

2 Vijf systemen met contextuele hulpvragen

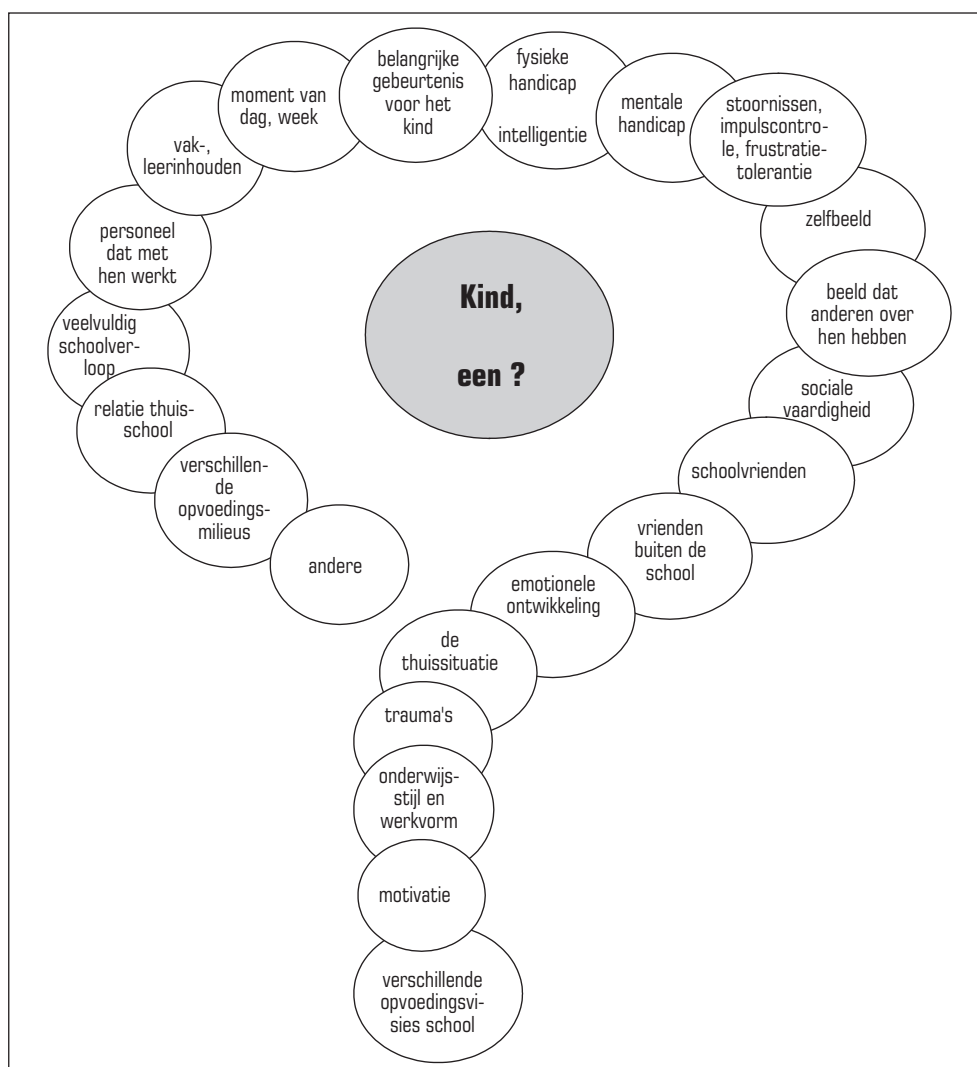
2.1 Het kind

Het *'kindsysteem'* van een jongere met gedrags- en emotionele problemen is zeer complex. Talrijke factoren beïnvloeden zijn functioneren (zie fig. 1). Hij wordt vaak geconfronteerd met onrecht. De leerling met gedrags- en emotionele problemen heeft bij zijn grote én kleine *multiproblem* hulpvragen, behoefte aan contextuele zorg. Zijn hulpvragen vertalen zich immers vaak in emotionele of relationele onevenwichtigheid, nieuw onrecht, loyaliteitsproblemen en in het presenteren van (destructieve) rekeningen.

Vertrouwen, krediet en betrouwbaarheid raken zowel bij probleemjongeren als bij hun leefwereld snel zoek en blokkeren de onderlinge dialoog. Zonder erkenning voor het geleden onrecht, zonder erkenning van verdiensten en zonder ondersteuning vanuit een (*relationele*) *hulpbron*, ontstaat bij de jongere én zijn leefomgeving een negatieve relatio-

nele spiraal van afwijzing. Die negatieve draaikolk valt amper te doorbreken als de remediëring zich enkel concentreert op de feiten, de psychologie en de interacties. Daarom moet opvang van deze jongeren een *contextuele vierde dimensie* (relationele ethiek) toevoegen. De problematiek van de jongere is meestal een combinatie van emotionele, relationele, ... én familiale hulpvragen. Dat vereist een systeembegeleiding die én het belang als kind én dat van zijn gezin én dat van zijn leefwereld *gelijktijdig* dient.

Figuur 1



Vaak ontberen jongeren met gedrags- en emotionele problemen goede leef- en leervoorwaarden en is hun vertrouwen geschonden. Dan is een contextuele bejegening op zijn minst emotioneel en relationeel ontlastend. Ze werkt ondersteunend, helend ook, en kan de jongeren emotioneel en relationeel constructiever en betrouwbaarder in beweging zetten. Ze helpt om het *krediet* tussen de jongere en zijn leefomgeving onderling weer te laten opbouwen en het *vertrouwen* te herstellen.

Een contextuele bejegening stimuleert de *intrinsieke motivatie*. Dit biedt ook perspectieven om met hen échte *kinderparticipatie* te kunnen waarmaken. De probleemjongere die onrecht ervaart én veroorzaakt, heeft *recht op gepaste zorg* die zijn 'leunen op destructief recht' en de bijhorende rekeningen kan stoppen. Die zorg moet zijn (relationele) leef- en leervoorwaarden helpen optimaliseren. Want zolang de jongere op relationeel niveau continu problemen heeft, slaagt hij er immers zelden in om op inhoudsniveau (onder meer het leren) goed te kunnen functioneren en te presteren.

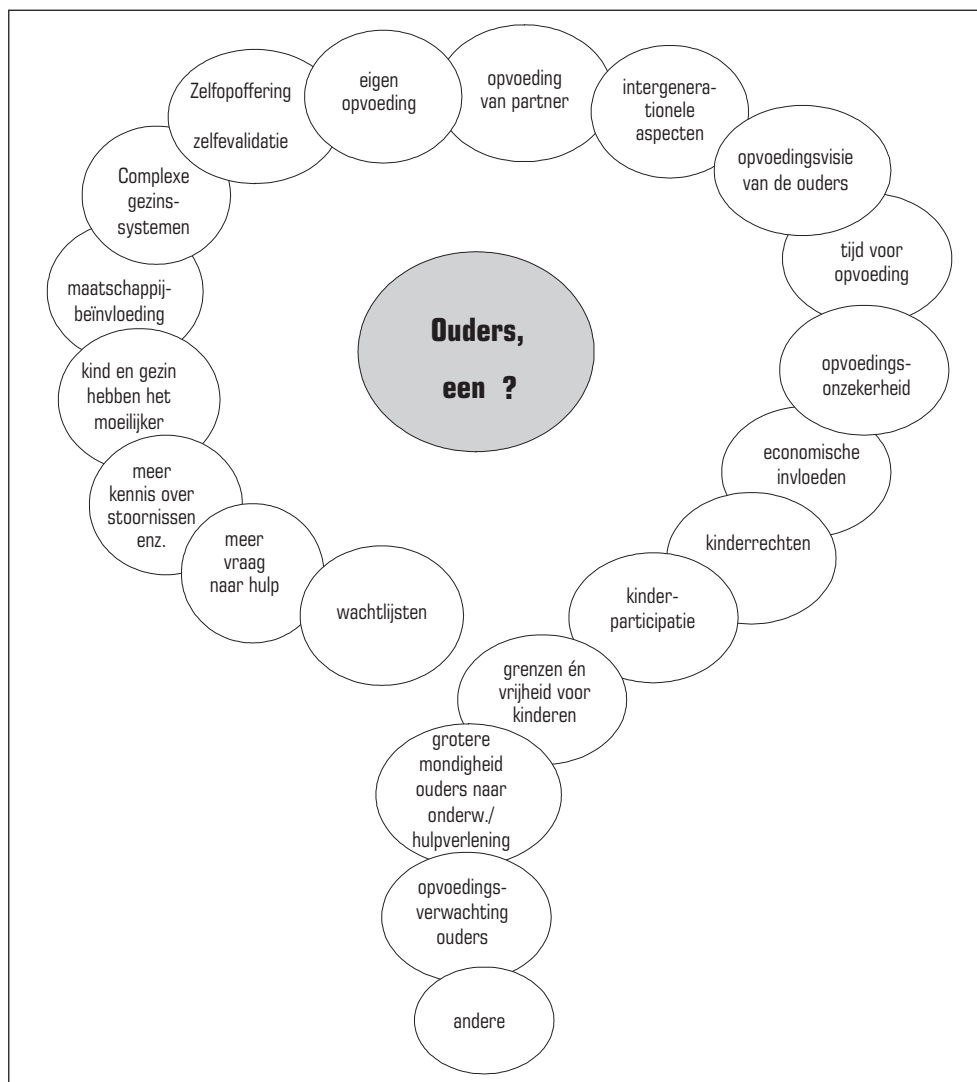
2.2 De ouders

Het '*thuisstelsel*' (de ouders en familie) moet eigen belangen combineren met die van de kinderen. De opvoedingstaak wordt beïnvloed door talrijke factoren (zie fig. 2). Veel problematische opvoedingssituaties ontstaan uit een *relationeel onevenwicht* in het gezin. Problemen van de jongere of van zijn ouders, kunnen zowel oorzaak als gevolg zijn. Ook de ouders ervaren en veroorzaken *onrecht* in de leefsituatie van de jongere met gedrags- en emotionele problemen. Zij missen inzicht in de vaak voorkomende *loyaliteitsproblemen* van de jongere en in zijn andere contextuele hulpvragen. Vaak ontstaan er, ondanks grote inzet van de ouders, opvoedings- of zelfs gezinsproblemen. Hun opvoedingsonzekerheid is groot. Velen leunen op de school en hulpverlening, anderen haken compleet af.

Erkenning van hun *onrecht*, *verdienste* en *hulpbronnen* helpt deze ouders om rekeningen aan zichzelf, hun kind, de school, enz. te kunnen stoppen. Ernstige gedrags- en emotionele problemen zijn soms oorzaak of gevolg van verandering in de gezinssamenstelling, plaatsing, pleegzorg, enz. Vaak leidt dit tot nieuwe loyaliteitsproblemen die het probleemgedrag bestendigen.

Zowel in hun opvoedingszoektocht thuis als in samenwerking met onderwijs ('gedeeld opvoedingsterrein'), hebben ouders van probleemjongeren recht op *contextuele zorg*. Daarin moet *ouderparticipatie* een plaats krijgen. Met *inspraak* én een *appel* op hun eigen *opvoedingsverantwoordelijkheid*. Begrip voor hun opvoedings- en leefcontext, en ouders daardoor kunnen 'ontschuldigen' is belangrijk. De begeleider zal proberen om de intergenerationele rekeningen die zij hun probleemkind soms presenteren, te doorbreken. Intergenerationele rekeningen vloeien voort uit het onrecht dat ze zelf ervaren hebben, onder meer in hun eigen jeugd.

Figuur 2

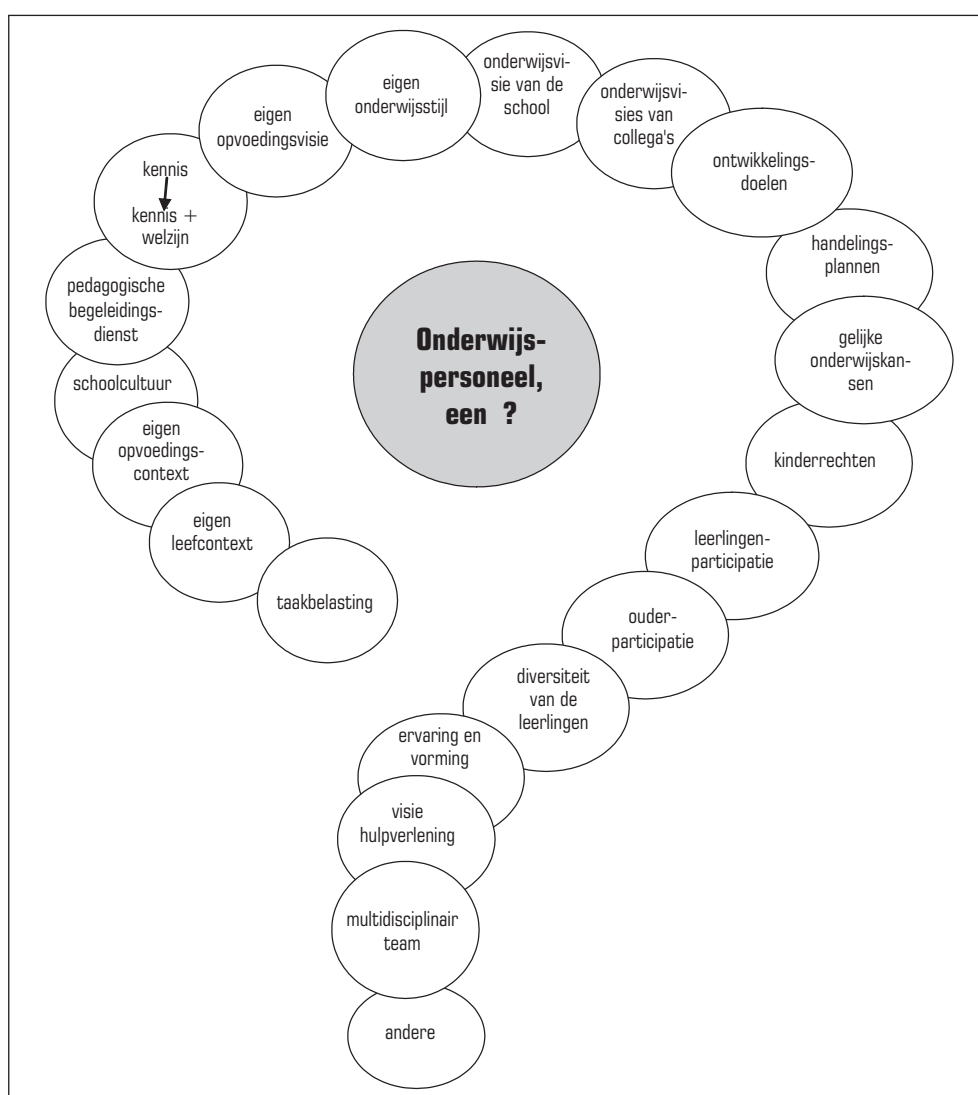


Relationele (en vaak zoekgeraakte) hulpbronnen van thuis zijn voor een jongere met gedrags- en emotionele problemen van kapitaal belang. Wat er thuis ook gebeurt, niemand kan die loyaliteitsband doorknippen. Ook hier zal de jongere altijd blijven zoeken (zichtbaar én onzichtbaar) naar verbinding, geven en krijgen. De ouders blijven dus een cruciale schakel in de begeleiding en opvoeding van de probleemjongere.

2.3 Het schoolteam

Ook het *schoolteam* ondergaat continu de invloed van meervoudige belangen, contextuele factoren én hulpvragen van zichzelf en de actoren waarvoor onderwijsbetrokkenen werken. Alle personeelscategorieën ervaren die invloeden. Zowel individueel als in de relaties met de probleemjongere, zijn ouders, de leerlingengroep en met het team lopen individuele personeelsleden vast in de tegenstrijdige belangen. Dat gebeurt ook in

Figuur 3



teamverband. Te weinig succeservaringen in verhouding tot de enorme inzet brengen het *evenwicht* tussen *professioneel geven en terugkrijgen* vaak uit balans. Tijdsgebrek, de 'nieuwe' vereiste complexe professionaliteit, toenemende emotionele en relationele taakbelasting ... zijn vormen van *onrecht* die zwaar wegen voor de onderwijsbetrokkenen. Hun verdienste, onder vaak moeilijke werkomstandigheden, wordt te weinig erkend.

Gebrek aan *systeemgebonden, contextuele antwoorden* leidt onvermijdelijk tot nieuwe problemen. Bij de jongere zelf, maar ook tussen en in alle systemen er omheen. Deze negatieve relationele spiraal belast het schoolteam in zijn eigen (onderwijs-)functioneren en zijn (relationele) werkvoorwaarden. Krediet, (gekwetst) vertrouwen, betrouwbaarheid, (relationele) destructie, loyaliteit, belangen, relationele rechtvaardigheid, dialoog, de balans tussen geven en nemen ... het zijn allemaal vierde-dimensiebegrippen die als een rode draad doorheen het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen lopen.

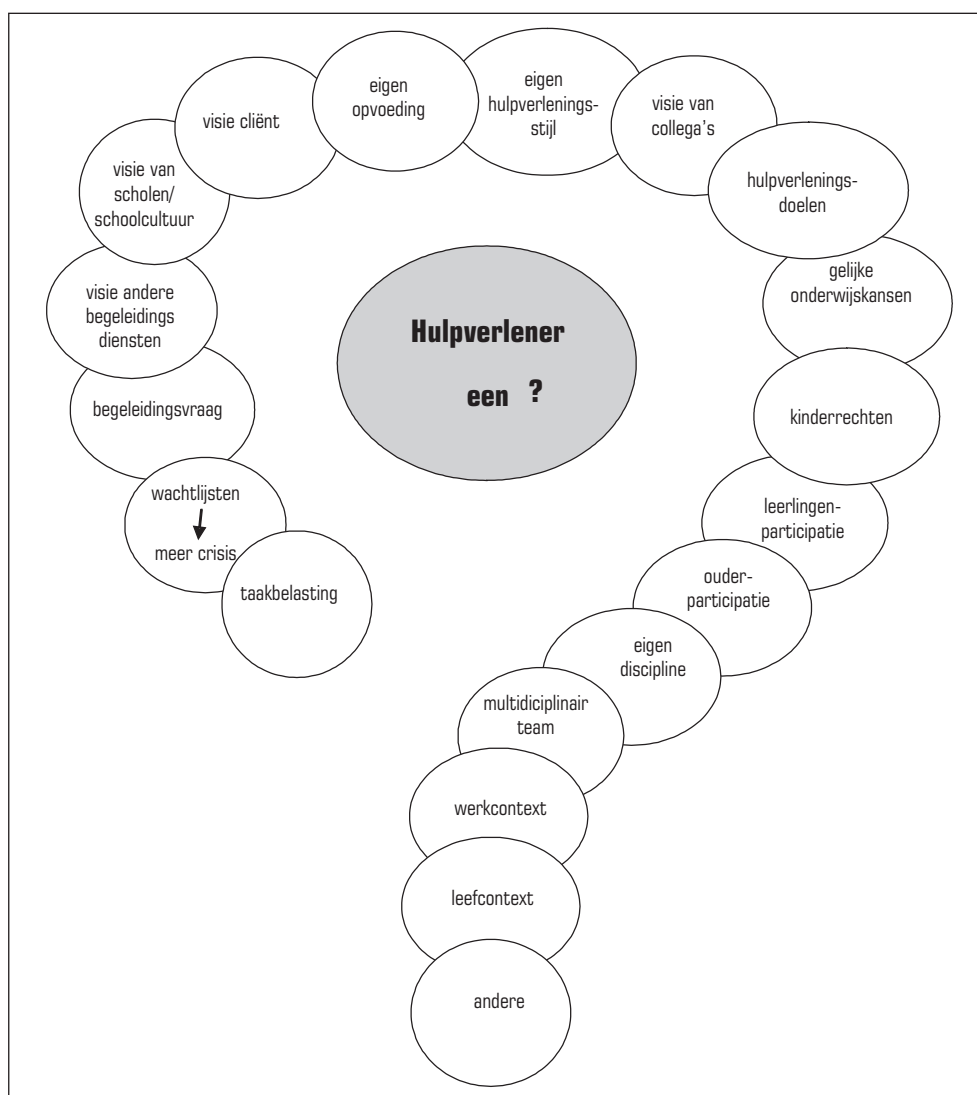
Kennis én vaardigheid om met deze probleemjongeren *meervoudig partijdig* te kunnen werken, is een *hulpbron* waar alle personeelsleden recht op hebben. Zonder die vormingshulp én gelijktijdige *erkenning van onrecht en verdienste*, worden rekeningen gepresenteerd aan zichzelf, werkactoren of het eigen gezin. Contextuele vorming is integrale, gepaste zorg die verschillende gebieden tegelijk bestrijkt. Het is immers essentieel om gelijktijdig de eigen relationele werkvoorwaarden én de leef- en leervoorwaarden van de probleemjongere te kunnen optimaliseren, en te zorgen voor participatie vanwege de jongere en zijn ouders.

Op school ontbreekt momenteel eenzelfde (*relationele*) taal die communicatie mogelijk maakt tussen diverse onderwijs- en opvoedingsvisies. Het onderwijspersoneel mist een *eerstelijns hulp* die hen ontlast in plaats van belast en die in *hulpvisie* aansluit op de visie van de hulpverlening naar wie ze doorverwijzen. Ook in de samenwerking met de hulpverlening, zal een *gedeelde (relationele) taal*, de schoolwerking voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen ten goede komen.

2.4 De hulpverlener

Ook de hulpverlening functioneert, zowel op het niveau van de individuele hulpverlener als in teamverband, als een *relationeel systeem* dat door talrijke factoren wordt beïnvloed (zie fig. 4). Meer dan het onderwijspersoneel, moet het *hulpverleningssysteem* de belangen van heel veel actoren combineren. Geconfronteerd met de enorme hulpvraag van zowel de jongeren met gedrags- en emotionele problemen, hun ouders, het onderwijspersoneel en interne en externe collega's, ervaren ook hulpverleners o.a. tijdsgebrek en overbevraging als een *professioneel onrecht*. De verschillen in hulpvisie en (relationele) taal tussen henzelf en het onderwijs zijn vaak een bijkomende belasting.

Figuur 4



Binnen hun taakopdracht met steeds meer hulpvragen, vraag naar (crisis)interventies en wachttijsten worden ook hun verdiensten te weinig gezien. *Meervoudige partijdigheid* en contextuele *vaardigheid* kunnen ook hulpverleners emotioneel en relationeel ontlasten in hun werking met cliënten en samenwerkingsverbanden. Ook zij hebben recht op zo optimaal mogelijke relationele werkvoorwaarden en professioneel resultaat, in verhouding tot hun grote investering. Aangezien het aantal hulpvragen in verband met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen toeneemt, kan het

onderwijspersoneel door contextuele begeleiding op school zorgen voor meer preventie en minder escalatie van probleemgedrag. Ook veel hulpverleners werken al ‘contextueel’. Maar zij zullen de lasten die de enorme hulpvraag meebrengt makkelijker kunnen verdelen als ze nog meer intern gezamenlijk gevormd zijn. Ook zij hebben recht op deze vorming. En in samenwerking met een contextueel gevormd onderwijspersoneel, zullen zij elkaar onderling kunnen ontlasten. Beide sectoren, onderwijs en hulpverlening, verdienen deze ontlasting in hun groeiend samenwerkingsverband en gedeeld zorgterritorium.

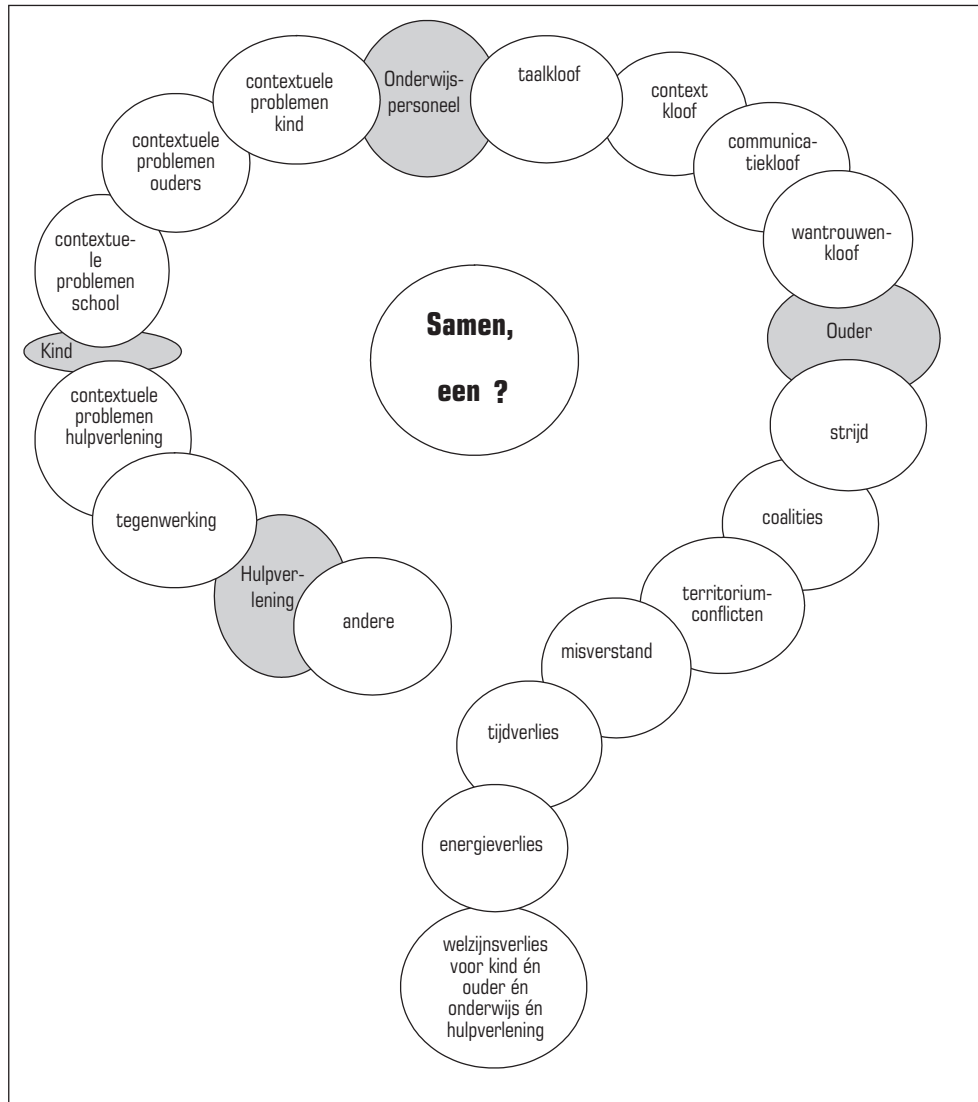
2.5 De samenhang

Samen vormen ouders, onderwijs en hulpverlening *één groot relationeel systeem*. Vaak zitten deze drie partijen gewrongen door allerlei *relationele (contextuele) factoren* (zie fig. 5). Zonder *meervoudige partijdigheid* en oog voor *elkaars (werk-) en leefcontext* loopt dit systeem steeds vaker vast, ondanks goede intenties. Het contextueel gedachtegoed biedt perspectief om ook dit (vaak door de problematiek van probleemjongeren zelf) vastgelopen systeem weer in beweging te brengen.

De jongere heeft alle actoren samen nodig, zoniet raakt hij in zijn hulpvraag nog meer relationeel belast of ontstaat nieuw probleemgedrag. *Samenwerkingsverbanden* op basis van *contextuele zorg voor elkaar* komen de ouders, onderwijsmensen en hulpverleners ten goede, en dus ook de jongere met gedrags- en emotionele problemen zelf. Samen hebben ze er meer dan recht op.

Een constructieve (relationele) verbinding met het beleid is nodig. Dat beleid investeert best veel in constructieve maar *meervoudig partijdige* beleidslijnen. Ook beleid ervaart onrecht en wordt te weinig erkend in haar verdiensten. Omdat het werkveld onmogelijk al die richtlijnen tegelijk concreet kan waarmaken zonder contextuele vorming, leidt dit tot weerstand. Contextuele zorg die de grenzen van werkerterreinen overstijgt, op en tussen alle echelons, werkt relationeel verbindend. Alleen met echte samenwerking zullen we erin slagen om met minder moeite, tijd én meer resultaat gepast antwoord te geven op de complexe hulpvragen van de jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen én die van zijn leefwereld.

Figuur 5



3 De bijdrage van contextueel denken aan een versterkt professioneel handelen in de school

3.1 Onderwijsmensen moeten heel veel belangen combineren

Waarom heeft onderwijspersoneel het vandaag moeilijk met jongeren met gedrags- en emotionele problemen? Het arsenaal aan hulpmiddelen van onderwijsmensen bestaat uit vakkennis, ervaring, empathie, tact en diplomatie. Toch geraken we er vaak niet, ondanks enorme inzet. Dit leidt tot begrijpelijke professionele onzekerheid, scepsis en weerstand. Men verwacht immer dat de onderwijsmensen die werken met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen inspelen op de belangen, visies en inzichten van:

- de jongere zelf;
- zijn ouders, zijn (thuisvervangend) opvoedingsmilieu;
- de andere kinderen van de groep;
- de school en de andere leden van het schoolteam;
- de directie, inspectie, pedagogische begeleidingsdienst, het CLB;
- het leerplan, ook als een probleemjongere extra tijd en aandacht nodig heeft;
- het beleid: gelijke kansen, ouder- en kinderopparticipatie, kinderrechten, enz;
- de hulpverlening en externe samenwerkingsverbanden;
- jezelf als individu en in je eigen gezin.

Elke actor uit dat geheel verwacht dat onderwijsmensen voor zijn belangen zorgen. De terechte vraag is dan hoe al deze belangen veilig met elkaar kunnen worden gecombineerd. Ondanks zuivere intenties willen onderwijsmensen zich niet te neutraal opstellen of zich op territoria wagen die de hunne niet zijn. De opleiding bevat echter geen theorie, geen practicum om die belangen te leren combineren. Onderwijspersoneel dat met probleemjongeren werkt, loopt vast in deze meervoudige belangendans en kampt begrijpelijkerwijs met persoonlijke en professionele frustraties.

Onderwijsmensen zouden zich hierin beter kunnen positioneren door gebruik te maken van een systeemdenkend referentiekader en vaardigheden om ermee te werken. Zo kunnen ze een meervoudig partijdige grondhouding ontwikkelen, dé basis van contextueel systeemdenken.

3.2 De begeleidingsdimensies

Onderwijsmensen missen in hun handelen een belangrijke (begeleidings)dimensie. Ze zijn erg deskundig in het handelen op de eerste drie hieronder geschetste dimensies maar veel minder in de vierde.

De huidige zorg en hulp vertrekken vanuit drie dimensies:

- de eerste dimensie is deze van de feiten (erfelijkheid, lichamelijke eigenschappen, handicap, leerstoornis, negatieve gebeurtenissen, enz.);
- de tweede dimensie is deze van de psychologie (gevoelens, gedachten, persoonlijkheidseigenschappen, afweermechanismen, egosterkte, impulscontrole, enz.);
- de derde dimensie slaat op de interactie (de patronen van waarneembaar gedrag en communicatie).

Vanuit de contextuele therapie, ontwikkeld door de Hongaars-Amerikaanse psychiater en gezinstherapeut Boszormenyi-Nagy wordt behalve met deze drie dimensies ook gewerkt met een vierde dimensie, met name de relationele ethiek (de rechtvaardigheid van de relatie, het relationeel evenwicht tussen geven en ontvangen van gepaste zorg).

Het contextueel gedachtegoed wordt in een therapeutische setting gebruikt. Maar het is ook een zeer bruikbare werkvorm in het onderwijs. Het is niet de bedoeling de volledige theorie van de vierde dimensie uit te leggen. Wat volgt zal enkel schetsen wat er in de praktijk gebeurt bij een jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn ouders en het onderwijspersoneel. Voor het onderwijspersoneel vormt de relationele ethiek de ‘missing dimension’.

3.3 Concrete betekenis van de vierde dimensie voor het werken met probleemjongeren

3.3.1 Het kindsysteem

De complexe hulpvraag van een kind met gedrags- en emotionele problemen heeft met allerlei problemen te maken: de (leer)stoornis, lage impulscontrole en frustratietolerantie, de thuissituatie, een conflictueus verlopend schoolleven, enz. Zij beïnvloeden elkaar relationeel constant. De jongere ervaart al deze facetten als onrecht en heeft een enorme nood aan *erkenning* van zijn onrecht en van zijn verdienste. Bovendien mist hij (relationele) hulpbronnen.

De cocktail van onrecht, gemis aan erkenning en afwezige hulpbronnen resulteert in een soort ‘*destructief recht*’ waarop de jongere gaat ‘leunen’. Hij krijgt het gevoel dat, wat hij ook doet, het toch nooit goed zal gaan. En hij biedt daarom een *roulerende rekening* aan:

- *aan zichzelf*: faalangst, laag zelfbeeld, depressie, verslaving, enz;
- *aan andere leerlingen*: pesten, agressie, enz;
- *aan het onderwijspersoneel*: zijn onbehagen, ontstaan uit een slecht weekend, een conflict, enz. reageert de leerling af in de klas, bijvoorbeeld door tegendraads gedrag, weigering om te werken;

- *aan onschuldige derden en de maatschappij*: vandalisme, criminaliteit, enz.

Net als ieder kind dankt de probleemjongere zijn leven aan zijn ouders. Vanuit die *zijnsloyaliteit* zal hij de roulerende rekening nooit aan hen aanbieden maar juist aan zichzelf en onschuldige derden. Wat er ook gebeurt, de band tussen kind en ouder is onverbreekbaar. Het verklaart waarom ook jongeren met gedrags- en emotionele problemen liever zelf de prijs betalen dan hun gezin te verraden. Ze willen alleen dat het onrecht stopt, niet dat ze hun gezin verliezen.

Deze jongeren worden te weinig *ontschuldigd*. Rekening houden met contextuele factoren helpt om de schuld voor zijn gedrag minder bij de jongere zelf te leggen. Een (leer)stoornis, lage impulscontrole en frustratietolerantie, leefcontext, de omstandigheden waarin de jongere het moeilijk heeft, zijn voorgeschiedenis, zijn intenties en het zelf opgelopen onrecht, ... verdienen ontschuldiging. Ontschuldigen is niet hetzelfde als verontschuldigen. Het maakt een oordeel wel rechtvaardiger, milder en juister. Iedere mens wil graag ontschuldigd worden.

In de volgende vier situaties wordt verschillend met *loyaliteit* omgegaan. We tonen hoe die leiden tot professionele valkuilen bij onderwijspersoneel.

- 1 Een lerares geeft de zorg en loyaliteit van de probleemjongere tegenover zijn ouders een duidelijke plaats. Ze geeft de ouders ook woordelijk krediet, dus ze ontschuldigt hen niet alleen maar vraagt ook naar positieve kanten van de pa en ma. Deze lerares zal een belangrijke bondgenoot worden in wie de jongere vertrouwen heeft (*verticale loyaliteit*). Tegenover deze lerares stelt hij opmerkelijk betrouwbaarder gedrag.
- 2 Een ander lid van het lerarenteam bevraagt de jongere vanuit een grote empathie over de thuissituatie, maar bewaakt diens *zijnsloyaliteit* niet in het (kring-)gesprek. In de openheid van de jongere ziet hij een bewijs dat zich een vertrouwensband ontwikkelt. Maar extreem tegendraads, zelfs uitdagend gedrag de dag nadien, stelt de leraar voor een raadsel. Vanuit de vierde dimensie is dit gedrag nochtans te verklaren: de jongere wil enkel goedmaken wat hij aan negatiefs over zijn ouders heeft verteld. Door zelf negatief gedrag te stellen, hoopt hij dat de leraar niet langer zijn ouders maar hemzelf verantwoordelijk zal stellen voor de problemen thuis. Zo hoopt de jongere de reputatie van de ouders bij de leraar te herstellen. Hij is bereid zichzelf daarvoor op te offeren: hij wil zijn 'verraad' goedmaken.
- 3 Als een probleemjongere bij een derde personeelslid voelt dat er geen positief woord mag gezegd worden over zijn ouders, dan kan hij niet openlijk loyaal zijn tegenover thuis. Dus zal hij zoeken naar onzichtbare vormen om toch loyaal (*onzichtbare loyaliteit*) te zijn door bijvoorbeeld gedrag van één van de ouders over te nemen. (Te vaak wordt van kinderen gezegd dat het 'juist hun vader of moeder is', 'dat het genetisch is', daar waar dit uitingen zijn van onzichtbare loyaliteit.)

- 4 Groeit de jongere op in verschillende systemen die onderling met elkaar in conflict liggen maar die hij graag ziet, dan zal hij ook nog eens last krijgen van *gespleten loyaliteit*. Zowel kinderen als onderwijsmensen zitten vaak in een gespleten loyaliteit tussen alle partijen en belangen waarvoor ze tegelijkertijd willen zorgen. Ze hebben het gevoel nooit goed te kunnen doen en er niet in te slagen zorg te dragen voor één partij zonder de ander tekort te doen of te verraden. Dat gevoel leidt tot grote relationele, psychische en emotionele problemen. Het is onrecht waarvoor nieuwe roulerende rekeningen worden aangeboden.

Wanneer een probleemjongere een goede relatie ontwikkelt met een lid van het onderwijsteam (*verticale loyaliteit*) en er treedt een conflict op tussen dat lid en zijn ouders (*zijnsloyaliteit*), dan zal de jongeren in een gespleten loyaliteit geraken. Maar gezien de kracht van zijnsloyaliteit zal hij zich uit zorg voor zijn gezin afzetten tegen het teamlid, zolang dit conflict duurt. Anders zou hij het gevoel krijgen zijn gezin te verraden door zich positief en betrouwbaar te gedragen tegenover het teamlid. Alleen de onderling strijdende partijen kunnen door het oplossen van hun conflict een kind uit zijn gespleten loyaliteit halen en het emotioneel en relationeel ontlasten. Een goede dialoog tussen school en thuis is dus belangrijk.

De band met ooms, tantes, grootouders of pleegouder, voogd, nieuwe partners van ouders, onderwijsmensen is een *verticale* loyaliteitsband. Onze *horizontale* loyaliteitsbanden gaan naar broers, zussen, partners, vrienden, collega's, enz.

Contextuele zorg en in het bijzonder oog voor loyaliteit is onmisbaar voor gezinssystemen zoals éénoudergezinnen, gezinnen met ouders met partnerproblemen/in echtscheiding, nieuw samengestelde gezinnen, gezinnen met een kind met handicap/fysiek of psychisch probleem/(leer)stoornis/verslaving, gezinnen met een overleden broer, zus of ouder, gezinnen met fysiek of psychisch zieke ouder of ouder met verslavingsproblematiek, gezinnen waarvan kinderen en (of) een ouder in een instelling verblijven, gezinnen met verwaarlozings/mishandelingsproblematiek, kansarme gezinnen of allochtone gezinnen.

Contextuele zorg is in alle gezinssystemen nodig want *alle* kinderen dragen zorg voor hun gezin, voor hun ouders. Daardoor laten ze vaak de noden van hun gezin primeren op hun eigen kindnoden. Cognitieve, emotionele, sociale, psychische problemen enz. ontstaan, of worden op zijn minst beïnvloed door het relationeel functioneren van hun gezinssysteem.

3.3.2 Het thuissysteem

De ouders van een kind met ernstige gedrags- en emotionele problemen ervaren zelf ook *onrecht*: de schoolse problemen van hun kind, onbeantwoorde ouderdromen, kansarmoede, persoonlijke ervaringen die doorwerken... (vader hertrouwt na overlij-

den van zijn vrouw, moeder heeft conflicten met de familie na moeilijke jeugd). Ook de ouders willen erkenning voor hun onrecht en hun verdienste. Zij kunnen in hun context slechts zeer beperkt 'geven' aan hun probleemkind, maar blijven het wel proberen. Zij hebben nood aan hulpbronnen. Zonder de driedelige zorg (erkenning van onrecht en verdienste en het aanbieden van hulpbronnen), bieden ook zij roulerende rekeningen aan:

- *zichzelf*: mama heeft het gevoel mislukt te zijn in de opvoeding en is depressief. Papa drinkt;
- *de school, het internaat*: deze ouders dragen de opvoeding bijna volledig over aan het onderwijssysteem. De school wordt als een tweede gezin beschouwd. De probleemjongere wordt grotendeels opgevoed in een leefgroepsysteem dat een gezinsaanvullend karakter wil hebben maar dat eigenlijk gezinsvervangend is. Van de school verwachten ze dat zij niet faalt en op alle problemen van hun kind een antwoord heeft;
- *de jongere*: die moet maar extra flink zijn thuis, begrip opbrengen en zo weinig mogelijk aandacht vragen. Kortom, zich constant aanpassen en zich gedragen als een kleine volwassene.

Jongeren met gedrags- en emotionele problemen zijn vaak zwaar *geparentificeerd* als (1) *zorgend* en (2) *perfect kind*. Ze willen of moeten voor hun ouders zorgen, beantwoorden aan hun verwachtingen en verantwoordelijkheden opnemen die niet bij hun leeftijd of hun 'kunnen' passen. Zo zijn deze jongeren vaak extra lastig op het moment dat hun ouders zelf problemen hebben. Dan willen ze, zonder dat die zorg begrepen wordt, bliksemafleider zijn. Door dit gedrag ontstaat er een conflict waarin zij een (3) *zondebokpositie* innemen. Vaak slagen ze erin door negatief gedrag de aandacht van andere problemen af te leiden. De parentificatieposities (4) *zwarte schaap*, (5) *rebel* en (6) *het kleine meisje* leveren evenmin erkenning op voor onrecht en verdienste.

Een mama heeft als kind zelf weinig aandacht gehad en daar onder geleden. Ze presenteert vanuit zijnsloyaliteit tegenover haar ouders de roulerende rekening aan haar eigen kind. Dat moet met aandacht goedmaken wat moeder zelf heeft gemist: de *intergenerationele rekening*. Vader en moeder hebben dus eveneens zorg nodig op de vierde dimensie. Als men erin slaagt deze roulatie van rekeningen te stoppen, kan men hun leunen op *destructief recht* ombouwen in *constructief recht*. Slechts op die manier zullen deze ouders in staat zijn om hun probleemkind een fijnere jeugd te kunnen bezorgen dan de jeugd die ze zelf hebben beleefd.

Wat de mens aan persoonlijke ervaringen meekrijgt, beïnvloedt de manier waarop hij met zijn eigen kinderen omgaat. Sommige opvoedingselementen van zijn ouders neemt men over of pakt men juist compleet anders aan: dit is het *legaat*. Ook onderwijspersoneel geeft op dezelfde manier opvoedings- en begeleidingselementen door.

3.3.3 De relatie jongere-schoolsysteem

De begrippen van de vierde dimensie zijn gestoeld op het relationeel functioneren van een gezin. Ze zijn transfereerbaar naar:

- het onderwijs en de hulpverlening die apart functioneren als een *professioneel gezin*. Dezelfde relationele, contextuele taal en visie delen temidden van de meest uiteenlopende onderwijs- en opvoedingsstijlen die binnen één school voorkomen, werkt verbindend;
- de hulpverlening en het onderwijs samen die een *professioneel nieuw samengesteld gezin* vormen. Ook hier spelen contextuele mechanismen een rol;
- en binnen het elan van de ouderparticipatie, vormen ze samen met de ouders nog eens een *nieuw systeem samen*.

Deze drie systemen hebben elk hun eigen context, geschiedenis, cultuur en belangen, ... en hun eigen specifieke 'vierdedimensiehulpvragen'.

Het gevoel machteloos te zijn om op alle hulpvragen van deze jongeren te kunnen antwoorden (dé voorwaarde om echt goed te kunnen helpen), is een voorbeeld van professioneel onrecht voor onderwijsmensen. Ook onderwijsmensen presenteren roulerende rekeningen vanuit hun tekort aan erkenning voor onrecht en verdienste en het gebrek aan (relationele) hulpbronnen:

- *aan zichzelf*: ik doe het niet goed. Ik moet nog harder werken, ook thuis. Ik loop risico op burn-out, depressie. Ik slaag er niet in om de beleidslijnen concreet waar te maken. Misschien ben ik wel niet meer geschikt voor deze job.
- *aan collega's en directie*: Na een tumultueus verlopen les laat de vermoeide leerkracht een explosieve jongere met gedrags- en emotionele problemen toch naar de speelplaats vertrekken. De collega die toezicht heeft, zal de rekening krijgen. Of 'Als dit kind niet in een andere klas wordt gezet, dan word ik ziek en blijf thuis. Volgend jaar moet een collega haar maar in de klas nemen, anders ga ik halftijds werken.'
- *aan de andere kinderen in de groep*: van hen wordt verwacht dat zij extra flink en stil zijn en ook niet nog eens individuele aandacht opeisen. 'Eén crisis is genoeg, begin jij nu ook niet!' Ook na een crisis met een probleemkind in de klas is het niet gemakkelijk om meteen weer de knop om te draaien en 'verloren' tijd (programma) in te halen, de rustige sfeer te herstellen, enz. Ook de andere kinderen ervaren onrecht door het conflict. En verwerven verdienste. Ook zij hebben dan erkenning en hulpbronnen nodig.
- *aan de probleemjongere zelf*: "vanaf nu negeer ik hem, ik kan toch niets voor hem doen. Ik doe wel verder met de rest van de groep en als hij niet wil werken, dan houdt hij zich maar met iets anders bezig."
- *aan de hulpverlening*: "Jullie moeten dit probleem maar oplossen. Deze jongeren horen hier niet thuis. Jullie moeten maar ingrijpen in het gezin, een andere school zoeken, enz."

- *andere ouders*: “Ik stop geen tijd meer in ouders. Toen ik met de ouders van dat probleemkind sprak, heeft me dat weer een conflict opgeleverd. Dat overkomt me niet meer.”
- *aan de eigen (gezins)context*: na een lastige dag op het werk kom je prikkelbaar thuis en heb je geen energie meer om thuis nog te investeren. Je bent leeggegeven: je gezin krijgt de rekening.

Die roulatie van rekeningen kunnen we stoppen door ook aan elkaar erkenning te geven en door het contextueel referentiekader als een hulpbron in ons werk en onderlinge contacten op te nemen. Het dient niet alleen het belang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen, maar ook dat van onszelf.

Jongeren met gedrags- en emotionele problemen veroorzaken ook *loyaliteitsproblemen* in ons *professioneel gezin*. Wij hebben *verticale* loyaliteitsbanden met:

- het beleid (raden van bestuur, departement Onderwijs en Welzijn, de ministers, enz.) (onze professionele grootouders);
- de directie, diensthoofden (onze professionele ouders);
- de probleemjongeren en de andere kinderen (professioneel ‘onze’ kinderen).

En *horizontale* met:

- onze collega’s (onze professionele zussen en broers);
- de ouders (die ‘nieuwe partners’ moeten worden in de gezamenlijke zorg voor probleemkinderen);
- de hulpverleners (onze ‘nieuwe partners’ in ons professioneel nieuw samengesteld gezin).

Onderlinge conflicten, verschillende opvoedings- en begeleidingsvisies, enz. leiden ook bij onderwijspersoneel tot *gespleten loyaliteit*. Zowel bij de jongeren, als bij hun ouders, leerkrachten en hulpverleners moet rekening gehouden worden met ieders geschiedenis en (leef- of werk-)context. En dus moet ook de mens achter het destructief handelen, met zijn goede intenties, inzet, verdienste en geleden onrecht gezien worden.

Wisselend achter alle actoren en hun belangen kunnen staan, helpt om de dialoog tussen alle leden van een relationeel systeem weer op gang brengen. Het doel is vertrouwen en betrouwbaarheid te herstellen, krediet laten geven en de roulerende rekening te stoppen. Deze *meervoudig partijdige grondhouding* maakt niet deloyaal en niet partijdig (geen coalitievorming). Ze is de rode draad van het contextueel werken. Actoren krijgen de boodschap dat ook hun belangen tellen, wat hen helpt om ook de goede intenties van de anderen te zien en dus verbindend werkt. Het is relationeel de meest rechtvaardige manier van onderhandelen waar mensen samen leven of werken.

In ons werksysteem dat als ‘gezin’ met al haar contextuele hulpvragen relationeel moeilijk functioneert, wordt ook onderwijspersoneel *geparentificeerd*. Zo nemen of

krijgen de *zorgende* onderwijsmensen verantwoordelijkheden die tot de taakopdracht behoren van bijvoorbeeld directies. Deze ‘kinderen’ dragen zorg voor het professionele gezin op een manier die verder gaat dan hun taakopdracht, maar die te zwaar weegt of niet past bij hun hiërarchische positie. Collega’s bemoeien zich bijvoorbeeld – goedbedoeld – met het territorium van hun ‘broers en zussen’ vanuit een zorgende houding. Dat verwachten ‘directie/ouders’ soms ook: “Geef dat handelingsplan maar door aan je professionele zus, want zij heeft het enorm lastig met die probleemjongere.” De directie/ouder vraagt dat uit zorg voor die zus, een zorg die hij zelf op dat moment bijvoorbeeld niet kan oppakken door tijdsgebrek. Precies daar ontstaan weerstand en conflict tussen professionele broers en zussen (‘zus’ vindt dat niet jouw taak, jij bent mijn ‘professionele ouder’ niet). Ander personeel neemt dan weer andere parentificatieposities in die niet altijd als vorm van ‘zorg’ worden gezien.

Het hele ‘werkgezin’ heeft nood aan *gepaste* zorg voor elkaar. Een extra standje aan de probleemjongere die zonet een crisis liet ontstaan in zijn relatie met je collega, kan als zorg voor die collega gezien worden. Een collega met tuchtproblemen kan die interventie zelfs ervaren als gepaste zorg. Een andere collega, met een participatieve visie, zal daarentegen eerder erkenning voor haar onrecht en verdienste als gepaste zorg ervaren. Het kan gezien worden als een *hulpbron* als je de andere kinderen even meeneemt, zodat je collega het conflict met de jongere rustig kan uitklaren. Deze momentopname laat zien dat zorg niet altijd als zodanig wordt aanvaard, in tegenstelling tot gepaste zorg. Geen gepaste zorg verlenen, leidt tot gevoelens van miskennen van goede intenties. Om gepaste zorg te kunnen geven, moeten onderwijsmensen zich ook in de concrete werkcontext en visie van collega’s kunnen verplaatsen.

Erkenning geven aan onrecht en verdienste wordt vaak verward met empathie en compliment maar is fundamenteel in de contextuele bejegening. De meerwaarde van erkenning ligt in het feit dat iemand inziet dat jouw investering niet evident is, dat iemand ziet dat je er (extra) moeite voor doet en dat ook het onrecht niet evident is. Het is dus veel krachtiger dan empathie en complimenten. Erkenning kunnen geven vergt vaardigheidstraining.

Erkenning geven, gekoppeld aan een hulpbron, voorkomt leunen op destructief recht en het presenteren van roulerende rekeningen. Voor de individuen en de relaties tussen jongere, ouders, onderwijspersoneel en hulpverleners (intern en externe samenwerkingsverbanden) opent dit enorm veel relationele perspectieven.

Sommige problematische opvoedingssituaties en gedrags- en emotionele problemen komen in de volgende generatie terug. Vaak krijgt de volgende generatie de roulerende rekening gepresenteerd en verlangen ouders, vaak ongewild of onbewust, dat hun kinderen goedmaken wat zij hebben gemist in hun eigen geschiedenis. Hun zijnsloyaliteit verklaart waarom zij de rekening niet aanbieden aan hun ouders maar juist aan zichzelf, onschuldige derden, hun eigen kinderen of de maat-

schappij. Het contextueel gedachtegoed helpt het stoppen van *intergenerationele roterende* rekeningen en werkt *met minstens drie generaties*.

Het is voor onderwijsmensen niet voldoende om de vierde dimensie van het contextueel gedachtegoed te kennen en de begrippen te herkennen. Ze moeten deze actief kunnen gebruiken om de vastgelopen dialoog met de jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn klasgroep, zijn thuismilieu en collega's op school concreet te kunnen ombuigen tot een constructieve samenwerking. De vierde dimensie doorkruist immers enorm veel schoolmomenten:

- *tegenover ouders*: een oudercontact, een nota schrijven in de klasagenda, reageren op een nota van ouders, telefonische contacten, conflicten met ouders;
- *tegenover de jongere met gedrags- en emotionele problemen*: vooral op maandag en vrijdag rijzen heel wat vierdedimensieproblemen. Dit geldt ook voor speeltijden, 'saaie' lessen en opdrachten, schoolactiviteiten die met thuis te maken hebben zoals vaderen moederdag, een nieuwjaarsbrief, verjaardagen, enz. Mensen die werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen én die ook thuis zijn in het contextuele gedachtegoed, zullen moeten erkennen dat de vierde dimensie als een constante rode draad door hun dagelijks handelen loopt en dat ze er constant op interveniëren. Een contextuele bejegening kan de horizontale loyaliteitsband tussen de leden van het schoolteam en de jongere positief beïnvloeden. Hoe actiever de contextuele bejegening, hoe groter de kans dat de onderwijsgegenden de jongere kunnen motiveren om opdrachten op de derde dimensie (de interactiedimensie) te willen uitvoeren. Zowel de jongere zelf als de leerkracht verdienen het om er vaker in te slagen de jongere zonder machtsstrijd aan het werk te krijgen. Zolang het relationeel werkklimaat te wensen overlaat, krijgen heel wat bruikbare werkvormen, interventiestijlen en modellen geen kans of leveren ze niet het verwachte resultaat op;
- *tegenover de klasgroep*: een voorwaarde om te kunnen werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen is om hiërarchisch boven de gezagslijn te kunnen blijven staan. Als een leerkracht gezag kan verwerven op grond van een goede relatie gebaseerd op contextuele bejegening is dit gezag krachtig, constructief en veel minder situatiegebonden. Het zal ook op langere termijn steviger blijken dan begrenzen, straffen en belonen alleen. Deze laatste interventievormen zijn een onvermijdelijk onderdeel van de werking maar ze mogen niet op zichzelf staan. Naarmate de binding, het vertrouwen en het krediet tussen personeel en leerling steviger wordt, neemt het aandeel van straffen af. Agedwongen gezag en tucht leiden tot een onvoldoende professionele veiligheid om waarachtige leerlingenparticipatie mogelijk te maken.

Contextuele zorg voor de klasgroep is zeker een noodzaak na een crisis bij één van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Het is onmogelijk om crisissen te vermijden maar toch zal de leerkracht ervoor zorgen dat het aantal crisissen zo beperkt mogelijk blijft, als was het maar om de draagkracht van het personeel te

beschermen. Contextuele nazorg na een crisis is preventie voor andere crisissen bij andere leerlingen.

- *tegenover de peergroep*: de leden van een schoolteam zullen de loyaliteitsbanden van een jongere met zijn peergroep contextueel benaderen. Als een leerkracht contextueel vaardig is, vermindert de kans dat de leerling zijn band met de leerkracht verbreekt, onder druk van de peergroep. Een gespleten loyaliteit leidt tot meer probleemgedrag. Op deze dimensie zal de leerkracht dus niet enkel werken met de jongere op zich maar ook met de peergroep;
- *tegenover het schoolteam zelf*: om jongeren met gedrags- en emotionele problemen adequaat op te vangen, moet het schoolteam samenwerken en de jongere op dezelfde manier bejegenen. Anders zal de jongere de ene leerkracht tegen de andere uitspelen of doen diverse leden van het schoolteam interventies van collega's teniet. In dit geval ontstaan er vierdedimensieproblemen voor de onderwijsmensen én voor de jongere met gedrags- en emotionele problemen.

3.4 Welke andere hulpbronnen heeft onderwijspersoneel nodig?

3.4.1 Een combinatie van (ortho)didactische, -pedagogische en agogische hulpbronnen

- Individueel en groepswerk met de jongere met werkvormen uit *diverse onderwijskundige stromingen*: structureren, gedragsregulatie, perspectief kunnen bieden, sociale vaardigheidstraining, relaxatietechnieken, contextueel contractwerk, individuele zorg, dagelijkse kringgesprekken, hoekenwerk, projectwerk, contextuele aandacht voor verwerking en herstel van vertrouwen, gezinsgerichte school- en klaswerking.
- Een leer-, leefgroep- en speelklimaat met aandacht voor sfeerschepping en structuur die zich vertaalt in inrichting, degelijke infrastructuur en materiële hulpbronnen.
- Goede speelplaats en -infrastructuur, speeltijdorganisatie en spelmogelijkheid.
- Bij leefgroepwerking zijn een gezinsgericht klimaat en huiselijke inrichting belangrijk.

3.4.2 Andere en externe hulpbronnen

Onderwijspersoneel kan hulp krijgen van gespecialiseerd schoolpersoneel en/of de hulpverlening. Het gaat dan om:

- individuele therapie, op school indien nodig en mogelijk of externe ambulante therapie;
- contextueel werken met de jongere én het gezin samen, indien mogelijk vanuit de school;

- contextuele en pedagogische ondersteuning en begeleiding van de andere gezinsleden vanuit de hulpverlening;
- regelmatig overleg, intervisie tussen school en hulpverlening (CLB, thuisbegeleidingsdiensten, Comité Bijzondere Jeugdzorg, jeugdrechtbank, ambulante en residentiële hulpverlening, integrale jeugdzorg) en een degelijke, vroegtijdige informatieoverdracht bij verandering van gezinssamenstelling, nieuwe problematische opvoedingssituaties, enz. en dit in beide richtingen;
- eventuele medische of psychiatrische begeleiding en ondersteuning met geneesmiddelen.

3.4.3 Een zeer polyvalente vorming

Onderwijzenspersonen die werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen hebben een sterke behoefte aan een basisvorming over stoornissen en emotionele en gedragsproblemen, terminologie en kenmerken (niet in functie van diagnostiek, wel in functie van begeleidingsnoden en aanpak)

Daarnaast bestaat behoefte aan vorming:

- over hechtingsproblematiek (wordt soms laattijdig vastgesteld en gezien de complexiteit van die problematiek is het voor kind én personeel belangrijk daar kennis over te hebben);
- over impulscontrolestoornis, lage frustratietolerantie, emotionele ontwikkeling;
- over structurerend en gedragsmatig interveniëren;
- over sociale vaardigheidstechnieken en methodieken;
- over relaxatietechnieken in functie van afstand, nabijheid, vertrouwen en ontspanning;
- over een systematisch handelingsplan opmaken dat intern en extern bruikbaar is (tussen school en hulpverlening) en dat door een contract van gedeeld beroepsgeheim informatie kan uitwisselen. Een contextueel luik met genogram (stamboom) toevoegen is zeer zinvol.

Tot slot is er behoefte aan contextuele vorming en training voor zowel selectie- en bevorderingspersoneel als voor onderwijzend, administratief, paramedisch, ondersteunend en opvoedend personeel. Het schoolsysteem, het kindsysteem, het gezinssysteem en het hulpverleningssysteem en *samen* kunnen maar functioneren binnen de nieuwe elans met een systeemvorming.

Het *onderwijsbeleid* zou hier een belangrijke hulpbron kunnen zijn door het aantal kindvrije studiedagen uit te breiden. Het accent van bijscholing moet vooral op vaardigheden liggen. Individuele bijscholingen kunnen zeer zinvol zijn maar hun inhoud kan door tijdsgebrek te weinig worden doorgegeven. Interne studiedagen voor een gans team, versterken de gezamenlijke aanpak van jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

3.4.4 Een multidisciplinair team als hulpbron

Het schoolteam kan best wat gespecialiseerde hulp als versterking gebruiken. Naast een orthopedagoog, een psycholoog en een maatschappelijk assistent (niet in elke school door gebrek aan voldoende omkaderingsnormen) is ook een zorgfiguur zeker een noodzaak. Deze man of vrouw staat in voor crisisopvang en fungeert als herstelgerichte brugfiguur tussen de ouders en de jongere met gedrags- en emotionele problemen. In de school heeft men ook nood aan psychiatrische ondersteuning, overleg en follow-up (niet alleen na of voor een opname). Het CLB en andere hulpverlening ondersteunen scholen met multidisciplinaire teams, maar zijn door tijdsgebrek of overbevraging niet altijd beschikbaar. Dagelijkse crisissen bevestigen dat een multidisciplinair vangnet in de school noodzakelijk is.

3.4.5 Een structureel uitgebouwd supervisie- en intervisiebeleid

De school zal structuren uitbouwen waarin de leden van het schoolteam de kans krijgen om te ventileren en elkaar gepaste zorg, erkenning en hulpbronnen te bieden. Dit biedt de ruimte om elkaar te helpen om meervoudig partijdig te (blijven) kijken naar elkaar, ouders, de jongere met gedrags- en emotionele problemen. Het biedt ook de mogelijkheid om zich in contexten te verplaatsen en hulpbronnen te zoeken en te vinden. Zeker in het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen, is het nodig om het gekwetste vertrouwen en de vastgelopen dialoog steeds weer te kunnen herstellen. Ook hierin kan de zorgfiguur een superviserende en verbindende rol spelen.

3.4.6 Ouderparticipatie en hulpvragen van ouders

Bij familiegebonden hulpvragen moeten we ons onderwijsterritorium duidelijker kunnen afbakenen. Vanuit goede intenties ontstaan vaak territoriumconflicten. Intake met aandacht voor de gezinssamenstelling en -context is nodig. Een genogram kan zowel met ouders als met de kinderen gemaakt worden. Regelmatige informatie-overdracht is nodig, bijv. als de gezinssamenstelling verandert, bij familiale problemen, bij probleemgedrag thuis, enz. Want dat heeft grote impact op het kind én op zijn functioneren op school. Informatieoverdracht van de school naar thuis is eveneens nodig.

Actieve samenwerking tussen thuis en de school zorgt voor meer éénduidigheid in de verschillende opvoedingsvisies van thuis en school. Dit heeft een constructief effect op de jongere én op de gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid die ouders en school samen moeten dragen. Ouderparticipatie mag ook hier geen dode letter zijn.

3.4.7 Samenwerking onderwijs-hulpverlening

Voor een goede samenwerking tussen onderwijs en hulpverlening is er nood aan een gedeelde visie op eerstelijns hulp en aan een handelingsplan hiervoor. Men zal ook de vaardigheid ontwikkelen om elkaar die hulp te bieden. Tegelijk moet er een sluitend beroepsgeheim komen dat onderwijs en hulpverlening delen.

4 Besluit

Contextueel werken in combinatie met de opgesomde hulpbronnen voor het onderwijspersoneel betekent niets anders dan simultane en integrale zorg voor de jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn ouders, onderwijspersoneel en hulpverleners. In mijn praktijk ontstaat op die manier een interne ketenzorg waarin alle relationele, emotionele, gedrags-, familiale, didactische, orthopedagogische, groepsdynamische en infrastructurele aspecten niet afzonderlijk worden aangepakt maar als een systeem. Ze staan nooit los van elkaar. Als één van die aspecten problemen oplevert, beïnvloedt dat ongewild en direct ook andere aspecten of het systeem als geheel. Het geheel van de aspecten is de rode draad waarrond de school zal moeten werken.

Sterkere en noodzakelijke relationele schakels ontstaan in mijn werkveld als de school, het personeel, het thuismilieu of het gezinsvervangend milieu en de hulpverlening *actief en concreet samenwerken als systeem* in plaats van elk op zichzelf. Als in een van de sectoren een probleem opduikt, beïnvloedt dat meteen het hele systeem. Iedere externe zorg of hulpbron die nodig is, moet mee opgenomen worden in het systeem. Het kan gaan om een huisarts, familielid, een stageplaats, ... Een goede samenwerking tussen de interne en externe ketenzorg is nodig want ze beïnvloeden elkaar.

In mijn werkpraktijk levert systeemdenkend handelen en bejegenen op inhoud en op relatieniveau een groot rendement op.

Contextueel werken in relatie met de jongere en de klas- en leefgroep betekent:

- actieve preventie van conflictgedrag;
- betere leef- en leervoorwaarden voor de probleemjongere én de klas/leefgroep;
- hechtere groepsdynamiek tussen onderwijspersoneel door haar relationeel verbindende waarde;
- bruikbaar bij sociale vaardigheidstraining en conflicthantering;
- échte dialoog, participatie.

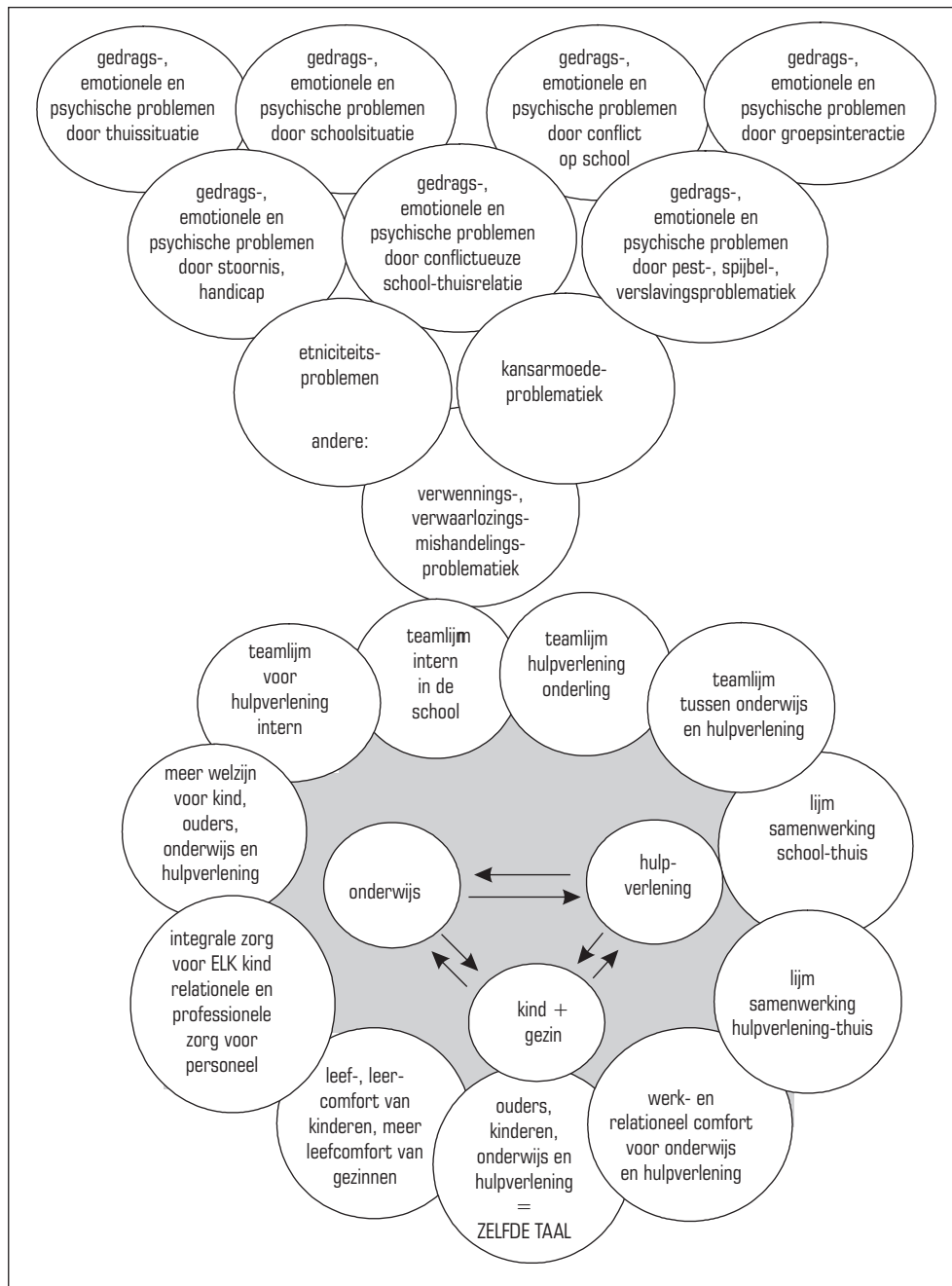
Contextueel werken in relatie met de ouders, interne en externe samenwerkingsverbanden betekent:

- constructieve, respectvolle, dynamische én verbindende relationele handvatten;

- meer professionaliteit en interventievertrouwen dankzij een theoretisch referentiekader;
- minder situationele interventies door haar preventief karakter;
- meer arbeidsvreugde, motivatie, minder emotionele en relationele taakbelasting, betere relationele werkvoorwaarden;
- zorgstructuur voor personeel (in alle echelons en disciplines);
- relationele teambuilding, een overleg-, intervisie- en supervisiecultuur;
- een betere inhoudelijke samenwerking, een gemeenschappelijke taal en welzijnsvisie tussen onderwijs en hulpverlening;
- échte dialoog, participatie;
- een meervoudig partijdige grondhouding helpt het belangenlijstje concreet en succesvol te combineren.

Alleen zo kunnen we *samen* bouwen aan meer kind, ouder, thuis, school en mens... Elke jongere met gedrags- en emotionele problemen heeft recht op contextuele zorg, ook op school. Elk gezin met een kind met probleemgedrag heeft recht op contextuele zorg, ook op school. Alle onderwijspersoneel van probleemjongeren heeft recht op contextuele zorg en vorming. Alle hulpverleners van probleemjongeren hebben recht op contextuele zorg en vorming.

Ook zonder moeilijke thuissituatie is contextuele zorg een systeemdenkende, relationeel rechtvaardige en sterk verbindende werkhulpbron. Zij biedt een relationele begeleidingsmeerwaarde in combinatie met andere methodieken. Het onderwijs kan het integreren vanuit zijn relationele en preventieve zorgzaamheid, de hulpverlening vooral vanuit haar begeleidend, remediërend en therapeutisch mandaat. De eerstelijns hulp van het onderwijs moet voorbereiden én aansluiten op de zorgvisie van de hulpverlening. Samen hebben ze een sterke relationele verbinding en inhoudelijke samenwerking nodig; met respect voor ieders specifieke werkcontext en mandaat én met gepaste werkzorg voor elkaar. Een gemeenschappelijke inhoudelijke taal die verbindt in plaats van verdeelt, moet constructief, korter overleg en onderlinge verslaggeving mogelijk maken. Contextuele zorg werkt ook preventief en biedt perspectief om succesvollere participatie van de ouders en de probleemjongere te realiseren.



Bronnen

Deze bijdrage is gebaseerd op mijn jarenlange werkervaringen met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen in het medisch pedagogisch instituut van het Gemeenschapsonderwijs – Oudenaarde. Ik baseer mijn praktijk op de volgende bronnen, vormingen en tweejaarlijkse opleidingen rond:

Systeemdenkende modellen:

- De contextuele benadering (Nagy)
- De structurele methode (Minuchin)
- Territoriumleer (Bakker en Bakker)
- Watzlawick (communicatietheorie)

Sociale vaardigheidstraining:

- Axenroos
- Huis en doos vol gevoelens
- Sovaco

Publicaties

- R. MELLIS, N. BAKHUIZEN, A. VAN MONTFOORT, *Contextuele hulpverlening bij seksueel misbruik: over de ontwikkeling en de werkwijze*, CLAS-project, Amsterdam, VU uitg., 1996, VIII, 102 p.
- H. VAN DE VEIRE, K. BEUSELINCK, T. WULLAERT, S. WERTHEN, A. DENYS, W. MEULEBROECK, M. MONTEN, D. DE RUYCK, I. VAN TRIMPONT, *Methodiek in leerlingenbegeleiding: beslisbomen ADHD, depressie, druggebruik, faalangst, obesitas*, Sint-Amandsberg, De Leidraad, 2002, s.p.
- J. MELSE, S.M.J. VAN HEKKEN, *Ernstig verwaarloosd: hulpverlening aan kinderen en hun ouders naar de ideeën van Ivan Boszormenyi-Nagy*, Lisse, Swets en Zeitlinger, 1988, 85 p.
- A. DE VRIENDT, J. DE LA MARCHE, K. PYCK, *Groepsopvoeders en ouders: tegenstanders of medestanders?*, Leuven, Acco, 1997, 198 p.
- C. GEENS, I. JASPERS, e.a., *Het huis vol gevoelens belicht binnen een therapeutisch klimaat*. Van sociaal waardig tot sociaal vaardig, systemisch project K.U.L., 2003.
- K. VAN DUN, D. BROOS, *Hou me (niet) vast: hulpverlening en hechtingsstoornis*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 1997, 142 p.
- Wat Nu?*, vzw Vlaamse vereniging voor ouders van hechtingsgestoorde, bodemloze (adoptie) kinderen in Vlaanderen, laatste update: 12/08/2004, URL: <http://home.tis-cali.be/watnu/index.html>

- W. VAN MULLIGEN, P. GIELES, A. NIEUWENBROEK, *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding*, Leuven, Acco, 2001, 158 p.
- MAY MICHIELSEN, WIM VAN MULLIGEN, *Leren over leven in loyaliteit*. Over contextuele hulpverlening, Leuven, Acco, 1999.
- LIEVE WILLEMS, Uit: "Waarom de ene juf je je spuitjes doet opeten en de andere niet". Contextueel (samen)werken in onderwijs en hulpverlening. Nog onuitgegeven Leuven, Acco.
- PAUL WATZLAWICK, JANET H. BEAVIN, DON D. JACKSON, *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Houten, Bohn Stafleu Van Loghum 1974.



ONDERWIJS AAN LEERLINGEN MET GEDRAGS- EN EMOTIONELE STOORNISSEN MET AANDACHT VOOR ETNICITEIT

Alia SAYKA

Ondersteuningsteam Allochtonen Bijzondere Jeugdbijstand
Gent

1 Inleiding

Naar de aanwezigheid van etnisch-culturele minderheden in het buitengewoon onderwijs is weinig onderzoek gedaan. Uit een van de schaarse onderzoeken uit 1990 bleek al dat allochtone leerlingen oververtegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs¹. In vergelijking met de aanwezigheid in het gewoon onderwijs was er een verschil tussen 1% à 2%.

Het algemeen percentage verschilt ook erg van streek tot streek. De provincie Limburg had het hoogste percentage allochtone leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Op de tweede plaats kwam Antwerpen waar één op de tien leerlingen van vreemde herkomst is. West-Vlaanderen scoorde het laagst. De studie toont ook aan dat men migrantenleerlingen in het buitengewoon onderwijs niet als moeilijker ervaart dan de andere leerlingen. Ook hun participatie aan het type 3-onderwijs ligt niet sterk hoger dan van Vlaamse kinderen. Wel zie ik een belangrijk verschil op het vlak van testen en doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs en in de context en thuissituatie van de leerlingen.

Er is duidelijk nood aan recent onderzoek waarin de aanwezigheid van alle etnisch-culturele minderheden in het buitengewoon onderwijs en niet enkel van Magrebijnen, Turken en Italianen wordt onderzocht. Ook de aanwezigheid in de verschillende types kan veel duidelijkheid scheppen.

¹ R. VAN MEENSEL, M. VERLOT, *Migranten in het buitengewoon onderwijs*, (WEDAM-Cahier nr. 2), Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, 1990, 42 p.

Ik hoop dat deze tekst leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers en leerlingenbegeleiders doet stilstaan en nadenken over verschillen en gelijkenissen en vooral ook over het gelijkwaardig zijn van elke leerling van welke etnische achtergrond ook. En hopelijk krijgen zij daarmee ook een aantal handvaten om met leerlingen uit etnisch-culturele minderheden om te gaan. Door alleen maar deze tekst te lezen doet men niet aan interculturalisatie in de school. Na het lezen van deze tekst begint het echte werk pas.

2 Een adequaat instroombeleid?

De centra voor leerlingenbegeleiding zijn de diensten die leerlingen testen en doorverwijzen binnen het onderwijs. Het is heel belangrijk om bij anderstalige leerlingen het testen zo cultuurvrij mogelijk te maken, waarbij speciale aandacht wordt gegeven aan die taalaspecten die de resultaten nadelig kunnen beïnvloeden. Dergelijke testen worden mijns inziens veel te weinig gebruikt.

Dikwijls worden allochtone leerlingen getest met testen die geen rekening houden met de culturele en taalkundige achtergronden van deze leerlingen. De toetsen die men gebruikt zijn niet cultuurvrij. Ze veronderstellen kennis over situaties die in bepaalde culturen of milieus minder bekend zijn.

Ook het taalaspect speelt een rol. Bepaalde begrippen en uitdrukkingen zijn niet bij alle kinderen bekend. Dat kinderen uit etnisch-culturele minderheden het niet zo goed doen bij intelligentietests hoeft niet per definitie te betekenen dat ze minder intelligent zijn. Men kan zich ook de vraag stellen of de bestaande testen er goed in slagen de intelligentie van allochtone kinderen te meten. Soms weten deze kinderen het antwoord op een vraag niet omdat ze vanuit hun culturele achtergrond de vraag niet begrijpen. Hoe kan een islamitisch kind dat geen varkensvlees mag eten bijv. weten dat ham van varkensvlees is gemaakt.

Op basis van deze testen worden uitspraken gedaan over het intelligentieniveau van het kind en worden ‘adviezen’ gegeven die de ouders gewoonlijk slaafs opvolgen. Dikwijls denken ouders dat deze adviezen beslissingen zijn die ze moeten uitvoeren.

Veel allochtone jongeren worden naar het buitengewoon onderwijs verwezen omdat ze een leerprobleem of een taalachterstand hebben. Het is belangrijk te weten dat leerproblemen gepaard gaan met gedrags- en emotionele problemen. Als een kind niet op zijn niveau zit, gaat het dit ook uiten via zijn gedrag. Zo komt het in een vicieuze cirkel terecht en dreigt een doorverwijzing naar het type 3-onderwijs. Dergelijke kinderen vertonen moeilijk gedrag, niet omdat ze een karakter-

stoornis hebben maar omdat ze zich niet begrepen voelen en zich onvoldoende verstaanbaar kunnen maken.

Onderzoek toonde aan dat het onderwijs moeilijk een onderscheid maakt tussen licht mentaal gehandicapte migranten en migranten met een aanzienlijke schoolse achterstand door een cultureel verschillend onderwijs- en opvoedingssysteem.

3 De ouders

Veel ouders zijn naar hier geëmigreerd of gevlucht om een betere toekomst te hebben voor hun kinderen. Ze merken dat het land of de cultuur waarin ze terechtgekomen zijn, anders is dan de hunne. Ouders zijn bang dat hun kinderen gaan vervreemden van hun cultuur. Veel migranten spreken thuis hun moedertaal met de kinderen. Ze vinden het belangrijk dat hun kinderen hun moedertaal niet verliezen zodat ze ook met de familieleden in hun land van herkomst kunnen praten. Wij horen dikwijls van mensen in het onderwijs dat de ouders beter thuis ook Nederlands met hun kinderen zouden spreken om schoolachterstand te voorkomen. Men vergeet echter dat de grootste groep eerste generatiemigrant analfabeet is en nooit haar eigen moedertaal kan lezen en schrijven, laat staan het Nederlands. Onderzoek toonde trouwens aan dat kinderen die hun moedertaal goed beheersen, later beter een schoolse en/of een tweede taal leren.

Ouders vrezen ook dat de kinderen hun oorspronkelijke cultuur en geloof zouden laten vallen onder druk van de dominante 'westerse' cultuur. Ze beseffen dat culturele vanzelfsprekendheden verloren gaan in de migratie. Ouders ervaren dat hun kinderen en kleinkinderen hun moedertaal niet beheersen en dat ook de band met het vaderland verwatert.

Door de migratie ontstaat er dikwijls rolverwarring tussen de ouders en de kinderen. Kinderen nemen vanuit hun relatieve voorsprong in taal en terreinkennis de bemiddeling met de buitenwereld op zich. Zo kunnen ze ook binnen het gezin een sturende rol overnemen van de ouders. Als de ouders analfabeet zijn of weinig onderwijs hebben genoten, kan dat geïmpliceerde gevolgen hebben voor het kind. De ouders kunnen geen brieven lezen, geen agenda nakijken en ook niet ondersteunen bij schoolse problemen. Bij gedragsproblemen moet men hier zeker aandacht aan besteden. Want dikwijls kan de leerling zelf beslissen of informatie van de school ongecensureerd bij de ouders komt. Indien een leerkracht herhaaldelijk nota's in de agenda heeft geschreven of brieven naar de ouders heeft geschreven om hen dringend te spreken en de ouders reageren hier niet op, dan is het in de meeste gevallen niet omdat het gedrag van hun zoon of dochter hen onverschillig laat.

Meestal hebben de ouders de brieven en nota's niet kunnen lezen of zelfs nooit gezien.

Het valt ons steeds op hoe ouders van allochtone kinderen nog te veel een afwezige partner zijn in het schoolgebeuren. Er is een te hoge drempel voor de ouders om de school te contacteren, dikwijls door taalgebrek, door angst om niet begrepen te worden, doordat men niet weet wie en hoe te contacteren. Daarom zouden scholen altijd de eerste stap moeten zetten naar de ouders. Hiermee bedoelen we niet hen schriftelijk uitnodigen voor een gesprek maar echt een letterlijke stap zetten m.a.w. op huisbezoek gaan met een tolk of bemiddelaar.

Bij een eerste contact moeten de ouders al voldoende en duidelijke informatie krijgen over de verwachtingen die het Vlaamse schoolsysteem koestert, ten opzichte van de leerlingen en van de ouders. Volgens Magrebinse en Turkse ouders is er een groot verschil tussen het Vlaamse schoolsysteem en dat in hun land van herkomst. Daar heerst er een grote discipline die ervoor zorgt dat iedereen zijn plaats kent en dat een leraar met het grootst mogelijke respect wordt benaderd. De leerkrachten houden hun kinderen in de gaten en roepen ze ter verantwoording als iets niet door de beugel kan. Hier in Vlaanderen ligt de verantwoordelijkheid voor het welzijn en de veiligheid van de kinderen voornamelijk bij de ouders. Hier zijn zij het die moeten controleren of de kinderen hun huiswerk wel maken, de school trouw bezoeken en geen kattenkwaad uithalen, terwijl in hun land van herkomst het toezicht daarop bij de schoolleiding lag. Het beeld dat de ouders van een school hebben kan al een begin zijn om het vertrouwen te krijgen van de ouders. Het is ook belangrijk om zicht te krijgen op de achtergrondsituatie van de ouders: zijn het analfabeten, wat is hun godsdienst, wat zijn de tradities, zijn ze gevlucht...

Daarna kan men werken aan het uitbouwen en het in stand houden van een vertrouwensband. Samenwerken met migrantenorganisaties en met deskundigen kan hierbij een steun betekenen.

Een (onafhankelijke) tolk is soms essentieel om de communicatie tussen de school en de ouders op gang te brengen of te houden. Als een leerling bij oudercontacten zelf de rol van tolk op zich neemt, zit hij in een machtspositie waarin hij kan bepalen wat hij vertaalt en wat niet. Bij jongeren met gedrags- en emotionele problemen is dit zeker niet aangewezen.

De ervaring leert ons dat scholen soms te lang wachten en de ouders pas contacteren als er al problemen zijn. Beter is het om tijdig en gezamenlijk naar een oplossing te kunnen zoeken. Kinderen met gedragsmoeilijkheden worden uiteindelijk geschorst zonder dat de ouders zich op voorhand bewust waren van het feit dat er moeilijkheden waren.

Om er meer allochtone ouders bij te betrekken is het belangrijk:

- om leerkrachten voor te lichten over de verschillende culturele achtergronden. Leerkrachten moeten inzicht hebben in interculturele communicatie;
- om ouders op school voorlichting te geven over opvoedingsondersteunend gedrag. Dit geldt des te meer voor leerlingen die moeilijk gedrag vertonen thuis en op school. Dikwijls zitten de ouders ook met hun handen in het haar. De ervaring leert ons dat als de ouders en de leerkrachten op één lijn staan, het voor de leerling moeilijker is om de twee tegen elkaar uit te spelen;
- individuele leerkrachten stimuleren om persoonlijke contacten te leggen, bijvoorbeeld via huisbezoeken. Dit kan bij gedragsproblemen, maar ook bij goede schoolresultaten gebeuren;
- om allochtone leerkrachten aan te stellen die een brugfunctie naar de ouders kunnen vervullen.

4 De leerling

In tegenstelling tot Europa, bestaat op het Magrebijnse platteland nauwelijks een verschil tussen de opvoeding thuis en de aanpak op school. De ouders kunnen er blind op vertrouwen dat de onderwijzers dezelfde waarden en normen hanteren als zijzelf. Spijbelen zal meteen ter ore van de ouders komen en voor wangedrag mag de onderwijzer i.p.v. van de vader een klap uitdelen. Maar na de migratie wordt de continuïteit in de opvoeding essentieel aangetast. Door het cultuurverschil kunnen in het Europese immigratieland allerlei misverstanden tussen ouders en leerkrachten ontstaan. Zo verbazen leerkrachten zich nogal eens over de geringe belangstelling van allochtone ouders voor ouderparticipatie. Het is mogelijk dat de ouders ervan uitgaan dat de leerkrachten wel weten wat ze moeten doen. Deze ouders weten geen raad met de vooropgestelde inspraak.

Kinderen van ouders uit de Magreblanden worden in de lagere schoolleeftijd zeer bewust geconfronteerd met de Noord-Afrikaanse waarden en normen die horen bij een goede opvoeding. Een goed opgevoed kind is bescheiden, heeft respect voor ouderen, kan met iedereen opschieten, valt een ander niet in de rede... Bovendien kan het zijn eigen belang zonodig opofferen voor het welzijn van de groep, een waarde die westers-individualistisch opgevoede kinderen meestal niet zo uitgesproken meekrijgen. Daarnaast neemt ook het geloof een steeds duidelijker plaats in.

Hoe ouder, hoe groter het onderscheid tussen zoons en dochters zichtbaarder wordt.

Kinderen in allochtone gezinnen dragen allerlei verantwoordelijkheden. Met een etnocentrische bril op: 'wat bij ons normaal is, geldt toch voor iedereen' zou men te snel kunnen aannemen dat er sprake is van parentificatie. Parentificatie is een over-

belasting van kinderen door het tekortschieten van de ouderlijke functies. Deze overvraging gaat ten koste van hun emotionele en cognitieve ontwikkeling, ten gevolge van het tekortschieten van de ouderlijke functie. Dit tekortschieten kan bijv. ontstaan uit afwezigheid van een ouder, invaliditeit, een onverantwoordelijke houding of onenigheid tussen de ouders.

In veel niet-westerse culturen, waaronder de Noord-Afrikaanse, is het normaal dat kinderen bepaalde verantwoordelijkheden dragen. Ze zijn daardoor een waardevol lid van de maatschappij en oogsten er zelfrespect mee. Slechts wanneer de last van hun verantwoordelijkheid te zwaar is, dus ten koste van hun ontwikkeling gaat, is het gerechtvaardigd om van parentificatie te spreken.

Het lukt bepaalde groepen allochtone kinderen niet om de culturele kloof tussen de thuis- en schoolcultuur te overbruggen. Het zijn vooral kinderen uit gezinnen die afkomstig zijn uit een plattelandscultuur en die het moeilijk hebben om zich hier staande te houden. Ook veel nieuwe migranten zoals vluchtelingen verkeren in dezelfde situatie. Ze maken zich zorgen over hun toekomst hier in België.

Door in te spelen en rekening te houden met hun culturele en sociale achtergronden zullen allochtone leerlingen meer groeikansen krijgen in het onderwijs. De leerkracht kan bijv. in een klaslokaal afbeeldingen uithangen die een multi-etnische samenleving tonen. Stereotiepe afbeeldingen waarin te zien is dat mensen uit een andere, niet-westerse cultuur ondergeschikt zijn aan mensen uit een rijke westerse cultuur, kan het zelfbeeld en de waardering voor de eigen cultuur ondergraven. Schoolteams moeten open te staan voor de waarden en normen van hun leerlingen en door zich bepaalde communicatie- en omgangsvormen van de leerlingen eigen te maken. De leraar kan zo de cultuurkloof proberen te verkleinen. De allochtone leerlingen maar ook de autochtone leerlingen zullen zich veilig en geborgen voelen doordat er een pedagogisch klimaat ontstaat waarin ze zich thuis voelen. Op den duur zullen de leerprestaties en het moeilijk gedrag ongetwijfeld verbeteren.

5 Leerkrachten

Leerkrachten hebben behoefte aan nascholing om beter om te gaan met cultuurverschillen en gelijkenissen. Hun kennis over allochtonen of moslims is soms zeer beperkt. Ze vertrekken te vaak van bepaalde westerse evidenties zonder rekening te houden met de persoonlijke situatie van het kind en de ouders uit een andere cultuur. Zo koopt niet elk gezin geschenken voor sinterklaas.

Leerkrachten moeten openstaan voor andere waarden en normen m.a.w. een open leefhouding hebben. Dit betekent dat ze andere cultuurverschijnselen waarderen

en accepteren. Op die manier vergroot een leerkracht haar/zijn culturele betrokkenheid en wordt het gedrag van een leerling beter verklaarbaar in zijn context: komt dit gedrag door omgevingsinvloeden vanuit de cultuur en/of door persoonsgebonden factoren?

Het is varen tussen twee klippen, aan de ene kant is er de valkuil van het exotisme: alles komt door de migratie. Aan de andere kant kun je stranden in neiging om specifieke culturele factoren te ontkennen.

In de klas worden leerkrachten meer en meer geconfronteerd met leerlingen uit verschillende etnisch-culturele groepen die niet altijd even sympathiek tegenover elkaar staan. Lessen over vooroordelen, discriminatie en racisme kunnen hierin een hulp zijn, maar deze materie is zo complex dat dit niet zo maar is opgelost door een aantal lessen en projecten. Als school moet men eerst durven stilstaan bij: wat is de houding bijv. van de directie, van leerkrachten op alledaags racisme? Hoe is de beeldvorming over allochtonen bij de leerkrachten én de leerlingen? ... Men moet onderzoeken wat de eigen onbewuste vooroordelen zijn.

Het is heel belangrijk hoe een leerkracht zijn leerlingen tegemoet treedt. Als een leerkracht weinig verwacht van een kind, bijv. omdat het onvoldoende Nederlands kent en een negatieve respons geeft op zijn uitingen en zijn gedragingen, bestaat er een grote kans dat de ontwikkeling van het kind geremd wordt. Door het negatieve verwachtingspatroon kan een leerling onder zijn kunnen presteren.

Onderzoek heeft aangetoond dat:

- leerlingen van wie de leerkracht hoge verwachtingen heeft, meer initiatief nemen tot interactie dan leerlingen van wie de leerkracht lage verwachtingen heeft;
- leraren de neiging hebben om met kinderen van wie ze lage verwachtingen hebben, over niet-inhoudelijke zaken te praten;
- kinderen van wie de leraar lage verwachtingen heeft, meer kritiek krijgen van de leerkracht dan kinderen van wie hij hoge verwachtingen heeft;
- kinderen van wie de leraar hoge verwachtingen heeft, meer geprezen worden.

Leerkrachten die weinig weten van gebruiken en gedragingen binnen andere culturen, kunnen deze gedragingen in de klas afkeuren of negeren. Zo creëer je een loyaliteitsconflict bij de leerlingen, want die gedragingen en gebruiken kregen ze mee van thuis. Op die manier keur je ook hun cultuur en hun ouders af. En dit loyaliteitsconflict zal zeker in zijn gedrag tot uiting komen.

Als je een pedagogisch klimaat wilt scheppen waarin alle kinderen tot hun recht komen, is het belangrijk dat je je als leerkracht kan verplaatsen in de leefwereld van je leerlingen.

De culturele en sociale achtergronden van zowel de leerkrachten als de leerlingen spelen in de leerkracht-leerling relatie een belangrijke rol. Dit referentiekader van

waarden en normen bepaalt de kwaliteit van de pedagogische relatie. Je kan een leerling in het algemeen beter begrijpen, naarmate je eigen sociale en culturele achtergrond meer overeenkomsten vertoont met die van de ander. Komt de ander op jou als cultuurvreemd over? Dan bestaat de kans dat je vooroordelen en stereotypen over die persoon ontwikkelt. Als leerkracht draag je onbewust beelden over die kinderen gemakkelijk kunnen overnemen. Zo heb je als leerkracht over de kinderen in je klas ook onbewust of bewust (voor)oordelen die te maken hebben met je 'witte culturele achtergrond'.

Het is dus belangrijk dat een leraar zijn eigen culturele identiteit analyseert en zijn eigen vanzelfsprekendheden leert zien en ze herkent.

6 Lerarenopleiding

In een klasgroep zijn er altijd verschillen geweest tussen de leerlingen. Zoals een kind uit een arbeidersgezin, een zoon van een dokter, een dochter van een politicus, een leerling die zeer goed kan rekenen maar minder goed in taal is...

Leerkrachten worden nu meer en meer geconfronteerd met leerlingen die in een andere cultuur opgegroeid zijn en die van huis uit dikwijls geleerd hebben om op een ander manier te communiceren en met elkaar om te gaan. Ze spreken een andere taal thuis of hebben een andere geloofsovertuiging. Er zitten nu ook meer leerlingen in de klas die een andere huidskleur hebben. M.a.w.; veel scholen zijn een mix geworden van verschillende culturen.

Heel veel leerkrachten weten niet hoe die mensen hier zijn geraakt. Mensen migreren om economische redenen, omwille van oorlogen en honger, soms trekken mensen om politieke redenen weg uit hun geboortestreek op zoek naar een betere toekomst. Turken en Marokkanen zijn hier al lang, daarna kwamen de Ghanezen, Nigerianen en Kongolezen. Nu komen er ook Kosovaren, Albanezen, Russen, Iraniërs, en Afghanen. Recent kregen we ook meer en meer Irakezen. De interculturele contacten zijn dus toegenomen. Vroeger bleven die voorbehouden aan bepaalde categorieën mensen zoals missionarissen, ontdekkingsreizigers, ambassadeurs en toeristen. Nu kunnen we niet meer naast interculturaliteit. Onze maatschappij is zo veranderd dat we niet meer om de verschillen heen kunnen.

En het is niet zo vanzelfsprekend om hiermee om te gaan. En hier schiet de lerarenopleiding wel in tekort. Men zou in de lerarenopleiding interculturele communicatie en transculturele pedagogiek als vak moeten doceren.

Transculturele pedagogiek (TP) houdt zich bezig met het bestuderen van opvoedings- en onderwijssituaties in een multiculturele samenleving waarin sprake is van

onderling contact en wederzijdse beïnvloeding van personen en groepen van personen uit verscheidene culturen binnen de concrete maatschappij. Typisch aan transculturele pedagogiek is dat zij zich specifiek op acculturatieprocessen richt en dus op de wederzijdse beïnvloeding en aanpassing van de culturen die met elkaar in contact komen. De TP schenkt ook aandacht aan de asymmetrische machtsrelatie tussen de dominante groep en de overige groepen in de multi-etnische samenleving.

In de transculturele pedagogiek kunnen allochtone leerlingen, net als autochtone, tot goede leerprestaties komen als er een pedagogisch klimaat heerst waarin ze zich veilig en geborgen voelen. Zowel de leraar als de leerling dienen een open levenshouding tegenover anderen te hebben en de leraar dient over vaardigheden te beschikken waardoor alle leerlingen zich vaardigheden kunnen eigen maken om volwaardig te kunnen participeren in wisselende culturele situaties.

Een transculturele benadering stelt niet alleen eisen aan de leraar, maar vooral ook harde aanpassingseisen aan de leerlingen zelf, of ze nu allochtoon of autochtoon zijn. Want cultuur is niet iets statisch maar iets dynamisch dat zich voltrekt in het dagelijks handelen van de mensen.

7 Schoolcultuur en -infrastructuur

Het begrip schoolcultuur wordt wel gedefinieerd als het geheel van waarden, normen en verwachtingen die men op school impliciet of expliciet met elkaar deelt en die tot uitdrukking komen in het gedrag van de mensen. Schoolculturen kunnen deels gecreëerd naar en afgestemd worden op het gewenste beeld: de identiteit van de school. Soms ontstaan schoolculturen ook door toevallige maatschappelijke ontwikkelingen. Een school in een wijk waar 90% allochtonen wonen krijgt op die manier de naam van 'concentratieschool'. Wanneer in de buurt van een school een asielzoekerscentrum wordt geopend komen er op die school meer kinderen van vluchtelingen. Dit kan allemaal consequenties hebben voor de schoolcultuur en het beeld dat de buitenwereld van die school heeft. Scholen hebben dus een imago dat ook door de ouders op hun eigen manier wordt geïnterpreteerd, bijv. 'Dat is een goeie school want de zoon van die buurman heeft daar gezeten en die is nu dokter', 'Dat is een school waar nog goede discipline heerst', 'Dat is een school waar het geloof van ons, moslims, serieus wordt genomen'... Het beeld dat ouders van een school hebben kan al een begin zijn om het vertrouwen te krijgen van de ouders.

Scholen reageren verschillend op multiculturele ontwikkelingen in de samenleving.

Een school met alleen maar Vlaamse leerlingen zal zich op een andere wijze bezighouden met andere culturen dan een 'concentratieschool' met voornamelijk alloch-

tone leerlingen. In deze laatste scholen probeert men een evenwicht te vinden tussen de onderwijzende taak en de opvoedende taak van de school. De eisen van de samenleving worden zo veel mogelijk in overeenstemming gebracht met de voorwaarden voor een veelzijdige ontplooiing van het kind om zijn volwassenheid te bereiken. Het kind moet zoveel mogelijk op eigen kracht een goed leerresultaat trachten te bereiken.

Zo zijn er scholen die weinig aan hun onderwijs veranderen omdat ze een ‘witte’ leerlingpopulatie hebben. De noodzaak om aan intercultureel onderwijs te doen zien deze scholen met een monoculturele visie dan vaak ook niet in. Andere, dikwijls ‘zwarte scholen’, hebben een drastische verandering ondergaan. De leerstof, de leerlingen, het lerarenkorps, de schoolfeesten, alles is tegen het culturele licht gehouden om ervoor te zorgen dat het pedagogisch klimaat de thuissituatie van de leerlingen weerspiegelt. Men moet niet wachten tot men een meerderheid anderstalige leerlingen heeft om alle leerlingen gevoelig te maken voor andere culturen. Buitenlandse kinderen vinden het leuk om te mogen vertellen hoe zij dingen beleven en meemaken. Dit is positief voor hun ontwikkeling en zelfbeeld, maar ook voor de andere kinderen is het goed om iets meer te weten over andere culturen. Hoe vanzelfsprekender dat nu voor hen wordt, hoe beter ze daar later kunnen mee omgaan, want in de maatschappij zijn er verschillende culturen. Intercultureel betekent dat leerlingen van verschillende etnische groepen kennis hebben van elkaars culturele achtergronden en met elkaar leren omgaan. Zo worden de voorwaarden vervuld voor een gelijkwaardige participatie in de samenleving.

OPTIMALISERING VAN DE ONDERWIJSVOORZIENINGEN VOOR JONGEREN MET ZEER ERNSTIGE GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN

Prof. dr. Caroline BRAET

Psycholoog en docent
Universiteit Gent

1 Inleiding

In deze tekst wordt vertrokken vanuit een *ontwikkelingspsychopathologisch denkkader*¹. Dit denkkader is een zinvol kader om gedrags- en emotionele problemen bij kinderen en adolescenten te beschrijven. Het wordt zowel in Gent, in Leuven als in het buitenland als denkkader gedoceerd, voor wat betreft het vakgebied van de kinderpsychologie.

Het denkkader vertrekt namelijk vanuit een ontwikkelingspsychologische visie op problemen. Dit betekent bijvoorbeeld dat een psychische stoornis niet wordt opgevat als 'iets' wat een kind heeft of kenmerkt, maar als *een ontwikkeling die is vastgelopen of scheefgegroeid*. Om dit vastlopen goed te begrijpen, kunnen we ons baseren op ecologische systeemmodellen (bijv. Bronfenbrenner, Belsky²) waarbij risicofactoren en protectieve factoren worden samengebundeld, met daarbij oog voor factoren op individueel, familiaal en maatschappelijk niveau en hun interacties.

Deze benadering beklemtoont dat jongeren die problemen vertonen zo vlug mogelijk moeten gescreend en gevolgd worden, teneinde hun ontwikkeling bij te sturen en erger te voorkomen. Hoe langer het probleem aanhoudt, hoe groter de tekorten onder andere op het vlak van sociale ontwikkelingstaken, emotionele problemen-

¹ C. BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE, Developmental Psychopathology. In: A. DEMETRIOU, W. DOISE, C.F.M. VAN LIESHOUT (Eds.). *A European Lifespan View on Children and Development*, New-York, Wiley, 1998, p. 447-499; J. RIGTER, *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*, Bussum, Uitgeverij Coutinho, 2002.

² J. RIGTER, *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*, Bussum, Uitgeverij Coutinho, 2002.

oplossing, woederegulatie en schoolse competenties. Deze jongeren zullen hierdoor leerachterstanden oplopen en de kans is groot dat ze niet actief kunnen deelnemen aan het schoolgebeuren, wanneer hun aandacht interfereert met hun problemen. Er wordt met andere woorden gepleit voor *vroegtijdige interventie*.

Specifiek met betrekking tot jongeren met *gedragsproblemen* zijn al ‘pathways’ beschreven waaruit blijkt dat de prognose voor deze jongeren niet zo gunstig is, indien niet vroegtijdig wordt ingegrepen en waarbij bovendien de mogelijkheden om te remediëren minder effect zullen ressorteren naarmate de jongeren ouder worden¹.

Met betrekking tot kinderen met *emotionele problemen* is vooral het depressietraject bekend; voor wat angstproblemen betreft blijken de cijfers iets gunstiger te zijn. Er blijken ook jongeren te zijn die na een trauma of na seksueel misbruik het tegen alle verwachtingen in goed doen².

De rol van *protectieve factoren* moet hierbij ingecalculeerd worden en biedt specifieke mogelijkheden tot remediëring. Hier is het evenwel bekend dat jongeren vaak kwetsbaar blijven om andere problemen te ontwikkelen.

Verder is de benadering zoveel als mogelijk *evidence-based*. Dit betekent dat de adviezen met betrekking tot wie, wanneer recht heeft op vroegtijdige interventie en hoe dit proces er dan wel moet uitzien, met andere woorden wat werkt en wat niet werkt, moet gebaseerd zijn op onderzoeksgegevens. Uit deze benadering vloeit voort dat een bepaalde methodiek in een bepaald *protocol* moet beschreven staan, teneinde te kunnen evalueren, maar ook, om erover te kunnen communiceren. Algemeen gesteld wordt standaardisering van gehanteerde methodieken als een voorwaarde gezien van ‘good practice’.

Heeft dit model iets te bieden voor het secundair onderwijs aan jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen? Op basis van een recent overzicht ‘blijkt dat de school zich hoe dan ook als betrokken partij moet beschouwen’.³

- Gegeven dat jongeren een groot deel van hun tijd op school doorbrengen, betekent dit dat de school, naast de familiale thuissituatie, een steeds belangrijker wordende leefcontext van het kind wordt en dat deze dus moet betrokken wor-

¹ C. BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE, Developmental Psychopathology. In: A. DEMETRIOU, W. DOISE, C.F.M. VAN LIESHOUT (eds.). *A European Lifespan View on Children and Development*, New-York, Wiley, 1998, p. 447-499; W. DE MEY, C. BRAET, Preventie van antisociaal gedrag: starten bij de conceptie? In: A. VIJT, M.A.G. VAN AKEN, J.D. BOSCH, R.J. VAN DER GAAG, A.J.J.M. RUIJSSENAARS (eds.). *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie V*, Houten: Van Loghum, 2002, p. 118-142.

² C. BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE, Developmental Psychopathology. In: A. DEMETRIOU, W. DOISE, C.F.M. VAN LIESHOUT (eds.). *A European Lifespan View on Children and Development*, New-York, Wiley, 1998, p. 447-499.

³ J.R. Weisz, K.M. Hawley, K.M., Developmental factors in the treatment of adolescents. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2002), 21-43.

den als een actieve partner wanneer men te maken heeft met jongeren met problemen.

- Gegeven ook dat (vroegtijdige) interventie een preventieve functie heeft (en veel verdere problemen kan voorkomen) heeft de school hierin ook een belangrijke remediërende taak.
- Gegeven ook dat de school een bron van stress en bedreiging kan zijn, moeten bij jongeren steeds de problemen in interactie met de schoolcontext bekeken worden.
- Gegeven dat de jongeren de aan te leren vaardigheden om met hun problemen om te gaan specifiek kunnen oefenen binnen de schoolse context.

Vanuit dit opzicht is de problematiek die naar voren wordt geschoven zeer relevant en uitermate zinvol. Het denkkader van de ontwikkelingspsychopathologie moet het mogelijk maken op een aantal vragen gericht en gefundeerd te antwoorden.

2 Doelgroepherkenning

2.1 Differentiaaldiagnose

2.1.1 Het doorverwijsattest: functioneel en geprotocoliseerd

Wanneer jongeren verwezen worden naar het BuSO dan is het noodzakelijk dat vooraf voor elk kind *een uniforme procedure* is gevolgd, uitgevoerd door een gespecialiseerde schoolbegeleidingsdienst (CLB), die in staat is een zorgvuldige, geïndividualiseerde anamnese te realiseren, bij voorkeur volgens een vastgelegd model en dit voor elke jongere, maar waarbij minimaal een aantal vastgelegde screeningsfasen zijn doorlopen¹. Dit alleen laat heldere communicatie toe (hierbij gebruik makend van een uniform interdisciplinair vocabularium) en moet de school in staat stellen om *voor elk kind een handelingsplan op te maken (intake genoemd)*.

Het handelingsplan zal bestaan uit een omschrijving van te verwerven schoolse competenties, rekening houdend met al dan niet vastgestelde emotionele- of gedragsproblemen uit het doorverwijsattest. Dit betekent dat het doorverwijsattest, zelfs indien het een behoefte-attestering is, aan bepaalde criteria moet voldoen en dit wil ik nog even nader toelichten. Wanneer men gedrags- en emotionele problemen bij jongeren wil vaststellen dan kan men volgens het model van de ontwikkelingspsychopathologie grofweg gebruik maken van twee methoden. Het ene is een categoriale (kwalitatieve) benadering, het andere een kwantitatieve. Beide me-

¹ Zie verder in deze bijdrage punt 2.1.3.

thoden zijn bruikbaar en worden veelal samen gehanteerd. Het 'Early Intervention Project' in Australië illustreert hoe deze procedure op grote schaal binnen de school kan geïmplementeerd worden¹.

Het is raadzaam om in eerste instantie *de kwantitatieve* benadering te gebruiken bij een kind (=screeningsfase). Er zijn goede vragenlijsten voorhanden in onze taal die toelaten kinderen te screenen op problemen. Deze vragenlijsten moeten betrouwbaar en valide zijn, dwz psychometrisch onderzocht, geëvalueerd en genormeerd. De COTAN kan hierbij richtinggevend zijn². Best worden meerdere informanten betrokken waaronder de jongere zelf. Factoranalytisch onderzoek op dergelijke vragenlijsten heeft aangetoond dat deze instrumenten toelaten aan te geven of een kind internaliserende dan wel externaliserende problemen heeft. Vragenlijsten geven bovendien een indicatie van de ernst van de problemen. Tenslotte is opvolging van een kind mogelijk, dwz screeningslijsten laten toe na te gaan of de problemen ernstiger worden of verzwakken. Een nadeel is dat screeningslijsten altijd vals positieven en vals negatieven aan het licht brengen.

Het is aanbevelenswaard elk kind dat in het BuSO binnenkomt beperkt te screenen. Een veelgebruikt instrument is de CBCL³, vertaald: de Gedragsvragenlijst, wat via de computer op een aantal minuten kan verwerkt worden. Om de kans op vals negatieven te verkleinen, moeten minstens twee informanten geconsulteerd worden (bijv. de jongere en de ouders, of de jongere en de leerkracht). Verder is bekend dat internaliserende problemen best door de jongere zelf worden aangegeven, terwijl externaliserende problemen eerder door de omgeving gesignaleerd zullen worden.

Toch is het aan te raden bij kinderen die volgens de normgegevens bij de 'klinische groep' zitten verder diagnostisch onderzoek te doen. Een tweede stap zou het gebruik kunnen zijn van een *gestandaardiseerd klinisch interview* dat de deskundige in staat moet stellen na te gaan welke specifieke problematieken een kind heeft, bijvoorbeeld ADHD, een depressie, enz. Na de screening gebeurt dus bij een geïndiceerde groep een categoriale (*kwalitatieve*) *diagnostiek*. Een dergelijke methode wordt ook internationaal als 'guideline' vooropgesteld⁴.

¹ M.R. DADDS, S.H. SPENCE, D.E. HOLLAND, P.M. BARRETT, K.R. LAURENS, Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 4, (1997) 627-635.

² De Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN) is een onafhankelijke commissie ingesteld door het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP). Gevraagd en ongevraagd beoordeelt deze commissie sinds 1959 tests en toetsen die geconstrueerd of bewerkt zijn voor het Nederlandse taalgebied.

³ F.C. VERHULST, J. VAN DER ENDE, H.M. KOOT, *Gedragsvragenlijst voor kinderen (CBCL)*, 1990.

⁴ P.C. KENDALL, D.P. CANTWELL, A.E. KAZDIN, Depression in children and adolescents: assessment issues and recommendations. In *Cognitive Therapy and Research*, 13, (1989) p. 109-146.

Er moet gesteld worden dat, niettegenstaande een kwalitatieve diagnose uitermate zinvol is, ook de jongeren die hier net niet aan beantwoorden maar wel hoger scoren op screeningslijsten tot de doelgroep behoren en in dit opzicht *'at risk' kinderen* zijn.

2.1.2 CLB: niet alleen doorverwijzer; ook case-manager

Sommige kinderen zullen in het verleden reeds gedeeltelijk zijn onderzocht, maar waarbij niet geweten is *of deze problemen ondertussen verergerd zijn*, verminderd zijn of ondertussen tot comorbide problemen hebben geleid. Anderen zullen reeds voor bepaalde problemen in het verleden door bepaalde hulpverleningsinstanties onderzocht zijn.

Een *centraal dossierbeheer* alsook een *geactualiseerde assessment* dringt zich dus op. Gezien de school voor de jongere een belangrijke leefcontext is, kan er gepleit worden voor de taak van het CLB als centraal dossierbeheerder voor jongeren tot 18 jaar.

Verder zal het CLB alert moeten zijn *voor nieuwe signalen* die de jongeren (of hun begeleiders) uitsturen en deze moeten binnen het dossier van de jongere een interpretatie krijgen, al dan niet gevolgd door de beslissing een diagnostisch proces op te starten.

Het CLB moet dan ook *in nauw contact* staan met de school en kort op de bal spelen. Om dit contact optimaal te houden zou kunnen gedacht worden aan CLB-vertegenwoordiging binnen de school (wekelijks) of, wekelijks teamoverleg tussen het CLB en een pedagogische verantwoordelijke binnen de school.

Uit onderzoek is gebleken dat jongeren met gedragsproblemen niet *alleen leerachterstand vertonen maar veel vaker ook leerstoornissen*. Het is tot op heden niet duidelijk wat eerst is of indien beide problemen door een onderliggende gemeenschappelijke ontstaansfactor kunnen verklaard worden¹. In de screening naar differentiaaldiagnoses moet daarom ook oog zijn voor de schoolse tekorten door één en hetzelfde team.

Naast de diagnostiek van emotionele- en gedragsproblemen moet er daarom ook een diagnostiek komen omtrent het schoolse niveau dat de jongere heeft, *de mogelijke leerachterstand of mogelijke leerstoornissen*. Hier zal de schoolbegeleidingsdienst moeten samenwerken met revalidatiecentra of hieromtrent ook specifieke expertise opbouwen. Immers, los van de aanwezigheid van emotionele of gedragsproblemen moet het leerproces in de eerste plaats steeds afgestemd worden op het leerniveau van de jongere.

¹ C. BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE, Developmental Psychopathology. In: A. DEMETRIOU, W. DOISE, C.F.M. VAN LIESHOUT (eds.). *A European Lifespan View on Children and Development*, New-York, Wiley, 1998, p. 447-499.

Een kwantitatieve definiëring van de doelgroep is uitermate rudimentair, omdat er geen rekening wordt gehouden met protectieve factoren, ontwikkelingsgeschiedenis en omgevingsfactoren. Terwijl vanuit een *ontwikkelingsvisie* deze aspecten zonet nog belangrijker zijn dan een (differentiaal)diagnose. Ook dit moet mee verrekend worden. Een model dat hiermee rekening houdt, handelingsgerichte diagnostiek, zou dan ook de basis moeten vormen van elke diagnostische procedure.

2.1.3 'Handelingsgerichte diagnostiek': een zinvol werkmodel

Momenteel wordt er binnen de schoolbegeleidingsdiensten in België en Nederland steeds meer gekozen voor 'handelingsgerichte diagnostiek'¹.

Dit model heeft een aantal voordelen:

- Het model is gegroeid vanuit een *schoolcontext* en besteedt daarom expliciet aandacht aan jongeren met emotionele en gedragsproblemen binnen een schoolse omgeving.
- Het zal rekening houden met de verschillende *contexten die relevant zijn* voor de jongere (o.a. ook informatie van de verwijzer, bijv. justitie, de medische diensten, welzijnsdiensten). Ook culturele factoren worden hierbij verrekend.
- Het zal rekening houden met gegevens uit de *ontwikkeling* (risicofactoren én protectieve factoren). In het bijzonder zal in het BuSO moeten rekening worden gehouden met de karakteristieken, eigen aan de *adolescentie*. Zo moet onderscheid kunnen gemaakt worden tussen karakteristieken die nog binnen het normale vallen (bijv. verzet tegen autoriteit), of hiervan afwijken. Zeker met betrekking tot emotionele en gedragsproblemen kan worden gesteld dat *symptomen zich opvallend anders* kunnen manifesteren bij een adolescent (bijv. depressie onder de vorm van woedebuien) en andersom (bijv. jongeren verdringen hun problemen zodat deze onopvallend blijven sluimeren en zich enkel indirect onder de vorm van concentratieproblemen of slaapproblemen manifesteren). Het verdient daarom aanbeveling om bij BuSO-jongeren bij elk opvallend signaal (bijv. spijbelen, verminderde aandacht, middelenmisbruik) zich de vraag te stellen of hier geen sprake is van achterliggende emotionele of gedragsproblemen. Het verdient ook aanbeveling om specifiek oog te hebben voor de verhoogde kans op suïcidaal gedrag bij deze doelgroep.
- Dit model omschrijft hoe zowel de jongere zelf als de ouders als *volwaardige partners* kunnen betrokken worden².
- Systematisering van het assessmentproces: *hypothesetoetsende strategie* waarbij betrokken wordt van expliciet geformuleerde vraagstellingen.

¹ N. PAMEIJER, P. PRINS, *Protocollen in de Jeugdzorg. Richtlijnen voor Diagnostiek, indicatiestelling en interventie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 2000.

² Zie verder in deze bijdrage punt 4.

- *Handelingsgericht; gericht op een bruikbaar advies:* Vanuit de ontwikkelingspsychopathologie wordt gewezen op de noodzaak vroegtijdig bij te sturen. Jongeren met emotionele en gedragsproblemen moeten daarom in het BuSO aangepaste adviezen krijgen, waarbij zowel hun problematiek als de leerproblemen in rekening worden gebracht. Pameijer¹ stelt het zo: “Een diagnose, hoe verantwoord ook, leidt echter niet per definitie tot uitvoerbare adviezen. Weten wat er aan de hand is en wat er moet veranderen impliceert nog niet *hoe* dit het beste kan gebeuren. Indicatiestelling binnen handelingsgerichte diagnostiek stuurt deze vertaalslag.”

Het model van de handelingsgerichte diagnostiek is van toepassing op hulpvragen die betrekking hebben op beschrijvende diagnostiek (Welke problemen zijn er?), verklarende diagnostiek (Waarom zijn er problemen?) en indicerende diagnostiek (Hoe zijn de problemen best aan te pakken?). Zoals reeds is gesteld is het de taak van een CLB dit model toe te passen voor elke jongere bij wie zich nieuwe problemen manifesteren.

De schoolbegeleidingsdiensten zouden in staat moeten zijn dit model te implementeren en hierbij de coördinerende rol op zich te nemen. Omtrent het werkmodel van Pameijer is via het project ‘De leidraad’ in de Gentse regio reeds expertise bij de CLB’s. De verwachtingen vanuit het onderwijs zijn hoog: men vraagt een onderwijskundige differentiaaldiagnose noodzakelijk om het handelen te sturen.

Hierbij zie ik volgende knelpunten:

- 1 Schoolbegeleidingsdiensten zijn nog niet altijd voldoende gevormd om een handelingsgericht model systematisch en betrouwbaar toe te passen. Ze moeten hiertoe mogelijkheden krijgen en dit geconcretiseerd voor de verschillende problemen waarmee jongeren te maken hebben.
- 2 Er moeten valide onderzoeksmiddelen beschikbaar zijn.
- 3 Schoolbegeleidingsdiensten zullen, zelfs na vorming een beroep moeten doen op gespecialiseerde diensten (o.a. multidisciplinair overleg, bijv. met kinderpsychiaters).
- 4 Er is veel onderzoek omtrent (geëvalueerde) behandelingsplannen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen, maar deze bieden weinig aanknooppunten voor onderwijskundig handelen. Er zouden daarom protocollen moeten ontwikkeld worden die richtlijnen bieden voor onderwijskundig handelen bij verschillende problemen en die nadien geëvalueerd worden. De huidige ervaring van onderwijsmensen kan hierbij als vertrekpunt genomen worden.

¹ N. PAMEIJER, P. PRINS, *Protocollen in de Jeugdzorg. Richtlijnen voor Diagnostiek, indicatiestelling en interventie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 2000.

- 5 Er is nog minder kennis voorhanden hoe jongeren met comorbide problemen best worden aangepakt. Ook dit moet via deskundig overleg en evaluatieonderzoek getoetst worden.
- 6 Er moeten grenzen vastgelegd worden (exclusiecriteria) waarin, op grond van expliciete regels, geargumenteed wordt wanneer een kind niet meer kan functioneren binnen een schoolcontext en wanneer dus doorverwijzing zich opdringt. Hierbij is een doortastend beleid nodig.
- 7 In de onderwijskundige setting waar jongeren met leerachterstanden terechtkomen, onder meer omwille van emotionele en gedragsproblemen, moet hoe dan ook een bereidheid zijn om geïndividualiseerd te werken. Verschillende kinderen vragen een verschillende aanpak. Men zou zich kunnen laten inspireren door o.a. methodieken uit het type 5-onderwijs¹.
- 8 Indien men ervoor opteert signalen van welke aard ook au-serieux te nemen, dan zal dit interfereren met het schoolbeleid waarbij normaliter elke vorm van storend gedrag gesanctioneerd wordt (bijv. m.b.t. spijbelen, stelen, agressie, huistaken niet afwerken). Dit betekent niet dat de school niet langer regels kan opleggen en afspraken kan maken omtrent de plichten van de schoolgaande jongeren. Maar anderzijds zou er een permanente verbinding moeten zijn met de dossierbeheerder van de jongere die het regelovertrekend gedrag bijhoudt en in zijn context bekijkt. In ieder geval moet hierbij goed geluisterd worden naar het verhaal van de jongere zelf.

2.2 Opvolging

Binnen het BuSO zal hoe dan ook méér opvolging nodig zijn. We kunnen er vanuit gaan dat bij deze jongeren de leerprocessen een *eigenzinnig verloop* kennen. Daarbij moet oog zijn voor elke vorm van verdere leerachterstand en moet deze gekaderd worden: gaat het om in te halen achterstand? Loopt de achterstand verder op? Heeft deze te maken met een (nog niet ontdekte) leerstoornis, een emotionele problematiek, beperkt intelligentievermogen, verkeerde beroepskeuze, een negatieve invloed van de peergroep of, schoolse barrières?

Er moet een werkdocument ontwikkeld worden dat daarom mogelijkheden biedt om de jongere *individueel op te volgen* waarbij zowel de gedrags- en emotionele ontwikkeling als de leercompetenties van de jongeren bewaakt worden, en dit tegen de *achtergrond van zijn vastgestelde aanvangsmogelijkheden* zoals omschreven in het handelingsplan tijdens de intake.

¹ Zie verder in deze bijdrage punt 5.

Momenteel zijn er ervaringen met opvolgsystemen in de Bijzondere Jeugdzorg; deze zouden op hun bruikbaarheid kunnen getoetst worden. Ook het model van Pameijer biedt concrete aanwijzingen over hoe opvolging kan gebeuren van jongeren met emotionele of gedragsproblemen, en dit binnen de schoolcontext.

Hiermee zal ook specifieke opleiding gepaard moeten gaan voor de onderwijzers die niet steeds vertrouwd zijn met het specifieke jargon en de te observeren criteria (zowel qua schoolse vorderingen als op het terrein van de emotionele of gedragsproblemen)¹.

In dit opzicht zullen onderwijzers binnen het BuSO een gespecialiseerde groep worden, die meer tijd zullen moeten besteden aan niet-onderwijskundige opdrachten. Een bezinning over hun statuut, het aantal werktijden, de vooropleiding en de verloning is dan ook op zijn plaats.

De CLB-deskundige is de aangewezen persoon om de opvolgingssystemen te coördineren. Indien bekend is hoeveel kinderen er emotionele en gedragsproblemen vertonen, moeten we onder ogen zien dat we in verhouding *extra CLB-deskundigen* zullen moeten aanwerven en opleiden. Dit betekent dat er een quotum moet vastgelegd worden waarin bepaald wordt hoeveel nieuwe dossiers een deskundige kan aanleggen (cfr 2-stappenplan, tijdsintensief) en hoeveel dossiers deze deskundige regelmatig kan evalueren en bijsturen, en hieromtrent de supervisie organiseren.

2.3 Instroombeleid

Wat betreft ‘instroombeleid’ zou ik de commissie volgende vaststellingen willen voorleggen. Dit moet helpen de discussie te sturen en tot een weloverwogen consensus te komen.

Men moet een onderscheid maken tussen jongeren met internaliserende en externaliserende problemen. Bij deze laatste groep is bekend dat wanneer deze jongeren ‘geconcentreerd’ worden, ze vaak vooral van elkaar leren en veelal niet in positieve zin. Dit zou eerder *pleiten voor heterogeniteit*.

Binnen de externaliserende problemen moeten kinderen met ADHD, gedragsstoornis met proactieve agressie en gedragsstoornis met reactieve agressie anders aanpak worden. Ook binnen de internaliserende problemen zijn kinderen met depressieve problemen anders dan kinderen met angstklachten. Dit pleit voor *individualisering*.

¹ Zie verder in deze bijdrage punt 3.

Op basis van gegevens in Vlaanderen en Nederland kunnen we voorspellen dat een aantal problemen veel minder zullen voorkomen (bijv. eetstoornissen, 5%), terwijl gedragsproblemen in de adolescentie kan oplopen tot 20%¹. Hierbij is ook bekend dat gedragsproblemen vaak gepaard gaan met leerstoornissen, waarbij de richting van het verband nog onduidelijk is. Dus, zelfs al pleit men voor heterogeniteit, het is onafwendbaar dat vooral jongeren met *gedragsproblemen in het BuSO in grotere concentratie* zullen aanwezig zijn. Verder verwacht ik, op grond van prevalentiecijfers ook een grotere groep jongeren te vinden met autistiform gedrag, hechtingsstoornissen, middelenmisbruik, depressieve klachten en angsten (waaronder ook moeten gerekend worden de jongeren die een PTSS ontwikkelden na seksueel of fysiek misbruik).

Tabel: Recente prevalentie schattingen voor emotionele en gedragsproblemen bij adolescenten, binnen de algemene bevolking²

Stoornis	Gemiddelde prevalentie (range)	Toename in de adolescentie?
Angststoornissen	7,2% (1.0-19.7)	JA
Depressies	5,6 % (1.8-18.0)	JA
Gedragsstoornissen	5,6 % (0.5-17.7)	JA
ADHD	1,4 % (0.1-04.8)	NEEN

- Het is raadzaam om daarom vooraf grondig te *inventariseren* welke klachten welk procentueel aandeel van de doelgroep zullen uitmaken, alvorens de discussie omtrent groeperingsvorm te voeren.
- Verder veronderstel ik dat de deskundigheid van de onderwijsmensen om met bepaalde problemen om te gaan zich zou kunnen generaliseren naar de omgang met andere problemen. Bepaalde opvoedkundige vaardigheden zijn namelijk steeds aan te bevelen, ongeacht de problematiek bijv. warmte en vertrouwen bieden, regels afspreken, consequent handelen, positieve aanmoedigen, doordacht omgaan met straffen, individualiseren. Dit moet *een klassikale benadering* toelaten, ondanks de heterogeniteit.
- Verder zullen jongeren die instappen ook verschillen in hun schoolcompetenties. Wil men nog enigszins klassikaal te werk gaan, dan kan een *groeperingsvorm naar schoolniveaus* zich opdringen. Mogelijks moeten er ook specifieke groepen zijn voor jongeren met leerstoornissen.

¹ Voor recente epidemiologische schattingen: J.R. WEISZ, K.M. HAWLEY, Developmental factors in the treatment of adolescents, – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (2002) 21-43.

² Ibidem.

- In ieder geval zal elke vorm van groepering voor- en nadelen hebben en moeten er gerichte *evaluaties* gebeuren wanneer een bepaalde groepering wordt doorgevoerd.
- Van zodra per school een consensus is omtrent instroombeleid, moet deze goed *gecommuniceerd* worden met de CLB's en andere verwijzende instanties. Dit moet toelaten dat de instroom adequater kan gebeuren.

3 Opleiding en nascholing van leerkrachten

Het boek '*Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*' van Rigter (2002) en de boeken van Verhulst over '*Kinder- en Jeugdpsychiatrie*' zijn standaardwerken waarin ook onderwijsmensen zich kunnen verdiepen¹. Hét emotioneel probleem bestaat niet. Elk probleem zal tot een beter begrip leiden wanneer men zich hierover gedocumenteerd heeft. Toch kan men geen expert zijn in alles en moeten er prioriteiten bepaald worden.

Vanuit mijn ervaringen in het onderwijs over de opleiding voor 'ontwikkelingsgerichte psychotherapie', 'klinische ontwikkelingspsychologie' en 'diagnostiek van kinderen met emotionele en gedragsproblemen', zou ik de volgende aanbevelingen willen doen:

- Het lijkt aanbevelenswaard om jonge leraren *een postgraduaat-opleiding* te laten volgen vooraleer ze in het BuSO terecht kunnen. Een voorbeeld hiervan is de bestaande opleiding, zoals die nu is opgericht voor afgestudeerde assistenten in de Psychologie in Antwerpen over emotionele en gedragsproblemen bij kinderen. Een dergelijke opleiding zou ook een stage kunnen voorzien bij de hier omschreven doelgroep, zodat voor de opleider en de jonge leraar blijkt of deze doelgroep hem of haar wel ligt.
- Men kan ook BuSO-leerkrachten selecteren op basis van eerdere ervaring, waarbij bijv. geen 'pas afgestudeerden' meer voor deze complexe doelgroep komen te staan.
- Aanvullend kan over de meest voorkomende problemen *nascholing* worden aangeboden door deskundigen op dit terrein, die bereid zijn de dialoog met de schoolcontext aan te gaan. Uiteraard impliceert dit dat het lerarenkorps interesse toont voor dergelijke nascholingsinitiatieven en dat dergelijke navorming door hun oversten op één of andere wijze erkend of gehonoreerd wordt. Het volgen van een basiscursus omtrent typering van jongeren met gedrags- en emotionele problemen zou een ver-

¹ J. RIGTER, *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen?* Bussum, Coutinho, 2002; F.C. VERHULST, F.VERHEIJ, *Kinder- en Jeugdpsychiatrie. Onderzoek en diagnostiek*, Assen: Van Gorcum, 2000.

eiste kunnen zijn voor elke leraar die momenteel in het BuSO participeert. Dergelijke nascholing kan ook toegespitst zijn op bijv. deontologie of communicatieve vaardigheden met probleemjongeren. Dergelijke nascholingsinitiatieven moeten uitdrukkelijk hun doelen en te verwerven competenties specificeren en na afloop evalueren. Men zou ervoor kunnen opteren een basiscursus in te richten, verplicht voor iedereen, en dan optionele, specifieke vervolmaking.

- Tenslotte zullen ook binnen de school teamvergaderingen nodig zijn in de vorm van georganiseerde, regelmatig *terugkerende intervisies/supervisies*, waarin men van elkaar kan leren, bijvoorbeeld geleid door een CLB-deskundige.

Onderwijsmensen die zich niet wensen permanent bij te scholen, zullen in het BuSO niet op hun plaats zijn. Immers, de doelgroep is een psychologisch belastende groep en de omgang ermee binnen een schoolcontext is nog steeds een zoektocht die nog jaren vervolmaking en bijsturing zal vergen. Dit is een belangrijke startcompetentie: 'bereidheid tot levenslang leren'. Zoals reeds gesteld, zullen in dit opzicht onderwijsmensen binnen het BuSO een *gespecialiseerde, gekwalificeerde groep* worden, die veel tijd zullen moeten besteden aan niet-onderwijskundige opdrachten. Een bezinning over hun statuut, het aantal werktijden, de verplichte vooropleiding en de verloning is dan ook op zijn plaats.

Het verdient aanbeveling de 'opleiding-nascholing' niet te fragmenteren maar op beleidsniveau te structureren. Dit laat beter toe ook goede lesgevers aan te trekken en een doordacht *nascholingsbeleid* uit te bouwen. Wil dit initiatief slagen dan zal men, naar Nederlands model, hiertoe bijzondere middelen moeten vrijmaken. Verder is het aantal deskundigen die dergelijke opleiding kan verzorgen nog beperkt. Aan minstens vier Vlaamse universiteiten zijn er evenwel gespecialiseerden op het terrein van jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Hiermee kan overleg gepleegd worden ten einde een langetermijnplanning op te bouwen.

4 Externe overlegcultuur: overleg met ouders en betrokken derden

Het *handelingsgerichte model van Pameijer* biedt reeds concrete richtlijnen wanneer en hoe ouders kunnen betrokken worden in overlegmomenten rond hun kind wanneer er ook sprake is van emotionele problemen of gedragsproblemen¹. Volgens Pameijer moet in ieder geval de ouder steeds betrokken worden in alle diagnostische processen en dit van bij de aanvang. De ouders worden op de hoogte gebracht van de onderzoeksvragen

¹ N. PAMEIJER, P. PRINS, *Protocollen in de Jeugdzorg. Richtlijnen voor Diagnostiek, indicatiestelling en interventie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 2000.

die het proces zullen leiden en ze worden als volwaardige informanten gerespecteerd. In de adviezen wordt *onderscheid gemaakt tussen de meest wenselijke hulp en de minimaal noodzakelijke hulp*. Hierin zit ingecalculeerd dat men van ouders soms te horen krijgt dat ze niet akkoord gaan met bepaalde (wenselijke) hulp, waarna men moet overgaan naar minimaal noodzakelijke hulp. Tenslotte worden de ouders ook in de evaluatie en opvolging betrokken. “Ouders en (professionele) opvoeders zijn gesprekspartners die meedenken over mogelijke verklaringen van en oplossingen voor de problemen die zij ervaren. Diagnostici praten en overleggen mét cliënten in plaats van over hen. De cliënt kan hierbij medeonderzoeker zijn van de eigen levenssituatie”¹.

Dit werkmodel kan evengoed gehanteerd worden om ook met derden samen te werken. Het lijkt evenwel aan te bevelen dat *de CLB-medewerker de coördinerende rol* op zich neemt per kind. In de regelmatig terugkerende supervisies met de leerkrachten kan de werkwijze omtrent casuïstisch overleg met de ouders doorgenomen worden. Dit maakt dat ook leraars in staat moeten zijn om deze werkwijze te hanteren, zij het steeds in overleg en onder supervisie van een CLB-deskundige. Opgemerkt hierbij dat *ook de jongere zelf* in dit model *als volwaardige partner* kan betrokken worden. Het is zelfs aanbevelenswaard om adolescenten, gezien hun streven naar autonomie, zoveel mogelijk te informeren over hun dossier en naar hen te luisteren. Een *protocol omtrent de specifieke overlegstijl* zou in dit verband aangewezen zijn. Zo kunnen met de jongere samen de leerdoelen vastgelegd worden. Dit lijkt de beste vorm om een werkrelatie op te bouwen met de onderwijsmensen binnen de school. Het is raadzaam om de jongere in een motivatieproces te betrekken waarin duidelijk wordt dat hij zelf zijn leerproces moet sturen en beslissingen (keuzes) moet nemen maar waarbij dan – binnen de door de school omschreven mogelijke grenzen – de beslissingen van de jongeren gerespecteerd worden.

Wil zo’n opzet slagen, dan moeten ook regelmatig *evaluatiemomenten* voorzien worden waarbij, aan de hand van concrete criteria, duidelijk wordt waar de jongere staat en hoe hij t.o.v. de leerdoelen al dan niet geëvolueerd is. Ten einde ook hier kort op de bal te spelen zouden zeer regelmatig de leerdoelen moeten geëvalueerd worden. Dit laat de jongere toe om bereikte (kleinere) stappen te zien wat de kans op *positieve feedback en motivatie* voor de einddoelen moet verhogen.

Indien een jongere niet evolueert, kan dit een reden zijn om een handelingsgerichte diagnostiek aan te vragen ten einde de mogelijke (negatieve) rol van mogelijke emotionele of gedragsproblemen uit te sluiten. Zo’n evaluatiemoment kan dus een *signaalfunctie hebben*. Indien dan de jongere omwille van emotionele of gedragsproblemen een bepaalde periode niet evolueert, kan dit beter geplaatst worden maar kan men nadien wel weer aansluiten bij de reeds bereikte (deel)leerdoelen.

¹ Ibidem, p. 18.

5 Orthodidactiek en orthopedagogiek: hoe jongeren remediëren vanuit hun (emotionele of gedragsmatige) tekorten?

Voor wat betreft de strikt onderwijskundige methodieken voor jongeren met emotionele en gedragsproblemen zou ik in het bijzonder willen pleiten voor *individualisering*. Een jongere die in een crisis zit, moet kansen krijgen om tijdelijk minder te presteren voor leerdoelen. Ervaringen in het Zeepreventorium in De Haan hebben geleerd dat ook bij jongeren met chronische (medische) problematieken veelvuldig emotionele en gedragsproblemen kunnen voorkomen. Het hier gehanteerde *type 5-onderwijs* kan zich dan flexibel opstellen. Het is raadzaam te overwegen om de mogelijkheden van dit type onderwijs te transformeren voor jongeren van type 3-scholen.

Het moet ook mogelijk zijn om jongeren tijdelijk door te verwijzen naar hulpverleningscentra (bijv. observatiecentra, kinderpsychiatrie, dagcentra, ambulante hulpverlening tijdens de klasuren), zonder dat de jongere daardoor een schooljaar dreigt te verliezen. Er moet dus betere opvolging zijn buiten de school en betere *afstemmingsmogelijkheden*. In het kader van type 5-organisatie moet het mogelijk zijn ook een vaste onderwijskundige af te vaardigen die de jongere buiten de school verder begeleidt, zoals bijv. nu in ziekenhuizen reeds georganiseerd wordt.

Men zou ook kunnen denken aan deelattesten en meer concrete leerdoelen die aan de einddoelen voorafgaan en flexibeler leerprocessen mogelijk maken. In dit opzicht zullen de *cognitieve leerdoelen belangrijk blijven maar zal het steeds afwegen worden of de emotionele (psychosociale) leerdoelen al dan niet interfereren* en wat tijdelijk voorrang moet krijgen.

Uiteraard moet dit steeds met de jongere gecommuniceerd worden en moet hij (zowel als de ouders) steeds betrokken worden in zowel de korte termijn als de lange termijn perspectieven als volwaardige partners. Zo zou het handelingsplan van elke jongere geïndividualiseerde leerdoelen moeten bevatten, uitgebouwd in concreet omschreven competenties waarbij naast eindtermen ook (kleine) tussenstappen uitgeschreven staan waarbij succes mogelijk is, en waarbij geïndividualiseerde feedback vooral bestaat uit het verstrekken van overwegend positieve commentaren (oog hebben voor de inzet, niet steeds het resultaat; oog hebben voor wat wel bereikt is, hoe klein ook) en waarbij een haalbare timing wordt voorzien die zowel een minimumtermijn voorziet waarin een traject kan doorlopen worden, als een maximumtermijn, in het geval verwacht wordt dat emotionele of gedragsproblemen de termijn kunnen vertragen.

Een tweede richtlijn zou moeten zijn dat deze jongeren nood zullen hebben aan gevarieerde methodieken die meer nog dan in andere onderwijstypen, mogelijkheden bieden tot *actief ervaren* van kennis, inzichten en vooral tot gevarieerde toepassing

van vaardigheden en dit zowel voor wat betreft de *leerdoelen als de psychosociale doelen* (bijv. leren in groep werken).

Projectgericht werken biedt bij deze doelgroep ook meer kansen om verschillende leerinhouden te laten verwerven binnen een positieve taakspanning, wat ongetwijfeld ook de motivatie kan ten goede komen¹.

Voor wat betreft de specifieke omgang met jongeren met emotionele en gedragsproblemen; Er zijn verschillende mogelijke programma's te consulteren. Vanuit mijn denkkader heb ik vooral programma's uitgezocht *die aantoonbaar werken in een schoolcontext, voor jongeren met emotionele en gedragsproblemen*. Het Early Intervention Project in Australië illustreert niet alleen hoe grootschalige screeningsprocedures kunnen verlopen; maar ook hoe ze hun vaardigheden omtrent hantering van emotionele problemen kunnen remediëren binnen een schoolse context (inclusief eenvoudige relaxatietechnieken). Dit project onder de naam 'FRIENDS' kreeg veel aandacht en werd ook grondig geëvalueerd. De projectleider ervan P. Barrett was te gast aan de Gentse Universiteit en lichtte het project toe, ondersteund met videomateriaal².

Verder zijn er in de VS de programma's van K. Stark voor depressieve problemen bij schoolgaande jongeren ('taking action') en het initiatief van J. Lochman ('coping power'), geëvalueerd binnen een schoolse context, waarbij jongeren met gedragsproblemen leren hun woedebuien te bedwingen en met hun agressie om te gaan. Ook deze Amerikaanse projectleiders waren te gast aan de Gentse Universiteit en lichtten het project toe. Hiervan bestaan ook reeds handboeken, specifiek uitgebouwd binnen een schoolse context. Adaptaties ervan binnen een Vlaams-Nederlandse context zijn voorradig en gunstig geëvalueerd. Tenslotte is in Nederland uitvoerig onderzoek gebeurd naar de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen voor sociaal verlegen én sociaal agressieve jongeren³.

Op grond van deze *'evidence-based' projecten*, stel ik het volgende voor:

- Jongeren kunnen tijdens de school parallel een aantal modules doorlopen, bijvoorbeeld om te leren omgaan met agressie, sociaal vaardiger te worden of ter bestrijding van emotionele problemen.
- Dit kan verlopen in kleine groepen voor jongeren die hiervoor geïndiceerd zijn.
- Er zouden bijv. op *jaarbasis 3 modules* van 20 sessies kunnen aangeboden worden (na elkaar), waarbij er telkens 2 sessies per week zijn. Theoretisch is het mogelijk dat

¹ M.R. DADDs, S.H. SPENCE, D.E. HOLLAND, P.M. BARRETT, K.R. LAURENS, Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial. – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 4 (1997) 627-635.

² C. BRAET, Behandelingsprotocollen: een revolutie in de kinderpsychotherapie? – P. HAMERS, K. VAN LEEUWEN, C. BREAT, L. VERHOFSTADT-DENEVE (red.), *Moeilijke kinderen of kinderen die het moeilijk hebben? Evidence-based werken: niet zo evident*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2003.

³ Ibidem.

een jongere in elke semester een module doorloopt (10 weken) en dus na één schooljaar drie verschillende therapeutische pakketten (betere benaming: vroegtijdige interventie) heeft doorlopen.

De keuze van de pakketten moet door deskundigen gestuurd worden. Hierbij moeten men zich laten leiden door strenge criteria, gebaseerd op de principes van 'evidence-based werken'¹. Aanbevelenswaard zijn:

- wat betreft omgaan met agressie: de protocollen van Lochman;
- wat betreft sociale vaardigheden: de training van Ringrose;
- wat betreft stemmingsproblemen: de programma's van Kevin Stark en Paula Barrett.

Deze pakketten moeten aangeboden worden door geschoolden (bijv. via een workshop, te omschrijven als 'train the trainers'), onder leiding van het CLB en deze kan de jongeren ondersteunen in de omgang met hun emotionele en gedragsproblemen.

Opgemerkt dat een ontwikkelingspsychopathologisch denkkader steeds zal pleiten voor *ecologische interventies*, waarin bij voorkeur ook de ouders en de leerkrachten van de geïndiceerde jongeren getraind worden, overeenkomstig de doelstellingen in de aangeboden pakketten. Dit gebied is nog in volle ontwikkeling. Er bestaan reeds goede, geëvalueerde oudertrainingen voor jongeren met gedragsproblemen. In de experimentele Vlaamse projecten 'Stop' en 'Lift' o.l.v. W. De Mey² bestaat er al ervaring met het parallel betrekken van de leerkrachten. De hierboven opgesomde experts Lochman en Stark hebben aangekondigd binnenkort ook over geëvalueerde protocollen voor ouders te beschikken.

Tenslotte vinden we bij Weisz & Hawley³ nog suggesties voor aantoonbare effectieve behandelingen voor adolescenten waarbij de schoolcontext als partner betrokken was. Ze baseren zich hierbij op 22 studies voor adolescenten met emotionele en gedragsproblemen. Ze suggereren (gunstig geëvalueerde) pakketten voor omgang met autoriteitsconflicten, problem solving vaardigheden, enz. In hoeverre deze pakketten vertaalbaar zijn naar onze Vlaamse situatie moet nog onderzocht worden.

Opgemerkt hierbij dat deze interventies moeten *geëvalueerd worden* maar niet zozeer op individueel niveau. Het is namelijk mogelijk dat een jongere vastzit en therapeutische hulp nodig heeft in bijv. de tweede of derde lijn. Het is duidelijk dat dan de hier besproken pakketten binnen de schoolse context niet (voldoende) kunnen remedi-

¹ Ibidem.

² W. DE MEY, E. MOENS, K. VAN LEEUWEN EN L. VERHOFSTADT-DENÈVE, *Preventie van antisociaal gedrag*, Gent, VBJK, i.s.m. Vakgroep Ontwikkelings- en Persoonlijkheidspsychologie (UG), 2000; Zie ook de website van het STOP-project: <http://www.vbjk.be/stop.htm>.

³ R. WEISZ, K.M. HAWLEY, Developmental factors in the treatment of adolescents, – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (2002) 21-43.

ëren. Wel kan geëvalueerd worden of een school aandacht heeft voor de socio-emotionele leerpakketten.

Orthopedagogisch handelen wordt best gedragen door een schoolcultuur. Er zal nood zijn aan een specifieke methodiek om het klasgebeuren te structureren. Het is raadzaam dat directie hierin zijn personeel ondersteunt en dat de aanpak door iedereen wordt verdedigd.

Het model van Patterson, verbonden aan het Oregon Social Learning Center, biedt in dit verband goede handvaten. Voordeel is dat het model op slechts 5 basishoudingen aanstuurt, wat overzichtelijk blijft voor de onderwijskundigen. Het model is bovendien reeds geëvalueerd en zeer bruikbaar gebleken, in het bijzonder in de omgang met jongeren met gedragsproblemen¹. Bovendien kunnen deze 5 basishoudingen naadloos aansluiten bij pedagogische visies. De vijf basishoudingen zijn:

- positieve betrokkenheid tonen;
- duidelijke regels voorzien (prioriteiten bepalen aangepast aan de doelgroep);
- consequent omgaan met de regels (d.w.z. gebruik maken van korte welomschreven 'pedagogische strafmaatregelen' of bij voorkeur time-out wanneer vooraf gecommuniceerde regels worden overtreden);
- monitoring: oog hebben voor waar elke jongere mee bezig is;
- probleemoplossend denken stimuleren bij conflicten of problemen.

Deze houdingen moeten het mogelijk maken een positieve werkrelatie op te bouwen tussen de leerlingen en de school, waarbij 'ruimte' is en aldus mogelijkheden voor positieve interacties, voor maximale groeikansen maar waarbij de leerkracht ook duidelijke handvaten heeft hoe hij met storend gedrag moet omgaan.

Belangrijk hierbij blijft dat elke opvallende uiting van 'storend' gedrag ook aan de dossierbeheerder van de jongere wordt doorgegeven die zich dan de vraag moet stellen of dit een signaalfunctie kan hebben en kan wijzen op een emotionele problematiek of deel kan uitmaken van een te behandelen (i.p.v. te bestraffen) gedragsprobleem.

In Vlaanderen zijn er een aantal pedagogen bijzonder onderlegd in deze aanpak, en via studiedagen zou dit kunnen overgebracht worden naar leerkrachtenkorpsen en

¹ W. DE MEY, E. MOENS, K. VAN LEEUWEN EN L. VERHOFSTADT-DENÈVE, *Preventie van antisociaal gedrag*, Gent, VBJK, i.s.m. Vakgroep Ontwikkelings- en Persoonlijkheidspsychologie (UG), 2000; Zie ook de website van het STOP-project: <http://www.vbjk.be/stop.htm>

directies. Vermoedelijk zal het gedachtengoed nu reeds in een aantal BuSO-scholen gedeeltelijk toegepast worden.

Literatuur

- C. BRAET, Behandelprotocollen: een revolutie in de kinderspsychotherapie? – P. HAMERS, K. VAN LEEUWEN, C., BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE. (red), *Moeilijke kinderen of Kinderen die het moeilijk hebben? Evidence-based werken: niet zo evident*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2003.
- C. BRAET, L. VERHOFSTADT-DENÈVE, Developmental Psychopathology. – A. DEMETRIOU, W. DOISE & C.F.M. VAN LIESHOUT (Eds.), *A European Lifespan View on Children and Development*, New-York, Wiley, 1998, p. 447-499.
- M.R. DADDS, S.H. SPENCE, D.E. HOLLAND, D.E., P.M. BARRETT, K.R. LAURENS, Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial. – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 4 (1997) 627-635.
- W. DE MEY, C. BRAET, Preventie van antisociaal gedrag: starten bij de conceptie? – A. VIJT, M.A.G. VAN AKEN, J.D. BOSCH, R.J. VAN DER GAAG & A.J.J.M. RUIJSSE-NAARS (Red.), *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie V*, (2002) 118-142.
- P.C. KENDALL, D.P. CANTWELL, A.E. KAZDIN, Depression in children and adolescents: assessment issues and recommendations. – *Cognitive Therapy and Research*, 13 (1989) 109-146.
- N. PAMEIJER, P. PRINS, *Protocollen in de Jeugdzorg. Richtlijnen voor Diagnostiek, indicatiestelling en interventie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 2000.
- J. RIGTER, *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum, Coutinho, 2002.
- F. C. VERHULST, J. M. KOOT, G. W. AKKERHUIS, J.W. VEERMAN, *Praktische handleiding voor de CBCL*. Assen, Dekker en Van De Vegt, 1990.
- F.C. VERHULST, F. VERHEIJ, *Kinder- en Jeugdpsychiatrie. Onderzoek en diagnostiek*. Assen, Van Gorcum, 2000.
- R. WEISZ, K.M. HAWLEY, Developmental factors in the treatment of adolescents, – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (2002) 21-43.

KINDEREN IN CONFLICT OP SCHOOL. EEN VRAAG NAAR INCLUSIE OF EXCLUSIE

Franky D'OOSTERLINCK

Orthopedagogisch Observatie- en BehandelingsCentrum
J. Guislainstraat 47, Gent

1 Probleemstelling

Enerzijds groeit de bezorgdheid over het stijgend aantal conflicten, al dan niet met geweld, bij kinderen en jongeren op school. Ouders verwachten dat scholen veilige plaatsen zijn waar hun kinderen kennis kunnen verwerven¹. Anderzijds wordt er vanuit de idee van inclusie gepleit om kinderen en jongeren met problemen, ook gedrags- en emotionele problemen, langer in het gewoon onderwijs te laten schoollopen.

In de literatuur wordt gesteld dat conflicten onvermijdelijk zijn, een deel van het volle leven. Ze kunnen positief worden benut tijdens de opvoeding van kinderen en jongeren². Vanuit verschillende theoretische achtergronden en settings zijn conflicttherapieprogramma's uitgewerkt en in praktijk gebracht³. In dit artikel bespreken we een pedagogisch gerichte procedure opgebouwd in scholen en een therapeu-

¹ N.J. LONG, W.C. MORSE, *Conflict in the Classroom. The education of at-risk and troubled students*. Austin (Texas): Pro-ed, 1996.; J.D. VAN DER PLOEG, T. MOOIJ, *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat, 1998; M. LAMAIN-VAN DER SLUIJS, *Ruzies... oplossen met klop. Klachtenoplossingen-methode bij conflicten tussen kinderen in en om de school*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2001.

² D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company, 1995; L. LANTIERI, J. PATTI. *Waging Peace in our Schools*. Boston: Beacon Press, 1996.

³ F. GIELES, *Conflict en Contact. Een onderzoek naar handelingsmogelijkheden voor groepsleiders bij botsingen en conflicten in de dagelijkse leefsituatie. Proefschrift ter verkrijging van het doctoraat in de Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen*, Promotor Prof. Dr. J.E. Rink, tweede Promotor Prof. Dr. P.A. De Ruiter, Groningen, 1992; M.M. WOOD, N.J. LONG, *Life Space Intervention. Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin (Texas): Pro-ed, 1991; D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company, 1995.

tisch programma uitgewerkt in behandelingssettings voor kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen. Op basis van die gegevens willen we de volgende vraag beantwoorden: “Kunnen we in een school elk kind of jongere op een gepaste manier tegemoet treden tijdens een conflict zodat het positief wordt aangewend?” Het antwoord op deze vraag zal tevens verduidelijken welke eisen gesteld worden aan inclusief onderwijs voor kinderen en jongeren met gedragsstoornissen.

2 Voorstelling van de conflictmanagement programma's

2.1 Schoolprogramma: Teaching students to be peacemakers

Teaching students to be peacemakers is een programma dat vanaf 1960 aan de universiteit van Minnesota door David en Roger Johnson werd opgestart¹. Theoretisch situeren ze zichzelf in de sociale psychologische theorieën. Het werk van Deutsch over de ‘Social interdependence theory’ waarin gesteld wordt dat conflicten inherent zijn aan sociale relaties en dat de manier waarop er mee omgegaan wordt, samenhangt met de sociale interafhankelijkheid, vormt de basis van hun programma².

Daarnaast werkten de auteurs de *Dual concerns theory* van Blake and Mouton verder uit. Tijdens het oplossen van conflicten spelen twee belangen nl. het vooropgezette doel en het verdergaan van de relatie. De waarde die wordt gehecht aan deze twee elementen geeft aanleiding tot vijf oplossingsstrategieën³:

- integrative, problem-solving negotiations (doel en relatie belangrijk),
- compromise (doel en relatie matig belangrijk),
- smoothing (doel niet belangrijk, relatie wel),
- withdrawing (doel en relatie niet belangrijk),
- forcing or distributive, win-lose negotiations (doel zeer belangrijk, relatie niet).

Voor de definiëring van de term conflict gebruiken Johnson en Johnson een definitie van Deutsch. “Conflict exists whenever incompatible activities occur. An activity that is incompatible with another activity is one that prevents, blocks, or interferes with the occurrence or effectiveness of the second activity. Incompatible

¹ D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program, –*Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335.

² Ibidem; M. DEUTSCH, A Framework for thinking about research on conflict resolution training. – M. DEUTSCH, P.T. COLEMAN (Eds.) *The handbook of conflict resolution. Theory and Practice*. San Francisco, Jossey Bass Publications, 2000, p. 571-590.

³ D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company, 1995; I.D., Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program. – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335.

activities may originate in one person, between two or more people, or between two or more groups”¹.

Het *peacemaker program* bevat inhoudelijk drie belangrijke elementen:

- coöperatief leren,
- een conflictmanagementprocedure (negotieren),
- mediëren.

Men spreekt van *coöperatief leren* als er aan vijf basisvoorwaarden is voldaan.

- Er moet een conceptuele aanpak zijn waarbij coöperatief leren een kans krijgt naar structuur, materiaal en leerplan.
- Tussen de kinderen die samenwerken moet er een positieve afhankelijkheid zijn.
- De kinderen worden aangemoedigd tot een persoonlijke positieve interactie.
- Ze nemen individuele verantwoordelijkheid op.
- Sociale vaardigheden worden ondersteund. Die sociale vaardigheden worden tijdens het samenwerken geleerd, geoefend en verbeterd. Het betreft leiderschap, besluitvorming, communicatie, opbouw van vertrouwen en conflictoplossingsvaardigheden. Alleen vanuit een coöperatief leren kan er aandacht zijn voor geëngageerde en zorgende relaties tussen de leerlingen.

Bij het aanleren van de conflictprocedure moeten de kinderen zes stappen doorlopen (zie schema 1). Als iedereen de conflictprocedure heeft aangeleerd, is de volgende stap tussenkomen of mediëren tijdens conflicten bij anderen. Een mediator is een neutrale persoon die twee of meer mensen helpt om hun conflict op te lossen door onderhandelen.

D.W. Johnson en R. T. Johnson deden systematisch onderzoek naar de effecten van de implementatie van hun ‘peacemaker program’ in klassen (van kleuterschool tot 10th grade)². Zij vergeleken leerlingen voor en na training in het programma door middel van een quasi-experimenteel opzet waarbij ze konden vaststellen dat 75%³ tot 90%⁴ van de leerlingen de onderhandelings- en mediatieprocedures kent en ze na trai-

¹ D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company, 1995, p. 2-4.

² M. DEUTSCH, A Framework for thinking about research on conflict resolution training, – M. DEUTSCH, P.T. COLEMAN, (Eds.), *The handbook of conflict resolution. Theory and Practice*. San Francisco, Jossey Bass Publications, 2000, p. 571-590.

³ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, B. DUDLEY, J. MITCHELL, J. FREDRICKSON, The impact of conflict resolution training on middle school students, – *The journal of social psychology*, 137, (1997) 1-21.

⁴ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON. Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program. – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335.

ning zou willen toepassen¹. Bovendien behoudt 75% van de leerlingen hun kennis doorheen het hele schooljaar tot het volgende schooljaar².

Volgens Johnson, Johnson, Dudley, Ward & Magnuson heeft de training een significante impact op de strategieën die leerlingen gebruiken: de meest gebruikte strategie in de experimentele groep tijdens en na training is onderhandelen (vóór training was dat dwingen). De meest gebruikte strategie in de controlegroep is 'compromising'³.

Na training bekomen de leerlingen een integratieve (in plaats van distributieve) overeenkomst, wanneer ze geconfronteerd worden met een conflict⁴.

De conflictmanagers mediëren 98% van de conflicten met succes. Echter: een tussenkomst resulteert meestal (84%) in een overeenkomst om elkaar in de toekomst te vermijden⁵. Leerlingen passen de procedures toe in hun eigen conflicten en in die van anderen. Ze transfereren de procedures naar settings buiten de school⁶ en gebruiken de procedures evenveel in gezins- en schoolsettings⁷.

-
- ¹ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, Effects of peer mediation training on elementary school students. – *Mediation quarterly*, 10 (1992) 89-99; D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, B. DUDLEY, J. MITCHELL, J. FREDRICKSON, The impact of conflict resolution training on middle school students. – *The journal of social psychology*, 137, (1997) 1-21.
 - ² D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON. Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program. – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335.
 - ³ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, M. WARD & D. MAGNUSON, The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts, – *American Educational Research Journal*, 32, (1995) 829-844.
 - ⁴ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, Effects of peer mediation training on elementary school students. – *Mediation quarterly*, 10 (1992) 89-99.
 - ⁵ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, J. MITCHELL, B. COTTEN, D. HARRIS, & S. LOUISON, Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school, – *The Journal of Educational Research*, 89, (1996) 280-285.
 - ⁶ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, Effects of peer mediation training on elementary school students, – *Mediation quarterly*, 10 (1992) 89-99; D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*, Minnesota: Interaction Book Company, 1995; D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, Teaching all students how to manage conflicts constructively. The Peacemakers Program, – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335; L. STEVAHN, D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, *Integrating conflict resolution training into academic curriculum units: results of recent studies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York, 1996.
 - ⁷ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, M. WARD & D. MAGNUSON, The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts, – *American Educational Research Journal*, 32, (1995) 829-844.

Schema 1. Peacemakers (Johnson and Johnson)

Voorwaarden om te starten	Coöperatief leren: Samenwerken in een positieve afhankelijkheid en interactie, individuele verantwoordelijkheid en sociale vaardigheden; leiderschap, besluitvorming, communicatie, opbouw van vertrouwen, conflict oplossingsvaardigheden.
De procedure van onderhandelen	1 Beschrijf wat je wil. 2 Beschrijf hoe je je voelt. 3 De redenen uiten voor je willen en voelen. 4 Het perspectief van de ander innemen. 5 Oplossingen zoeken. 6 Eén oplossing kiezen en formaliseren.
Mediëren	Neutraal tussenkomen bij conflicten bij anderen en helpen om het conflict op te lossen.

2.2 Een therapeutisch programma: Life Space Crisis Intervention

Life Space Crisis Intervention (LSCI) is een methodiek die zijn oorsprong vindt in het werk van Redl en Wineman¹. (Redl en Wineman 1952). Theoretisch worden Redl en Wineman gesitueerd binnen het psycho-analytische model². De methodiek werd verder uitgewerkt door William Morse, Nicholas Long, Albert Trieschman, James Whittaker, Larry Brendtro en Mary Wood.

Om het begrip ‘conflict’ te definiëren wordt er gewezen op de tegenstelling tussen de nood in de persoon en het aanbod uit de omgeving. Hierdoor worden meteen ook de historiek of de pijnplekken mee in rekening gebracht. De definitie luidt als volgt: *“But we prefer to call it a Conflict Cycle because this term includes the idea of conflict between two opposing forces: needs within the student clashing against the expectations of others.”*

¹ N.J. LONG, & W.C. MORSE, *Conflict in the Classroom. The education of at-risk and troubled students*. Austin (Texas): Pro-ed, 1996; F. REDL, D. WINEMAN, *De behandeling van het agressieve kind*. Utrecht: Bijlleveld, 1952; M.M. WOOD, & N.J. LONG, *Life Space Intervention. Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin (Texas): Pro-ed, 1991.

² E. BROEKAERT. *Handboek Bijzondere Orthopedagogiek*. Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000; F. GIELES *Conflict en Contact. Een onderzoek naar handelingsmogelijkheden voor groepsleiders bij botsingen en conflicten in de dagelijkse leefsituatie*. Proefschrift ter verkrijging van het doctoraat in de Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen. Promotor PROF. DR. J.E. RINK, tweede Promotor Prof. DR. P.A. DE RUYTER. Groningen, 1992; J.D. VAN DER PLOEG, *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat, 1990.

Healthy adjustment results when these two opposing forces are minimized or resolved; maladjustment results when these two opposing forces continue at odds”¹.

Het huidige model is gebaseerd op de conflictcyclus. Een gebeurtenis lokt stress uit bij het kind of de jongere, wat aanleiding geeft tot gevoelens en angst. Daarop volgt gedrag, vaak negatief, door het kind wat op zijn beurt (negatieve) reacties van anderen uitlokt, die weer als een bron van stress kunnen worden ervaren. Als deze conflictcyclus verschillende keren na elkaar wordt doorlopen komt men in een crisis terecht.

LSCI is een therapeutische, verbale strategie om te interveniëren bij kinderen in crisis. Omdat een crisis betrekking heeft op de onmiddellijke leefervaring van de kinderen, waarbij hun eigen en persoonlijke betekenis belangrijk is, en omdat hun gevoel van welzijn wordt geschaad, is het een goed vertrekpunt. Het laat toe om het gedrag te veranderen, het zelfwaardegevoel te verhogen, angst te reduceren en het begrip en inzicht in eigen en andermans gedrag te verhogen. De volwassene neemt een neutrale en zorgende positie in, de basis voor de opbouw van een vertrouwensrelatie. Machtsstrijd en tegenagressie worden vermeden.

Zes verschillende interventiestappen worden doorlopen.

- 1 Tijdens de eerste fase wordt er zorg opgenomen voor het kind dat overspoeld wordt door emoties. Deze emoties laten dalen, aangeven dat de volwassene steun en begrip kan bieden als het kind onder stress staat, is de opdracht. Een gesprek starten over het gebeuren rondt deze eerste fase af.
- 2 In de tweede fase bouwen we een tijdlijn op over het gebeuren. ‘Wat?’, ‘waar?’ ‘met wie?’-vragen moeten toelaten om voldoende details te verzamelen. De volwassene bevestigt de gevoelens, observeert de lichaamstaal, reflecteert en decoodeert en is attent op toevallige commentaren. Tijdens de samenvatting worden de gedachten, gevoelens, het gedrag en de reacties op een rijtje gezet.
- 3 In de derde fase maakt de volwassene een onderscheid tussen het conflict op zich en de eventueel onderliggende therapeutische vraag. De betekenis die het kind hecht aan het gebeuren, zijn inzicht en ook de motivatie om te veranderen zullen bepalend zijn voor de keuze die wordt gemaakt. Uit te werken therapeutische doelen zijn:
 - (1) Red flag,
 - (2) Reality rub,
 - (3) Symptom estrangement,
 - (4) Massaging numb values,

¹ M.M. WOOD & N.J. LONG, *Life Space Intervention. Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin (Texas): Pro-ed, 1991, p. 33.

- (5) New tools salesmanship,
 - (6) Manipulation of body boundaries,
 - (7) Double struggle.
- 4 Na overleg en samenspraak wordt een *voorstel tot oplossing* van het probleem gekozen. De waarden en realiteitsconsequenties moeten in overweging worden genomen en het kind moet de oplossing als de zijne ervaren.
 - 5 In de vijfde stap wordt een *scenario voor het plan* opgesteld. Het scenario wordt geoefend en er wordt geanticipeerd op eventuele reacties in de omgeving.
 - 6 De persoonlijke thema's worden afgesloten in de zesde fase. Het terug *aansluiten in de groep* wordt voorbereid.

Dawson onderzocht het effect van de implementatie van LSCI in scholen met gedrags- en emotionele probleemjongeren in New York City¹. Op de zeven vooropgezette hypothesen werd er op basis van een quasi experimenteel opzet positief gescoord. Het aantal crisissen (1) en het aantal schorsingen (2) daalde. Het aantal aanwezigheidsdagen (3) steeg. Jongeren werden meer naar reguliere scholen (4) en naar minder beperkende faciliteiten (5) doorverwezen. Er werd minder doorverwezen naar meer beperkende faciliteiten (6). De staf gaf een hogere score voor de beleefde bekwaamheid van de jongeren om met crisissituaties om te gaan (7).

In Vlaanderen loopt een effectonderzoek (2002-2003) in zes Vlaams Fonds-voorzieningen. Opvoeders werden getraind in de LSCI-methodiek. Met de implementatie in de leefgroep wordt een effect verwacht op het probleemgedrag, het voorkomen van angst en het zelfwaarde gevoel van de jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen. (D'Oosterlinck, Broekaert, in voorbereiding).

¹ C. DAWSON. A Study on the Effectiveness of Life Space Crisis Intervention for Students Identified with Emotional Disturbances. – *Reclaiming children and youth* 11, 4 (2003), 223-230.

3 Bespreking

3.1 Een conflict constructief hanteren: methodisch doelgericht werken

Algemeen mogen we stellen dat een conflict constructief wordt gehanteerd als er voor beide partijen een bevredigende oplossing wordt gevonden, als het vertrouwen en het respect voor elkaar is gestegen en als de kans stijgt dat een conflict in de toekomst constructief wordt gehanteerd¹. Dit wordt bereikt via het doorlopen van een stappenplan, een proces waarbij steeds een analyse van de feiten, het uiten van emoties, een situeren van zichzelf en de ander, het zoeken naar oplossingen, het uitvoeren van de beste oplossing, het evalueren van die oplossing, noodzakelijk zijn.

Het uiteindelijke doel is dat kinderen en jongeren verantwoordelijkheid opnemen voor hun eigen handelen. Kinderen en jongeren moeten zich bewust zijn van de eigen keuzes, van de gevolgen van hun handelen. Dit kan alleen bereikt worden als ze voldoende inzicht hebben in zichzelf, de anderen en de omgeving en hun handelen kunnen plaatsen binnen een waarde kader. Het aanleren, verhelderen en begeleiden van deze stappen en inhouden, maakt van de kinderen en jongeren personen die zelf beslissingen nemen.

3.2 De noden van de jongeren

Uit het werk van Johnson en Johnson blijkt dat kinderen en jongeren de vaardigheden missen om hun conflicten constructief op te lossen. De resultaten van een eerste verkennend onderzoek bij kinderen in Vlaanderen bevestigen deze visie². We mogen dus stellen dat kinderen en jongeren nood hebben aan vorming om positief met conflicten om te gaan. Dit kan in kleine groepen of in klassengroepen worden aangeboden.

Uit de meeste onderzoeken blijkt dat een klein percentage van de kinderen en jongeren voor de meest ernstige conflicten zorgt³. Het gaat hier om kinderen en jonge-

¹ D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON. *Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program.* – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335; N.J. LONG, W.C. MORSE. *Conflict in the Classroom. The education of at-risk and troubled students.* Austin (Texas): Pro-ed, 1996, p. 425; M.M. WOOD, & N.J. LONG, *Life Space Intervention. Talking with Children and Youth in Crisis.* Austin (Texas): Pro-ed, 1991.

² D. VAN PUYMBROECK, *Hoe lossen kinderen conflicten op? Een onderzoek naar conflictstrategieën bij leerlingen in het gewoon en buitengewoon (type 3) basisonderwijs.* Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, Gent, 2003.

³ P. LINDSAY. Conflict Resolution and Peer Mediation in Public Schools: What Works? – *Mediation Quarterly*, 16, 1 (1998) 85-99.

ren met een hechtingsproblematiek, gebrekkige sociale basisvaardigheden, gedrags- of emotioneel gestoorde jongeren. Deze kinderen en jongeren hebben nood aan individuele ondersteuning op momenten dat het moeilijk gaat, er een conflict ontstaat of er een crisis optreedt. Een therapeutisch doorwerken van het moment in een individueel contact is hierbij noodzakelijk.

3.3 Vorming en teamwerk

Een eerste stap is het onderkennen en beschrijven van de problemen rond geweld en agressie op school. Een preventieve aanpak van destructieve conflicten kan nodig blijken. Het benoemen van de conflictmomenten die moeilijk lopen en waarbij men het gevoel heeft dat er geen goede oplossing kan worden geboden, is de volgende stap. Het proberen vermijden of uitroeien van deze moeilijke momenten is niet de bedoeling en heeft vaak als effect dat kinderen worden afgewezen of weggestuurd. 'One of the first myths to dispel is that conflict is always bad. Conflict is actually a natural, normal part of life... Conflict is not bad in and of itself, yet for many of us, especially young people, it has come to equal violence. This is an equation we have to break¹.'

Het is de bedoeling om in een school positief met de conflicten om te gaan. Johnson en Johnson hebben het over verschillende stappen. Het creëren van een coöperatieve leeromgeving, het leren onderhandelen, het leren mediëren. Eenmaal de problemen beschreven zijn, de richting waar men naar toe wil werken duidelijk is en de theorieën of het programma gekozen, start de implementatie van het conflictmanagement systeem in de school. Vorming zal daar een bijzonder belangrijk onderdeel in zijn. Het invoeren, evalueren en bijstellen van de werking zal jaren tijd vragen.

4 Besluit

Kinderen en jongeren hebben nood aan vorming om conflicten positief te leren aanwenden. Kinderen en jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen hebben nood aan een intense individuele begeleiding als we hen willen leren om zelf verantwoordelijkheid voor hun handelen op te nemen.

Er zijn zowel pedagogische als therapeutische methodieken uitgewerkt. De resultaten van het wetenschappelijk effectonderzoek zijn positief.

¹ L. LANTIERI & J. PATTI. *Waging Peace in our Schools*. Boston: Beacon Press, 1996.

De implementatie van verschillende methodieken in scholen lijkt aanvullend. Het vraagt van de scholen een ernstig engagement. Een conflic-positieve leeromgeving creëren stelt hoge eisen aan het personeel, een grote investering in vorming, een blijvende evaluatie en bijstelling van de methodiek. Pas als aan die voorwaarden is voldaan kan er sprake zijn van inclusief onderwijs voor kinderen en jongeren met ‘storend gedrag’.

Literatuur

- E. BROEKAERT, *Handboek Bijzondere Orthopedagogiek*. Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000.
- C. DAWSON, A Study on the Effectiveness of Life Space Crisis Intervention for Students Identified with Emotional Disturbances. – *Reclaiming children and youth*, 11, 4 (2003), 223-230.
- M. DEUTSCH, A., Framework for thinking about research on conflict resolution training. – M. DEUTSCH, P.T. COLEMAN (Eds.), *The handbook of conflict resolution. Theory and. Practice*. San Francisco, Jossey Bass Publications, 2000, p. 571-590.
- F. D'OOSTERLINCK, E. BROEKAERT, Integrating School-Based and Therapeutic Conflict management Models at Schools. – *Journal of School Health*, 73, 3 (2003) 222-225.
- F. GIELES, *Conflict en Contact. Een onderzoek naar handelingsmogelijkheden voor groepsleiders bij botsingen en conflicten in de dagelijkse leefsituatie*. Proefschrift ter verkrijging van het doctoraat in de Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen. Promotor Prof. Dr. J.E. Rink, tweede Promotor Prof. Dr. P.A. De Ruyter. Groningen, 1992.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, Effects of peer mediation training on elementary school students. – *Mediation quarterly*, 10 (1992) 89-99.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON & B. DUDLEY, M. WARD & D. MAGNUSON, The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32, (1995) 829-844.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, *Teaching Students To Be Peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company, 1995.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, Teaching all students how to manage conflicts constructively: The Peacemakers Program. – *Journal of Negro Education*, 65, (1996) 322-335.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, J. MITCHELL, B. COTTEN, D. HARRIS, & S. LOUISON, Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. – *The Journal of Educational Research*, 89, (1996) 280-285.
- D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, B. DUDLEY, J. MITCHELL, J. FREDRICKSON, The impact of conflict resolution training on middle school students. – *The journal of social psychology*, 137, (1997) 1-21.

- L. LANTIERI & J. PATTI, *Waging Peace in our Schools*. Boston: Beacon Press, 1996.
- M. LAMAIN-VAN DER SLUIJS, *Ruzies... oplossen met klop. Klachtenoplossingen-methode bij conflicten tussen kinderen in en om de school*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2001.
- P. LINDSAY, Conflict Resolution and Peer Mediation in Public Schools: What Works? *Mediation Quarterly*, 16, 1 (1998) 85-99.
- N.J. LONG, & W.C. MORSE, *Conflict in the Classroom. The education of at-risk and troubled students*. Austin (Texas): Pro-ed, 1996.
- F. REDL, D. WINEMAN, *De behandeling van het agressieve kind*. Utrecht: Bijleveld, 1952.
- L. STEVAHN, D.W. JOHNSON, & R.T. JOHNSON, Integrating conflict resolution training into academic curriculum units: results of recent studies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996.
- D. VAN PUymbroeck, *Hoe lossen kinderen conflicten op? Een onderzoek naar conflictstrategieën bij leerlingen in het gewoon en buitengewoon (type 3) basisonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, Gent, 2003.
- J.D. VAN DER PLOEG, *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat, 1990.
- J.D. VAN DER PLOEG, T. MOOIJ, *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat, 1998.
- M.M. WOOD, & N.J. LONG, *Life Space Intervention. Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin (Texas): Pro-ed, 1991.



NAAR EEN PARTICIPATIEVE SCHOOLCULTUUR VOOR LEERLINGEN EN LERAREN

Chico DETREZ

adjunct-directeur SISA, Antwerpen

voormalig coördinator Steunpunt leerlingenbegeleiding

1 Inleiding

De misvatting dat leerlingenparticipatie staat voor ‘alle macht aan de leerlingen’, is ruim verspreid. Zeker in een context waar leraren werken met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, schrikt het idee van een klas- en schoolpraktijk waarin de jongeren ‘het voor het zeggen hebben’ af.

Deze bijdrage wil deze visie op leerlingenparticipatie alvast verbreden en vertrekt vanuit een brede definitie van leerlingenparticipatie, nl. de deelname van leerlingen aan de interacties met andere actoren binnen de schoolcontext. Ze is bedoeld als handvat om volwassenen te helpen om in de eigen klas- en schoolpraktijk op een meer participatieve manier met jongeren aan de slag te gaan. Deze visie biedt de mogelijkheid aan jongeren en volwassenen om voor alle mogelijke activiteiten en situaties op zoek te gaan naar een leef- en werkbare ‘gezagsverhouding’. M.a.w. ze laat toe bij iedere kwestie tot een voor volwassenen en jongeren aanvaardbare verhouding te komen tussen het in handen houden en uit handen geven van initiatief en beslissing. Het uitgangspunt is dat betekenisvolle leerlingenparticipatie een positief effect heeft op het gedrag van jongeren en van volwassenen.

Het handvat dient ook de specifieke invloedsfactoren, eigen aan het werk met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, een plaats te geven. Niet alleen de typische kwaliteiten en valkuilen van de jongeren (bijv. de kenmerkende sterke onvoorspelbaarheid, de extreem sterke reacties) krijgen een plaats. Ook de mogelijkheden en beperktheden van de leraren, de school- en klascontext, de leerdoelen en -inhouden krijgen in relatie tot de andere invloedsfactoren, hun juiste gewicht. Het handvat is geen blauwdruk of stappenplan, dat nauwgezet gevolgd

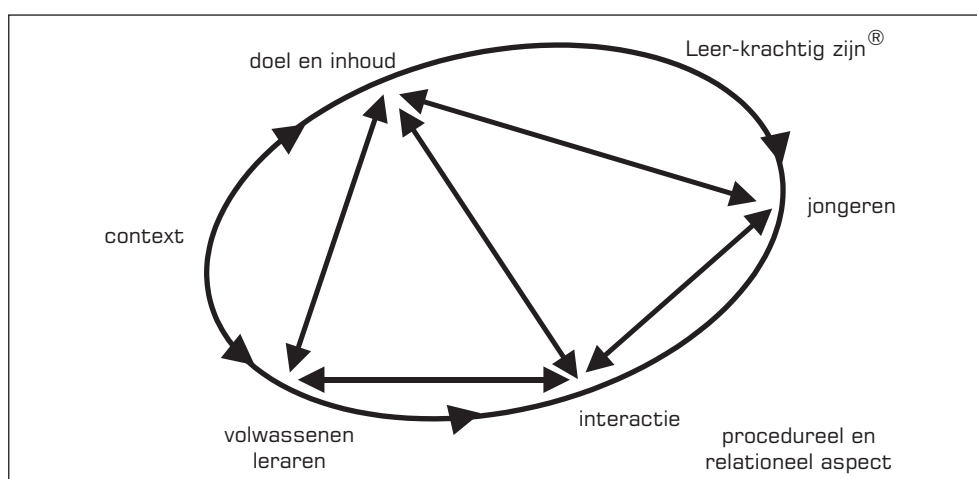
moet worden om tot resultaten te komen. Het wil een inspiratiebron zijn, die aanzet tot onderzoeken en experimenteren.

In de beschrijving van het handvat komen het handelen van leraren, directie en jongeren in de klas- en schoolpraktijk aan bod. Praktijkervaringen leren ons dat het hier gebruikte participatieconcept ook toepasbaar is op de samenwerking tussen diverse andere schoolactoren (schoolleiding en personeel, ouders en leerkrachten, personeel en schoolbegeleidingsdiensten, enz.). Het in de praktijk brengen van het concept kan een wezenlijke bijdrage leveren aan de realisatie van een brede participatieve schoolcultuur.

2 Werken in een samenhang van invloedsfactoren

Een leer- en onderwijsproces wordt voortdurend bepaald door een oneindige veelheid aan invloedsfactoren. Het is een traject met veel ups en downs waarin het handelen van volwassenen en jongeren vaak onvoorspelbaar en onbeheersbaar is. Om greep te krijgen op deze complexiteit brengen we de invloedsfactoren terug tot vijf samenhangende clusters (fig 1).

Figuur 1: Het invloedenkader



Volwassenen en jongeren zijn de handelende actoren in het leer- en onderwijsproces. Het proces van actief leren van de jongeren en het onderwijsproces, waarin o.a. de begeleiding van het leerproces van de jongeren centraal staat, vormen een onlosmakelijk geheel.

Het leer- en onderwijsproces kan ook beschouwd worden als een onophoudelijke reeks interactieprocessen tussen beide (groepen) actoren. Die *interacties* zijn in de eerste plaats communicatieprocessen. We kunnen daarin twee belangrijke aspecten onderscheiden:

- een *relationeel* aspect. De manier waarop jongeren en volwassenen met elkaar omgaan; de erkenning die er wederzijds wordt opgebracht;
- een *procedureel* aspect. De formele of informele vorm, de structuur die de interactie krijgt.

De interacties die de jongeren en volwassenen met elkaar aangaan, zijn *doelgericht*. Leraren zullen leerdoelen en ontwikkelingsdoelen voorstaan. Ze zullen ook verborgen leerdoelen op het vlak van waarden en normen nastreven in de interactie. Jongeren zullen hun openlijke en verborgen bedoelingen hebben. We weten uit onderzoek dat jongeren in de school in de eerste plaats op zoek gaan naar het contact met leeftijdsgenoten.

Alle interacties worden ook beïnvloed door *inhoud*, het thema dat wordt aangesneden. Ook hier zullen leraren en jongeren ieder hun inhouden willen inbrengen in de interacties.

De (doelgerichte en inhoudsgebonden) interactie is dan ook een afstemmingsproces tussen de volwassenen en de jongeren. Deze afstemming is een onderhandelingsproces waarin de gemeenschappelijkheid en het verschil tussen de betrokkenen op vlak van doelstellingen en inhouden zijn plaats krijgt. De mate waarin jongeren en volwassenen deelnemen aan dit interactieproces geeft weer hoe er geparticipeerd wordt.

Een leer- en onderwijsproces speelt zich niet in een vacuüm af. Het wordt beïnvloed door de *context*. Zo zal het leren en onderwijzen in de klas beïnvloed worden door de schoolcontext die op zijn beurt onder invloed staat van een bredere maatschappelijke context. Zo sijpelt het onderwijsbeleid, maar ook de kijk van de wereld buiten de school op jongeren met gedrags- en emotionele problemen, door tot in de school en in de klas.

3 Participatief leren en onderwijzen

Als we op een participatieve manier met jongeren in dit leer- en onderwijsproces aan de slag willen gaan, moeten we voortdurend oog hebben voor drie belangrijke (dubbel)vragen:

- Waarover willen wij, volwassenen, het hebben? / Waarover willen de jongeren het hebben? (de inhoud, het thema, de kwestie);

- Hoe ver willen wij gaan met het in handen houden en uit handen geven van initiatieven en beslissingen? / Hoe ver willen de jongeren gaan met het in handen nemen en uit handen geven van initiatieven en beslissingen? (het inspraakgehalte);
- Op welke manier willen wij vorm geven aan de participatie van de jongeren? / Op welke manier willen de jongeren vorm geven aan hun participatie? (de vorm, de structuur, de procedure).

Of we het nu hebben over de participatie van jongeren op het niveau van de school of op het niveau van de klas, maakt geen verschil. Steeds opnieuw zullen we samen met de jongeren afstemming moeten zoeken, elkaar moeten vinden. De mate waarin jongeren participeren en de vorm die aan de participatie wordt gegeven, zal er naargelang de kwestie heel anders uitzien. We moeten af van het idee dat er één ideale manier zou zijn waarop jongeren kunnen participeren. Wij volwassenen nemen ook op de meest uiteenlopende manier deel, participeren, aan verschillende interacties.

4 De inhoud, het thema, de kwestie

Op welke terreinen willen we leerlingen laten participeren? Over welke thema's en kwesties willen we de jongeren inspraak geven? Theoretisch bestaat er geen enkele goede reden om vooraf een bepaald onderwerp, een thema of een terrein uit te sluiten. We moeten ons er wel van bewust zijn dat thema's niet eenzijdig opgelegd kunnen worden. Participatie houdt in dat jongeren bereid zijn om op de uitnodiging van de volwassenen in te gaan. Jongeren willen niet op alle terreinen waar volwassenen dat graag zouden willen, participeren. Omgekeerd, kunnen jongeren bepaalde thema's willen aansnijden die voor de volwassenen onbespreekbaar zijn. Elkaar vinden op 'inhoudelijk' vlak is een belangrijke opgave.

Participatie wil niet zeggen dat alleen de jongeren hun thema's naar voor schuiven, de agenda bepalen, of dat wij hen uitnodigen om enkel hun onderwerpen in te brengen. Participatie houdt in dat wij beiden een aandeel hebben in de 'inhoud'.

In de leerlingenparticipatie spreken we jongeren aan op hun ervaringsdeskundigheid. Dit wil zeggen dat als we jongeren willen laten participeren, we hen in de eerste plaats op hun beleving en ervaring aanspreken. Die belevingen en ervaringen geven ons betrouwbare informatie. In tegenstelling tot volwassenen veranderen jongeren gemakkelijk en snel van mening. Dit heeft zijn invloed op de thema's die we kunnen aansnijden. Terugblikken op een voorbije activiteit is voor jongeren veel makkelijker dan vooruit te kijken en toekomstgericht te ontwerpen. Vanuit de sterke belevingswereld zullen (jonge) jongeren ook meer aangesproken worden op

thema's die dicht bij hun concrete belevingswereld liggen (het eigen individu, het gezin, de familie, de buurt, de school, ...). Ervaringsdeskundigheid kan op heel formele en informele manieren aangesproken worden bij jongeren.

We kunnen jongeren heel expliciet en formeel vragen naar de kwesties waar ze het over willen hebben. Via mondelinge en schriftelijke enquêtes, al dan niet met open of gesloten vragen. Maar ook onrechtstreeks, tijdens de dagelijkse omgang met de jongeren, komen we heel wat onderwerpen en thema's te weten waarover jongeren meer zeggenschap willen. Meer formele kring- en klasgesprekken met jongeren, maar ook de babbels in de gang en op de speelplaats kunnen heel wat kwesties opleveren.

Als we jongeren op schoolniveau willen laten participeren dan dienen we ook bij de andere volwassenen te peilen naar de terreinen waarop ze de jongeren een grotere inbreng willen geven. Er zal naar afstemming gezocht moeten worden over welke kwesties worden aangesneden.

Tenslotte zullen we de twee 'standpunten' met elkaar moeten confronteren en zoeken naar overeenkomsten en verschillen. Ook dit kan weer op een formele manier gebeuren tijdens een overleg. Verschillende aantrekkelijke meer speelse werkvormen zijn eveneens geschikt om aan de afstemming tussen jongeren en volwassenen te werken.

- baken de onderwerpen, thema's, kwesties af waar jij het als leraar over wil hebben (let op: jongeren formuleren deze vaak als klachten, wensen, eisen, enz.);
- peil bij de jongeren over welke onderwerpen, thema's, kwesties zij het willen hebben;
- leg beide inventarissen naast elkaar en vergelijk. Zoek overeenkomsten en verschillen;
- bespreek deze resultaten met de leerlingen;
- neem jongeren ernstig, tracht te begrijpen wat voor de hen de betekenis is van de vragen, wensen, suggesties die ze formuleren;
- tracht voor iedere wens en ieder voorstel de kwestie te vatten die er achter zit. (achter de vraag om automaten met drank en koeken zit ook de reële honger waarmee pubers de hele dag rondlopen);
- maak de jongeren duidelijk wat de betekenissen zijn die achter de voorstellen van de volwassenen zitten;
- werk met thema's waar jij je als leerkracht voldoende veilig bij voelt, waak er ook over dat de thema's veilig zijn voor de jongeren;
- we hebben de neiging om vooral vanuit 'problemen' te vertrekken. Maar ook positieve ervaringen, opdrachten of vragen vanuit de jongeren kunnen opgenomen worden.

5 Het inspraakgehalte

Drie elementen zijn van fundamenteel belang voor het inspraakgehalte: informatie, initiatief en beslissing. Het gaat er om wie deze elementen ‘in handen heeft’ of andersom, ‘uit handen geeft’.

Alles begint bij *informatie*. Om te kunnen participeren of om inspraak te hebben, moeten we over informatie beschikken. Jongeren moeten weten hoe een aantal dingen in de school en in de klas ‘geregeld worden’, willen ze inspraak kunnen hebben. Omgekeerd moeten de volwassenen erg goed op de hoogte zijn over hoe de jongeren de school beleven om met hen rekening te kunnen houden. Je maakt op een makkelijke manier iemand monddood als je hem informatie onthoudt. Er is anderszits niets moeilijker dan elkaar optimaal te informeren.

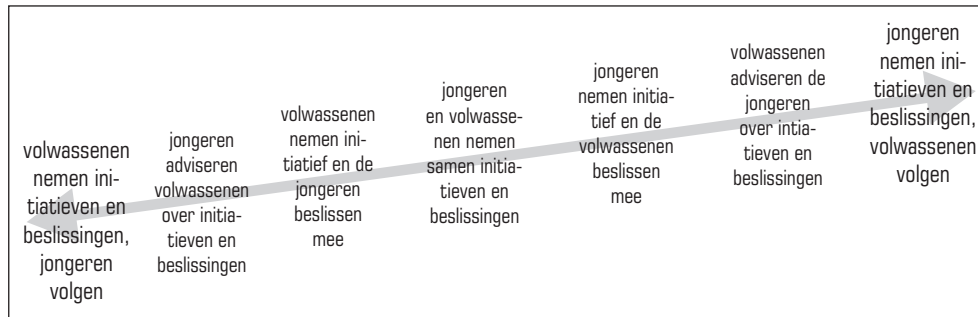
Volwassenen dienen de noodzakelijke informatie uit handen te geven, te delen met de jongeren. Omgekeerd dienen jongeren hun informatie te delen met de volwassenen. Concreet betekent dit dat we veel zorg aan de dag moeten leggen om de jongeren te informeren. Om hen uit te leggen wat we van hen verlangen, hoe de dingen in elkaar zitten, op welke manier de zaken verlopen, enz. We dienen er ook voor te zorgen dat er ruimte is voor de jongeren om hun ‘informatie’ kwijt te kunnen. Momenten waarop ze hun belevingen en ervaringen, hun kijk op de zaak kwijt kunnen. Het spreekt voor zich dat we bij het ‘informeren’ rekening moeten houden met de competenties en de eigenheid van de jongeren. Omgekeerd moeten we beseffen dat jongeren een eigen cultuur (culturen) hebben waardoor het voor volwassenen vaak moeilijk is de informatieve waarde van hun boodschappen te vatten.

Daarnaast hebben we het element *initiatief*. Wie kan op school en/of in de klas initiatief voorstellen, ideeën aanbrengen, voorstellen doen? Zit het initiatief in handen van de leraren of geven leraren het initiatief uit handen? Of kunnen beide partijen initiatieven voorstellen?

Tenslotte hebben we het element *beslissing*. Wie neemt de beslissingen? Zijn het de volwassenen die de knopen doorhakken? Gebeurt het in overleg met de jongeren, m.a.w. nemen we samen de beslissing, of laten we de beslissing over aan de jongeren?

Leerlingenparticipatie betekent dat jongeren inspraak krijgen. Ze veroveren meer macht en volwassenen leveren macht in. Maar, we herhalen, leerlingenparticipatie staat niet voor ‘alle macht aan de jongeren’. Er zijn vele andere ‘machtsverhoudingen’ mogelijk. We brengen de belangrijkste posities m.b.t. het inspraakgehalte in kaart op een participatiecontinuüm (fig 2):

Figuur 2: Participatiecontinuüm



We starten rechts in het continuüm. *Jongeren nemen initiatieven en beslissingen, volwassenen volgen.* Hierin zit de ultieme doelstelling van de pedagogische opdracht van de school vervat. Het vormen van jongeren die zo zelfstandig mogelijk kunnen functioneren, m.a.w. die in staat zijn zelf initiatieven en beslissingen te nemen. Zeker in de context van het buitengewoon secundair onderwijs is het niet vanzelfsprekend om met de leerlingen die doelstelling te halen. We zullen dan ook, afhankelijk van o.a. de gedrags- en emotionele problemen, met een beperkt aantal jongeren en in specifieke situaties tot dit inspraakgehalte komen.

Mogelijkheden op klasniveau kunnen we zoeken in kleine onderdelen van (praktijk)opdrachten waarin de jongere zelfstandig aan de slag gaat. Op schoolniveau kunnen we kleine opdrachten en taken aanbieden die jongeren zelfstandig opnemen. Het beheer van sportmateriaal dat tijdens de speeltijden gebruikt kan worden.

Volwassenen adviseren de jongeren over initiatieven en beslissingen. Hier bevindt de volwassene zich in zijn begeleidersrol. Hij helpt de jongere met adviezen en suggesties maar laat de beslissing aan de jongere over. De kwaliteiten van de goede coach worden hier aangesproken. Kunnen ondersteunen, helpen, begeleiden zonder de eigen keuzes door te drukken.

We kunnen er als leraar op letten in onderwijsleergesprekken en begeleidingsgesprekken zoveel mogelijk deze positie aan te houden en zo weinig mogelijk te vervallen in een meer sturende benadering. Ook als begeleider van een leerlingenvertegenwoordiging die met de directeur in gesprek gaat, kan je er op letten om leerlingen te helpen, ideeën en consequenties van voorstellen te laten onderzoeken maar de beslissing uiteindelijk aan hen over te laten.

We kunnen jongeren ook vragen om een aantal alternatieven te bedenken wanneer ze een voorstel (initiatief) voor leggen. Wanneer wij beslissen om één van deze alternatieven uit te voeren, dan zitten we in de situatie dat *jongeren het initiatief nemen*

en de volwassenen mee beslissen. Belangrijk is dat jongeren zicht hebben op de krijtlijnen waarbinnen alternatieven voorgesteld kunnen worden. We kunnen de jongeren vragen om drie of vier alternatieven voor te stellen voor plaatsverdeling in de klas en daarbij als voorwaarde stellen dat iedereen een andere plaats moet krijgen en niet meer dan vier leerlingen samen mogen zitten. Als wij als volwassene één van deze alternatieven kiezen, dan hebben we mee beslist. De leerlingen van de tweede graad werkten twee mogelijke beurtsystemen uit om het bezoek aan de 'strijpleeshoek' te organiseren. De directeur, in overleg met de leraren, kiest één van deze alternatieven.

Jongeren en volwassenen nemen samen initiatieven en beslissingen. Op deze plaats van het continuüm benaderen beide actoren elkaar op een evenwaardige manier. Beiden kunnen ideeën aanbrengen en beiden hakken samen de knoop door. Dat kan in consensus gebeuren of met een stemming.

Door werken op de speelplaats van de school werd een gedeelte afgesloten voor het stapelen van materialen en het installeren van een kraan. Hoe de overgebleven ruimte op de speelplaats herverdeeld moest worden tussen de rustige hoek en sporthoek werd samen met leraren en leerlingen uit de leerlingenraad besproken en beslist.

Volwassenen nemen initiatief en de jongeren beslissen mee is een vertrouwde vorm van inspraak. Wanneer de school keuzemogelijkheden aanbiedt aan de leerlingen en de jongeren hieruit laat kiezen, dan hebben de jongeren mee beslist.

Jongeren in de klas laten kiezen uit twee of drie werkvormen; leerlingen laten kiezen uit verschillende bestemmingen voor de buitenschoolse activiteiten, zijn voorbeelden waarin jongeren meebeslissen.

Jongeren adviseren volwassenen over initiatieven en beslissingen betekent dat we als volwassene onze voorstellen eerst voorleggen aan de leerlingen. We sturen ons voorstel bij op basis van de ideeën van de leerlingen en motiveren onze keuzes om niet in te gaan op de adviezen van de leerlingen. Uitleggen op welke manier en waarom je ingaat op de suggesties en opmerkingen is van cruciaal belang.

Op school werd de nieuwe regeling voor het plaatsen van de fietsen eerst voorgelegd aan een delegatie leerlingen die met de fiets naar school kwamen. In de mate van het mogelijke werd met hun opmerkingen rekening gehouden (o.a. de vraag voor meer toezicht). In de les voerde een leerkracht een nieuwe regel in i.v.m. het gebruik van de computer. Na veertien dagen proeftijd vroeg hij de leerlingen naar hun bevindingen. De leerkracht besliste een kleine aanpassing op basis van de opmerkingen van de leerlingen.

Volwassenen nemen initiatieven en beslissingen, jongeren volgen. Dit is de meest gangbare vorm in onderwijs. De initiatieven en de beslissingen worden door de volwassenen genomen. Leerlingen voeren uit wat volwassenen van hen vragen. Voor veel organisa-

torische en vooral administratieve kwesties vinden leerlingen dit best een goede gang van zaken. Als jongeren vinden dat er een te grote volgzzaamheid gevraagd wordt, dan wekt dat weerstand op. Valkuil is de vanzelfsprekendheid waarvan we uitgaan om jongeren niet te horen in heel wat kwesties.

Ook hier staan we voor de uitdaging afstemming te vinden tussen de wensen en verlangens van volwassenen en van jongeren. De ervaring leert ons dat jongeren erg veel belang hechten aan geïnformeerd worden. Advies kunnen uitbrengen ervaren zij als een uitgelezen manier om als volwassene te tonen dat er met hen rekening wordt gehouden.

- vraag je voor elk concreet thema af hoe ver je wil gaan met het uit handen geven van informatie, initiatief en beslissing;
- ga na hoe ver je leerlingen willen gaan met het in handen nemen van informatie, initiatief en beslissing;
- confronteer beide verlangens. Ga op zoek naar kleine stapjes in het samenwerkingsproces waar er op het continuüm bewogen kan worden;
- ga geleidelijk aan te werk. Maak leerlingen vertrouwd met het nemen van initiatieven en beslissingen;
- wees duidelijk en transparant, schep geen valse verwachtingen bij het uit handen geven van initiatieven en beslissingen;
- leg zoveel als mogelijk uit hoe je probeert rekening te houden met je leerlingen, dit heeft een groot participatief effect;

6 De vorm, de procedure

Op welke manier willen wij vorm geven aan de participatie van de jongeren? Op welke manier willen de jongeren vorm geven aan hun participatie? Twee facetten zijn belangrijk bij het vormgeven aan de participatie.

Eerst en vooral de procedure. Pas nu, nadat we over de inhoud en het inspraakgehalte hebben nagedacht, is het zinvol om een geschikte procedure te kiezen. Regelen we de kwestie informeel, met een eenvoudige bevraging van de leerlingen of, ... hebben we hiervoor een leerlingenraad nodig. Al te vaak merken we dat scholen beginnen met een procedure te kiezen. Een verkeerde volgorde van bewerking blijkt vaak. Als volwassenen geven wij ook makkelijk de voorkeur aan formele overlegvormen om kwesties aan te pakken. In een school als leer- en leefgemeenschap heeft informele participatie een belangrijke plaats.

De procedure is slechts één facet van de interactie. De manier van communiceren is een andere. Hoe gaan wij met elkaar om? Slagen we er in om tot dialoog te komen?

Om voldoende in ‘samen gedrag’ te geraken? Of om het in systeemtheoretisch jargon te formuleren: brengen we voldoende erkenning op voor de ander?

Participeren is afstemmen, voorstellen formuleren, argumenteren en discussiëren. Toch dienen we voldoende zorg aan de dag te leggen om ook voorstellen en argumenten te onderzoeken. Om samen de consequenties van mogelijke beslissingen af te wegen voor er knopen doorgemaakt worden. De kijk van volwassenen en jongeren zal voortdurend uitgewisseld moeten worden om elkaar beter te begrijpen.

■ KWALITEITSVOL PARTICIPEREN...

Leerlingenparticipatie dient als een rode draad doorheen het ganse school- en klasgebeuren te lopen. Om de woorden van een directeur te gebruiken: *“Leerlingenparticipatie is meer dan vergaderen. Het is een sfeer, een cultuur, een houding, een manier van met elkaar om te gaan. Het is ingebed in de schoolwerking. We vragen steeds aan de jongeren wat zij ervan vinden.”*

- kies een participatievorm afgestemd op de competenties van de jongeren;
- participeren is meer dan vergaderen in vertegenwoordigingsorganen. Naast overleggen en praten is meedoen een door jongeren gewaardeerde vorm van participatie;
- belast jongeren niet te veel met langdurende mandaten van vertegenwoordiging, werk liever met afwisselende groepen leerlingen die met de kwestie te maken hebben;

Niet de thema's, niet het absolute beslissingsrecht van jongeren, noch de vorm waarin de participatie gegoten wordt, bepalen uiteindelijk de kwaliteit van de participatie. Zes indicatoren zijn bepalend voor de kwaliteit:

- de mate waarin men elkaars invloed beseft. Hoe meer men zich bewust is dat er met elkaar rekening wordt gehouden, hoe hoger het participatief gehalte van de samenwerking (Investeer veel tijd en energie in het aantonen hoe er moeite gedaan wordt om met elkaar rekening te houden);
- de mate waarin jongeren en volwassenen hun kijk, hun mening, hun betekenis die ze aan de dingen geven, inbrengen en uitwisselen. (Vraag jongeren hoe ze over het reilen en zeilen van de school en de klas denken en vertel ook hoe jij erover denkt zonder het altijd eens te moeten worden);
- de mate waarin er aandacht is voor de eigenheid van jonge jongeren (De beste raadgevers om te peilen of jongeren wel voldoende ‘zichzelf’ kunnen zijn op school, zijn de jongeren zelf);

- de mate waarin de competenties van de jongeren een plaats krijgen. Jongeren dienen aangesproken te worden op de vaardigheden die ze beheersen en ondersteund te worden daar waar hun competenties nog te kort schieten;
- de mate waarin we de jongeren integreren in onze volwassenenwereld en ze niet op eigen eilandjes laten functioneren. (Doe veel zaken samen met de jongeren);
- de mate waarin interacties tussen jongeren en volwassenen concrete gevolgen hebben. (Participatie mag niet vrijblijvend zijn. Er moet uitgevoerd worden wat men afgesproken of toegezegd heeft).

7 Ter illustratie, enkele concrete vormen in de praktijk

Een leerlingenraad, een schoolparlement, een klasvergadering, ... zijn sterke formele participatiestructuren. Het vraagt echter een grote betrokkenheid en inzet (begeleiding en ondersteuning) van alle leerkrachten en is erg tijdsintensief. Deze overlegvorm vraagt veel vaardigheden van jongeren (mondigheid) en volwassenen (luistervaardigheid). Een mogelijke valkuil is dat steeds dezelfde, communicatief sterke leerlingen, aan bod komen en bepaalde leerlingengroepen (taalarme, sociaal zwakkere jongeren) uit de boot vallen.

Een *vrije schoolmicro* is een eenvoudig gestructureerde en minder formele participatievorm dan de leerlingenraad, waarin jongeren de kans krijgen hun kijk op het schoolleven te uiten. Het vereist minder vaardigheden bij de jongeren. Toch moet men er ook over waken dat taalarme en sociaal zwakkere jongeren aan bod komen. Een voordeel is dan weer dat jongeren niet als vertegenwoordiger dienen op te treden, een competentie die ook voor veel volwassenen niet vanzelfsprekend is. Daartegenover staat dat de reële invloed van de leerlingen beperkt blijft. Hoe sterker er een overlegcultuur in de klassen ontwikkeld is, hoe groter het participatieve effect wordt van de klasoverstijgende momenten.

Een *klankbordgroep* is opnieuw een erg gestructureerde en formele manier om de jongeren adviezen te laten geven op beleidsvoorstellen. De uiteindelijke beslissing ligt in handen van de directeur, maar we hebben hier te maken met een uitgesproken participatieve vorm van leiding geven. De deelnemers stappen in een klankbordgroep op vraag van de directeur en hebben het recht te weigeren. Er wordt met geïnteresseerden gewerkt, die uitdrukkelijk op hun ervaringsdeskundigheid aangesproken worden. Deze participatievorm laat toe om net die jongeren die makkelijk uit de boot vallen ook uit te nodigen om te participeren. Tegelijkertijd kan er veel aandacht en zorg besteed worden om alle deelnemers hun inbreng te laten hebben. We zijn ons er van bewust dat net hier de valkuil zich aandient. Alles staat of valt met de oprechtheid waarmee de directeur de deelnemers uitkiest. Misbruik is hier ten allen tijde mogelijk.

De klankbordgroep is een participatievorm waarbij naast de zorg voor invloedsbesef, zingeving en appreciatie voor de competenties van de jongeren, ook de integratie een belangrijk aandachtspunt is. Verschillende actoren vanuit de volwassenenwereld zitten hier samen met de jongeren rond de tafel. Men hoort elkaars inbreng. Betekenissen en visies op de situatie en op de voorgestelde oplossing worden rechtstreeks uitgewisseld.

Een *praatlunch* is een uitgesproken informele vorm. Er wordt in de eerste plaats informatie uitgewisseld en naar elkaars beleving geluisterd. Of je verkozen wordt of uitgenodigd door de directeur, naar een 'praatlunch' kom je op vrijwillige basis. Deze participatievorm laat toe om als directeur met heel verschillende jongeren rond de tafel te gaan en op de hoogte te blijven van de belevingen en ervaringen van de jongeren. De 'praatlunch' is een participatievorm waar de uitwisseling van betekenissen en zingeving op de eerste plaats komt. Jongeren worden hier sterk in hun eigenheid erkend. 'Praatlunchen' dragen in de eerste plaats bij tot het onderhouden van een participatieklimaat op school. Dit is een erg geschikte vorm om in moeilijke omstandigheden te starten of als aanvulling op andere vormen van jongerenparticipatie.

8 Besluit

Leerlingenparticipatie beschouwen we als een dynamisch zoeken naar een voor alle betrokkenen leefbaar en aanvaardbaar evenwicht tussen het in handen houden en uit handen geven van informatie, initiatief en beslissing. Voorwaarde is, erover te waken dat ook voor de jongeren de activiteiten een participatieve betekenis hebben.

Dat men ook jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen als actieve partners moet betrekken, wordt ook vanuit de ontwikkelingspsychopathologie benadrukt. Daarnaast legt deze benadering de klemtoon op het belang van de dialoog met de jongere en stimuleert hij het luisteren naar het verhaal van de jongere zelf¹.

Het gepresenteerde handvat spoort ook met de contextuele benadering²: het in samenhang en binnen contexten denken over leren en onderwijzen is ook in het invloedenkader terug te vinden. De nadruk op relationele zorgzaamheid, erkenning en de plaats die het loyaliteitsbegrip krijgt, zijn dan weer terug te vinden in de verschillende kwaliteitsindicatoren.

¹ Zie bijdrage Prof. Dr. Caroline Braet, cfr. supra p. 159.

² Zie bijdrage Lieve Willems, cfr. supra p. 121.

Ten slotte staat deze kijk op participatie ver af van de instrumentele benadering waarin leerlingenparticipatie als een middel gezien wordt waarmee jongeren makkelijker in de hand kunnen gehouden worden.

■ Literatuur

- C. DETREZ, (red), Een concept voor leerlingenparticipatie: een praktisch-theoretisch kader, – *Handboek Leerlingenbegeleiding twee*, Afl. 2, februari 2003, p 29-40.
- L. BOSMAN, Gezamenlijk een werksysteem ontwerpen – Een opmaat naar een participatieve klas, – *Impuls*, 33ste jaargang, nr.3, maart 2003, p 133-142.
- C. DETREZ, Werken met klankbordgroepen, – *Handboek Leerlingenbegeleiding*, december 2001, p 87-94.
- C. DETREZ, Visie-ontwikkeling bij de implementatie van leerlingenparticipatie, – *Handboek Leerlingenbegeleiding*, augustus 2001, p 79-93.
- C. DETREZ, Participatief Leren en Onderwijzen, – *IVO*, jaargang 24, januari-maart 2003, p 26-34.
- F. VAN DINTER, (redactie), *Inspraak op school. Naar een leerlingbetrokken school*. Koning Boudewijnstichting en Standaard Uitgeverij, 1999.
- M. DE WINTER, *Kinderen als medeburgers*. Utrecht, De Tijdstroom, 1995.



BIJLAGE: BEGRIPSOMSCHRIJVINGEN

1 Opzet

We sommen hier zonder enige wetenschappelijke aspiraties enkele belangrijke en veelgebruikte termen op in een poging om de verwarring tussen ‘stoornissen’ en ‘problemen’ enigszins te duiden. We zoeken overigens naar een gemeenschappelijk vocabularium dat het gesprek tussen mensen van verschillende disciplines mogelijk maakt. We hopen dat iedereen, ongeacht zijn of haar discipline, deze omschrijvingen relevant en bruikbaar acht om *probleemgedrag bij jongeren* te omschrijven. Deze lijst kan ook het bescheiden begin zijn van een verklarende woordenlijst ten behoeve van de leden van het schoolteam in het BuSO;

2 Vocabularium

Probleemgedrag is een zeer algemene term die men vaak gebruikt om gedragingen te benoemen die voor de omgeving en/of voor de jongere zelf problematisch zijn. Problematisch staat hier voor ‘hinderlijk voor de ontwikkeling naar volwassenheid’. Men gebruikt de term vaak als synoniem van of verwijzing naar een meer specifieke term die men eerder in een tekst of uiteenzetting heeft gebruikt. In dat geval staat hij eigenlijk niet op zichzelf.

Gedrags- en emotionele problemen is een verzamelterm die we heel vaak in de psychologie en pedagogie terugvinden. Met **gedragsproblemen** bedoelt men ‘sociaal ongewenst gedrag waarvan anderen het slachtoffer zijn en waarbij de dader, althans op korte termijn, ten onrechte het voordeel aan zijn kant haalt’¹. Ze bestrijken een heel breed veld van probleemgedragingen die jongeren kunnen stellen in alle milieus en contexten waarin ze zich kunnen bevinden: thuis, op school, in de vrije tijd, in instellingen, enz.

¹ JOS PEETERS, *Antisociale jongeren*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, blz. 14.

Ze onderscheiden zich ook van de **emotionele problemen**. De jongeren zelf zijn de eerste slachtoffers van deze moeilijkheden. De indeling gedragsmoeilijkheden – emotionele moeilijkheden komt in vrijwel elk onderzoek terug als eerste en meest opvallende opsplitsing en sluit aan bij de bekende tweedeling externaliserende – internaliserende problematieken.¹

Deze verzamelterm is zo algemeen gangbaar dat hij wellicht mag beschouwd worden als een neutrale aanduiding van probleemgedragingen die bijzondere aandacht behoeven.

Gedrags- en emotionele stoornissen verwijst naar klinisch gediagnosticeerde gedrags- en emotionele problemen. Het Vlor-advies van 14 juni 2001 beschrijft jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen als volgt:

“Het gaat om jongeren:

- wiens gedrag niet in overeenstemming is met ontwikkelingspsychologische doelen;
- waarvan de ouders, leden van het schoolteam en andere deskundigen of de jongere zelf het gedrag beschouwen als in hoge mate strijdig met de normen, waarden en regels die gehanteerd worden door henzelf en de samenleving;
- die geen bevredigende interpersoonlijke relaties aangaan, onder meer in de school of de opleidingssituatie.

Meer concreet vertonen deze jongeren storend grensoverschrijdend sociaal gedrag, en weinig of geen empathie. Ook al zijn sommige van deze leerlingen normaal begaafd, toch kennen ze problemen in cognitief functioneren. Ze kampen met een gebrek aan motivatie en interesse, een negatief zelfbeeld en zijn soms angstig en depressief.

Meestal zijn er in het primair milieu van deze jongeren meerdere problemen en vaak is er disfunctionerend ouderschap (mishandeling, verwaarlozing, misbruik) aanwezig.

Een groot deel van deze jongeren kampt met **psychiatrische stoornissen**²."

De gedragsstoornissen waartoe de antisociale gedragsstoornis en de oppositioneel-opstandige stoornis, maar ook de aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit

¹ JOS PEETERS, *Antisociale jongeren*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, blz. 15

² We spreken van *stoornis* als de psychische conditie van de betrokkene niet zozeer problematisch is in zijn eigen beleven maar vooral ook als de omgeving (ouders, leerkrachten, peergroep) ze als problematisch ervaart. Een *psychisch probleem* daarentegen is vooral in de beleving van de betrokkene zelf problematisch.

(ADHD) toe behoren, worden klassiek¹ als externaliserend gecatalogeerd. Ze onderscheiden zich van de internaliserende stoornissen zoals de angst- en de stemmingsstoornissen (zoals de depressieve stoornis). Daarnaast zijn er nog de (reactieve) hechtingsstoornis en de pervasieve ontwikkelingsstoornissen of autisme en aanverwante stoornissen, alsook de eetstoornissen².

Vooral de termen antisociale gedragsstoornis en oppositioneel-opstandig gedrag, twee DSM IV-stoornissen kunnen nogal eens voor verwarring zorgen omdat de woorden antisociaal en opstandig refereren aan termen als grens- en normoverschrijding.

Gedragsstoornissen of antisociale gedragsstoornis is de Nederlandse vertaling van de psychiatrische term ‘*conduct disorder*’ wat een bepaald gedragspatroon veronderstelt.

De Amerikaanse vereniging voor psychiatrie die een *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM) uitgeeft omschrijft haar als ‘een zich herhalend en aanhoudend gedragspatroon waarbij de grondrechten van anderen of belangrijke bij leeftijd horende, sociale normen of regels worden overtreden.’³ De antisociale gedragsstoornis moet dus gediagnosticeerd worden aan de hand van de DSM-criteria⁴.

Oppositioneel-opstandig gedrag is de afkorting van *oppositional defiant disorder* en verwijst naar gedragsmoeilijkheden bij jongere kinderen. Het wordt eveneens precies omschreven en is dus te diagnosticeren via welbepaalde criteria. Het is een duidelijke vakterm die taalkundig geen herkenbaar onderscheid aanbiedt ten aanzien van ‘antisociale gedragsstoornis’. Tenzij de lezer ingewijd is in de DSM-categorieën, zal deze term weinig specifieke duidingskracht hebben. Men neemt hem dan ook beter niet zomaar in de mond.

Antisociaal gedrag verwijst naar ernstige regel- en normovertreding onder de algemene noemer van ‘grensovertreding’. Toch gaat het niet om een gediagnosticeerde gedragsstoornis. Er kan dus niet gesproken worden van een antisociale jongere hoewel de jongere wel gedrag stelt dat in strijd is met algemeen aanvaarde normen en regels op school, in de samenleving of thuis. Het is daarom een term die zorgwekkend gedrag aanduidt.

¹ We volgen hier Aschenbach e.a. (1997) in functie van gegevensverzameling:

– Geïnternaliseerde syndromen van angst en depressie, somatische klachten, zich terugtrekken;
– Geëxternaliseerde syndromen van agressie, delinquentie;

Overige syndromen van: aandacht vragen, sociale problemen (te afhankelijk, onhandig, gepest worden), denkproblemen (vreemde ideeën, zich steeds herhalende gedachten en handelingen, e.d.).

² Zie onder meer JAKOP RIGTER, *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*, Bussum, Uitgeverij Coutinho, 2002.

³ JOS PEETERS, *Antisociale jongeren*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, blz. 16.

⁴ Belangrijk is te weten dat de diagnose ‘antisociale persoonlijkheid’ volgens dezelfde ‘manual’ pas gesteld wordt vanaf de leeftijd van 18 jaar. Bij jongeren kunnen we dus per definitie niet spreken van de ontwikkeling van een antisociale persoonlijkheid.

Het onderscheid tussen **regel**, **norm** en **delict** is niet altijd duidelijk.

- Het meest helder is de omschrijving van *regelovertreiding*, omdat regels als niet-universeel worden beschouwd en meestal gelden als afspraken die in een bepaalde context met jongeren worden gemaakt.
- *Normen* verwijzen daarentegen naar algemeen maatschappelijk geldende en vastgelegde richtlijnen, die bij overtreding en bij detectie als een delict kunnen worden beschouwd¹.
- *Delicten* refereren naar delinquente feiten, feiten die in principe enkel door volwassenen kunnen gepleegd worden. Soms spreekt men echter van *statusdelicten*, waarmee dan leeftijdsbepaalde normovertredingen zoals spijbelen, weglopen en 's nachts wegblijven worden bedoeld.

Jeugdcriminaliteit verwijst naar delictsgedrag. Daar waar het met antisociaal gedrag over regeloverschrijdend gedrag gaat, wijst delict op een wetsovertreding. Het feit dat een delinquent gedragspatroon zich vaak in de jeugd ontwikkelt en start vanuit antisociaal gedrag pleit voor een interdisciplinaire benadering van dit probleemgedrag. Toch moeten we het onderscheid blijven maken tussen probleemgedrag dat crimineel is en dito gedrag dat het niet is².

Delict: in de vakliteratuur vinden we nog het volgende onderscheid met betrekking tot de ernst van jeugdcriminaliteit³. Ernstig crimineel, maar niet gewelddadig gedrag (diefstal, handel in verboden middelen) door jongeren wordt *ernstige jeugddelicten* genoemd, terwijl *gewelddadige jeugddelicten* (moord, verkrachting, beroving, mishandeling) als term voor zichzelf spreekt. Voor delinquentie bij kinderen onder de 12 jaar spreekt men over *criminele handelingen*. De opmerking over de strafbaarheid van dergelijke, als misdrijf omschreven feiten, is ook hier van toepassing uiteraard.

Er zijn ook wel begrippen die steeds minder bruikbaar zijn zoals psychopatisch gedrag of psychopathologische jeugddelinquent en begrippen die verwarring zaaien zoals jeugddelinquentie.

¹ JOS PEETERS, *Antisociale jongeren*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, blz. 23.

² Omdat min-18-jarigen volgens het Belgisch strafwetboek niet gestraft kunnen worden voor overtredingen van de wet (behalve in bepaalde situaties, verkeersovertredingen vanaf 16 jaar) kunnen we strikt gezien niet spreken over delicten of delinquentie.

³ ROLF LOEBER, N. WIM SLOT en JOSEPH A. SERGEANT, *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie*, Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 2001, blz. 16.