

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 23 - nummer 4 - december 2012



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

Welwijs verschijnt 4 x per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Elise Burny - Nathalie De Bleekere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman - Kathleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
Gsm: 0483 / 01 00 22
Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

€ 25 voor organisaties en instellingen;
€ 20 voor particulieren;
€ 17 voor groepsabonnement
(vanaf 5 abonnementen) en
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,
met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek uit meerdere onderzoeken, uitgevoerd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
 2. Het geven van vorming en begeleiding
 3. Het verrichten van onderzoek
- MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde verschillende studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (6 euro)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van : M. Bouverne De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (8 euro)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne De Bie.

WELZIJSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8 euro)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (8 euro)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg. De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 25 euro.

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Voor een overzicht van de bijdragen zie: www.welwijs.be.

Conflicten in en rond de school

Welwijs geeft jaarlijks een themanummer uit en koppelt aan hetzelfde thema meestal ook een studiedag. Dit keer spitsen wij ons toe op 'conflicten om en rond de school'. In dit Welwijsnummer komen in acht bijdragen verschillende invalshoeken aan bod.

In het 'dossier' wordt ingezoomd op de mogelijke invloed van internet op jongeren. Negatie en verbod, zo schrijft *Benedict Wydooghe*, behoeden het kind tegen slechte internetinvloeden maar verhogen zijn weerbaarheid niet. In het onderzoek van Kind en Samenleving bekijkt *Hilde Lauwers* het perspectief van jongeren. Zij vindt dat bij conflicten met leerkrachten het volgens de leerlingen niet zo zeer gaat om het 'wat', maar wel over het 'hoe', de manier waarop leerkrachten gezag uitoefenen. *Maarten Mommaerts* vindt dat de afhandeling van een conflict nog onvoldoende gebeurt vanuit een gelijkwaardigheid tussen volwassene en jongere. De procedures zijn in de ogen van de scholieren niet altijd transparant en objectief. *Theo Kuppens* stelt zich bij het thema 'conflicten van leerlingen met de school' de vraag 'en wat met de ouders?' Samenwerking tussen ouders en school lijkt vanzelfsprekend, maar dit is het niet. Waar leerlingen in conflict komen met de school, is overleg met de ouders gewenst en in bepaalde situaties verplicht.

In de bijdrage van *Monique D'Aes* wordt de vraag gesteld waarom de standpunten van pubers en personeelsleden over ongewenst gedrag op school vaak diametraal tegenover elkaar staan en waarom de emoties daarbij soms hoog oplopen. Er wordt een strategie uitgewerkt waarin beide standpunten verzoend kunnen worden, als mogelijke aanpak om ongewenst gedrag bij te sturen. Eddy Magits geeft een persoonlijke reflectie op een dagelijkse praktijk van evenwicht zoeken tussen grenzen bewaken, sanctioneren, ondersteunen, hulp bieden in een schoolcontext. *Maria Beerten* pleit voor een relatiebeleid in plaats van een gedragsbeleid op school. Als de school veel energie steekt in het versterken van de onderlinge relaties en in het herstellen van de relaties na grensoverschrijdend gedrag of conflicten, gaan leerlingen en leerkrachten zich goed voelen op school en kan er op zijn best geleerd worden.

Naast de school houden jongeren nog heel wat vrije tijd over die zij zelf kunnen invullen. Voor veel jongeren betekent het rondhangen een ontsnapping aan controle van volwassenen.

De recent ingevoerde gemeentelijke administratieve sanctie (GAS) laat lokale besturen toe om overlast aan te pakken. Je kan een Gas-sanctie krijgen ... omdat je gewoon jong bent. *Matti Vandemaele* beschrijft waar het probleem voor jongeren en jeugdwerkers zit en doet een aanzet tot oplossingen.

STUDIEDAG WELWIJS

In de clinch Een welzijnsgerichte aanpak van conflicten in en rond de school

Welwijs organiseert op dinsdag **26 februari 2013** een studievoormiddag 'In de clinch. Een welzijnsgerichte aanpak van conflicten in en rond de school'.

Regelmatig zijn er serieuze conflicten tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en leerkrachten of directie. Er moet opgetreden worden. Maar hoe pakt de school dat best aan? Op deze studievoormiddag brengen sprekers nuttige informatie over de betekenis van het gedrag van pubers en adolescenten, over hoe je hen zover kan brengen om schoolregels na te leven en over hoe je ervoor kan zorgen dat personeelsleden de schoolregels aanvaardden en er consequent naar handelen.

Kom inspiratie opdoen tijdens onze studievoormiddag op 26 februari 2013 (Factorij, Schaarbeek).

Meer info over het programma en inschrijvingsmogelijkheid vind je op onze website www.welwijs.be

Niet voor kinderen! Games & internet, de stadspoort van Sodom?

Benedict WYDOOGHE

Wild, onaangepast en demonisch

Antwerpen, 11 mei 2006. Een niet in toom te houden Hans Van Themsche doodt een peuter en haar au pair. Hij verwondt een derde. *De Standard* schrijft dat er 'sterke aanwijzingen' zijn dat Van Themsche zich liet inspireren door een game. Een getuige voegt toe: "Het leek net of die man uit de film *The Matrix* kwam gestapt" en Van Themsches advocaat roept de game in als verzachtende omstandigheid. De ingrediënten vormen samen één verontrustende *story*: wapendracht, extreem geweld, horror en racisme, een ontspoorde, bedreigende en angstaanjagende jongere als moordenaar én kindermoordenaar. Het voorval leidt tot een golf van morele paniek: videogames zetten aan tot geweld. Een dag later, op 12 mei 2006 om 18.52 uur is Hans Van Themsche een lemma op Wikipedia. Een zekere Riki startte een artikel van 847 bytes: "Hans Van Themsche is een achttienjarige Vlaamse man die op 11 mei 2006 in Antwerpen op straat twee mensen, een Malinese vrouw en een Vlaamse kleuter, doodschoot en een Turkse vrouw zwaar verwondde. Volgens het Antwerpse parket zag hij op dat moment eruit als een skinhead. Zelf gaf Van Themsche toe gehandeld te hebben uit racistische motieven. Hij had even tevoren een jachtgeweer gekocht en was vervolgens op moordtocht vertrokken. Na de schietpartijen werd hij door een agent tegengehouden en in de buik geschoten nadat hij weigerde zijn geweer op de grond te leggen. Hans Van Themsche is een neef van Frieda Van Themsche, kamerlid uit West-Vlaanderen voor Vlaams Belang." Later vullen wikipedianen het artikel aan en schrappen sommige plaatsen. Zo wordt het kamerlid voor het Vlaams Belang, anoniem uit het artikel gehaald en even verder verandert iemand de 'Vlaamse' kleuter in een 'blanke' kleuter. Dat laatste wordt snel teruggedraaid. In de afgelopen vijf jaar werd het lemma 550 keer aangevuld of gecorrigeerd. Tegenwoordig lees je in 'het lemma Van Themsche' over de moord op een zwangere Malinese vrouw Oulematou Niangadou en het tweejarig Belgisch meisje Luna Drowart. De pagina haalt dagelijks dertig lezers. Over de inspiratie die Van Themsche vond in videogames valt niets te lezen.

Morele paniek

Morele paniek is een buitenproportionele, vijandige en gemediatiseerde reactie op een technologie die waarden en normen lijkt te bedreigen. De angstreactie is niet in verhouding tot de ernst of het risico. Het begrip zou voor het eerst gebruikt zijn door Marshall McLuhan. Voorbeelden van paniekgolven bij de komst van nieuwe media zijn legio: sprookjes, speelgoed, film, tv... een voor een waren ze voorwerp van een pedagogische angst voor de kweek van het boosaardige kind, een vreesachtigheid die teruggaat op Oedipus. De laatste decennia waren games aan de beurt. Wetenschappers zoeken sinds de jaren zeventig relaties tussen gamen enerzijds en onhebbelijkheden anderzijds: verkwisting, bossen, vetzucht, asociaal gedrag, imitatiegedrag, het ongevoelig zijn voor bloed... Het recente onderzoek spitst zich toe op de

vraag naar de effecten van gewelddadige spellen op attitude, cognitie en gedrag. De paniekgolf uit het droeve jaar 2006 ebt niet onmiddellijk weg, integendeel. Met de kwaadaardigheid van Van Themsche in het achterhoofd, bekijkt een Gentse leerkracht enkele screenshots van een spel dat binnenkort op de markt komt. De titel van het spel is *Bully*, dat staat voor 'pestkop'. De producent blijkt Rockstar Vancouver te zijn, de makers van *GTA*, Van Themsches geliefde spel. Als kinderen dan al niet van nature slecht zijn, dan zullen deze amorele spellen daar wél voor zorgen, klinkt de redenering. De leerkracht verzamelt 35.000 handtekeningen om het door nog niemand gespeelde spel te laten verbieden. Om een lang verhaal kort te maken: de gameproducten kregen een nooit geziene reclame, ze lieten de naam veranderen in *Canis Canem Edit* en het spel bereikte vlot de winkelrekken. Enkele ketens weigerden het aanvankelijk te verkopen om hun kindvriendelijkheid te behouden.

Imitatiegedrag

Leidt virtueel geweld tot imitatiegedrag? Banaliseren kinderen dat geweld? Imiteren zij? Of *weerspiegelen* games en films dat het fout loopt in de realiteit? Onderzoek naar de invloed van geweld in de populaire cultuur spreekt tot de verbeelding. De omvang van de literatuur leert evenwel meer over de complexiteit van dit soort onderzoek, dan dat het verklaart. (De Meyer G., 2006 & S. Malliet, 2007) Het lijkt erop dat elk langetermijnmedia-effect van geweld (voor zover dat er is) noch eenduidig, noch uitgesproken is. Naast elke studie die de negatieve invloed aantoonde, ligt er één die het tegenovergestelde beweert.

De theorie laat zich ruwweg in drie groepen opdelen: zij die verwachten dat geweld negatief beïnvloedt, zij die beloven dat fictief geweld reëel geweld reduceert en ten slotte zij die geen verband zien. De resultaten van gameonderzoeker Steven Malliet uit 2007 werpen een genuanceerd licht op effectgedrag. De hoeveelheid tijd die men speelt, is minder belangrijk dan de wijze waarop men speelt, stelt de onderzoeker. Jongeren die fictie en realiteit moeilijk onderscheiden, voelen zich minder veilig en hebben een positievere houding tegenover geweld.

Bovendien zijn ze geneigd om het aantal moorden, politieagenten en soldaten in de maatschappij te overschatten. Deze observaties gelden niet voor wie veel speelt, wel voor wie intensief speelt. Op korte termijn kan er wel degelijk effect voorkomen: spelers kunnen na een game een verhoogde opwindning tonen, die tot agressie kan leiden. Maar die agressie is vergelijkbaar met wat er in elke kleedkamer na een voetbalwedstrijd kan gebeuren. De verbanden worden voornamelijk verklaard vanuit de *arousal* die spelers opwindt zodat ze na het spelen 10 tot 15 minuten situaties minder rustig inschatten.

Naast elke studie die de negatieve invloed aantoonde, ligt er één die het tegenovergestelde beweert.

Klein houden of opgroeien?

De historisch-pedagogische slinger tussen het klein houden en beschermen versus het weerbaar maken en voorbereiden op de volwassenheid... zwaait weer. Games wakkeren het debat over infantilisatie of emancipatie aan. Halen games het kind uit zijn kinderwereld door de niet gecensureerde noch begeleide confrontatie met de ongecivileerde, monsterachtige grottemensenwereld? Dat inzicht van Neil Postman uit 1982 (*The Disappearance of Childhood*) is om te draaien: zorgen games voor een verlenging van kindertijd en puberteit? De gemiddelde gamer is een dertiger.

Ongeveer de helft van de Vlaamse jongeren geeft de voorkeur aan een verblijf op internet of in een spel in plaats van in de 'echte' wereld. De internetgeneratie is online of altijd aanwezig op het internet. De virtuele realiteit transformeert zo tot een reële virtualiteit. Wat is fictie? Wat is realiteit? Die vragen waren evenzeer aan de orde een eeuw terug: toen deed de film zijn intrede. Het geweld in *The Great Train Robbery* uit 1903 tot *Saving Private Ryan* uit 1998 voert het verhaal naar een volgende fase. Voor games is dit niet anders. Wargames zoals *Medal of Honor* reconstrueren Omaha Beach. Of is er meer aan de hand?

Charles Baudelaire

Angelo Vermeulen en Antoon Van den Braembussche vergelijken het vertoeven in de netwerkruimte met flaneren. Het schijnbaar doellose rondslenteren van flaneurs zoals Charles Baudelaire lijkt op internetgedrag. Zijn stadsbeleving heeft veel gemeen met een webervaring: daar speelt het leven zich af. Flaneren is in de 19^{de} eeuw een nieuwe omgangsvorm in een nieuwe publieke ruimte die het onverwachte en de verrassing centraal stelt. De flaneur is geen toerist maar iemand die zich interesseert voor de eigen stad en monumenten links laat liggen. De flaneur wordt pal in het centrum van de industriële revolutie geboren, net als de internetter pal in het centrum van de digitale revolutie. Flaneergedrag typeert de internetter: hij wil zien (hoe vaak googelde je iemand?) en gezien worden (denk aan je Facebookprofiel). De flaneur is acteur én toeschouwer in het theater van de pas aangelegde boulevard.

Jack the Ripper

Net zoals de stadsvernieuwing in de 19^{de} eeuw het gedrag van zijn inwoners verandert, dringt de digitalisering door in het dagelijkse denken en doen. Een praatje, een roddel, een groet, of ja, zelfs een flirt of verliefdheid op een onbekende. Stadsarchitect Haussmann voorziet Parijs van een netwerk van straatverbindingen en gevels. Aanvankelijk leiden de wegen nergens heen en is er achter de façades niets te vinden. Het lijkt op het internet in zijn kinderschoenen. In die begindagen worden recordbedragen uitgegeven aan domeinnamen en sites krijgen de status van schaarse bouwgrond. Cyberarchitecten laten zich royaal financieren om de bouwterreinen van domeinen, sites, homes en rooms te voorzien en met elkaar te verbinden. De werf is niet te betreden, er hangt 'under construction'. Het is niet toevallig dat de sociologische metafoor van de netwerksamenleving het station, tussenstations en verbindingen is. In die doorgangs- en verbindingruimte krioelt het van anonieme ontmoetingen. De negentiende-eeuwse stedelijkheid verplaatste zich in de eenentwintigste eeuw naar sociale netwerken en games. Onder dat geheel voorzag Haussmann een riolennetwerk en stedelijke achterbuurten bleven afgesneden van welvarende gebieden. Ook internet en games kennen hun duistere kanten die soms doen denken aan de kwartieren waar Jack the Ripper een wereldwijde sensatie opwekte.

Fillipo Marinetti

De vergelijking tussen de negentiende eeuw en nu kan je verder door-trekken. Het is een beloftevolle tijd, maar bedreigend vanwege de constante onrust. De ideeënhistoricus John Gray vergelijkt de huidige tijd met de belle époque. Net zoals die de futurist heen en weer smijt tussen opwinding en onzekerheid, zwemmen we nu in de maalstroom van desintegratie en vernieuwing, net zoals Fillipo Marinetti in zijn 'uitgehongerde' automobiel, zijn motorkap opsmukt met buizen die lijken op de explosieve adem van slangen en plankgas scheurt terwijl lantaarns in lichtsnoeren voorbijflitsen. Met gierende banden begint hij een waanzinnige wedren tegen trams, locomotieven en vliegtuigen tot hij zijn in de gracht gekanteld voertuig uitrent, het gewelddadige stadsleven tegemoet en zich mengt in het nachtelijk stadsleven van 'elektrisch maanlicht'. In de vroege uren gaat hij op de vuist, gooit kasseien door ramen en wordt achtervolgd door armenzwaaiende carabinieri. Hij steekt de futuristische vlag op om de bespottelijkheid te tonen van de bijziende geschiedenis. *MERDE aux historiens!* (Jo Tollebeek, 1996). Die agressiviteit maakt deel uit van het leven en de cultuur.

Begin jaren zeventig van de vorige eeuw herhaalt die culturele sublimatie van het geweld zich en groeit in de jaren negentig uit tot de *nouvelle violence*. De goegemeente ervaart *A Clockwork Orange* (Kubrick, 1971) niet alleen als controversieel en choquerend, ze verkettert, verbant en censureert de film. In de jaren negentig overspoelt een geweldsgolf de beeldbuizen: *Desperado* (Rodriguez, 1995), *Reservoir Dogs* en *Pulp Fiction* (Tarantino, 1992 & 1994), *Natural Born Killers* (Stone, 1994), of *C'est arrivé près de chez vous* (Belvaux & Poelvoorde, 1992). Die '*nouvelle violence*' lijkt fundamenteel nieuw omdat geweld geen plaats krijgt in het narratief, de maker presenteert het geweld om het geweld en koppelt het los van oorzaak en gevolg. De geweldsesthetisering komt op de voorgrond. En in sommige games is dat niet anders: *Carmageddon*, *Grand Theft Auto* en *Dead or Alive*. Het geweld van the Ripper en Marinetti toont dat geweld als cultuur of tijdverdrijf – hooliganisme, *happy slapping*, *vandalisme of het zogenaamde* zinloos geweld – niet nieuw is.

Dr. Jekyll & Mr. Hyde

Het is als dansen op de vulkaan. Het ondergraven van zekerheden opent perspectieven en de bedwelmende sensatie maakt het de postmoderne mens ongemakkelijk. Het leven in tijden van 'riskante vrijheid' resulteert in de paradoxale consumptie van een vitale maximale vrijheid binnen veilige grenzen (Boutellier, 2002).

Dansen op de vulkaan is de metafoor van de gamer: vrijheid en veiligheid, veilige kicks.

Dansen op de vulkaan is de metafoor van de gamer: vrijheid en veiligheid, veilige kicks. De diagnose verklaart het geweld in de collectieve verbeelding. Het postmoderne individu zoekt de geweldkick en geniet in alle vrijheid en veiligheid als voyeur (film) of als dader (game). Jan Van Looy onderzocht hoe games het verlangen naar controle beantwoorden. Kies je in dat universum zonder te verliezen, zonder dat je er in het echte leven de gevolgen van draagt? Dat escapisme lijkt op het fin de siècle, een decadente vlucht, teleurgesteld door het mislukken van de grote verhalen. Het enige dat de decadent rest is zwarte

esthetica, de fascinatie voor geweld, de schoonheid van de dood en de eeuwige jeugd. Net zoals de kunst een eeuw geleden, drukken games de versnelde polsslag van het postmoderne leven uit en beschrijven ze kritisch de tegenstrijdige verworvenheden van ICT: angst en geborgenheid. Technologie zorgt voor zekerheid en veiligheid, angst en kwetsbaarheid. Maakt de technologie de Dr. Jekyll & Mr. Hyde in mensen wakker? Leidt de zoektocht en het streven naar het absolute goede naar zijn opponent? Robert Louis Stevenson toont in zijn roman de zoektocht van de gefatsoeneerde dokter naar een methode om goed en kwaad te scheiden. Tijdens zijn experimenten ontdekt hij Mr. Hyde, zijn eigen weerzinwekkende donkere helft, vol woede en geweld (Boomkens, 1998).

Is een kind maakbaar? Is een maatschappij maakbaar?

De angst voor het gevaarlijke kind verwijst naar het verlangen naar bescherming, leiding en moraal én naar wat er kan misgaan tijdens de opvoeding. Het weze duidelijk, het gaat niet over kinderen die katrenkwaad uitsteken of lichte vergrijpen plegen, maar over gevaarlijke en boosaardige, woeste en verwoestende kinderen die zich niet laten opvoeden. Van Themsche was niet stout of ondeugend, hij had correctie nodig en die kwam te laat. Die onmacht, dat onvermogen maakt het voorval extra dramatisch. Het wijst op een pedagogisch onvermogen, een pedagogisch falen waarover doorheen de geschiedenis (helaas?) weinig is geschreven. Ook in het geval Van Themsche is dit zo. En dat heeft een reden. Het onbelicht laten van onze barbaarse, wellustige en onstuimige menselijke kant is niet nieuw. Nietzsche noemt dit de 'dionysische' oorsprong van mens en maatschappij. De overdreven klemtoon op de 'apollinische' kant (de renaissance, het humanisme, de verlichting...) verdringt de barbarij die ons eigen is. Nietzsche voorspelt de ondergang van mens en cultuur als die zijn dionysische kanten niet erkent. Games en sprookjes propageren het vertrouwen in het leven omdat ze net die dionysische kant erkennen.

Niet voor kinderen?

In een wereld waarin verbeeld geweld kwantitatief en intensief aanwezig is, is het raadzaam ermee te leren omgaan, het te kennen, veeleer dan het uit te sluiten. *Pulp Fiction* en *Grand Theft Auto* esthetiseren geweld. Is deze esthetisering de buitenkant van een maatschappelijke angst? Wie dagelijks door zijn angst loopt, overwint die eerder dan wie die alleen kent van de krant. Om angsten tot voorwerp van reflectie te maken, is het interessant om niet de reële angsten maar de sublimatie ervan als vertrekpunt te nemen. Beelden zijn geschikt om clichés te doorprikken, om wat je ziet in perspectief te plaatsen, te decoderen, te ontmaskeren. Een sprookje, een film of een game definiëren als gemanipuleerde werkelijkheid leidt tot culturele geletterdheid en burgerzin. Maar dit alles betekent een engagement van de opvoeder of de pedagoog, van de ouder of de leider in de jeugdbeweging. Engagement, een E-woord.

De flaneur is een overgangsfiguur, ongeëngageerd, ja, laks, niet onvermogen. De flaneur is een eenzame, onthechte figuur die op afstand blijft. Die levert geen model voor de jeugdwerker, het gezin, het onderwijs of de samenleving. In het begin van de twintigste eeuw ontstaat de stadsdoler (Pleij, 2001). Die kadert de grootstedse vervreemding. Hij wandelt niet alleen, hij wandelt in groep. Hij is niet op zichzelf, maar betrokken. Hij beklemtoont niet de i-termen (i-individueel, i-intel-

lectueel, i-internet...) maar de e-termen (e-agement, e-mpowerment, e-mancipatie, e-lectronisch). Wie flaneert in cyberspace, vergelijkt de digitale sociale codes met 'echte' sociale vaardigheden: samenwerken, assertief zijn, communiceren, non-verbale taal, het kan digitaal. Veel organisaties – ook in het jeugdwerk - zien internet als oord van verderf, waarbij de gevaren benadrukt en de mogelijkheden in de hoek gedrukt worden. Leerkrachten raken soms niet verder dan het moraliseren van technologie: internet als de stadspoort van Sodom, wagenwijd open, iedereen welkom. Als je bang bent dat je kinderen zullen verdwalen, kan je ze opsluiten. Het lijkt op de terugkeer naar de natuur zoals Rousseau het formuleerde. Negatie en verbod behoeden het kind tegen slechte internetinvloeden maar verhogen zijn weerbaarheid niet. Wie van bredere perspectieven houdt, zal games of het internet omschrijven als 'het achterpoortje' dat er altijd al was. Leren omgaan met de bedreigingen maakt kinderen en jongeren sterker. De traditionele volksverhalen voorzagen in een behoefte om de oerangsten of kinderangsten te kanaliseren. Die angst kan je negeren of onderdrukken (waardoor een hulpelozer gevoel ontstaat), moraliseren (via godsdienst) of cultiveren (sprookjes, film of games). Of dit betekent dat ik pleit voor het cultiveren van de angst? Natuurlijk. Ze leren immers niet vliegen door naar de piloot te kijken. Dat zou tot erg gevaarlijke situaties leiden. Niet voor kinderen? Net wel ... en veel meer dan dat. Laten we samen fouten maken en die vieren! Een fout gemaakt? Wel gast, dat verdient een toast. Dit komen we nu nooit meer tegen.

In een wereld waarin verbeeld geweld aanwezig is, is het raadzaam ermee te leren omgaan.

Benedict WYDOOGHE
Kerkplein 5
8810 Lichtervelde

SELECTIEVE BIBLIOGRAFIE

- Adriaenssens, P. (2010), *Laat ze niet schieten*, Tiel: Lannoo.
- Boomkens, R. (1998), *De angstmachine, over geweld in film, literatuur en popmuziek*, Amsterdam: de Balie.
- Boutellier, H. (2002), *De veiligheidsutopie*, Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Castells, M. (2003), *De melkweg van het internet. Over het internet, bedrijfsleven en de maatschappij*, Amsterdam: Van Genneep.
- De Meyer, G. (2006), *De beste smaak is de slechte smaak. Populaire cultuur en complexiteit*, Leuven: Acco.
- De Wachter, D. (2005), *Borderline-Times: Over de vermaatschappelijking van een diagnose*, in: Lacombe, L., Loosveldt, R. & Van der Vorst, L. (Eds.), *Grenzen. Begripvolle grenzen en grenzen aan begrip*, Kortrijk: Ipsoc Bijscholing.
- Malliet, S. (2007), *The Challenge of Video Games to Media Effect Theory*, PhD. Universiteit Leuven.
- Pleij, S. (10 november 2001), *De spektakelmaatschappij. De actualiteit van Guy Debord*, in: De Groene Amsterdammer.
- Tollebeek, J. (1996), *De ekster en de kooi, nieuwe opstellen over de geschiedschrijving*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Van Looy, J. (2006), *The Promise of Perfection: A Cultural Perspective on the Shaping of Computer Simulation and Games*, PhD. Universiteit Leuven.
- Vermeulen, A. & A. Van den Braembussche (2008), *Baudelaire in cyberspace. Dialogen over kunst, wetenschap en digitale cultuur*, Brussel: ASP.
- Wydooghe, B. & S. Pleysier (2006), *Dansen op de vulkaan. Over geweld in films & games*. In: *De gids op maatschappelijk gebied*, 97, 9, 3-11.
- Wydooghe, B. (2008), *Game on! We krijgen er niet genoeg van*. Brussel: viWITA.
- Wydooghe, B. (2011), *Flaneren in cyberspace*. In: Cockx, F. & H. De Blende (Eds.), (Ea.), *Wissels. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. Brussel: Socius.

“Als je moeilijk doet... dat heeft geen zin”

Zorg, gezag, conflict en straf op school vanuit het perspectief van jongeren

Hilde LAUWERS

Conflicten tussen leerlingen en leerkrachten ontstaan binnen een complexe relatie, een relatie die sterk gekenmerkt wordt door zowel zorg verkrijgen als onder gezag staan. Kind & Samenleving sprak met leerlingen over zorg en gezag op school, over conflicten en straf. Duidelijk werd dat professionaliteit en vertrouwen centraal staan in de zorg die jongeren verwachten en aanvaarden. Deze nadruk op professionaliteit en nood aan vertrouwen uit zich ook onrechtstreeks in de gezagsrelatie tussen leerling en leerkracht. Het gezag van leerkrachten wordt aanvaard, zolang die niet autoritair en inconsequent wordt uitgeoefend. Bij conflicten met leerkrachten gaat het volgens de leerlingen niet zozeer om het ‘wat’, maar wel over het ‘hoe’. Waarover leerkrachten en directie al dan niet hun gezag uitoefenen lijkt minder belangrijk te zijn dan de manier waarop ze gezag uitoefenen. Een onduidelijke, onredelijke, inconsequente en autoritaire gezagsuitoefening verzwakt de positie van leerlingen.

Kind & Samenleving heeft een expertise opgebouwd in het spreken met kinderen en jongeren. Onze uitgangspunten in elk onderzoek zijn de volgende: wij erkennen het actorschap van kinderen en jongeren, d.w.z. we erkennen de sociale waarde van hun perspectief. Kinderen en jongeren maken deel uit van onze samenleving. Ze geven die ook op een actieve manier mee vorm. Om de participatie van kinderen aan de samenleving te verbeteren, zoekt Kind & Samenleving naar methoden om tot efficiëntere participatie te komen. Onderzoek naar het perspectief van kinderen en jongeren is één van die methodes.

Kind & Samenleving voerde in 2011 een kwalitatief onderzoek uit in opdracht van het Kinderrechtencommissariaat (Lauwers & Van de Walle 2010). Dit onderzoek leidde tot een vragenlijst die de incidentie en prevalentie van kindermishandeling en -verwaarlozing meet vanuit het perspectief van kinderen en jongeren zelf. Ter voorbereiding van deze vragenlijst spraken we met 48 jongeren in Vlaanderen over hun relatie met zorg- en gezagsfiguren in drie belangrijke contexten: thuis, school en vrije tijd. Het is binnen deze relaties dat mishandeling en verwaarlozing kan voorkomen. Mishandeling en verwaarlozing is immers geen zwart-wit verhaal. Het is een verhaal met vele grijze zones en complexe relaties. De complexiteit wilden we met dit kwalitatief onderzoek naar voor brengen. Relaties waarin jongeren kwetsbaar en afhankelijk zijn, maar waarbinnen ze ook een duidelijk actorschap vertonen.

We vroegen hen tijdens de focusgroepsgesprekken: Wat is voor jullie zorg en van wie krijgen jullie die? Wat is voor jullie goede zorg? Wat is minder goede zorg? We vroegen hen ook: Wat is voor jullie gezag? Van wie gaat dat uit en wat is goed en fout gezag? Wat is straf? En wat zijn aanvaardbare en onaanvaardbare straffen.

In dit artikel plaatsen we de conflicten tussen leerlingen en leerkrachten in dit ruimere perspectief van zorg- en gezagsrelaties. We gaan eerst dieper in op hoe jongeren de zorg van leerkrachten omschrijven.

De zorgrelatie tussen leerkrachten en leerlingen

Bovenaan staat educatieve zorg

Zorg op school associëren jongeren in de allereerste plaats met educatieve zorg: leerkrachten moeten goed onderwijs verschaffen, en indien nodig extra hulp geven.

- *Leerkrachten zien of je goed studeert en die helpen je ook als je gebuisd bent. Dan zeggen ze: ‘Moet je een inhaalles? Ik zal u die wel geven.’ 2^e gr. aso*
- *Ik vind dat ze soms te serieus bezig zijn met de lessen. Zo ne keer een mopke tussendoor mogen ze ook doen. Ja, een leerkracht moet ook humor hebben, en die moet zijn les goed geven. 1^e gr. tso*

Het niveau van de educatieve zorg krijgt ook kritiek van de jongeren. Leerkrachten geven soms ongeïnteresseerd les, geven te weinig uitleg, houden geen rekening met het tempo van alle leerlingen. Nieuwe leerkrachten of interims kennen het onderwijsvak te weinig en worden door de leerlingen schertsend ‘probleemleerkrachten’ genoemd.

Leerkrachten zijn niet altijd zo vriendelijk als mensen denken. Sommige leerkrachten tonen zich wel vriendelijk, maar eenmaal voor de klas zijn ze heel anders. Dat zijn meestal leerkrachten die maar tijdelijk zijn. Dien ene kon niets van lesgeven, die verstaat niet dat wij dat niet verstaan. En dan legt hij het nog een keer uit en zegt: ‘Allez, ge verstaat dat nu toch wel!’; maar we verstaan het nog niet. Dat zijn in ons ogen probleemleerkrachten. 3^e gr. bso

Wanneer we aan de jongeren vroegen of ze soms te weinig zorg ontvangen van leerkrachten, werd er opnieuw vooral verwezen naar een gebrek aan educatieve zorg.

Meneer V. doet dat soms. Dan geeft hij geen antwoord meer. ‘Meneer, kunt ge dat niet nog eens uitleggen?’ ‘Nee. Ge moet maar een inhaalles aanvragen.’ 2^e gr. aso

Vertrouwen is gewenst maar onzeker

Of leerkrachten of andere volwassenen op school ook emotionele zorg kunnen geven, d.i. interesse in en steun bij persoonlijke vragen en pro-

blemen, daarover zijn de meningen sterk verdeeld. Of deze zorg wordt aangeboden én aanvaard, hangt volgens de jongeren in grote mate af van de relatie tussen individuele leerkracht en individuele leerling. Vooral het vertrouwen in een leerkracht vormt een belangrijke voorwaarde voor jongeren om deze zorg te aanvaarden.

- *Ik zou bijvoorbeeld wel met een begeleider kunnen praten. Maar met een leerkracht...? Tenzij dat het een goede leerkracht is, dan wel. Eén die we echt vréé goed kennen, en die echt aan ons gehecht is. Zoals bijvoorbeeld mevrouw T. Ja, aan die zou ik het wel zeggen. Ik vind dat dat wel moet kunnen, want als ge thuis niemand hebt die naar u luistert, dan moet ge toch ergens anders dat soort hulp gaan zoeken. 2^e gr. tso*
- *Ik denk wel dat K. iets geheim kan houden als het echt persoonlijk is. Zij is zo een soort van psychologe. Zij is echt... zij ziet iemand. 2^e gr. tso*
- *Leerkrachten moeten zich openstellen. Ze zijn wel leerkracht, maar ik denk dat ge altijd uw grenzen een beetje moogt overschrijden. Ok, ge bent en ge blijft leerkracht, maar als iemand met een probleem naar u komt, moogt ge dat niet afwijzen. 3^e gr. aso*

Andere jongeren zijn van mening dat ze liever niet spreken over persoonlijke bekommernissen. Als thuis- en schoolcontext teveel in elkaar verstrengeld raken, kunnen ze elkaar negatief beïnvloeden. Wanneer beide werelden naast elkaar functioneren, voelen sommige leerlingen zich minder geïsoleerd. Ze vrezen ervoor dat een leerkracht die weet heeft van een moeilijke thuissituatie, de leerling anders zal benaderen.

- *Bijvoorbeeld ik heb thuis problemen en al. Awel, dan vertelt ze het aan gans de school en dan gedragen de leerkrachten zich zo raar tegen mij. 1^e gr. bso*
- *Ik vind dat niet goed als die te persoonlijk worden. Ze mogen u wel eens troosten, maar ze mogen niet te dicht komen. 2^e gr. aso*

Ondanks dat veel jongeren hun privé- en schoolleven liever gescheiden houden, werd ook opgemerkt dat deze scheiding niet absoluut is. Het ene beïnvloedt immers het andere. Een leerkracht op de hoogte stellen waarom één en ander niet meer zo goed loopt, kan het begrip verhogen.

- *School is misschien maar school, maar als het op school niet goed gaat, gaan sommige mensen daar dan ook buiten school onder lijden. En omgekeerd. Ge moet dat dan wel aan een leerkracht kunnen vertellen. Ge moet die toch wel in vertrouwen kunnen nemen zodat die dat kan begrijpen. 2^e gr. aso*

Veel jongeren vermelden uitdrukkelijk geen vertrouwen te hebben in hun leerkrachten. Een probleem voorleggen aan één leerkracht, betekent volgens hen dat heel de leraarskamer het zal weten.

- *Leerkrachten zeggen alles door, alles. 2^e gr. tso*
- *Ze moeten dat wel vertrouwelijk houden en niet gaan roddelen. 3^e gr. bso*

Een zorgrelatie is een wederkerige relatie

Ten slotte, en dit is een belangrijk punt dat jongeren aanbrachten, is een zorgrelatie geen eenzijdige relatie, geen eenrichtingsverkeer. Het is een wederkerige relatie waarin jongeren zich ook verantwoordelijk voelen voor het welzijn van anderen, ook voor leerkrachten.

Deze zorg wordt voornamelijk aangeboden binnen de grenzen van de professionele relatie. Jongeren zijn van mening dat het uitvoeren van opdrachten, het volgen van de regels ook een bepaalde vorm van zorgen is.

Onze huistaken goed maken, goede punten halen zodat ze niet veel moeten verbeteren, opkuisen na de praktijkles, manieren houden, zorgen dat ze niet te veel moeten roepen. Van alles. 1^e gr. tso

Toch geven een aantal jongeren aan dat ze ook op een persoonlijke manier betrokken zijn bij hun leerkrachten.

- *Als onze leerkracht ziek is, sturen we haar een kaartje. 1^e gr. bso*
 - *Toen het uit was met zijn vriendin, heeft meneer D. toch tegen ons zitten vertellen. En dan hebben wij raad gegeven: 'Meneer, ge moet een huwelijksaanzoek doen, want ze wil dat niet meer zonder huwelijk'. Dat zei ik toen. Maar nu heeft hij al een ander lief. 2^e gr. aso*
- Jongeren vinden in de eerste plaats dat leerkrachten vooral goede educatieve zorg moeten verstrekken. Maar dat betekent niet dat binnen deze professionele relatie er geen plaats is voor emotionele zorg. Daarbij is vertrouwen een essentiële voorwaarde om persoonlijke problemen te delen.

De gezagsrelatie tussen leerkrachten en leerlingen

Gezag is een wezenlijk kenmerk van de school

Wanneer met jongeren gesproken wordt over gezag van leerkrachten en directie op school, dan wordt snel duidelijk dat de meeste jongeren dit gezag niet contesteren. An sich begrijpen en aanvaarden ze dit gezag.

Hoewel ze aangeven dat de vele regels op school aanleiding geven tot diverse conflicten, zijn ze er in het algemeen mee eens dat regels noodzakelijk zijn op school. Regels en het gezag om ze op te leggen zijn een fundamenteel kenmerk van de school waar relaties veeleer professioneel dan persoonlijk zijn.

- *Als er geen regels zouden zijn, zou het geen school meer zijn. Niemand zou nog luisteren. 2^e gr. tso*
- *Op school kan het u niet schelen wat ze van u denken, dus ge moet wel straffen hebben, anders doen leerlingen dat niet. 2^e gr. aso*

Om geconcentreerd les te kunnen volgen, is gezag van een leerkracht ook nodig.

- *Bij die leerkracht blijft het altijd chaotisch. Soms moeten wij wel eens zeggen: 'Word nu toch een keer boos op ons, dan worden we wakker en dan weten we...'. Maar hij kan dat niet. Hij zegt: 'Allez stil', en dan begint hij te lachen. 3^e gr. aso*

Conflicten: vooral over het 'hoe' meer dan over het 'wat'

Op school wordt het gezag van leerkrachten en directie aanvaard, maar ontstaan er ook regelmatig conflicten. De oorzaak van die conflicten kan heel verschillend zijn. Opvallend is dat het echter niet zozeer gaat om het 'wat', maar over het 'hoe'. Waarover leerkrachten en directie al dan niet hun gezag uitoefenen moet duidelijk en consequent zijn, maar lijkt minder belangrijk te zijn dan de manier waarop ze gezag uitoefenen.

Zo wordt een autoritaire gezagsuitoefening moeilijk aanvaard. Om gezag te aanvaarden, zo getuigen de jongeren, is wederzijds respect en de mogelijkheid het eigen perspectief te uiten, nodig.

- *Leerkrachten vinden zich het van het. Ze kijken op u neer. Ze geven zoveel kritiek. Ze spelen de baas. Daar kan ik niet tegen. 2^e gr. tso*
- *Als leerkrachten laten zien 'Ik ben hier de baas', dan ga ik ook meer zeggen van 'Ja, dan doe ik het net niet'. Het is toch zo dat als zij vriendelijk doen tegen ons, dan gaan wij ook vriendelijker doen tegen hen. Zo is dat. Velen denken dat die boze aanpak, dat ze dan veel meer gedaan krijgen, maar dat is helemaal niet waar. 3^e gr. aso*

De beslissingen van leerkrachten en directie kunnen volgens de jongeren buiten proportie zijn en niet in overeenstemming met wat nodig is voor de goede gang van zaken.

- *Meneer F. is soms kwaad en ik weet niet waarom. Als we handbal aan het doen zijn dan snot hij de bal heel hard, of als we gaan zwemmen en je zwemt te traag, dan moet je aan de kant zitten terwijl je nog maar juist bezig bent. 1^e gr. tso*
 - *De regels op school zijn er een beetje over aan het gaan. Eerst laten ze iets toe, en dan weer ineens is het terug extra streng. 3^e gr. aso*
- Jongeren vertellen dat straffen soms ook onverdiend zijn. In de klas wordt er regelmatig iemand uitgepikt die moet boeten voor het gedrag van een ander.
- *Iedereen zit te praten en plots zo, jij zegt één iets, één woord: straf. Ja, dat gebeurt veel. 2^e gr. tso*

Van berisping naar straf

De conflicten op school kunnen een verschillend verloop hebben. Maar anders dan in de thuis- of vrijetijdsccontext (Lauwers & Van de Walle 2010), is het gezag van de leerkracht of de directie veel doorslaggevend. De meeste jongeren getuigen dat ze bij een conflict niet of nauwelijks tegen dit gezag op kunnen. De mogelijkheid dat het conflict in hun nadeel kan escaleren en tot straf kan leiden, doet jongeren besluiten zich bij de beslissing van een leerkracht neer te leggen.

- *Als je niet gehoorzaamt, dan geraak je nergens. Als je moeilijk doet, ... dat heeft geen zin want dat maakt het alleen nog maar moeilijker en dan is dat gewoon belachelijk. 2e gr. aso*

Wanneer er een conflict is tussen leerkracht en leerling, zal de leerkracht dikwijls zijn gezag tonen. Dit kan met boosheid, terechtwijzingen, soms zelfs met beledigingen of met het klassieke 'einde discussie'. In ieder geval is het voor jongeren moeilijk om tegen dit gezag in te gaan.

- *Als je blijft discussiëren, dan het is wel van 'Ga maar naar de graad-coördinator'. Bij mij is dat gebeurd, maar die was er niet, en toen is die leerkracht nog eens kwaad geworden op mij omdat hij er niet was. 2e gr. aso*
- *Soms komt er van het een het ander. Die leerkracht krijgt dan zijn gedacht niet en dan begint hij streepkes te zetten of straf te geven of hij gooit er een paar buiten. 3e gr. bso*

De variatie aan straffen en sancties zijn groot, en kunnen per leerkracht sterk verschillen.

- *Straffen kunnen heel verschillend zijn. Bij leerkracht X. moet ge twee verhaaltjes schrijven als ge een boek vergeten zijt. Bij anderen moet dat dan weer niet. Bij sommigen hangen er punten aan vast, of ze werken met streepkessystemen. 3e gr. aso*
- *Vooraf in het begin van het jaar is dat moeilijk, heel chaotisch. 3e gr. aso*

Een nota in de agenda die door de ouders moet ondertekend worden, wordt door alle jongeren uit het secundair vernoemd, maar niet door iedereen als erg ernstig omschreven.

- *Gewoon een nota in je agenda. Tja, dat staat daar dan gewoon, dat is niet zo erg. Ge moet dan ook niets doen. Ha, ha. 1e gr. tso*

Strafschrijven wordt niet als een zware straf beschouwd. Maar een groot aantal jongeren vindt het wel een weinig nuttige straf.

- *Ik vind dat zo stom: iets overschrijven. Ge bereikt daar niets mee. Als het dan nog iets zou zijn dat nuttig is. Een opstel, dat is misschien wel nuttig, als ge een opstel moet schrijven over iets. 2e gr. aso*

Jongeren vermelden ook dat straffen vernederend kunnen zijn, of dat vernedering als straf wordt ingezet.

- *Als er iemand op school iets heeft misdaan, dan mag de leerkracht die jongen niet specifiek aanwijzen. Dat hij niet zegt X heeft dit ge-*

daan en dat gedaan, maar meer in het algemeen, in de ruime vorm. Bijvoorbeeld als er iets kapot is, of er wordt gepest. 1e gr. tso

- *Soms pakken ze het echt fout aan. Ik weet nog, dat was in het tweede en ik had een rokje aan en wij zaten in de refter. Er was blijkbaar een regel over rokjes, maar ik wist dat eigenlijk nog niet goed. En op een bepaald moment zei die mevrouw tegen mij: 'Ja, ga eens rechtstaan'. Zo voor heel de refter. Het was stil. En die zei tegen mij: 'Ga eens rechtstaan en bukt u nu eens', voor te zien hoe ver dat mijn rokke kwam. Ik vond dat zoooo ongepast. Nu is die nog op school en ik doe er nooit echt vriendelijk tegen sinds dat die... Ik vond dat zo... Soms doen die echt zo 'omdat ik hoger sta dan u', en dat vind ik niet kunnen. 3e gr. aso*

Jongeren worden ter disciplineren ook afgezonderd. Het gaat dan om 'buiten vliegen', uitsluiting en schorsing.

- *Ge zit daar gewoon thuis. Maar ja, ze weten dat, he. Dat doen ze dan expres op zo een moment dat ge veel toetsen hebt. 2e gr. tso*

Er werd ook een voorbeeld aangehaald waarbij een leerkracht de educatieve zorg ontzegt.

- *Iemand van onze klas die mag nu maar drie vragen meer stellen. Gewoon omdat hij te veel vragen stelt. Dat vind ik zo een stomme straf! Als je dan uitleg wil, als je bijvoorbeeld iets niet weet, dan sta je daar met je vragen. 1e gr. tso*

Jongeren moeten als straf soms ook een fysieke taak uitvoeren, zoals 'de banken afvegen', het 'vuilnis op de speelplaats oprapen' of 'rondjes lopen'. Eén jongen getuigt dat hij ook bedreigd werd met fysiek geweld.

- *Ik heb vorig jaar boel gehad met een leerkracht. Hij heeft mij bedreigd met slagen. 3e gr. bso.*

Lichamelijke straffen worden door alle jongeren principieel afgewezen.

De attitude van jongeren t.a.v. straffen op school

In het surveyonderzoek naar de incidentie en prevalentie van kindermishandeling en -verwaarlozing (De Rycke, 2011) werd er ook gepeild naar de attitudes van jongeren ten aanzien van bepaalde straffen in de schoolcontext.

Duidelijk blijkt uit de antwoorden dat jongeren fysieke bestraffing bijna volledig verwerpen. Enkel extra lichamelijke oefeningen doen kan voor een aantal jongeren (ca. 35%) soms opgelegd worden.

Iemand beschaamd doen voelen, negeren, of verbaal hard aanpakken kan voor ca. 2/3^{de} van de leerlingen nooit, maar voor bijna 1/3^{de} dan weer wel. Extra taken opleggen zoals strafstudie, schrijfstraffen of het goed maken kan volgens meer dan de helft van de jongeren. Ook afzonderen en andere gezagsfiguren betrekken zijn voor de meeste leerlingen aanvaardbare straffen.

Omgaan met conflicten: naar een meer even- en vooral rechtvaardige relatie

De relatie tussen leerkrachten en leerlingen wordt vanuit het perspectief van jongeren in de eerste plaats gedefinieerd als een professionele relatie. De zorg die ze van leerkrachten ontvangen is in hoofdzaak een educatieve zorg. Het gezag van leerkrachten en directie maakt het mogelijk om goed onderwijs te ontvangen: "Regels zijn nodig, want anders zou het geen school zijn". Belangrijk daarbij is wel dat er duidelijke regels bestaan, die consequent, fair en respectvol worden toegepast. Respect voor leerlingen betekent ook dat leerlingen de mogelijkheid krijgen bepaalde beslissingen in vraag te stellen, of ten minste de mogelijkheid krijgen hun perspectief op een conflict te geven.

Naast de professionele relatie is er volgens leerlingen ook ruimte voor

TABEL 1. ATTITUDES VAN JONGEREN T.A.V. STRAFFEN OP SCHOOL (N= 781), IN %

Welke straf vind jij OK voor iemand van jouw leeftijd?	Nooit OK	Soms OK	Meestal OK	Altijd OK
Fysieke bestraffing				
Een leerling buiten in de koude of de warmte zetten	85.5	10.8	2.4	1.3
Een leerling een klap met de hand geven	90.4	6.7	1.8	1.2
Een leerling een klap geven met een voorwerp zoals een lat of een riem	95.0	2.6	1.3	1.2
Een leerling door elkaar schudden	91.7	5.8	1.4	1.2
Een leerling verplichten een lichamelijke oefening te doen zoals lopen of pompen	54.2	34.8	6.7	4.4
Psychische straf				
Een leerling beschaamd doen voelen over wat hij of zij heeft gedaan door hem of haar te kijk te zetten voor andere leerlingen	78.4	15.7	3.8	2.0
Een leerling negeren door bv. niet op zijn of haar vragen te antwoorden	66.6	25.7	5.4	2.3
Hard tegen een leerling roepen	58.9	32.7	5.6	2.8
Extra taak				
Een leerling strafstudie geven / na school laten nablijven	35.3	43.3	16.5	4.9
Een leerling straf laten schrijven of extra huiswerk geven	25.7	46.2	21.0	7.0
Een leerling verplichten het zelf goed te maken (bijvoorbeeld door mee te betalen voor een gebroken venster)	39.1	36.9	14.1	9.7
Afzonderen				
Een leerling van de school schorsen voor een bepaalde periode	44.0	44.6	8.5	2.9
Een leerling op de gang zetten	24.1	47.5	21.4	7.0
Een leerling apart zetten in de klas	31.6	42.1	19.8	6.4
Andere gezagsfiguren betrekken				
Een leerling naar de directie of begeleider sturen	23.6	44.6	22.3	9.6
De ouders op de hoogte stellen, bijvoorbeeld via een nota in de agenda	25.9	39.1	20.9	14.2

een meer persoonlijke relatie, waar leerkrachten ook interesse hebben voor het persoonlijk leven van een jongere, en vice versa. Volgens de jongeren is dit type zorg enkel mogelijk wanneer ze leerkrachten kunnen vertrouwen, d.i. wanneer leerkrachten oprechte interesse tonen in de jongere én wanneer leerkrachten met de uitingen van leerlingen confidentieel omgaan.

Uit de gesprekken met deze ca. vijftig jongeren blijkt dat de relatie tussen leerkrachten en leerlingen over het algemeen als goed wordt beoordeeld, dat jongeren al bij al hierover tevreden zijn. Als rode draad doorheen hun verhalen loopt echter het gebrek aan vertrouwen. Voor een relatie die verder gaat dan een puur professionele relatie is er door dit gebrek aan vertrouwen weinig ruimte. Het vertrouwen in leerkrachten wordt dikwijls ook 'beschaamd' door de autoritaire uitoefening van gezag, door te weinig respect, door te weinig ruimte voor wederwoord, door een gebrek aan duidelijkheid, door het gebruik van buitenproportionele straffen zoals vernedering.

- *We hebben bij die leerkracht over zijn gedrag geklaagd. We zijn naar de begeleider geweest. We hebben dat tegen andere leerkrachten gezegd. Maar waar kunt ge nog naar toe als er niemand naar u luistert en als er toch geen rekening mee wordt gehouden?* 3^e gr. aso

Uit dit laatste citaat blijkt nogmaals dat zelfs 17-18-jarigen na zes jaar secundair onderwijs hun grieven amper kwijt kunnen. Een decreet rechtspositie van de leerling, een statuut voor de leerling, een externe ombudsdienst, een duidelijkere omschrijving van de discretieplicht van leerkrachten, ... kortom meer duidelijkheid over de verschillende posities van leerkrachten en leerlingen zou de relatie tussen leerlingen en leerkrachten kunnen verhelderen en dus ook verbeteren.

Hilde LAUWERS

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving
Bolwerksquare 1A - 1050 Brussel
www.kindensamenleving.be
hlauwers@ks.be

BRONNEN

- De Rycke, L. (red.) (2011) *Geweld, gemeld en geteld. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.
- Lauwers H. & Van de Walle S. (2010) *Nooit, soms, dikwijls... Of hoe de complexiteit van kindermishandeling en -verwaarlozing vatten in een vragenlijst. Rapport van het kwalitatief onderzoek*. Meise: Kind & Samenleving.

Conflicten op school

Bekeken vanuit leerlingen

Maarten MOMMAERTS

Conflicten op school zijn van alle tijden. De ene keer vinden ze plaats tussen leerlingen onderling, dan weer spelen ze zich af tussen leerlingen en leerkrachten of directie. Soms melden leerlingen ons ook onterechte sancties bij het niet-naleven van regels en afspraken. De meeste brandjes worden snel en correct geblust, maar de afhandeling van een conflict gebeurt nog onvoldoende vanuit gelijkwaardigheid tussen volwassene en jongere. De procedures zijn in de ogen van scholieren niet altijd transparant en objectief.

De **Vlaamse Scholierenkoepel** (VSK) ondersteunt leerlingenraden en vertegenwoordigt al vijftien jaar de stem van leerlingen in het secundair onderwijs. Bij de scholierenkoepel zijn een vijftigtal scholieren en acht medewerkers actief die meningen van duizenden jongeren verzamelen over het 'onderwijs van vandaag en morgen'. De vereniging brengt die stem tot bij beleidsmakers, onderwijsverantwoordelijken en de publieke opinie. Sinds 2009 kunnen leerlingen bij de vereniging terecht met infovragen over hun rechten op school (via www.rechtenopschool.be). Leerlingen krijgen zo op een laagdrempelige manier info over wat *mag* en *kan* op school en wat niet.

Meldingen

Een schooljaar zonder enige meningsverschillen of botsingen bestaat niet. Bij de Vlaamse Scholierenkoepel ontvangen we meldingen van scholieren over conflicten in de ruime zin van het woord. We brengen ze onder in drie categorieën.

Sommigen spelen zich af in de *leefwereld* van leerlingen. Vaak hebben die te maken met de lesvrije tijd op school: ruzie of pesterijen tijdens pauzes, sancties voor onrechtmatig gebruik van schoolvoorzieningen (wc's, banken op de speelplaats, leerlingenkastjes enz.), verbod op het organiseren van schoolfeesten ...

Andere conflicten gaan over de *leerwereld* van leerlingen, die plaatsvinden tijdens de lestijd. Daar speelt de relatie tussen leerlingen en hun leerkracht of begeleider een grote rol. Bij zulke conflicten gaat het onder andere om ontevredenheid bij een gekregen B- of C-attest, de planning en evaluatie van taken en toetsen, examen- en lessenroosters, inhoud van de lessen of manier van lesgeven, en ook over leerlingenbegeleiding, studiekeuze, projectweken en stages.

De meerderheid van de meldingen die binnenkomen gaan over *regels en afspraken op school*. Dan gaat het zowel over conflicten over de leefwereld (bijvoorbeeld: roken, gsm-gebruik, kledij en uiterlijk, ..) als over de leerwereld (bijvoorbeeld over de straf die je kan krijgen als je taken niet maakt) van de leerlingen.

Contacten op school

Goede schoolrelaties vormen volgens scholieren de fundamenten van een positief en aangenaam schoolklimaat. In 2011 deed de Vlaamse Scholierenkoepel hierover een bevraging¹ 4.200 leerlingen. Over contacten en relaties met klasgenoten zijn leerlingen overwe-

gend positief. 97% onder hen heeft vrienden op school. De meesten kunnen er zichzelf zijn en hebben een prima contact met hun klasgenoten. Toch valt op dat er in één op de vijf klassen gepest, en in drie op vijf klassen geroddeld wordt. 67% van de leerlingen geeft aan dat een juiste aanpak van de school de pestproblemen kan doen verminderen.

Contacten tussen leerlingen en leerkrachten

Over het algemeen is de omgang tussen leerlingen en leerkrachten los en aangenaam. Toch geeft één op vijf aan geen goed contact te hebben. Er is bij hen weinig vertrouwen en bij problemen kunnen ze bij hun leerkrachten niet terecht. 40% heeft wel eens meningsverschillen met zijn leerkracht en één op zeven voelt zich wel eens onrechtvaardig behandeld op school.

Nochtans is het respect voor leerkrachten hoog en voelen leerlingen dat aan als wederzijds. Leerlingen vinden het belangrijk dat leerkrachten een vertrouwensband met hen aangaan. Het kan geen kwaad dat een les al eens wat persoonlijker wordt. Leerlingen verwachten dat leerkrachten soms iets over hun persoonlijke leven vertellen. Ook interesse tonen in hun leefwereld, is volgens jongeren belangrijk.

Contacten tussen leerlingen en directie

Het overwegend goede contact met leerkrachten² staat in schril contrast met hoe leerlingen het contact met hun directie en leerlingenbegeleiding beschrijven. Zeven op tien leerlingen heeft geen goed contact met de directie. Leerlingen vinden dat de directeur te weinig tijd vrijmaakt voor contacten of overleg met hen. Bijna de helft van de leerlingen benoemt het contact met hun directie als 'weinig of geen'. Ook het contact met leerlingbegeleiders wordt niet hoog geëvalueerd. Slechts één op twee leerlingen heeft het gevoel dat hij of zij met problemen terecht kan bij de leerlingenbegeleiding.

Goede afspraken, goede vrienden

Leerlingen geven spontaan aan wat hen bezighoudt. Ze tonen dat ze het niet eens zijn met een bepaalde regel, dat een toetsresultaat hen niet zint, dat de sportdag super was of dat ze de examenroos-

ters maar niks vinden. Het is aan de volwassenen om dat gedrag op te merken en erover in gesprek te gaan. Soms leggen leerlingen zelf verbeterpunten voor of voeren ze stil of luid protest.

Leerlingen hebben het minder spontaan over hun leerwereld. Als leerlingen al mee vormgeven aan het lesgebeuren, gebeurt dat meestal via inspraak in de klas, in contact met de leerkracht. Dat is goed, maar toch is inbreng over wat en hoe je leert, niet evident. De les-tijd is het domein van de leerkracht: hij heeft ervoor gestudeerd, heeft expertise en meer ervaring. Een school die participatie van leerlingen in deze voorbeelden au sérieux neemt, spreekt dus leerlingen aan om ook de leertijd mee vorm te geven. En dat neemt zo een voedingsbodem voor conflicten weg.

Conflicten vermijden door samen goede regels op te stellen

Een school is een vorm van samenleving en dus moet je die organiseren. Om die samenleving op een geordende manier te laten werken, spreek je duidelijke gedragsregels af. Die giet je op school in een schoolreglement en die regels zijn gemaakt om na te leven.

Goede afspraken op school houden rekening met de belangen van iedereen. Leerlingen zijn op school de grootste groep. Dat betekent niet dat ze het daarom voor het zeggen (moeten) hebben. Op het eerste zicht liggen de belangen van leerkrachten, opvoeders, directie, ouders en leerlingen misschien ver uit elkaar. Maar als je alle belangen samenbrengt, kom je tot oplossingen die goed zijn voor alle partijen. Ieder brengt een verschillend perspectief in. Dat is logisch, want een leerling ervaart de school anders dan een leerkracht of een ouder. Maar wie een regel bediscussieert en hem mee maakt, zal hem waarschijnlijk ook zelf naleven omdat hij hem goed vindt.

Absurde regels

Het moet daarom voor leerlingen mogelijk zijn om problemen, onduidelijkheden of voorstellen in verband met schoolregels aan te kaarten zonder daarbij risico's te lopen. In onze contacten met leerlingen en leerlingenraden botsen we nog te vaak op schoolregels die leerlingen als 'absurd' ervaren. Bijvoorbeeld: 'jongens mogen geen oorbel dragen omwille van de veiligheid, maar meisjes mogen dit zonder problemen'. In hoeverre komt die veiligheid ook buiten de praktijklessen in het gedrang? Sommige regels vertrekken volgens scholieren vanuit een 'onaanvaardbare ongelijkheid': 'Iederen slippers mogen wel, plastic teenslippers mogen niet.' Is het toeval dat leerkrachten het ene dragen en leerlingen het andere? Het is toch voor iedereen even warm?

Nog andere regels bestaan al zolang dat ze logisch lijken. De school stelt ze niet meer in vraag en weet het 'waarom' van de regel niet meer. Zo antwoordde de helft van de leerkrachten op een stads-school in Antwerpen³ op de vraag waarom de zesdejaars nog in de rij moesten gaan staan: 'dat hoort nu eenmaal bij onze school'. Nochtans bewijzen andere scholen dat het ook anders kan. Leerlingen verwachten een verklarend antwoord van hun school wanneer ze vragen hebben over bepaalde regels die nutteloos lijken.



Conflicten oplossen

De meeste scholen gaan op een goede manier om met relatieconflicten tussen leerlingen onderling of tussen leerkrachten en leerlingen. Leerlingen voelen zich wel onrechtvaardig behandeld bij andere conflicten. Het gaat dan over zaken waar 'de school' in ruime zin (directie, klassenraad, schoolbestuur) over beslist: straffen, schoolregels, orde-en tuchtmaatregelen en het toekennen van B- of C-attesten.

"We hadden iets verkeerd gedaan, dus kregen we straf. Onze namen werden op een blad geschreven dat op de automaten werd opgehangen. Daar stond op dat de automaten niet toegankelijk waren door ons gedrag. We voelden ons gevisieerd en vroegen ons af of zoiets wel kon."

Soms krijgen leerlingen straffen waar ze niet mee akkoord gaan. Ze krijgen een straf die niet in verhouding staat tot wat ze hebben gedaan. Ze vragen zich dan af of de straf hun rechten niet schendt en weten niet bij wie ze terecht kunnen met hun vragen. Het gebeurt dat ze hulp zoeken buiten de school. Toch is de school de eerste plek waar leerlingen rond ordemaatregelen zouden moeten aankloppen. De school kent meestal als enige de context waarin een straf werd gegeven. Jongeren een stem geven bij het beleid rond straffen, is cruciaal. Enkel zo kom je tot een gedragen beleid en reglement. Het vraagt van scholen inlevingsvermogen en de reflex om een straf te toetsen op objectiviteit. Als scholierenkoepel vragen we een duidelijk aanspreekpunt op de school waar leerlingen met vragen over straffen terecht kunnen.

"De school heeft mijn gsm afgenomen en houdt die twee weken bij. Ik heb de directeur aangesproken en die wil niets doen, want het staat zo in het schoolreglement."

Scholen voeren vaak een streng beleid rond nieuwe media, zoals gsm's, smartphones en mp3-spelers. Ze vrezen dat die een te grote invloed hebben op het leven op school en ontmoedigen het gebruik door strenge regels. Voor leerlingen zijn gsm's een belangrijk deel van hun leven. Ze begrijpen dat het gebruik ingeperkt moet worden, maar vragen meer inspraak en klagen aan dat scholen zich boven de wet stellen door gsm's in beslag te nemen. Al te vaak worden persoonlijke voorwerpen voor langere tijd bijgehouden en dit is in strijd met de wet op de privacy. Is het normaal dat een schoolreglement niet getoetst wordt aan wat wettelijk mag?

“De school kan ons tijdelijk schorsen, maar nergens in het schoolreglement staat hoe lang die schorsing mag duren. Heb ik ook het recht om mijn taken/toetsen in te halen?”

De meeste scholen hebben in hun reglement wel een maximumtermijn opgenomen voor tijdelijke uitsluitingen. Vaak bedraagt die twee weken. Als scholen die termijn overschrijden, weten leerlingen en hun ouders vaak niet bij wie ze kunnen aankloppen. Sommige scholen voorzien geen termijn, dan is willekeur nog minder uitgesloten.

Leerlingen stellen zich vragen bij de zin van tijdelijke schorsingen. Ze geven aan dat het voor de klas zelf goed kan zijn dat een leerling er een tijdje geen deel van uitmaakt. Maar voor de geschorste betekent dat meestal dat hij gewoon thuis zit, wat gevoelens van nutteloosheid en frustratie met zich mee kan brengen. Die periode kan beter benut worden. De schorsing kan een aanleiding zijn om dieper in te gaan op de oorzaken en te werken rond het herstel van de relatie tussen de geschorste en zijn omgeving.

Leerlingen voelen zich afgeschrikt door de procedure om beroep aan te tekenen tegen een tijdelijke of definitieve schorsing. De beroepstermijnen zijn kort en het duurt lang vooraleer er een beslissing valt. Bovendien geloven niet alle leerlingen in de interne beroepscommissie. In hun ogen blijft het de school die de eindbeslissing neemt. Dat is een terechte bekommernis, want vaak maakt de directeur ook deel uit van de beroepscommissie. Een nieuw beroepsorgaan, los van de school, dat kan nagaan of tuchtmaatregelen correct genomen zijn, kan hiervoor een oplossing betekenen. Na de interne beroepsprocedure doorlopen te hebben, kunnen leerlingen en hun ouders terecht bij een onafhankelijke beroepscommissie.

“Ik heb een C-attest gekregen, ook al had ik maar twee tekorten op mijn jaartotaal. Mijn vriend heeft bijna net dezelfde resultaten en heeft een A-attest. Zoiets kan toch niet?”

Soms begrijpen leerlingen niet waarom ze een B- of C-attest krijgen. Ze hebben de indruk dat ze niet gewaarschuwd werden en onvoldoende kansen hebben gekregen om hun tussentijdse tekorten weg te werken. Niet alle scholen communiceren even duidelijk over de motieven waarom een leerling een B- of C-attest krijgt. Een goede motivatie kan nochtans heel wat problemen voorkomen.

Niet alle leerlingen en ouders zijn even goed op de hoogte om intern beroep aan te tekenen tegen een beslissing van de delibererende klassenraad. Als ze dat wel zijn, twijfelen ze soms of het zin heeft om die weg in te slaan. Uiteindelijk is het dezelfde klassenraad die moet oordelen. Ze schatten de kans dat de klassenraad tegen haar eerste beslissing ingaat, niet hoog in.

Laat ons de lat hoog leggen voor het motiveren van attesten. Leerlingen hebben recht op een duidelijke argumentatie waarom ze een bepaald attest krijgen. Laat de onafhankelijke beroepscommissie die oordeelt over tuchtproblemen ook tussenkomen bij conflicten rond attestering. Neutraliteit, transparantie en laagdrempeligheid zijn hierbij cruciaal.

Conclusie

Een voedingsbodem voor conflicten wegnemen door het creëren van een open klas- en schoolklimaat met alle partners op een school is één ding. Niet iedereen is er gelijk, maar zit wel als een gelijkwaardige rond de tafel. Vanuit die insteek werken vandaag al zoveel duizenden volwassenen in, met en voor leerlingen en 'hun' school.

Aan een transparante en objectieve opvolging van conflicten tussen leerlingen, hun ouders en 'de school' is nog werk. Dit artikel bevat een duidelijk aantal werkpunten voor leerkrachten, directies, schoolbesturen en onderwijsverantwoordelijken. Op basis van dagelijkse ervaringen van leerlingen lanceren we als scholierenkoepel een aantal pistes, om ze op het terrein in te richten en concreet te maken.

Maarten MOMMAERTS

Coördinator Vlaamse Scholierenkoepel
Bolwerksquare 1a/ 9, 1050 Brussel
www.scholierenkoepel.be

NOTEN

1. Vlaamse Scholierenkoepel vzw (2011) *Onderzoeksrapport 'Hoe link is je school?'*, Brussel.
2. Vlaamse Scholierenkoepel vzw (2011) *Onderzoeksrapport 'Hoe link is je school?'*, Brussel.
3. Vlaamse Scholierenkoepel, *Trajectschool Antwerpen 2011-2012*, begeleiding 'leerlingenraad als draaischijf'

Conflicten tussen leerlingen en de school: en wat met de ouders?

Theo KUPPENS

In praktisch alle pedagogische projecten van scholen lees je dat de school met de ouders samenwerkt voor het opvoeden en begeleiden van hun kinderen. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar dit is het niet. Getuige de conflicten, klein en groot, die rijzen tussen de leerlingen en de school, tussen de ouders en de school. Waar leerlingen in conflict komen met de school, is een overleg met de ouders gewenst en in bepaalde situaties verplicht.

Ouders als partners in preventie en remediëring

De, zo zegt men, alsmaar meer mondige ouders en leerlingen percipieert men in onderwijskringen vaak als stoorzenders want 'mijn kind, schoon kind'. In plaats van over ouders te denken in termen van stoorzenders of tegenstanders, is het beter te denken over ouders als medestanders, als partners in de relatie school-ouders-gezin. Hoe doe je dat?

Essentiëler nog is: hoe voorkom je conflicten tussen een leerling en zijn school en welke rol kunnen ouders hierin opnemen, samen met het lerarenteam?

In de onderwijspraktijk van veel scholen ontmoet je schoolteams die hier echt een prioriteit van maken. Maar, deze aanpak eist veel energie, geduld, respect en vindingrijkheid.

Vanuit ieders achtergrond

Wanneer ouders en leerlingen zich aanmelden op een school, brengen zij een hele context aan ervaringen mee: een al of niet positieve schoolse voorgeschiedenis, een eigen waarde- en normenpatroon, eerstehandservaringen met mensen, probleemsituaties, ziektes, ..., eventuele leerstoornissen of persoonlijke problemen. Plaats dit alles tegen de achtergrond van een bepaald milieu of een bepaalde 'bevolkingsklasse' en je krijgt al een vermoeden van de complexiteit van werken aan preventie van conflicten op school.

Ook leraren opereren vanuit hun eigen achtergrond in de schoolse context. *Hun verwachtingspatronen matchen niet altijd met de verwachtingspatronen van bepaalde groepen ouders.* Enerzijds onderschrijven leraren het pedagogisch project en het bijhorende verwachtingspatroon van een school.

Anderzijds hebben zij elk hun verwachtingspatroon, gebaseerd op hun eigen levensgeschiedenis. Wie bepaalt er wat thuis een goed tv-programma moet gevonden worden? Wie bepaalt er of er van luxe-verzuim moet gesproken worden of van een voordelig reisaanbod op 28 juni? Wie bepaalt er of het gebruik

De verwachtingspatronen van leerkrachten en ouders matchen niet altijd.

van kauwgum ongepast is? Wie bepaalt er of er een gsm in de schooltas van een pubermeisje mag zitten?: de school of bezorgde ouders? Waarom is cola zo slecht want 'thuis drinken wij dat ook'?

Wie vermoedt dat er daardoor onnoemelijk veel conflictsituaties voorkomen op school, heeft het mis. Er gaat heel veel goed, net omdat heel wat scholen oog hebben voor een goed onthaal van ouders en leerlingen én ... voor een degelijk uitgebouwde leerlingenbegeleiding. Binnen een goed onthaalbeleid worden ouders niet alleen goed geïnformeerd, zij worden ook gemotiveerd om goed samen te werken met de school van hun kind. En dat scheelt. Ouders en leerlingen weten dan waarom iets belangrijk is, zij weten waarom bepaalde beslissingen op een verantwoorde wijze werden getroffen. Op die wijze worden ouders *betrokken ouders* en zijn ze gemotiveerd om *mee te werken* aan het leerproces van hun kind.

Integriteit als prioriteit

Zijn er toch conflicten tussen een leerling en zijn school, dan staat *de integriteit in de benadering van een leerling én zijn ouders* voorop. Hoe goed dit wettelijk ook omschreven is, in de praktijk ervaren de ouders en de betreffende leerling dit niet altijd zo. De school is voor hen soms/vaak de grote schuldige voor het aangedane leed. Temperament, wederzijdse vooroordelen, impulsiviteit en andere factoren doorkruisen vaak de noodzakelijke professionele aanpak in de interactie tussen de leerling en de school, tussen de ouders en de school. En toch kan een goed overleg leiden tot een oplossing of een resultaat.

In dit verband mogen we de toenemende juridisering van het onderwijs en de onderwijsaangelegenheden niet vergeten te vermelden. Het is enerzijds zeer goed dat hierdoor een aantal verantwoorde-lijkheden voor alle betrokken partijen duidelijk worden gesteld. Anderzijds valt het te betreuren dat een *goede gesprekscultuur* tussen ouders en school meer en meer moet wijken voor de 'arm der wet'. Een voorbeeld kan dit duidelijk maken: een uitsluiting kan best verstaanbaar gemaakt worden aan ouders als er op voorhand goed over het probleemgedrag werd gecommuniceerd (oudergesprekken op basis van een goede begeleiding waarvan een verslag terug te vinden is in het leerlingendossier). Is de uitsluiting een feit, dan is het belangrijk dat de school haar taak ernstig neemt om mee te zoeken naar een alternatief zodat de ouders en de leerling kunnen

berusten in de genomen beslissing. Zo kan een uitgesloten leerling vb. in afzondering zijn examens afleggen zodat hij zijn trimester goed kan afronden of zodat hij zijn getuigschrift of diploma alsnog kan behalen.

Deze aanpak voorkomt een juridische strijd die vaak onnodig lang wordt gebruikt, om niet te zeggen misbruikt.

Medewerking en betrokkenheid van ouders is onontbeerlijk

In conflicten tussen leerlingen en de school is het belangrijk een beroep te doen op de *medewerking en de betrokkenheid van de ouders*. Men (=schooldirecties en leraren) klaagt nochtans soms over het gebrek hieraan. Dit is niet vreemd omdat ouders in conflictsituaties vaak het gevoel hebben – en krijgen – gefaald te hebben. Ouders mogen met andere woorden niet ontmoedigd worden door de initiatieven die een school neemt om een conflictsituatie op te lossen. Een training in gespreksvaardigheden met ouders is daarom geen overbodige luxe voor het personeelskorps en de leerlingenbegeleiders in het bijzonder. Als ouders

op een positieve en respectvolle manier benaderd worden in een gesprek, gaan ze zich *meer betrokken voelen bij het zoeken naar een constructieve oplossing van het probleem(gedrag) van hun kind*.

Het erkennen van de sterke kanten van de ouders als hoofdopvoeders, geeft meteen een ander gevoel in de hulpverleningsrelatie ouders-leerling-

Ouders gedragen zich ook competent als ze zo behandeld worden.

school. Ouders hebben hun competenties en gedragen zich ook competent als ze zo behandeld worden. Zij kennen hun kind het best en kunnen best mee zoeken naar een oplossing van het probleem. Zo ervaren ze dat ze kunnen helpen om een oplossing te vinden, ook al is dat onder begeleiding van de school. Dit erkennen en respecteren van de ervaring(en) van de ouders moet zich uiten in het pedagogisch beleid van een school. De ouder(s) die dit ervaren, zijn alvast meer gemotiveerd om mee oplossings- en herstelgericht te denken.

De Italiëreis is in heel wat scholen het hoogtepunt voor de laatstejaars. Op voorhand goede afspraken maken is noodzakelijk om conflicten te voorkomen. Een haalbare en goede visie op misbruik van alcohol en andere drugs maken bepaalde maatregelen aanvaardbaar voor leerlingen en ouders. Hetzelfde geldt voor veilig en correct gedrag in het algemeen. Problemen van leerlingen met gidsen, hoteleigenaars, ... en de school worden zo voorkomen. Deze aanpak kan veralgemeend worden naar elke uitstap of elke activiteit.

Rol van het CLB

Op school is het CLB een belangrijke partner in de leerlingenbegeleiding. In samenwerking met het CLB kan een probleem/een conflictsituatie worden onderzocht om dan uit te kijken naar de begeleidingsmogelijkheden binnen of buiten de school. De bereidheid tot samenwerking van de leerling en/of de ouders met het CLB zijn hierbij onontbeerlijk.

Indien men oplossings- of herstelgericht handelt, is het doel dat de relatie van de leerling met de school wordt hersteld. Ook de relatie van de leerling met zijn ouders verbetert er vaak door. Dit alles moet

men zien binnen een hulpverlening die gratis is of betaalbaar blijft. Een pestprobleem kan bijvoorbeeld schoolintern aangepakt worden via de No Blame-methode. Is een leerling daarentegen zo getekend dat een therapeutische aanpak vereist is, stemt dit niet alleen tot nadenken wat betreft de preventie van pesten op school, maar ook wat betreft de mogelijke onkosten in het buitenschoolse hulpverleningscircuit.

Ongeacht het soort conflict, de 'prijs' die men moet betalen voor het oplossen van een conflict moet gratis, betaalbaar en haalbaar zijn voor iedere leerling en zijn ouder(s).

Gezag van de school versus gezag van de ouders

Als ouders *erkend worden in hun verantwoordelijkheid als opvoeder*, zijn ze meer bereid om mee te werken aan de oplossing van een conflictsituatie. Door het feit dat de school hen op deze wijze betreft, krijgen ouders erkenning én hulp in de opvoeding van hun kind. Hun ouderlijk gezag wordt gerespecteerd en ten opzichte van de leerling/hun kind bevestigd of hersteld.

Bij de aanpak van de conflictsituatie is het belangrijk concrete doelen in de tijd voorop te stellen. De doelen moeten haalbaar zijn en de ouders en de leerling moeten voldoende tijd krijgen om tot een besluit te kunnen komen. Zo kan men in een extreme conflictsituatie niet meteen verwachten dat men meegaat in een time-outproject. *Het vraagt tijd om duidelijk te maken en te laten doordringen wat dit is en waarom dit een goede optie is voor deze probleemsituatie*.

In acute conflictsituaties waar het gezag van de school diametraal tegenover het gezag van de ouders komt te staan, kan een beroep worden gedaan op vrouwe Justitia. Ouders ondertekenen bij de inschrijving van hun kind het pedagogisch project van de school. Dit wil zeggen dat men akkoord gaat met de voorgeschreven afspraken. Als de school bijvoorbeeld het gebruik van de gsm tijdens de schooltijd verbiedt, kan de school inderdaad sanctionerend optreden. Tot zover volgt de wet een school. Als de school zich het recht toe-eigent de gsm tijdens een weekend op school te bewaren, handelt de school niet wettelijk. Maar, opnieuw kunnen we hier stellen dat een goed gesprek, waarin de afspraken rond gsm-gebruik worden gemotiveerd, het bezoek van een boze ouder of, erger, van een advocaat voorkomt.

Culturen als burens

De verschillende culturen van waaruit ouders komen, botsen vaak met de onderwijscultuur in een school. De taal en het taalgebruik kunnen verschillen, omgangsvormen zijn anders, de visie op bepaalde gewoonten en gebruiken loopt uiteen, ... het zijn werelden van verschil die het oplossen van een conflict complexer kunnen maken.

Rekening houdend met dit gegeven, is het goed dat men *van mens tot mens* probeert te spreken met elkaar, maar *met respect voor de verschillen* in cultuur. Men moet zich rekenschap geven van het feit dat men steeds *overeenkomstige bekommernissen* kent in de opvoeding van een kind want iedereen wil het beste voor zijn/haar kind, ongeacht de culturele achtergrond.

Een leraar praktisch, verzorging of keuken, die het dragen van oorbellen en ringen ontmoedigt en dit motiveert omwille van

Iedereen wil het beste voor zijn/haar kind, ongeacht de culturele achtergrond.

de wet op zich, botst met de beleving van de leerling die er wel degelijk anders over denkt. Anders is het als de visie op hygiëne erbij wordt gehaald. Leerlingen zijn dan best bereid een in hun ogen onnodige afspraak op te volgen. En laat de leraar ook duidelijk maken dat men best een piercing laat plaatsen tijdens een vakantieperiode omdat de piercing dan probleemloos kan blijven zitten en medische ongemakken worden vermeden. De dieperliggende ervaringen rond cultuur – en de kansen die men daarbij al of niet aangeboden krijgt – zorgen vaker voor de complexiteit in het oplossen van een conflict. Afspraken rond orde en stiptheid, kledij, wederzijds respect tegenover anders gearde leerlingen, eetgewoonten, de inkleding van feestelijke momenten, taalgebruik en taalarmoede ... vormen vaak de voedingsbodem waarop de culturele verschillen tot uiting komen. Leraren moeten in deze bereid zijn een weg af te leggen met hun leerlingen. Brugfiguren zoals de medewerkers van schoolopbouwwerk, de met zorg geselecteerde leraren met een ‘diverse’ achtergrond én ouders kunnen een belangrijke rol spelen in de wijze waarop men deze problematiek aanpakt. Aan orde en stiptheid bij het afleveren van taken kan een leerling soms onvoldoende tegemoetkomen bij gebrek aan een computer of internetaansluiting thuis. Een elektronisch leerplatform mag dan didactisch erg verantwoord zijn, het moet ook altijd toegankelijk zijn voor de leerlingen. De modebewuste ouder voelt zich afgewezen als men op school bijvoorbeeld opmerkingen maakt over het vrijetijdsgelalte van de kledij van dochterlief. Een tactvolle opmerking brengt deze leerling en haar ouders niet in verlegenheid. De homofobe reacties van sommige al te zwart-wit denkende pubers of extreem denkende adolescenten kunnen diep snijden. Een leraar kan dit counteren door gepast te reageren. De leraar keuren die halal geslacht vlees aankocht voor een bereiding respecteert de authentieke moslim in de klas en de andere leerlingen leren wat halal geslacht vlees is en ervaren dat het even lekker is! Een viering kan best ‘oecumenisch’ opgevat zijn zodat de dochter of zoon uit een protestants (Islamitisch, Grieks Orthodox, ...) gezin zich er thuis kan voelen.

De leraar als identificatiefiguur

We stelden de vraag of goede leraren de voorwaarde vormen voor het voorkomen van conflicten. Goede leraren zijn inderdaad zij die niet alleen *over de nodige deskundigheid in hun vak beschikken, maar die ook als rolmodel willen fungeren in hun onderwijs- en opvoedkundige opdracht*. Leraren maken nog steeds en wel degelijk het verschil.

Dit betekent dat deze persoon over heel wat competenties moet beschikken zodat hij/zij gepast kan inspelen op de verschillende leeftijdscategorieën waar hij/zij verantwoordelijkheid voor draagt. Op de eerste plaats blijft de leraar degene die het leerproces begeleidt. Maar, we hoeven er geen tekening bij te maken dat in elke

klas, in welke onderwijsvorm dan ook, zich tijdens één lesuur heel wat pedagogisch gerelateerde situaties voordoen die met vakkennis opsteken weinig te maken hebben. Of toch?

De manier waarop een leraar inspeelt op een leergesprek, de manier waarop een leraar een groepswerk inleidt en begeleidt, de manier waarop en dát een leraar reageert op een grensoverschrijdende opmerking van een leerling, de manier waarop een leraar een opmerking maakt over een te laat afgegeven of verstuurd taak, de manier waarop een leraar reageert op een onvoldoende, de manier waarop een leraar reageert op bepaalde – al of niet populaire – items uit de actualiteit ... is bepalend voor de relatie met de leerlingen en is medebepalend voor zijn gezagvolle rol als leraar.

Kennis didactisch verantwoord laten verwerven is een belangrijk aspect in het leraar zijn, gezagvol worden aanvaard is een ander en niet minder belangrijk aspect. Waar dit ontbreekt, helpt geen grijpen naar ‘macht’ via zware toetsen of straffen.

Conflicten die ontstaan uit een *machtsrelatie*, zijn daarom anders dan conflicten die ontstaan uit een *gezagsrelatie*. De school die een leerling – en dus ook de ouders – op het matje roept omdat de leerling een beledigende mail schreef over een leraar op het digitale leerplatform, zal dit probleem als gezagvolle school anders oplossen dan de school die dit bekijkt vanuit een machtsrelatie.

Om deze en andere redenen willen we hier niet alleen pleiten voor *warme scholen* waar leraren in team kiezen voor een open dialoog met ouders en leerlingen in een ouder-en leerlingvriendelijke setting. We pleiten ook voor *warme en gezagvolle leraren*. Ouders en leerlingen worden op die manier geresponsabiliseerd zodat ze zich betrokken voelen bij hun school. De dialoog die zo’n school moet voeren wanneer er conflicten ontstaan, heeft meer kans tot slagen. De dialoog die een leraar of een leerlingenbegeleider in conflictsituaties moet voeren eveneens.

Ouders, leerlingen en de school samen verantwoordelijk en in dialoog met elkaar

Conflicten tussen een leerling en zijn school zullen er altijd zijn. Samenleven en samenwerken met elkaar vragen leergeld. Zeker op het niveau van de lerende mag men niet onmiddellijk de meest uitstekende competenties in het omgaan met conflicten verwachten.

In een samenleving waar de roep om meer normbesef opgang maakt, krijgt het onderwijs heel wat opdrachten in zijn schoenen geschoven: ‘netheid’ en andere etiquette, milieubewustzijn, burgerzin, ondernemerschapzin, sociale en relationele vaardigheden, ... ze zijn allemaal belangrijk naast het kennis opdoen op zich. Deskundige onderwijsteams zijn op de eerste plaats goed in hun vakgebied. Maar, ze worden verwacht op zoveel andere terreinen deskundig te zijn. Cognitieve stress, maar ook emotionele stress behoren tot de gevolgen. Hetzelfde geldt voor de leerlingen en de ouders. Op zoveel terreinen



horen kinderen klaargestoomd te raken en moeten ze keuzes maken, samen met hun ouders. De taakbelasting van de lerarengroep is met andere woorden niet gering. Toch zien we voor hen enkele belangrijke 'to do's' in dit kluwen van opdrachten want ... belangrijk voor de toekomst. Deze 'to do's' zijn eveneens een pleidooi voor een ruimere maatschappelijke betrokkenheid van allen bij de opvoeding. Niet alleen de ouders en de school zijn medeverantwoordelijk in de opvoeding, maar ook de samenleving met hen. We zijn ervan

Een pleidooi voor een ruimere maatschappelijke betrokkenheid van allen bij de opvoeding.

overtuigd dat zwakke schoolresultaten, conflicten op school,... op die manier worden vermeden.

Belangrijkste 'to do' is het werken aan een *goed onthaalbeleid zodat ouders en leerlingen zich betrokken voelen en nog meer gaan participeren* aan het leven van alledag op school. Leerlingenraden en ouderraden kunnen zo aansluiting vinden bij de lerarenraad of het lerarenteam en bij het directieteam van een school.

Uiteraard vraagt dit overleg, maar de vruchten die men hiervan plukt op langere termijn zijn legio. Leerlingen zullen meer en verantwoord participeren, ouders kunnen participeren aan het schoolleven en het waar nodig mee vormgeven in samenspraak met het onderwijsteam. Met betrekking tot de leerlingenbegeleiding, moeten de scholen binnen dit onthaalbeleid duidelijk maken *welke rol de cel leerlingenbegeleiding speelt* op school en hoe ze deze opdracht aanpakt in samenwerking met het CLB.

Bij dit alles horen *gezellige momenten*, ... véél gezellige momenten ... die niet moeten uitgevonden worden.

Een hartelijk onthaal met een drankje en een hapje van de leerlingen bij infomomenten, een tentoonstelling van leerlingenwerk tijdens een oudercontact, teambuildingsactiviteiten met leraren en ouders en/of met leraren en leerlingen, aandacht voor heldere communicatie, oog hebben voor belangrijke gebeurtenissen in het leven van de leerlingen en hun ouders en van de leraren, van de school een gezellige en nette school maken, huiswerkbegeleiding voorzien met leerlingen en ouders, zich aanspreekbaar opstellen ten opzichte van leerlingen en ouders, spontaan informeren naar die ene zieke leerling en begeleiding voorzien, aanmoedigende woordcommentaren op het rapport schrijven, regelmatig naar de speelplaats, schoolpoort of de werkplaats gaan ... het recept is niet simpel want het is omvangrijk.

Een conflictvrije oudervriendelijke school?

Als er in zo'n oudervriendelijke school dan toch conflicten de kop opsteken, is dialoog de enige weg. En waar de dialoog vastloopt, is er de wettelijke omkadering die één en ander in een juist daglicht stelt. Toch blijft het een uitdaging om datgene wat de wet voorschrijft als waardevol na te streven doel, te vertalen naar de dagelijkse schoolpraktijk. Een goed leerlingvolgsysteem inventariseert, informeert de klassenraad en de ouders en zet een begeleidingsplan op. Discussie over een B-of C-attest wordt dan overbodig, laat staan een interne beroepscommissie of de stap naar de Raad van State. Ouders moeten op hun beurt de aangegane engagementen naleven. Kinderen hebben recht op goed onderwijs en ouders zijn verplicht hieraan mee te werken. Kinderen hebben recht op ouders die geïnteresseerd zijn in hun schoolloopbaan en daarom zijn de

contactmomenten belangrijk. Kinderen hebben recht op gezondheid en daarom moeten ouders samenwerken met de school om van gezondheid voor hun kind een feit te maken. Kinderen hebben recht op integriteit en daarom moeten ze alle kansen tot ontplooiing krijgen in een kindvriendelijke omgeving.

Dat de waarheid soms anders ligt, ervaart men regelmatig op school en in de welzijnssector in het algemeen. Dit belet niet dat de *meeste scholen fier mogen zijn voldoende structuur en warmte te bieden* waardoor veel 'getekende' leerlingen toch nog naar school wensen te komen, al of niet met de steun van thuis.

En als er dan conflicten ontstaan, moet men terug kunnen vallen op schoolteams die graag een oplossing geven aan het probleem, samen met de ouders. De droom van ouders als medestanders is misschien een utopie. Bemiddelingsfiguren, een toenemend wettelijk kluwen, het toenemend aantal rechtszaken, ... maken daartegen duidelijk dat er nood is aan medestanders in plaats van tegenstanders bij het oplossen van conflicten tussen leerlingen en school. En andere!

Businessplan 'betrokkenheid' voor de ouderkoepels, de scholierenkoepel en de scholen

Acties allerhande om de participatie van leerlingen en ouders aan het onderwijssysteem te verhogen zijn goed. Bedrijfseconomisch is het onmogelijk om de winst die men daarbij boekt in cijfers te vertalen. Maar, de conflicten die er rijzen tussen leerlingen en hun school zijn noodsituaties die moeten worden aangepakt. Een kritische analyse van deze conflicten moet men vertalen naar doelstellingen die men op korte of lange termijn wil realiseren. De ouderkoepels - de scholierenkoepel en andere organisaties - *timmeren aan de 'participatie'-weg opdat hun advies betrokken wordt in het 'businessplan' van een school*. Conflicten tussen leerlingen en de school hoeven dan niet meer verheven te worden tot een onderwerp van maatschappelijke discussie, maar zijn eenvoudigweg het kenmerk van een normaal ontwikkelingsproces. *Betrokkenheid van leerlingen, leraren en ouders is en blijft de beste manier om talent te (zien) ontwikkelen en conflicten te voorkomen*.

Namens de COB (cel ouderbetrokkenheid) van de VCOV, KOOGO en GO! ouders,
Theo KUPPENS
stafmedewerker onderwijs van de VCOV
Interleuvenlaan 15A, 3001 Leuven

BIBLIOGRAFIE

- Van Mulligen, W., Gieles, P., Nieuwenbroek, A., (2001). Tussen thuis en school, Leuven - Leusden, Acco.
- Vries, P., (2010). Handboek Ouders in de school, Amersfoort, CPS.
- De ridder, J., Driesen, C., (2011). Recht naar school, onderwijsrecht voor secundaire scholen, Antwerpen - Cambridge, Intersentia.
- Cox, H., (2010). Een baard maakt nog geen filosoof. Vijf bouwstenen voor effectief leiderschap, Amersfoort, CPS.
- Durrant, M., (2006). Oplossingsgericht werken met jongeren en hun gezin, Leuven, Garant.
- Vanderhoeven, J.L., (2000). CLB en ouders, samen werken aan opvoeden, Leuven - Apeldoorn, Garant.
- De Bruyckere, P., Smits, B., (2011). De jeugd is tegenwoordig, Tiel, Lannoo.
- De Winter, M., (2011). Verbeter de wereld. Begin bij de opvoeding, Amsterdam, SWP.
- COB, Cel Ouderbetrokkenheid (2012). Visietekst Onthaalbeleid, VCOV, GO! ouders en KOOGO, Leuven-Brussel.
- De Wulf, L., (2009). Mijn talent, Tiel, Lannoo.

Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren: een mogelijk kader¹

Monique D'AES

Hoe kun je pubers en adolescenten ertoe aanzetten om zich te gedragen volgens de regels van de school? Op welke manier kun je leerlingen die een regel overtreden het best aanpakken om te vermijden dat ze dat nog eens doen? Hoe kan een school preventief werken? Heeft straffen nog zin? Welke straffen zijn in deze tijd efficiënt? Kun je adolescenten belonen voor gewenst gedrag of lachen ze je dan uit? Hoe ga je om met verschillen tussen leerlingen? Mag je bij het beoordelen van een overtreding rekening houden met persoonlijke problemen van leerlingen, hun familiale situatie, hun afkomst?

Hoe kun je ervoor zorgen dat personeelsleden de schoolregels aanvaarden en er consequent naar handelen? Hoe ga je om met ouders die bepaalde leefregels of de aanpak van sommige personeelsleden in twijfel trekken? Hoe kun je bereiken dat leerlingen, personeelsleden en ouders het eens zijn over de basisregels op school en over de manieren waarop gewenst gedrag aangemoedigd moet worden? Hoe kun je met al die partijen tot een gemeenschappelijke visie komen over wat noodzakelijk, redelijk, haalbaar en ook rechtvaardig is?

Eerst bekijken we waarom de standpunten over de aanpak van ongewenst gedrag op school vaak diametraal tegenover elkaar staan en waarom de emoties daarbij soms hoog oplopen. Pas als er begrip is voor de verschillende overtuigingen, kan er bereidheid komen om na te denken over een strategie die beter tegemoetkomt aan de behoeften van alle betrokkenen: leerlingen, personeelsleden en ouders. In het tweede deel van deze bijdrage werken we een mogelijke strategie uit, waarbij beide standpunten verzoend worden, als mogelijke aanpak om ongewenst gedrag bij te sturen.

De kwestie van het 'gelijk'

Twee 'kampen' - twee basisbehoeften

Het debat over de aanpak van ongewenst gedrag verdeelt de meeste scholen in grofweg twee kampen, vaak de 'harde' en de 'zachte' lijn genoemd. De voorstanders van een eerder repressieve aanpak vinden dat elke overtreding op een voorafbepaalde manier gestraft moet worden, volgens het principe dat iedereen gelijk moet zijn voor de wet. Tot dit 'kamp' behoren een aantal personeelsleden en ouders, maar ook sommige leerlingen. Hun opposanten willen expliciet rekening houden met de omstandigheden waarin overtredingen voorkomen en de maatregelen daaraan aanpassen. Ook zij beroepen zich op het rechtvaardigheidsprincipe. Omdat beide partijen het gevoel hebben dat belangrijke morele waarden op het spel staan, is men zelden bereid tot toegevingen of compromissen en belandt de discussie in een impasse. Er kan dan niet worden voorkomen dat bij elke beslissing die de school neemt, een van beide partijen zich de 'verliezer' voelt.

FIGUUR 1: DE PIRAMIDE VAN MASLOV



We willen aantonen dat het niet correct is om het stellen van duidelijke grenzen gelijk te schakelen met repressie en om flexibiliteit op één lijn te plaatsen met door de vingers zien. Daarom willen we de invalshoek verplaatsen naar het terrein van de menselijke 'basisbehoeften' zoals die gevisualiseerd zijn door Maslov in zijn piramide. Op die manier hopen we de discussie los te maken van de vraag wie er 'gelijk' heeft.

We kunnen in de piramide twee belangrijke aspecten onderscheiden die elkaar aanvullen en nodig hebben maar niettemin met elkaar in aanvaring kunnen komen. Enerzijds zijn er de behoeften die te maken hebben met het willen behoren tot een gemeenschap: de behoeften aan veiligheid, zekerheid, orde, rust, het zich opgenomen weten in de groep. Ze bevinden zich aan de basis van de piramide en hebben daarom volgens Maslov voorrang op behoeften die hoger in de piramide zitten. Duidelijke grenzen en regels behoren daarom tot de basisvoorwaarden van een gemeenschap. In complexe situaties moet het individu soms wijken voor de groep.

Dicht tegen de top van de piramide bevinden zich de behoeften die te maken hebben met individuele ontwikkeling. Voorwaarden daarvoor zijn: flexibiliteit, tolerantie voor verschillen en kansen voor persoonlijke ontplooiing. Vanuit deze invalshoek wordt soms voorrang gegeven aan het individu boven de gemeenschap.

Vanuit deze twee aspecten willen we de discussie over regels en sancties opnieuw bekijken. We vinden in de zogenaamde 'harde' lijn verschillende facetten van de behoefte aan veiligheid en zekerheid. De 'zachte' lijn verdedigt vaak de nood aan individuele vrijheid en flexibiliteit. Maar in beide standpunten kun je overdrijven. In dat geval schiet men, alle goede bedoelingen ten spijt, het doel voorbij.

De behoefte aan veiligheid en zekerheid

Verschillende argumenten ondersteunen het pleidooi voor duidelijke grenzen, rechtlijnigheid, eenduidigheid en eenzelfde aanpak van alle leerlingen bij een overtreding, ongeacht de omstandigheden waarin die gebeurd is. Bijvoorbeeld dat het de plicht is van de school om jongeren duidelijk te maken dat ze zich moeten aanpassen aan de regels van de maatschappij of er zwaait wat. Dat iedereen gelijk is voor de wet, is vanuit dit gezichtspunt de belangrijkste definitie van rechtvaardigheid. In die optiek is het dus niet goed denkbaar dat eenzelfde vergrijp zou leiden tot verschillende straffen voor verschillende individuen. Het doel dat nagestreefd wordt, is een gevoel van collectieve veiligheid, het behoren tot een gemeenschap waardoor iedereen zich gesteund weet omdat voor iedereen dezelfde regels gelden.

Een duidelijke regelgeving zorgt voor een groot gevoel van veiligheid en bevordert een goede binding met de gemeenschap.

Er ontstaat een probleem als men vindt dat die zekerheid absoluut moet zijn en altijd en overal moet gelden, zonder uitzonderingen. Dan is het gevaar voor een kille en rigide aanpak groot. Er is geen plaats meer voor flexibiliteit en tolerantie bij individuele problemen. Het individu moet wijken voor het belang van de groep. Als het ingaan op de behoefte aan veiligheid verhardt tot een onwrikbaar standpunt, worden er soms hoge eisen gesteld aan leerlingen en is men weinig geneigd om verontschuldiging te aanvaarden voor ongewenst gedrag. Men is ervan overtuigd dat

elke normale jongere in staat moet zijn om zich snel de schoolregels eigen te maken. Een gebrek aan aanpassing getuigt in die visie van onwil. De behoefte aan zekerheid wordt vertaald als de 'noodzaak aan discipline'.

Nemen we als voorbeeld de houding van een school tegenover spijbelaars. Een school die als regel stelt dat spijbelaars een strafstudie krijgen, maakt duidelijk dat ze dit gedrag onder geen beding duldt. Ongeacht de oorzaken krijgt iedereen dezelfde strafmaat. Zoals wie 140 km per uur rijdt, een welbepaalde boete krijgt, of hij daar een gegronde reden voor had of niet. Een regeling afhankelijk van de omstandigheden zou door veel mensen ervaren worden als subjectief. Door een consequente opvolging van overtredingen hoopt deze school de leerlingen het belang van dat principe bij te brengen. Toch kunnen we ons zonder moeite omstandigheden indenken, bijvoorbeeld bepaalde thuissituaties, waarin het spijbelen volstrekt niet de 'schuld' is van de leerling. In zulke gevallen kan het principe om alle leerlingen over één kam te scheren, botsen met ons gevoel van rechtvaardigheid. Voor de leerling in kwestie kan de weigering om begrip op te brengen voor speciale omstandigheden leiden tot wrok en agressieve gevoelens.

De behoefte aan veiligheid is een rechtmatige behoefte die zich dicht tegen de basis van de piramide bevindt: als hieraan niet voldaan wordt, kan het hele bouwsel instorten. Ze primeert soms bij individuen of groepen op het moment dat die zich in een heel onzekere situatie bevinden. Dan kan het zich geborgen voelen in een gemeenschap tijdelijk prioritair worden. Het gevaar schuilt erin dat men het behouden van een status-quo of de terugkeer naar een vroegere toestand - "toen alles beter was" - gaat nastreven. Daardoor worden andere manieren om tegemoet te komen aan de behoefte aan veiligheid geblokkeerd en wordt een in oorsprong rechtmatige eis geassocieerd met een voorbijgestreefd of reactionair gedachtegoed.

De behoefte aan vrijheid en persoonlijke ontwikkeling

Aan de andere kant is er het pleidooi voor een individuele aanpak van leerlingen. Afhankelijk van de omstandigheden, de persoonlijkheid van de leerling en zijn achtergrond moet dan telkens een aangepaste strategie gehanteerd worden. Want de redenen waarom overtredingen gebeuren, zijn vanuit deze invalshoek zo divers dat een één-éénrelatie tussen fout en straf zou getuigen van kortzichtigheid en onwil om elke leerling de zorgen te geven die hij nodig heeft. Omdat leerlingen niet starten met gelijke kansen, is een gelijke behandeling dus al te gemakkelijk en in wezen onrechtvaardig.

De inspanning om voor elk probleem de meest passende oplossing te zoeken, is in deze opvatting een daadwerkelijke bijdrage aan een rechtvaardigere gemeenschap. Rechtvaardigheid is dan niet in de eerste plaats iets dat bestaat en in stand gehouden moet worden maar iets waaraan gewerkt moet worden. Leerlingen met problemen zullen zich door de individuele aanpak gesterkt voelen. Daardoor zal hun vertrouwen in de gemeenschap groeien en zullen ze zich er meer mee verbonden voelen. Een flexibele aanpak, gericht op individuele noden, is geschikt om een zo groot mogelijke vrijheid van handelen in te bouwen en komt dus tegemoet aan de behoefte aan persoonlijke ontwikkeling, zowel van personeelsleden als van leerlingen.

In het voorbeeld van daarnet kan een school eerst onderzoeken wat de oorzaken zijn van het spijbelen en de omstandigheden in kaart brengen. Eventueel worden verschillende betrokken partijen gehoord. Daarna worden maatregelen genomen 'op maat van de leerling', d.w.z. wat passend en billijk lijkt gezien de omstandigheden. Het risico bestaat dat spijbelaars al snel door zullen hebben welke verhalen het goed doen bij de leerlingenbegeleider of directeur. Ze zullen het meer dan waarschijnlijk onrechtvaardig vinden dat eenzelfde vergrijp op verschillende manieren behandeld wordt. In extreme vorm verwordt een flexibele aanpak tot een *laissez faire*, tot laksheid, door de vingers zien, tot in het oneindige kansen geven, soms vanwege een gebrek aan moed om leerlingen op hun verantwoordelijkheid te wijzen. Men denkt daardoor de band van de leerling met de school te versterken maar de ervaring dat de behandeling van overtredingen soms een kansspel is, is juist nefast voor het gevoel van verbondenheid met een gemeenschap.

De behoefte aan flexibiliteit en persoonlijke groei bevindt zich aan het topje van de piramide van Maslov. Dat betekent dat ze normaal gezien het einddoel is van een individu. Uiteindelijk is een veilige basis bedoeld als springplank voor ontwikkeling en geen doel op zich. Het kan niet de bedoeling zijn om uitsluitend te zorgen, te bemoederen en de status-quo te beschermen. Tenslotte is leren en zich ontwikkelen het hoofddoel, zowel van de gemeenschap als van haar leden. Maar de keerzijde is dat die andere behoeften eerst vervuld moeten zijn. Precies dat wordt nogal eens vergeten door wie deze doelstelling verabsoluteert tot het hoogste goed.

Overdreven flexibiliteit leidt tot relativisme en tot het idee dat geen enkele overtuiging te verkiezen is boven een andere, behalve het relativisme zelf. Daardoor wordt het zoeken van een gemeenschap naar een stevig pedagogisch project (een missie) geblokkeerd. Een in oorsprong rechtmatige eis wordt dan geassocieerd met slapheid, willekeur en goedkoop meeheulen met modieuze trends.

De kwestie van het 'gelijk'

Het is mogelijk dat personen 'van kamp wisselen' afhankelijk van het onderwerp dat op tafel ligt. Dat fenomeen toont aan dat de behoefte aan een veilige basis én de behoefte aan de vrijheid om te experimenteren niet verabsoluteerd mogen worden, maar gebonden zijn aan een welbepaald individu (of een groep) in een welbepaalde situatie. Afhankelijk van zijn ervaringen zal dat individu zich in die situatie onzeker voelen en steun vragen of integendeel op zijn gemak zijn en ondersteuning ervaren als betutteling.

Een voorbeeld: een leraar wil een hem onbekende leerling aanspreken tijdens een toezicht aan de schoolpoort maar die negeert de opmerking. De leraar zou dan een pleidooi kunnen houden voor strenge maatregelen als leerlingen weigeren om zich te identificeren. Maar diezelfde leraar kan zich verzetten tegen algemene regels over de aanpak van lastig gedrag in de klas. Omdat hij zijn leerlingen kent, heeft hij meer middelen tot zijn beschikking en geeft hij er wellicht de voorkeur aan om daar zijn eigen boontjes te doppen. Een schoolorganisatie kan nooit tegelijkertijd voldoen aan de wisselende behoeften van al haar leden. Het is de kunst van het beleid om de vinger aan de pols te houden en voortdurend in te schatten naar welke kant de verschillende balansen overhellen. Maar frustraties kunnen nooit helemaal vermeden worden.

De heftigheid en emotionaliteit waarmee de discussie over de aanpak van overtredingen soms gevoerd wordt in lerarenkamers of tijdens personeelsvergaderingen, doet vermoeden dat de verdedigers van beide opvattingen zich zelden bewust zijn van wat hen op dat ogenblik drijft. Daardoor verzandt de discussie in de onoplosbare vraag wie er moreel 'gelijk' heeft. Maar natuurlijk is de ene behoefte niet 'beter' dan de andere en zijn beide invalshoeken even 'waar'. Er is nood aan duidelijke grenzen die voor iedereen gelden, maar er zijn ook situaties waarin individuele gevallen apart bekeken en behandeld moeten worden. Een strikt kader biedt veiligheid, maar wordt in een doorgedreven vorm koud en onmenselijk. Nooit eindigend wikken en wegen en de onmacht om knopen door te hakken, leiden dan weer tot een gevoel van willekeur. Niet de beroemde 'gulden middenweg' biedt een oplossing maar de bereidheid om voor elke situatie te beoordelen hoe men rechtvaardig kan zijn zonder rigide te worden en hoe men flexibel kan zijn zonder stuursloos te lijken.

Een toepassing: de opstelling van de 'leefregels' op school

Passen we de bovenstaande zienswijze toe op de problematiek van het opstellen van de 'leefregels' in een school, dan volgt daaruit dat een duidelijk onderscheid tussen 'schoolregels' en 'klasregels' aangewezen is.

'Schoolregels' zijn leefregels die in principe gelden voor iedereen zonder onderscheid. Ze geven het noodzakelijke houvast voor wat toegelaten en verboden is en komen dus tegemoet aan de behoefte aan veiligheid en zekerheid van leerlingen, personeel en ouders.

Het is aangewezen om het aantal 'schoolregels' tot een minimum te beperken omdat ze nageleefd moeten worden door alle betrokkenen, ongeacht of die het daar persoonlijk mee eens zijn of niet. Persoonlijke meningen zullen meespelen tijdens de opstelling van de regels, maar zodra de knopen zijn doorgesneden, mogen die meningen van geen tel meer zijn. Het is ontoelaatbaar dat leerlingen of personeelsleden een schoolregel aan hun laars lappen op grond van een persoonlijke overtuiging. Omdat het weinig realistisch is te hopen dat men alle leden van de gemeenschap kan overtuigen van de 'juistheid' van elke regel, zullen er altijd individuen zijn die zich tegen hun zin moeten neerleggen bij het besluit. Hoe minder regels er zijn, des te kleiner het aantal meningsverschillen daarover.

Het opstellen van een eenvoudig huishoudelijk reglement, zoals het voorbeeld in bijlage, komt tegemoet aan de vraag van personeelsleden om iets te hebben waarnaar ze kunnen verwijzen: "Het mag niet, want ...". Tegelijkertijd laat het voldoende ruimte aan individuele leraren om in de klas zelf te bepalen wat 'rustig en beleefd' gedrag is en hoe gereageerd wordt op overtredingen. Zo wordt tegemoetgekomen aan de behoefte van personeelsleden om binnen duidelijke grenzen persoonlijk te kunnen optreden. Ook leerlingen en ouders zijn meer bereid om een dergelijk kort en eenvoudig huishoudelijk reglement te aanvaarden dan een brochure waarin uitgebreid ingegaan wordt op de toegestane haarkleur, de lengte van rokjes en topjes, de aard van hoofddeksels en het merk van schoeisel. Het is aangewezen om de leefregels apart te houden van het 'schoolreglement' waarin praktische zaken en procedures beschreven worden. Dat bevordert de overzichtelijkheid.

Schoolregels hebben het best betrekking op het schoolleven in het algemeen (bv. spijbelen en te laat komen) en op wat zich afspeelt in de gemeenschappelijke ruimtes (bv. roken of vuilnis laten slingeren). Omdat verschillende personeelsleden op verschillende tijdstippen toezicht houden op die activiteiten, is een gelijkgerichte houding absoluut noodzakelijk.

Schoolregels hebben het best geen betrekking op gedragingen in klassituaties omdat ze per definitie nauwelijks flexibiliteit toelaten, terwijl leraren tijdens hun lessen juist bewegingsvrijheid nodig hebben om hun taak op hun eigen manier uit te voeren.

Het is onmogelijk om een 'ideale' set van leefregels voor alle scholen op te stellen omdat de nood aan eenheid en de nood aan verscheidenheid van de leraren en ook de behoeften van de leerlingen sterk kunnen verschillen van school tot school. De discussie over school- en klasregels brengt telkens de gevoeligheden naar boven op het vlak van de behoeften aan veiligheid en vrijheid. Het is nuttig om die behoeften te expliciteren. Het is onmogelijk om alle betrokkenen over elke regel hun zin te geven, maar men kan wel proberen ervoor te zorgen dat de verhouding tussen het aantal schoolregels en het aantal klasregels een spiegel is van de mate waarin er behoefte is aan eenduidigheid en de mate waarin er behoefte is aan autonomie.

In het volgende gedeelte werken we een strategie uit waardoor deze twee polen beter op elkaar afgestemd worden.

Van een stappenplan naar een 4-lademodel

Als richtlijn, binnen scholen met veel duidelijkheid, gebruikt men vaak een stappenplan, dat er bijvoorbeeld zo uitziet: mondelinge opmerking, nota in agenda, straftaak, gesprek met klastitularis, brief naar huis, nablijven, strafstudie, gesprek met de leerlingenbegeleider, gesprek met CLB-medewerker, gesprek met ouders, uitsluiting uit de lessen, 'contract', verwijdering uit de school. De volgorde kan verschillen van school tot school.

Het probleem met een dergelijk stappenplan is dat de rechtlijnigheid van het model in strijd is met de complexe realiteit. Die nodigt uit om genuanceerd te denken en overeenkomstig te reageren. Als je consequent wilt zijn - en dat moet je ook doen als je dat aangekondigd hebt - ben je op het einde van het stappenplan verplicht om de leerling aan de deur te zetten, zelfs al wil je dat op dat moment eigenlijk liever niet doen. Je zet jezelf klem. Dat is de bekende tegenstelling tussen de behoefte aan duidelijkheid en die aan flexibiliteit.

In deze bijdrage is ervoor gepleit om de tegenstelling tussen het harde en het zachte kamp in de school te verlaten ten voordele van een andere visie op de problematiek van regelovertradingen. Beide standpunten zijn 'waar', maar het is niet in een persoon of in een instelling dat ze geconcretiseerd moeten worden, maar in een aanpak waarbij nu eens de nadruk op het ene aspect, dan weer op het andere wordt gelegd. Het is dan ook mogelijk dat beide invalshoeken samengaan.

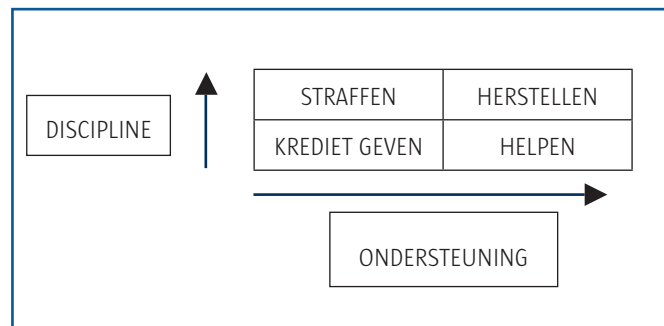
We stellen daarom een alternatief model voor, dat niet in de plaats komt van het stappenplan maar het integreert als een van de mogelijkheden. Het is gebaseerd op de klassieke 'assen' van de opvoedingsrelatie: discipline en ondersteuning. Dat is een andere dualiteit dan die tussen de behoefte aan veiligheid en die aan vrijheid.

Maar omdat de voorstanders van zekerheid vaak een voorkeur hebben voor een harde lijn en de voorstanders van flexibiliteit meestal aansluiting zoeken bij een zachtere aanpak, vinden beide kampen zich in dit model terug.

We vertalen de kern van het 'harde' standpunt als de noodzaak aan discipline en de kern van het 'zachte' standpunt als de noodzaak aan ondersteuning. Als we in Figuur 2 de mate van disciplineren op de verticale as uitzetten en de mate van ondersteuning op de horizontale as, krijgen we vier vakken die we als volgt benoemen:

- Veel discipline + weinig ondersteuning = straffen
- Weinig discipline + weinig ondersteuning = krediet geven
- Veel ondersteuning + weinig discipline = helpen
- Veel ondersteuning + veel discipline = herstellen

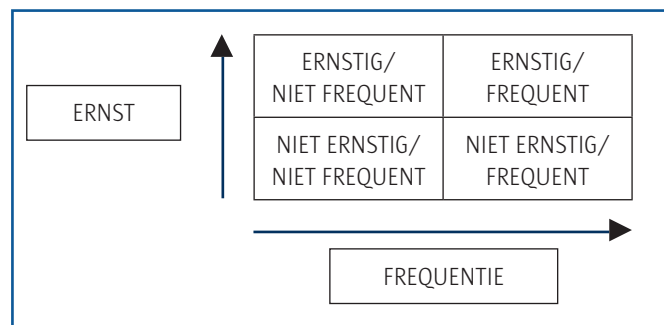
FIGUUR 2: DISCIPLINE EN ONDERSTEUNING



Bij elk van de vier categorieën horen bepaalde maatregelen. Bijvoorbeeld:

- Straffen: strafstudie
- Krediet geven: er vanaf komen met een opmerking
- Helpen: een gesprek met de leerlingenbegeleider of CLB-medewerker
- Herstellen: herstelgesprek, 'contract' met begeleiding

Leggen we daarnaast een tweede stramien dat de ernst en de frequentie van overtredingen in kaart brengt:



Voorbeelden

- Ernstig + niet frequent: 1 vechtpartij
- Niet ernstig + niet frequent: 1 keer te laat komen
- Niet ernstig + frequent: geregeld materiaal vergeten
- Ernstig + frequent: geregeld brutale opmerkingen maken

Het is de bedoeling om eens te kijken in hoeverre beide schema's op elkaar passen. Het lijkt voor de hand te liggen dat niet-ernstige,

Figuur 3: 4-ladenmodel

	NIET-FREQUENT	FREQUENT
ERNSTIG	<ul style="list-style-type: none"> • Heel grof en onbeschoft zijn • Leraar uitschelden of bedreigen • Vandalisme • Fysiek geweld tegen leerling of leraar • Uit de bolg gaan • Kwetsende grap of pesterij • Veiligheidsvoorschriften overtreden • Basisregel overtreden • Diefstal 	<ul style="list-style-type: none"> • Telkens eigen zin willen doordrijven • Op ongepaste manier aandacht blijven opeisen • Geregeld spijpelen • Voortdurend onoplettend zijn • Vaak de lessen storen • Meer dan eens te laat komen • Nooit in orde met materiaal • Pesten tot verminking
NIET-ERNSTIG	<ul style="list-style-type: none"> • 2 x te laat komen • 2 x spullen vergeten • Boterham eten • 1 x snoepen • Af en toe prutsen of niet opletten • Zonder nadenken iets op de grond gooien • Eventjes babbelen • 1 x onbeleefd zijn • Gsm gaat af 	<ul style="list-style-type: none"> • Geregeld het tempo van de les vertragen • Vaak agenda slecht invullen • Onzinnige vragen stellen • Niet bestand zijn tegen kritiek • Taken niet maken • Onverdraagzaamheid • Ongewassen in de klas • Fietsbanden plat zetten • Systematisch spullen vergeten • Als regel te vroeg inpakken • Vaak duwen en trekken

Figuur 4: 4-ladenmodel

	WEINIG ONDERSTEUNING	VEEL ONDERSTEUNING
	STRAF	HERSTEL
VEEL DISCIPLINE	<ul style="list-style-type: none"> • Negatieve opmerking • Negatieve nota • 'Preek' • Straf schrijven • Nablijven of vroeger komen • Strafstudie • 'Tribunaal' • 'Contract' zonder begeleiding • Uitsluiting uit les • Uitsluiting voor 1 of meer dagen • Verwijdering uit de school 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Contract' met begeleiding • Positieve 'gedragskaart' • Alternatieve straf • Schadevergoeding door zinvolle arbeid • Vakoverschrijdende afspraken met de klassenraad • Verplichte cursus i.v.m. het vergrijp • Verplichte begeleiding door externen • 'Herstelrecht'
	KREDIET	HULP
WEINIG DISCIPLINE	<ul style="list-style-type: none"> • 2 keer gratis te laat komen • 2 keer gratis schrift/boek/materiaal vergeten • Humouristische opmerking • Waarschuwing • Nota ter herinnering • Leerlingen toestaan om materiaal te delen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprek met leraar, leerlingenbegeleider, directie, CLB, externe deskundige, ... • Klasgesprek • Brief aan / gesprek met de ouders • Remedial teaching • Leefsleutels • Signaalkaarten • Duidelijke leefregels

weinig frequent voorkomende overtredingen op krediet kunnen rekenen, terwijl ernstige vergrijpen gestraft zullen worden, ook al zijn ze eenmalig. Als weinig ernstige overtredingen vaak terugkomen, bewijst dat dat de strategie niet werkt, misschien omdat de leerling hulp nodig heeft om het gewenste gedrag te leren. Ernstige en frequent voorkomende overtredingen vragen om een aanpak die tegelijkertijd eisend én ondersteunend is. Voor leerlingen die een overtreding hebben begaan, kunnen de schema's helpen om te begrijpen waarom bepaalde maatregelen genomen worden.

We zouden dit model voor ogen kunnen houden wanneer we een overtreding beoordelen. Zowel binnen als buiten de klas wordt hiermee de mogelijkheid geschapen om genuanceerd en toch volgens bepaalde lijnen te oordelen. Als de leraar of studiemeester het vergrijp in een van de 4 categorieën kan plaatsen, kan hij de overeenkomstige 'lade' opentrekken om er een passende maatregel uit te halen. De uitdaging bestaat er vooral in om voldoende maatregelen ter beschikking te hebben in elk van de vier laden. Daarom is het een nuttige oefening voor individuele personeelsleden en voor schoolteams om te onderzoeken welke gedragingen men als ernstig beschouwt en vanaf wanneer men ze 'frequent' noemt. Daarna is het zaak om informatie uit te wisselen over wat er zoal in de verschillende laden past.

Figuren 3 en 4 zijn het resultaat van een brainstorm door leraren en leerlingenbegeleiders uit verschillende scholen. Dat verklaart waarom de indeling niet altijd 'logisch' lijkt. Andere leraren en andere scholen plaatsen dezelfde elementen misschien in andere vakken. Zoals altijd is er geen 'juiste' oplossing! Wat telt is dat hierover binnen de school duidelijkheid en (tijdelijke) consensus is.

Het is te verwachten dat de lade met straffen over het algemeen goed gevuld zal zijn, zowel op klasniveau als op schoolniveau. Voor krediet geven is dat meestal minder het geval. Veel scholen hanteren de regel dat leerlingen enkele malen te laat mogen komen vooraleer er een straf zwaait. Ook leraren geven vaak krediet de eerste keer dat een taak te laat wordt afgegeven of dat materiaal vergeten wordt. Sommigen hebben hiervoor een ingenieus registratiesysteem ontwikkeld dat inspirerend kan zijn voor collega's. Naast 'vergeven' zijn er nog andere vormen van 'krediet geven', zoals blijkt uit de voorbeelden.

Met 'helpen' wordt gewoonlijk een gesprek met de leerling of een bijles bedoeld. Maar ook het inoefenen van sociale vaardigheden of het bespreken van klasregels kunnen daartoe behoren. Als je met het team op zoek gaat naar mogelijke invullingen, is het belangrijk om het standpunt van de leerling niet uit het oog te verliezen. Volwassenen zijn soms geneigd om ook een straffende maatregel 'helpen' te noemen. Ze beschouwen die als 'in het belang van de leerling'. Maar als de leerling de maatregel niet als ondersteunend ervaart, hoort die daar niet thuis.

De lade van het 'herstel' is wellicht het moeilijkst te vullen. Zoals we hebben gezien, is straffen geen voldoende maatregel bij frequent voorkomende, ernstige overtredingen. De leerling moet meestal ook 'ondersteund' worden in die zin dat hij het gewenste gedrag nog moet leren en inoefenen. Positieve leerlingenvolgskaarten zijn zowel eisend als ondersteunend en daarom vaak geschikt in dergelijke situaties. Ook alternatieve straffen kunnen zinvol zijn, vooral als de schade ermee vergoed wordt en de leerling beseft dat hij als nog kwaliteiten heeft en weldra met een schone lei mag beginnen.

De bedoeling van het 4-lademodel is een alternatief te vormen naast het stappenplan. In een stappenplan zijn verschillende overtredingen vaak optelbaar. Een leerling die vaak te laat komt en al eens spijbelt, krijgt soms veel minder krediet als hij eens een brutale opmerking maakt of zijn materiaal vergeet. Toch behoren die overtredingen tot verschillende categorieën en is het dus niet fair om ze op een hoopje te veggen. Het model moedigt personeelsleden ook aan om hun huidige strategieën in vraag te stellen en te onderzoeken waarom sommige laden beter gevuld zijn dan andere en hoe men daar een evenwicht in kan krijgen. Die oefening kan ook op schoolniveau gebeuren. Het resultaat zal verschillen van school tot school en van leraar tot leraar.

Besluit

Het model wil tegemoetkomen aan de behoefte aan een stramen en handvatten bij de aanpak van ongewenst gedrag zonder terug te grijpen naar voorbijgestreefde waarden en methodes. Het toont dat men genuanceerd kan zijn zonder chaotisch te worden. Je kunt flexibel zijn zonder dat er sprake is van willekeur. Er is meer mogelijk dan alleen maar straffen zonder dat je 'soft' hoeft te zijn.

Het 4-lademodel laat toe dat bestaande stappenplannen bewaard blijven, weliswaar binnen één en dezelfde categorie. Het stimuleert de aanmaak van handelingsplannen in crisissituaties en contacten met externe specialisten bij ernstige problemen. Op die manier geeft het ruimte om tegemoet te komen aan individuen en groepen die behoefte hebben aan steunen veiligheid.

Monique D' AES

Medewerker Centrum voor Nascholing van
het gemeenschapsonderwijs

Contactadres:

GO! Nascholing tel.: (02)7909 331, fax: 02 7909 426
e-mail: monique.daes@g-o.be

NOTEN

1. Dit artikel is een gedeeltelijke overname van een vroegere publicatie van Monique D'Aes. Voor de oorspronkelijke bijdrage zie: D'Aes, M. (2002) *Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren - een mogelijk kader*, www.leerrijk.be.
2. Geïnspireerd op de Social Discipline Window van Paul Mc Cold tijdens het seminarie Herstelrecht in het onderwijs, 20 september 2001.
3. Zie hiervoor Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school, in *Handboek Leerlingenbegeleiding*, Diegem, Kluwer, 1997, rubriek Probleemgedrag aanpakken.
4. Opgesteld in juni 2000 in samenwerking met de leerlingenbegeleiders van het KTA in Deurne.

BIJLAGE

Leefregels

1. Je komt op tijd.
2. Je brengt je agenda altijd mee naar school. Je geeft die onmiddellijk af als erom gevraagd wordt.
3. Bij het belsignaal wacht je op de afgesproken plaats. Je gaat samen met je klasgroep en je leraar naar je lokaal.
4. Je gedraagt je rustig en beleefd tegenover personeelsleden en mede-leerlingen. Hierbij spreek je behoorlijk Nederlands.
5. Je hebt het nodige materiaal bij je. Je draagt zorg voor je eige materiaal, dat van anderen en dat van de school.
6. Je verlaat het lokaal pas als je daarvoor de toestemming hebt.
7. Je eet en drinkt enkel tijdens de pauzes. Afval gooi je in de vuilnisbakken.
8. Je rookt niet op school op of het schooldomein.
9. Je walkman en gsm staan enkel aan tijdens de pauzes.
10. Je wettigt elke afwezigheid.

Het spreeks vanzelf dat wat verboden is door de Belgische wet, ook op school niet toegelaten is!

Kansen en valkuilen van het sanctioneringsbeleid in een secundaire school

Eddy MAGITS

*Een eenvoudige, persoonlijke reflectie op een dagelijkse praktijk van evenwicht zoeken tussen grenzen bewaken, sanctioneren, ondersteunen, hulp bieden in een schoolcontext.
Oktober 2012*

Elke secundaire school besteedt noodgedwongen heel wat tijd en energie aan het adequaat reageren op het gedrag van haar leerlingen. 'Structuur aanbrenge' en 'grenzen stellen' hebben altijd wel hoog gescoord binnen het onderwijs. In een chaos kan je immers moeilijk iets aanleren. Moeilijke leerlingen zijn er in alle tijden op de schoolbanken te vinden geweest. Alhoewel... was dat vroeger niet meestal in tso en vooral in bso? Lang verleden tijd, hoor je hier en daar. Ook in het aso kunnen jongeren het voor elkaar, voor hun leraar of voor zichzelf soms echt onmogelijk maken.

Grote scholen met een zeer divers publiek worden geregeld geconfronteerd met grensoverschrijdend gedrag: gedrag dat behoorlijk negatiever is dan het overtreeden van één of andere schoolregel. Gedrag dat het lesgebeuren grondig neerhaalt of de positie van de leraar stevig probeert onderuit te halen of de medeleerlingen schade toebrengt of wettelijk strafbaar is of...

Verwonderlijk? Neen, denk ik, want een school is in vele opzichten een spiegelbeeld van de maatschappij. En geef toe, de wereld waarin wij leven is zeer complex. Normen en waarden vormen een mengelmoes; worden 'flexibel' of niet toegepast. Wetgeving moet afgedwongen worden of verliest zijn betekenis. Zowel voor jongeren als voor volwassenen is het om allerlei redenen geregeld erg moeilijk om de 'juiste' keuzes te maken.

Scholen hebben gaandeweg geleerd om hoe dan ook met dit gedrag om te gaan. Gelukkig maar. Het zou een drama zijn mocht een school door de problemen die een minderheid veroorzaakt, nog nauwelijks beheersbaar zijn. Laat ons duidelijk zijn: de meeste leerlingen gedragen zich op school goed tot zeer goed!

Leraars, leerlingenbegeleiders, CLB-medewerkers, directies hebben in de school een instrumentarium gevormd dat bij negatief gedrag probeert te beantwoorden aan de gestelde uitdaging. Allerlei technieken worden gebruikt om jongeren te leren kijken naar hun eigen gedrag en het te leren bijsturen. De sanctie is nog steeds in vele gevallen het gebruikte middel om te onderstrepen dat de school een gedraging niet wil. De leerling ervaart dan als het ware zelf hinder van het gestelde gedrag. Maar, werkt dit mechanisme nog voldoende? Zet de sanctie inderdaad de jongere (mee) op weg naar gedragsverandering? Scholen zoeken hierbij vooral naar lineaire systemen: regels en sancties die voor elke leerling worden toegepast. Kan dit werken? Immers, dit staat haaks op het feit dat we merken dat meer en meer individuele leerlingen met een sterk ver-

schillende bagage aantreden vanuit gezinscontext, opvoeding, cultuur, sociale vaardigheden, leer- of psychologische problematiek. Hulp! De school kan toch geen maatwerk leveren!

Bovendien zorgt een sterk veranderende maatschappelijke context steeds weer voor andere situaties en ook voor een gewijzigde manier van reageren. Soms kan je je als school vasthouden aan gevormde wetmatigheden: gedrag en gevolg zitten als het ware in een vast scenario maar dikwijls kan je dat niet of doe je dat best niet: omstandigheden verschillen, personen verschillen of acties missen hun uiteindelijke doel. Scenario's zijn geregeld aan verbetering toe.

Redenen genoeg om af en toe stil te staan bij 'Hoe gaan we als school om met negatief gedrag?' Vanuit welke doelen reageren we? Hebben we efficiënte scenario's? Zijn die voldoende gekend en worden ze gedragen? Wie neemt welke positie in? Wie onderneemt welke acties? Wie moet wanneer, welke informatie of ondersteuning krijgen?

Deze vragen passen zeer goed binnen het proces zoals dat in de PDCA-cirkel beschreven wordt. Deze methode wordt ook binnen onderwijs geregeld gebruikt.

Zet de sanctie de jongere op weg naar gedragsverandering?



'Plan-do check-act' staat voor de cirkel van Edward Deming en is één van de meest gebruikte methodes om verbeteringen van processen in beweging te krijgen. (Bron Wikipedia)

Toch is het niet evident om het sanctioneringsbeleid van je school in deze cirkel te plaatsen. Immers, wat wil je nu juist bereiken? Wil je dat er enkel nog 'brave' leerlingen op de school blijven? (Deze uitspraak krijgt alvast applaus bij een groep leraars!) Wil je dat alle jongeren in je school zo begeleid worden dat succes gegarandeerd is? (Een droom voor elke directeur?) In geen enkele school zijn die twee doelstellingen haalbaar. Wat het omgaan met leerlingengedrag betreft heb je realistische doelen nodig.

Wanneer je probeert te kijken naar de scenario's van je dagelijkse leerlingenbegeleiding en meer bepaald naar het sanctioneren,ervaar je vrij vlug dat er in heel wat concrete acties veel kansen op resultaat zitten maar net zo goed veel valkuilen. Belangrijk lijkt mij om de valkuilen en hun mogelijke invloed op het gedragsproces goed te herkennen. Naarmate je de onderliggende processen beter kan waarnemen, zie je ook beter de valkuilen.

Terug naar het vertrekpunt: wat is de bestaansreden van je school?

Even moet je dan volledig afstand doen van al je concrete regels, gewoonten en evidenties en afdalen naar de vraag: "Wat is de reden van bestaan voor de school?"

Zoals de meeste scholen hebben wij een missietekst. Op de 'vloer' wordt deze vrij vertaald in een eenvoudige stelling: "We willen leerlingen helpen om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen zodat ze later volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij".

Als je dit bekijkt door de bril van 'leerlingengedrag' kun je meteen twee richtingen uit.

- De leeromgeving moet positief genoeg zijn zodat een leerling zich optimaal kan ontwikkelen. De school moet bijgevolg voldoende optreden tegenover negatief gedrag.
- De leerling die negatief gedrag vertoont, moet eveneens de kans krijgen om zich te ontwikkelen. De school moet instrumenten bespelen om het gedrag om te buigen.

In beide items zit een valkuil. Ieder van ons kent de stroming onder bepaalde leraars die stelt dat een gepaste, strenge straf het tij wel zal doen keren. "De school is veel te soft." "In mijn tijd moest ik het niet proberen." "Ze wachten veel te lang om die leerling buiten te zetten". Maar evenzeer weten we dat in het tweede item de schade voor medeleerlingen en leraars groot kan zijn als het gedrag niet omhoog is op korte termijn. Helaas zijn er ook leerlingen die zich ondanks allerlei acties niet willen of kunnen inpassen in een schoolsysteem. Een minderheid van de jongeren is niet schoolbaar. Dit is een koord waarop je best evenwicht zoekt, liefst alvorens er concrete beslissingen moeten genomen worden. Afbakenen van de terreinen, is essentieel. Wie beslist tot welke actie? Wie geeft welke sanctie? Wie neemt welke beslissing? Wie heeft inspraak? Wie rapporteert aan wie?

Leraren zijn in vele situaties sterk betrokken bij de gedragsproblemen van hun leerlingen. Zij zijn in mindere of meerdere mate effectief slachtoffer van het gebeuren: gaande van 'de les is verstoord' tot 'gerichte verbale agressie' (uitzonderlijk 'fysieke agressie'). Zij

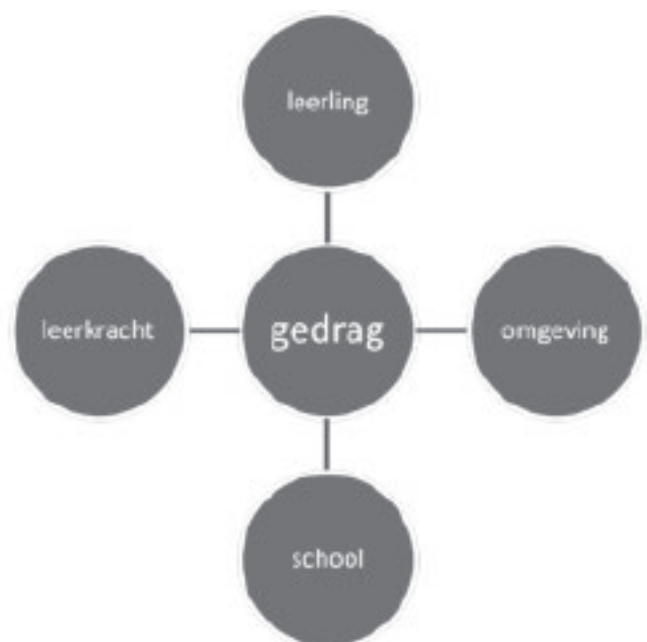
willen dan ook snel een oplossing. Begrijpelijk maar niet altijd evident. Het is zeer moeilijk om te midden van een dergelijk proces de krijtlijnen te gaan bepalen. Deze worden best getekend buiten de concrete contexten.

Een ander domein waar dit sterk duidelijk wordt, is de rol die de klassenraad krijgt bij een procedure met mogelijke wegzending. Wettelijk heeft de klassenraad de taak om de directeur te adviseren. De directeur neemt na het tuchtgesprek een beslissing en houdt hierbij rekening met het dossier, het tuchtgesprek en het advies van de klassenraad. Toch stelt menig leraar dat de klassenraad de eigenlijke beslissing neemt en dat die moet gevolgd worden door de directeur. Misschien is het normaal dat de betrokkenheid bij een 'dossier' maakt dat de krijtlijnen vervagen. Ik beseef ook dat het de individuele leerkracht is die in de dagelijkse realiteit opnieuw met de betrokken leerling in zee moet, ondanks Uiteraard kan gepaste communicatie wegen verbreden.

Wie zijn de participanten van het proces?

Dat het verhaal van 'reageren op gedrag' niet zwart-wit is, zal iedereen wel beamen. Trouwens, is dat niet typisch voor een opvoedingsproces? Het ontrafelen van de actoren binnen het proces leek mij boeiend omdat hierdoor zeer duidelijk wordt dat de manier waarop je naar iets kijkt, reeds voor een groot deel je reactie kan bepalen. Beseffen (weten) dat de andere mogelijk een geheel andere kijk heeft op een zelfde gebeurtenis kan helpen om niet vanuit je emotie te reageren maar het zo professioneel mogelijk aan te pakken.

Voor heel wat negatief gedrag kunnen we volgend eenvoudig schema hanteren:



Leerling

Geert Stroobants vertelt in zijn boek *'Teamcoaching in de jeugdhulpverlening: anders omgaan met regel – en normovertredend gedrag'* over groene en rode fietsers in een school.

Enkele kenmerken:

groene fietsers	rode fietsers
<ul style="list-style-type: none"> • gestructureerd gezin • lid van een jeugdbeweging • begaan met schoolresultaten • worden goed gecoacht • bekwaam om naar eigen gedrag te kijken • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • onstabiele gezinstructuur • kennen het leven op straat • kunnen 'overleven' • weinig lange termijnvisie • weinig gecoacht • ...

In sommige van onze klassen zien we vooral groene fietsers, in andere vooral rode. De meeste leerkrachten hebben hun jeugd als groene fietser doorgemaakt en bekijken het schoolleven dan ook automatisch door deze bril. Is het niet vanzelfsprekend dat een leerling respect toont voor zijn 'meerdere'? Is het niet evident dat je rustig werkt in een klas? Hoe durft leerling x weer zijn taak te vergeten?

Wanneer je echter vertrekt vanuit de vaststelling dat je heel wat 'rode fietsers' in je klas hebt, ga je nuanceren en wordt de doelstelling anders: hoe kan ik de leerling stappen laten zetten in de richting van meer schoolbetrokkenheid? 'Begrip hebben voor' hoeft dan geen 'vrijgeleide' te betekenen maar wel een stimulans om haalbare doelen te stellen. Hoe flexibel kunnen/durven we omgaan met gewoonten in onze pedagogische praktijk?

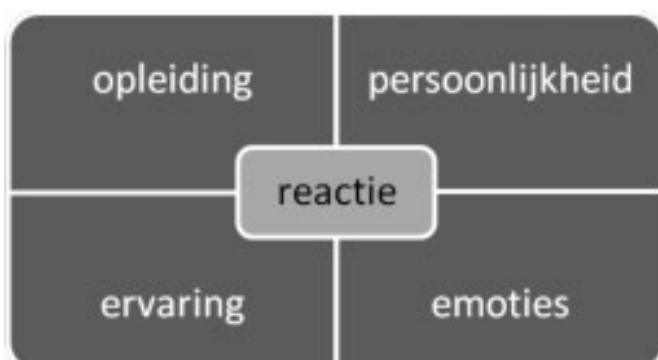
Openstaan voor het kijken met verschillende brillen, geeft meestal meer mogelijkheden om acties te ondernemen die voor de leerling zinvol en haalbaar zijn.

Leraar

Van leraars wordt beroepshalve verwacht dat ze een reeks competenties bezitten die hen tegelijk bekwaam in het vakgebied maken, bedreven in het overbrengen van kennis en vaardigheden, kunstig in het coachen van jongeren, vaardig in het opvoeden en graag ook goed functionerend binnen een team. Onderwijs is immers een intensief en complex gebeuren met een grote verantwoordelijkheid bij de individuele leerkracht.

Het globale optreden van leerkrachten steunt meestal op vier pijlers: de genoten opleiding, de ervaringen (zowel binnen het beroep als in het persoonlijk leven), de eigen persoonlijkheid en de emoties die in grote of kleine mate aanwezig kunnen zijn.

Een voorstelling van de componenten:



Het reageren op gedrag vanuit een sterke professionele achtergrond geeft meer kans op succes. Goed inschatten wat er gebeurt en hoe je dit kan stoppen, ombuigen of parkeren, het bewust zijn van je eigen handelen en de mogelijke gevolgen ervan op leerlingen is duidelijk een *kans*.

Je kan onmogelijk voorbereid zijn op alle mogelijke situaties die zich in de klas of bij een toezicht kunnen voordoen. Wel kan je je moreel voorbereiden op heel wat situaties waarbij een leerling je 'gezag' ondermijnt, niet uitvoert wat je vraagt, stevige taal gebruikt... Welke mogelijkheden heb je om professioneel te reageren? Het grote voordeel om daarover na te denken buiten een crisissituatie is dat je emoties op dat moment weinig invloed zullen hebben.

Daarmee is de *valkuil* meteen aangegeven: reageren vanuit je emoties. Het is zeker menselijk en mag begrip krijgen maar het beperkt de mogelijkheden. Zo is reageren vanuit het gevoel 'persoonlijk geraakt te zijn' veel armer dan het bewust corrigeren vanuit een professionele ingesteldheid. Uiteraard pleit ik niet voor 'koele kikkers' in het onderwijs en mag een leraar zeker aan een leerling duidelijk maken dat hij door een uitspraak of handeling geraakt is. Het gaat erom dat van opvoeders in momenten van 'optreden' een goede controle van de eigen emoties mag verwacht worden. De emotionele drang om elk probleem kost wat kost onmiddellijk een oplossing te geven of woord met wederwoord te bedienen en macht steeds boven macht te plaatsen zijn enkele voorbeelden van acties die veel energie vragen maar bedenkelijke resultaten geven. Hoofdzakelijk reageren vanuit eigen boosheid of machteloosheid vergroot eerder de problemen dan ze op te lossen.

Je kan je mentaal voorbereiden op heel wat situaties waarbij een leerling je 'gezag' ondermijnt.

Omgeving

Gedrag speelt zich meestal af binnen een groep van medejongeren. Wat deze jongere doet of zegt wordt als het ware ten tonele gevoerd voor een publiek. De 'acteur' heeft meestal een positie binnen dit publiek. Hij of zij heeft een imago opgebouwd of is het aan het opbouwen.

De leraar zal reageren op het gedrag en heeft hierbij evenzeer een publiek. Als de reactie louter gericht is op het gestelde gedrag en zo ook door leerling en publiek wordt begrepen, is er kans dat de boodschap inderdaad aankomt. Wanneer echter de leerling en het publiek de correctie ervaren als 'spelen op de man' is de kans groot dat de boodschap de situatie nog negatiever maakt. Wellicht krijgt de 'acteur' steun vanuit het publiek. Als een leerling door de correctie voor de groep belachelijk gemaakt wordt, ontstaan er kwetsuren. Het is de kunst om zo te corrigeren dat de leerling zijn waardigheid binnen de groep kan behouden. Correcties hebben dan ook meer zin in individuele contacten, zonder publiek. Uiteraard is dit niet altijd mogelijk want soms zijn onmiddellijke stopsignalen noodzakelijk.

In elk geval is het noodzakelijk dat we de omgeving mee in rekening brengen en onze actie doordacht en respectvol laten gebeuren.

School

Negatief gedrag stellen binnen een schoolcontext brengt in mindere of meerdere mate schade aan bij leraar en/ of medeleerlingen. Wie bijvoorbeeld de les stoort zal niet alleen de leraar tegenwerken maar ontnemt ook de medeleerlingen de kans om geconcentreerd te werken. De schade is duidelijker bij diefstallen of agressie-incidenten.

Elke inbreuk zal tevens het systeem beschadigen. Je kan een school omschrijven als een geordende leefgemeenschap die vanuit diverse doelen gevormd wordt en die sterk steunt op de gezagsverhouding leraar – leerling. Een geheel van reglementen en afspraken brengt een zekere orde in het gebeuren. Toch wordt vooral de relatie opvoeder-leerling de drijfveer voor beide partijen om gemotiveerd te werken. Negatief gedrag kan een relatie ernstig beschadigen.

Herstelgericht onderwijs, HERGO, legt precies de klemtoon op de aangerichte schade en werkt aan het herstel ervan. Die methodiek vindt binnen de onderwijswereld meer en meer ingang. Een te krampachtige bekommernis om de school als instituut te handhaven, kan het ageren bemoeilijken. “We moeten een voorbeeld stellen!” “Wat als dit een gewoonte wordt?” “Dit moeten we kost wat kost vermijden...” mogen de aandacht niet wegtrekken van het uiteindelijke doel: hoe kan ik in deze situatie de leerling bewegen tot gedragsverandering.

Sanctionering bekeken binnen de preventiepiramide

Het is binnen de scholen algemeen geweten dat preventie van probleemgedrag start met het bouwen aan een goed schoolklimaat. Johan Deklerck beschrijft in zijn boek ‘Preventie van probleemgedrag’ de preventiepiramide. Binnen het trapsysteem is slechts een kleine ruimte voorzien voor de sanctionering. Het lijkt me dan ook wezenlijk dat tegelijkertijd met het onderzoek naar efficiëntie van sanctionering er steeds onderzocht wordt of er mogelijkheden zijn voor een betere preventie. Werken aan verbondenheid, participatie en goed management staan zeker in relatie met het voorkomen van probleemgedrag. Wie echter voortdurend brandjes moet blussen, mist wel eens de tijd en de energie om daarenboven preventieve acties te ontwikkelen. Een valkuil, dus.



De preventiepiramide volgens Johan Deklerck

Niveaus leggen binnen de sanctionering

Elke school heeft –zoals gesteld in de inleiding- een arsenaal aan maatregelen die negatief gedrag kunnen beantwoorden. Het is goed om te beseffen dat het voeren van een actie of het uitblijven van een actie in elk geval invloed heeft op het gebeuren.

Vele scholen gebruiken volgende gradatie:

niveau secretariaat	te laat, roken op school...
niveau leraar	lesgebonden correcties/sancties
niveau leerlingenbegeleiding	problemen die de relatie leraar-leerling of leerling-leerling ernstig schaden
niveau directie	ernstige inbreuken of wettelijk strafbare feiten

De eerste drie niveaus maken uitsluitend gebruik van ordemaatregelen. De directie kan zowel gebruik maken van orde- als van tuchtmaatregelen.

Leerlingen worden vooral bijgestuurd binnen de eerste twee niveaus of hebben zelfs geen bijsturing nodig. Een correctie, een kleine sanctie is voldoende om hen te overtuigen dat ze dit best vermijden. De sanctie is voor hen voldoende signaal.

Echter voor heel wat leerlingen is dit als bijsturingsproces te mager om resultaat te behalen. Zij zijn niet zo gemakkelijk te bewegen tot ander gedrag en daar kunnen allerlei redenen voor zijn. Zolang deze onderliggende factoren volop spelen, is de kans groot dat een volgend incident niet lang uitblijft.

Soms ontdek je in de achtergrond van negatief gedrag heel wat andere problemen:

- de onmogelijkheid om actie en gevolg in te schatten;
- de onmogelijkheid om eigen gedrag te zien;
- negatieve gebeurtenissen in het school- of gezinsverleden;
- een relatieprobleem dat niet opgelost geraakt;
- sterk gebrek aan motivatie voor het schoolgebeuren;
- sterk gemis aan capaciteiten om de studierichting te kunnen volgen;
- psychologische problemen die het functioneren belemmeren;
- cultuurverschillen die het gezag van de leraar weinig aanvaarden;
- imago probleem in de groep;
- ...

De leerlingenbegeleider (intern of via CLB) kan in vele gevallen werken aan het vinden van een nieuw evenwicht voor de jongere. De sanctie zal hier nog slechts een klein aandeel vormen in het proces. Meteen een pleidooi om doorheen de gebeurtenissen steeds de volledige persoon te blijven zien.

Grote kansen binnen dit proces zitten in positieve bekrachtiging.

Als gedragsverandering lukt, hoe komt dat dan?

Gelukkig zijn er heel wat succesverhalen waarbij de leerling van koers verandert. De klassenraad stelt vast dat het al een tijdje goed gaat... Ook hier wil ik even bij stil staan.

Wat heeft de leerling bereikt?

Ik leer kijken naar mijn eigen gedrag:

- ik zie wat ik verkeerd deed;
- ik begrijp dat dit een probleem is;
- ik begrijp dat ik schade toebreng aan de relatie.

Ik voel me beluisterd in mijn beleving.

Ik kan luisteren naar de beleving van anderen.

Ik wil de relatie opnieuw herstellen.

Ik zal in de toekomst ander gedrag tonen zodat dit probleem zich niet meer voordoet.

Grote kansen binnen dit proces zitten in de positieve bekrachtiging. Dit is niet verwonderlijk aangezien 'beloningen' in elk opvoedingsproces een belangrijk onderdeel zijn. Deze kracht voel je geregeld in het systeem 'volgkaart'. Positieve feedback na een lesuur doet de leerling 'groeien'.

Postieve feedback doet de leerlingen 'groeien'.

Positieve bekrachtiging is een bron die in het onderwijs zeker nog meer kan aangeboden worden. Sommige processen van gedragsverandering vragen veel tijd en energie. Het heeft belang hoe, door wie, waar en wanneer er gesprekken gevoerd

worden. De inhoud van de 'rugzak' van de leerling zal wellicht voorzichtig ter sprake komen. De betrokkenheid van de ouders kan een grote rol spelen. Steeds zal terug de band met de school, de klas, de leraren moeten gevormd worden, in beide richtingen.

Tot slot

Niemand wordt geboren als opvoeder. Toch hebben eeuwenlang vaders, moeders en andere 'leiders' jongeren steeds weer opgevoed. En op hun beurt hebben deze jongeren telkens de fakkel overgenomen. Elke tijd had zijn opvoedingsaccenten maar steeds bleef de basis: jongeren graag zien.



Van daaruit ontstond telkens weer een mengeling van bezorgdheid, mildheid, strengheid en op tijd 'los laten'.

Eddy MAGITS

Mastellestraat 13

3020 Herent

Eddy.magits@telenet.be

Op weg naar een herstelgericht beleid op school...

Maria BEERTEN

Een relatiebeleid in plaats van een gedragsbeleid.

Voor veel directies en leerkrachten is het duidelijk dat er moet gesleuteld worden aan de invulling van de term “autoriteit”, niet enkel op school maar ook thuis en in de samenleving. Men is op zoek naar een nieuwe vorm van autoriteit die haar macht niet ontleent aan dreigementen, straffen, schorsen, onvoorwaardelijke gehoorzaamheid, afstand en angst, maar aan vastberaden zorgzaamheid, aanwezigheid, empathie, verantwoordelijkheid en herstel van gemaakte fouten. Dit maakt de weg vrij voor een nieuwe samenwerkingsrelatie met de leerlingen, waarbij muren tussen beide kampen worden neergehaald en de onderlinge relaties van alle betrokkenen worden versterkt (Omer Haim).

Een optimaal leerproces wordt bereikt bij sterke verbondenheid in de klas en op school, met andere woorden, als de school veel energie steekt in het bouwen en versterken van de onderlinge relaties en aan het herstellen van de relaties na grensoverschrijdend gedrag, conflicten en incidenten, gaan leerlingen en leerkrachten zich goed voelen op school en kan er op zijn best geleerd worden!

Herstelgerichte filosofie

Na een incident of een conflict is in onze westerse cultuur de nood aan straf en zelfs wraak soms zeer sterk. We merken ook een verharding en een afname van mededogen in de evolutie van onze maatschappij. Er wordt weinig tijd en ruimte gemaakt voor slachtoffers van grensoverschrijdend gedrag en conflicten.

Herstelgerichte benaderingen leren mensen verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag en helpen hen begrijpen wat de impact is van hun gedragingen op anderen. Deze aanpak benadrukt het ontwikkelen van respect, empathie en verantwoordelijkheid. Scholen leren proactieve en reactieve herstelgerichte methodieken toepassen met veel aandacht voor de herstelgerichte filosofie, verbindende taal, voorbeeldgedrag van de volwassene (walk your talk), een luisterende houding, ook als het goed gaat, het bouwen aan emotionele intelligentie, veerkracht en sterke relaties.

Na een incident of conflict focust de herstelgerichte benadering zich niet in eerste instantie op het overtreden van de regels, wel op het herstel van de schade aan de relaties die door het incident werd teweeggebracht.

De herstelgerichte filosofie baseert zich op vier belangrijke principes:

- **Eerlijk proces: Iedereen** die bij een bepaalde beslissing betrokken is, wordt geëngageerd om mee te praten, na te denken en de beslissingen te duiden. Duidelijkheid laat iedereen begrijpen waarom uiteindelijke beslissingen worden genomen en wat de consequenties ervan zijn.
- **De communicatie gebeurt op basis van gevoelens:** Herstelgerichte benadering concentreert zich op het slachtoffer en op herstel van de schade. Dit veronderstelt dat mensen zich

bewust worden van wat ze gedaan hebben en zich kunnen verplaatsen in anderen (empathie). Dit bewustzijn doet een onaangenaam gevoel “schaamte” ontstaan. Een gezonde schaamte is voorwaarde tot herstel. Een positieve manier om met deze schaamte om te gaan is erover praten, je verontschuldigen, je fout bekennen, je herpakken en je gevoelens uiten. Bijeenherstelgesprek worden mensen uitgenodigd om hun verhaal en ervaringen te vertellen op een manier die toelaat de gevoelens te uiten. Validatie en erkenning van deze gevoelens zijn belangrijk opdat mensen kunnen begrijpen wat er is gebeurd en waarom. Dit ‘begrepen worden’ is vooral heel krachtig in een herstelproces.

- Een verbindende pedagogische houding.

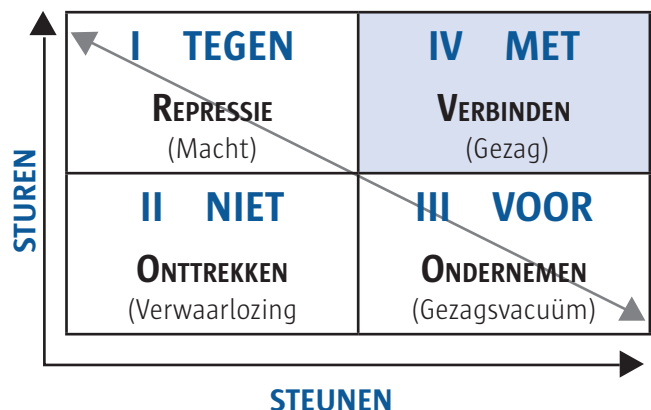


Fig. 1: social-discipline matrix naar Paul McCold en Ted Wachtel, 2000

Deze matrix toont een combinatie van sturen (reglement, structuur, regels) en ondersteunen. Vier pedagogische benaderingen kunnen afgeleid worden:

- **“tegen” kwadrant:** repressieve, autoritaire houding. Angst is een drukmiddel. Deze houding van macht roept vaak verzet op want leerlingen verkennen en overtreden grenzen waardoor escalatie ontstaat: er is weinig of geen ondersteuning.
- **“niet” kwadrant:** negerende, verwaarlozende houding. Leerkrachten geven de moed op en vervallen in onmacht. Niets is nog de moeite waard om voor te gaan. Leerkrachten zien het niet meer zitten!
- **“voor” kwadrant:** bemoeierende houding, té vriendelijke en té aardige leerkrachten. Leerkrachten nemen verantwoordelijkheden van leerlingen over. Dit leidt tot aangeleerde hulpeloosheid.
- **“met” kwadrant:** de houding die “gezag” uitstraalt. Vanuit een optimaal evenwicht tussen het aanbieden van een sterke structuur (structuur biedt veiligheid!), maximale aanwezigheid en waakzame zorg en ondersteuning. Hierdoor gaan de jongeren de regels niet als beperkend maar wel als motiverend ervaren. Leerkrachten en leerlingen werken samen.

• Het gebruik van herstelgerichte taal

Bij een sanctionerend beleid worden bij een overtreding de vragen wie, wat, waarom, ... gesteld. Hier zit de beschuldiging in de vraagstelling en is de sanctie het logisch gevolg.

Bij een herstelgerichte aanpak richt men zich niet in eerste instantie

op de persoon en de regel die is overtreden maar wel op de groep en de relaties die door de overtreding of het conflict geschaad worden. Deze aanpak doet een sterk beroep op het nemen van eigen verantwoordelijkheid.

Een centraal kenmerk in dit relatiebeleid is het gebruik van een verbindende communicatie op school: duidelijk, niet oordelend,

respectvol en ondersteunend.

Het aanleren van deze communicatievaardigheden zal bijdragen tot de ontwikkeling van een grotere emotionele intelligentie (verbondenheid, assertiviteit, respect en empathie).

In onze westerse opvoeding maken we veeleer gebruik van een **“verwijderende communicatie”** waarbij we de verantwoordelijkheid voor onze gevoelens bij de anderen leggen. Bijvoorbeeld: “Ik ben slecht gezind omdat jij te laat komt.” Verwijderende communicatie richt zich op **oordelen** die ik over de ander en zijn gedrag heb, spreken in termen van goed/slecht, juist/verkeerd...

Bij **“verbindende communicatie”** (gebaseerd op geweldloze communicatie van Marshal B. Rosenberg) zien we de oorzaak van het hebben van bepaalde gevoelens **in eigen behoeften**. Bv. “Als iemand te laat komt ben ik slecht gezind omdat ik graag op tijd begin (=behoefte aan stiptheid). De oorzaak van mijn gevoelens ligt in

mezelf: mijn behoeften en waarden. Conflicten kunnen bespreekbaar gemaakt worden zonder dat de relatie verstoord wordt. Het resultaat is een oplossing waarmee alle betrokkenen tevreden zijn.

Proactieve cirkels: een methodiek om te werken aan relaties en een verbindende communicatie

De “herstelgerichte benadering” weerspiegelt zich voor 80 % in een proactieve houding die streeft naar aandacht voor gezonde relaties tussen elk lid van de schoolgemeenschap. De school richt zich op het bouwen, behouden en versterken van gezonde relaties omdat zij de basis zijn voor een gemotiveerd en productief leerproces op school en in de klas.

De cirkel is een eeuwenoude opstelling voor gesprek en overleg en wordt op school aangewend voor de proactieve en herstelgerichte gesprekken.

De cirkelvorm impliceert gemeenschap, verbondenheid, inclusie, eerlijkheid, gelijkheid en volledigheid.

Als je de cirkelmethodiek enkel toepast bij probleemgedrag en conflicten gaan de leerlingen deze aanpak snel associëren met “problemen”. Vandaar dat je die benadering ook best toepast voor klasgesprekken. Zo maak je iedereen duidelijk dat je werkt vanuit een herstelgerichte visie.

De leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun sociale, emotionele en morele vaardigheden te ontwikkelen en een gemeenschappelijk doel te delen. Zowel qua proces als inhoudelijk geeft de cirkel een sfeer van ‘erbij horen’. Men ontwikkelt actief burgerzin en sociale vaardigheden.

Afhankelijk van de tijd die je hiervoor als leerkracht in de klas kan/wil vrijmaken, kunnen proactieve cirkels dagelijks, wekelijks, ... georganiseerd worden. Je kan tijdens het gesprek een “spreekstok” gebruiken zodat het voor iedereen duidelijk is wie er aan het woord is.

De leerkracht, die de moderator van een herstelgesprek is, gaat op een neutrale manier “faciliteren” en de leerlingen uitnodigen om hun verhaal te doen. Hij geeft geen mening. Die **“afstandelijke betrokkenheid”** is een uiting van **oordeelvrij waarnemen** en van **meerzijdige partijdigheid**.

- Bij aanvang legt de moderator de regels uit en hij bewaakt die nauwgezet tijdens het hele gesprek.
- Voorbeelden van die regels zijn:
- Je onderbreekt de spreker niet.
- Als jij aan de beurt bent om te praten, kan je ook passen.
- Je inbreng is positief, niet kwetsend of aanvallend.
- Wat hier gezegd wordt blijft in de cirkel.
-

Het gaat vooral om het proces: spreken en luisteren naar elkaar in een verbindende taal. De keuze van het thema is belangrijk en de formulering mag niet te breed of te vaag zijn.

Enkele voorbeelden van thema's zijn:

Het gaat om het proces: spreken en luisteren naar elkaar in een verbindende taal.

- Wat was voor jou het hoogtepunt in afgelopen weekend?
- Waar kijk je deze week op school naar uit?
- Wat vond je gisteren prettig om te leren?
- Wat vind je het leukst op school?
- Wat vind je fijn aan de persoon die links van je zit?
- Noem een kwaliteit die van iemand een goede leerling of een goede vriend maakt.
- Hoe kan ik jullie als leerkracht helpen zodat het experiment vlotter verloopt?
-

Proactieve cirkels kunnen incidenten of conflicten voorkomen omdat ze de leerlingen tot eigenaar maken van de afspraken. Regelmatig proactieve cirkels organiseren maakt leerlingen ook gewoon aan deze methodiek. Als je dan bij een conflict in de klas een herstelgerichte cirkel voorstelt, zal het gesprek vlotter verlopen.

Herstelgerichte methodieken na een conflict of incident

1. Herstelgerichte taal

Een belangrijke stap om de overgang te maken van een sanctionerend naar een herstelgericht beleid is leerlingen en leerkrachten kennis te laten maken met en te oefenen in de herstelgerichte manier van communicatie. Na een conflict worden “herstelgerichte vragen” gesteld die gestoeld zijn op 5 basisthema's:

1. **“Wat is er gebeurd”?**: polst naar ieders visie op het incident, conflict.
2. **Gedachten beïnvloeden gevoelens; gevoelens beïnvloeden het gedrag**: wat dacht en voelde iedereen voor, tijdens en na het incident?
3. **Empathie en schade**: op wie had het conflict invloed? Wie is erdoor geraakt?
4. **Noden**: wat hebben de gekwetste, benadeelde personen nodig om zich beter te voelen, voort te kunnen, het incident af te sluiten?
5. **Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de gemaakte keuzen en hun resultaten**: hoe moet het verder? Wat moet er gebeuren opdat de relatie genormaliseerd wordt?

Door deze vragen te stellen toont de leerkracht zijn onpartijdigheid, spreekt hij geen oordeel uit of geeft hij geen eigen oplossingen. Hij ondersteunt de overtreders in het aanbrengen van een eigen voorstel om de aangedane schade te herstellen, in het heropbouwen van relaties en in het voorkomen van een herhaling van het incident. Het is een gelegenheid om empathie op te bouwen; het slachtoffer kan zijn verhaal doen en alle betrokkenen krijgen de kans om te erkennen en herkennen dat er schade is toegebracht.

De diepgang en uitgebreidheid van de vragen hangen natuurlijk af van de ernst van het incident of conflict en van wie er betrokken is. Bijvoorbeeld: tussen twee kleine kinderen zullen de vragen zeer snel gesteld worden en veel eenvoudiger geformuleerd.

Het hoofddoel van elke herstelgerichte interventie is het erkennen en herstellen van de schade die de ene persoon (overtreder) bij de ander (slachtoffer) veroorzaakt heeft of de schade die beiden door een incident, conflict bij elkaar hebben aangericht. Het is een vrijwillig proces. Het kan enkel worden toegepast als de persoon die de

schade heeft veroorzaakt verantwoordelijkheid voor zijn gedrag wil nemen. Bedoeling is dat de leerling leert nadenken over de impact van zijn gedrag.

Elke herstelgerichte cirkel eindigt met afspraken (al dan niet schriftelijk in een herstelplan gegoten) die geformuleerd worden door alle betrokkenen in de cirkel. Er worden afspraken gemaakt om de relaties te herstellen en om te voorkomen dat het conflict zich opnieuw voordoet. Een persoon neemt de verantwoordelijkheid om dit “herstelplan” verder op te volgen.

2. Peer mediation

Een aantal leerlingen (bv. van de 3^{de} graad) krijgt bij de aanvang van het schooljaar een opleiding tot peer mediator. Hier gaat de aandacht vooral naar het gebruik en oefenen van de herstelgerichte taal. De peermediators worden tijdens de vrije momenten (bv. in de gang, op de speelplaats) ingeschakeld om te bemiddelen bij kleine conflicten van jongere leerlingen. Dikwijls wandelen ze per twee en herkenbaar (bijvoorbeeld met een sjaaltje) op de speelplaats. Leerlingen kunnen meldingen doen van uitsluiting, pesterijen of ruzies. Die peermediators worden door een leerkrachtenteam begeleid.

3. Herstelgesprek tussen leerkracht en leerling

Een herstelgesprek tussen een leerkracht en een leerling is een kort gesprek, gestoeld op de 5 basisthema's, dat de leerkracht aangaat met een leerling die in de fout gaat (een leerling stoort de les, geeft ongepast opmerkingen, respectloze reactie, ...) Als de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn gedrag kan de leerkracht een herstelgesprek voorstellen. Bij een leerling die het moeilijk heeft zijn negatief gedrag ter sprake te brengen, is het scheppen van een herstelgericht klimaat van groot belang zodat hij leert omgaan met zijn schaamtegevoelens.

4. Kleine informele herstelcirkel tussen één of meer leerlingen

Ruzie op de speelplaats, pesterijen, niet mogen meespelen, ... Een leerkracht ziet het conflict gebeuren of het wordt hem door anderen gemeld. Hij roept beide partijen bij zich en stelt een herstelgesprek voor. Dit kan snel en zonder voorbereiding afgehandeld worden.

5. Kleine herstelcirkel bij een vrij ernstig conflict of incident

Na een vechtpartij, bijvoorbeeld, kunnen de emoties hoog oplopen en is het niet zo gemakkelijk om snel de dynamieken te doorzien. Daarom is een korte afkoelingsperiode, het uit elkaar halen van de partijen soms een eerste belangrijke stap. In een voorbereidend gesprek met de vechtersbazen wordt aan de leerlingen de vraag gesteld of ze bereid zijn tot een herstelgesprek. De leerkracht legt ook het verloop, de inhoud en de structuur van dit gesprek uit en oefent met de leerlingen de herstelgerichte vragen.

Steeds moet er rekening gehouden worden dat bij incidenten op de speelplaats, in de klas of in de gangen andere leerlingen zich betrokken voelen bij het incident. Ook dit gaat de leerkracht na in de voorbereidende gesprekken.

6. Klasherstelcirkel (grote groep herstelcirkel)

Aan een klas met storende leerlingen, met pesterijen, waar opmerkingen van leerkrachten niet aanvaard worden, waar het lesgeven moeilijk is en de collega's veel energie steken in het motiveren van de groep kan een klasherstelcirkel aangeboden worden.

Een (klas)herstelcirkel heeft het voordeel dat heel de klas betrokken wordt en dus niet enkel de stoorzenders aangepakt worden. Leerlingen uit de klas zetten geeft soms een andere onrust in de klas/groep en isoleert de storende leerlingen nog meer van hun klasgenoten. De sfeer van wantrouwen en onderlinge negatieve relaties vergroot. Een herstelgerichte reactie kan de klas/groep en de leerkracht behoeden voor een mogelijk verzet dat je wel kan verwachten als de gevolgen voor de storende leerlingen bestraffend zijn.

Samen met de leerlingenbegeleider, klastitularis, doet de leerkracht die de herstelcirkel zal modereren een voorbereidend gesprek met enkele representatieve leerlingen van de verschillende groepjes in de klas. Tevens wordt er gecheckt of potentiële deelnemers eventuele fouten bekennen en verantwoordelijkheid nemen voor hun aandeel, bereidheid tonen om de nadelen, gevolgen van hun negatief gedrag goed te maken, de situatie willen rechtzetten en voorkomen in de toekomst.

Het bijwonen van een herstelgerichte klascirkel is een uitdaging zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen. Maar al na de eerste ervaring zullen vooral leerlingen er opnieuw naar vragen en de benadering appreciëren. Hun ervaring leert hen dat:

- klasherstelcirkel verloopt als een eerlijk proces.
- wraak en vergelding van de overtreder zeldzaam zijn.
- overtreders meer geneigd zijn hun daad toe te geven als ze weten dat het hier niet in eerste instantie om de straf gaat.
- de leerkrachten zich gelukkiger voelen als ze merken dat hun leerlingen bereidheid tonen de klassituatie aan te pakken.
- problemen en conflicten opgelost worden en dat de school effectief reageert en er iets mee doet.
- leerlingen verantwoordelijkheid en probleemoplossende vaardigheden tonen als ze hiervoor gelegenheid krijgen.

Leerlingen die deelnemen aan herstelgerichte klascirkels vrezen minder voor straf en zijn meer bereid hun verhaal te doen. Het is ook veiliger, vooral voor de slachtoffers. De betrokkenheid van de leerkrachten is van vitaal belang.

7. Hergo op school

Bij een ernstig conflict of incident wordt een opgeleide, neutrale hergomoderator ingeschakeld. Meestal is de tuchtprocedure opgestart en de leerling(en) preventief geschorst. Voorbeelden van "ernstige" conflicten of incidenten zijn vechtpartijen met lichamelijke schade tot gevolg (bv. tanden uitgeslagen), bedreiging of agressieve houding naar leerkrachten toe, diefstal, seksuele intimidatie, zware pesterijen, druggebruik,....).

Tijdens de voorbereidende gesprekken wordt ook gepeild naar het (buitenschools) netwerk dat de leerlingen kan ondersteunen. Ouders zijn in dit proces belangrijke deelnemers, terwijl de school steeds slachtoffer is van zo'n incident.

Om voor alle betrokkenen een veilige situatie te creëren wordt tijdens de Hergo-bijeenkomst een zeer strikte structuur gehanteerd (met een vast script en plaats in de cirkel). Het aantal deelnemers en de duur varieert naargelang de ernst van het incident en het aantal rechtstreeks betrokkenen.

Waarom werkt een herstelgerichte aanpak?

Scholen die zich de herstelgerichte visie en aanpak hebben eigen gemaakt zijn enthousiast! Het gebruik van een verbindende taal, de besprekingen in proactieve en herstelcirkels zijn een echt alternatief. Ze tonen fundamentele veranderingen in de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten. Leerlingen waarderen een herstelgerichte aanpak omdat ze voelen dat ze gerespecteerd worden en dat er écht naar hen geluisterd wordt. In een herstelgerichte school voelen leerlingen zich partners. Uit onderzoeken blijkt dat het aantal conflicten sterk afneemt en de uitsluitingen drastisch dalen (5).

Een herstelgericht beleid zorgt niet alleen voor sterkere relaties tussen de leerlingen en de leerkrachten, maar ook binnen het team en de hele schoolgemeenschap. Het geeft een win-win resultaat. Respect, veiligheid en waardering worden aanvoeld als universele noden. Dit beleid en de methodieken bieden structuur en zorg, basisvoorwaarden voor een productief leerproces en vertrouwen op de werkvloer.

Scholen die het roer willen omgooien en naar een herstelgericht beleid willen evolueren, kunnen in eerste instantie even nadenken over het waarom van de huidige aanpak van beschuldigen, straffen, contracten afsluiten, schorsen en definitief uitsluiten en vervolgens reflecteren over welke "autoriteit" impact heeft op en aanvaard wordt door de leerlingen.

Aandacht geven aan verbondenheid op school, investeren in relationele vaardigheden levert leerlingen en leerkrachten die zich goed voelen op school en daardoor gemotiveerder leren en werken.

Tenslotte, een school die de herstelgerichte filosofie effectief wil overbrengen op leerkrachten, leerlingen en ouders proclameert 4 sleutelboodschappen:

- We nemen verantwoordelijkheid voor onze verkeerde gedragingen.
- We denken na over foute gedragingen op het moment dat we die stellen.
- We zoeken uit hoe andere mensen geraakt (beschadigd, gekwetst, benadeeld) worden als we oorzaak zijn van een overtreding, incident, conflict.
- We herstellen de relatie en maken een fout goed.

Maria BEERTEN
maria.beerten@telenet.be

BRONNEN

Bliss T., Mediation and restoration in circle time, Optimus Education, 2008
Braithwaite J., Crime, Shame and Reintegration, New York: Cambridge, University Press, 1989

Burssens, D. & Vettenburg, N., Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study, KU Leuven, OGC, 2004

Costello B., Wachtel J., Wachtel T., The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators, IIRP, 2009

Costello B., Wachtel J., Wachtel T., Restorative Circles in schools, a practical guide for educators, IIRP 2010

Davey L. & Preston N., An introduction tot Restorative Practices, IIRP UK, 2007

Hendry R., Building and Restoring respectful relationships in schools: A Guide to Restorative Practice. 2009

Hopkins B., Just Schools, a whole school approach tot Restorative Justice, 2004, J.K. Publishers

Hopkins B., The restorative classroom; using restorative approaches to foster effective learning, Optimus Education, 2011

Omer H., Nieuwe autoriteit, samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving, Uitg. Hogrefe Amsterdam, 2011

Oostrik H. & Ruigrok J., Wie kiest er nou voor agressie? Houten: KPC, 1999

Oostrik H. & Ruigrok J. & W. Van Vroonhoven: De verbindende school: Herstelrecht in het Nederlandse onderwijs, KPC Groep 2004

Oostrik H. & Ruigrok J., In plaats van schorsen, KPC Groep 2007

Oostrik H., Een basis van respect, Herstelrecht in het primair onderwijs, KPC groep 2010

Mahaffey H. & Newton C., Restorative Solutions – Making it work. Improving challenging behaviour and relationships in schools, 2008, Inclusive Solutions UK limited.

Moxon J., Skudder C., Peters J., Restorative Solutions for schools, Essential resources Educational Publishers Limited, New Zealand 2007

Morrison B., Restoring safe school communities, a whole school response tot bullying, violence and alienation, The federation press, 2007.

Roberts Walter B., jr., Bullying from both sides, strategic interventions for working with bullies and victims, corwin Oaks , California 2006.

Rosenberg M.B., Nonviolent communication, a language of life, 2nd ed., Encinitas, PuddleDancer Press, 2003

Thorsborne M. & Vinegrad D., Restorative Practices in schools, 2006, Speechmark

Thorsborne M. & Vinegrad D., Restorative Practices in classrooms, 2008

Vettenburg N., Burssens D., Hergo op school. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen, Lannoo 2006

Warren Cathy & Williams Sian; Restoring the balance 2, Lewisham Action on Mediation Project, London. 2008

Wachtel T., Real Justice, Pennsylvania 1997

Wachtel, T. & McCold, P. Restorative Justice in Civil Society, New York, Cambridge University Press. 2000

Wachtel T. & Mirsky L. Safer saner schools. Restorative Practices in Education, International Institute for restorative practices, Canada 2008.

- www.herstelgerichtwerkenopschool.be
- www.herstelrechtinhetonderwijs.nl
- www.iirp.org
- www.safersanerschools.org
- www.restorativejustice.org.uk
- www.transformingconflict.org
- www.realjustice.org
- www.eigen-kracht.nl
- www.jennymosley.demon.co.uk

Platform voor herstelgericht werken op school

In Vlaanderen gaan steeds meer mensen aan de slag met herstelgericht werken binnen een schoolse context. De ervaring en het onderzoek laten immers zien dat herstelgerichte processen niet enkel bijdragen tot de constructieve oplossing van concrete conflicten en tuchtproblemen. Een systematische herstelgerichte aanpak draagt ook bij tot een meer respectvol en meer emancipatorisch schoolklimaat.

Eind de jaren '90 werd op academisch niveau initiatief genomen om het herstelgericht groepsoverleg (Hergo) te introduceren binnen de scholen. Opleidingen werden voorzien voor medewerkers van scholen. Enthousiaste leerkrachten, leerlingenbegeleiders, zorgverstrekkers, directies en CLB-medewerkers brachten herstelgerichte methodieken binnen de klascontext.

Verspreid over heel Vlaanderen zien we hergo's, klasgesprekken, bemiddelingen en andere herstelgerichte praktijken, gedragen door krachtige schouders van individuen of beperkte groepen. De initiatieven zijn echter te vaak geïsoleerd, zonder back-up van een ondersteunende organisatie. Een overkoepelend platform ontbreekt. Een groep geëngageerde mensen verbond zich tot de oprichting van zo'n platform ter ondersteuning van het herstelgericht werken op school.

Op de website www.herstelgerichtwerkenopschool.be zal je binnen kort meer info vinden over dit initiatief.



GAS(t)vrij

Matti VANDEMAELE

De Gemeentelijke administratieve sanctie (GAS) laat lokale besturen toe om zogenaamde 'overlast' aan te pakken op administratief niveau. Je kan een GAS-sanctie krijgen voor sluijkstorten, vandalisme, hondenpoep... en ook gewoon omdat je jong bent.

Jeugdwerkorganisaties zijn opvallend betrokken in de protesten tegen de GAS-wetgeving. De gemeentelijke administratieve sancties (GAS) worden nochtans in een kleine minderheid van de gevallen ingezet voor jongeren. Er zijn ons geen gemeentes bekend waar meer dan 5% van de GAS-boetes naar jongeren zouden gaan. En toch liggen de GAS-boetes zwaar op de maag van jongeren en jeugdwerkers. In deze bijdrage geven we aan waar het probleem voor jongeren en jeugdwerkers zit en doen we een aanzet tot oplossingen.

Vrije tijd die niet zo vrij is

Rondhangen

De meeste jongeren vertoeven een groot deel van hun tijd op de schoolbanken, eerst in het middelbaar onderwijs en later vaak aan de hogeschool of de universiteit. Anderen gaan werken. Toch houden jongeren een hele hoop vrije tijd over die ze zelf kunnen invullen. Die vrije tijd wordt vaak ingevuld met de sportclub, de jeugdbeweging, de muziekschool, ... Sommige jongeren houden er een erg drukke buitenschoolse agenda op na. Toch zijn er heel wat jongeren die in hun vrije tijd ook gewoon wat 'rondhangen'. Rondhangen is in de eerste plaats een manier om vrienden te ontmoeten en zo een eigen plaats in de gemeenschap in te nemen. Rondhangende jongeren willen, zoals alle anderen, zien en gezien worden, zich profileren, zich manifesteren, experimenteren...¹ Rondhangen is m.a.w. 'normaal' gedrag voor jongeren. En hier komt de GAS in beeld. Steeds meer mensen ergeren zich aan rondhangende

jongeren. Je krijgt commentaren als 'kunnen die niet iets zinvol doen?' of 'die hebben te veel vrije tijd'. Een deel van de samenleving vindt dat jongeren zich zinvol moeten 'bezighouden' en rondhangen is volgens hen niet zinvol. Voor jongeren betekent rondhangen ontsnapping aan de controle van volwassenen. Het is één van de enige vrijetijdsbestedingen die tieners en jongeren hebben waarbij niemand anders de afspraken bepaalt en verantwoordelijk voor hen is. Daarom is het

ontwikkelingsaspect van rondhangen erg belangrijk voor jongeren. In de niet-georganiseerde omgang met vrienden hebben ze de vrijheid om te ontdekken wie ze zelf zijn, voelen ze zich betrokken op hun (fysieke) omgeving en op de bredere samenleving. De belangrijkste drijfveer voor jongeren is uiteraard het ontmoeten van elkaar. Vrienden geven veiligheid, zekerheid, steun, erkenning en waardering.²

Subjectieve interpretatie van overlast

Jeugdwerkers en pedagogen zijn formeel: rondhangen is 'gewoon' gedrag voor jongeren. Toch laten heel wat GAS-reglementen een opening om op

te treden tegen 'hangjongeren'. Door het gebruik van de vage term 'overlast' mogen lokale besturen een hele reeks gedragingen bestraffen. De wet definieert overlast als 'voornamelijk individuele, materiële gedragingen die het harmonieuze verloop van de menselijke activiteiten kunnen verstoren en de levenskwaliteit van de inwoners van een gemeente, een wijk, een straat kunnen beperken op een manier die de normale druk van het sociale leven overschrijdt'. Het Institute for international research on criminal policy (Ghent University) maakt in verschillende onderzoeken volgende nuancerings: 'invulling van het begrip overlast is afhankelijk van de persoon, plaats en tijdstip. Overlast is een subjectief gebeuren gedefinieerd door de burger.'

Het gaat over het gedrag van een (groep) burger(s) dat door een andere burger als lastig ervaren wordt. Ook jongeren worden aangepakt via de GAS. De ruime interpretatieruimte zorgt ervoor dat ook 'normaal' jongerengedrag zoals spelen en rondhangen als overlast bestempeld kan worden.³ Op die manier wordt de vrije tijd van jongeren stilaan minder vrij. Want ook op de momenten waarop de jongeren zelf hun tijdsinvulling kunnen bepalen wil een deel van de samenleving ingrijpen.

Vrijheid – blijheid

Jongeren groeien op in een samenleving waarin steeds meer regels van toepassing zijn op 'hun jong' zijn. Alcohol mogen ze niet drinken voor hun 16, in hun seksuele contacten worden ze niet vrij gelaten door de wetgever onder hun 16 en ook sigaretten kopen kan niet als je geen 16 bent. Wie actief wordt in het jeugdwerk wordt geconfronteerd met bergen regels en administratie alvorens je eender welk initiatief kan nemen. De samenleving dekt zich graag in tegen alle mogelijke risico's.

De handelingen van burgers die als 'strafbaar' opgenomen worden in alerhande lokale GAS-reglementeringen versterken deze tendens. Een overheid die bepaalt op welke manier je op een bank in het park moet zitten (niet op de leuning), een overheid die je verbiedt om mensen te doen schrikken of nog een overheid die je oplegt om een verkleedpartij op de openbare weg 3 maand vooraf schriftelijk aan te vragen, ... de lijst is eindeloos aan het

Normaal jongerengedrag zoals spelen en rondhangen kan als overlast worden bestempeld.

worden. De tijd dat je als jongere of jeugdwerker, zorgeloos je ding kon doen ligt ver achter ons. Na de schooltijd, de arbeidstijd, wordt ook de vrije tijd steeds verder onderworpen aan regels allerhande.

GAS werkt willekeur in de hand

Lokale besturen treden sinds jaar en dag op in het kader van de materiële ordehandhaving. De laatste jaren wordt steeds meer ingezet op morele ordehandhaving. Wat materiële ordehandhaving betreft is er een duidelijke grens over wat gezien kan worden als crimineel feit. Bij morele ordehandhaving is er nood aan een morele norm als referentie. De vraag is echter wiens morele norm hier gebruikt wordt en hoe je als burger 'zeker' kan zijn dat je binnen het kader van de norm aan het handelen bent. Voor jeugdwerkers is de 'kans op willekeur' die op deze manier ontstaat één van de meest fundamentele kritieken op de wetgeving. Het is net om die reden dat jeugdwerkers pleiten voor een duidelijke definitie van het begrip overlast die willekeur uitsluit.

De zerotolerance moraliteit

In een sfeer van zerotolerance lijkt een samenleving meer repressie te aanvaarden zonder stil te staan bij oplossing. Het probleem moet NU weg en dan zien we wel. Een instrument als de GAS is het perfecte voorbeeld van een instrument dat kleine brandjes snel kan blussen, maar geen oog heeft voor problemen en oplossingen op lange termijn. De vraag stelt zich hoeveel levendigheid we als samenleving willen verdragen. Leefbaarheid en levendigheid lijken tegenover elkaar te staan. Het jeugdwerk wil niet de pleitbezorger zijn van de onleefbaarheid, verre van zelfs. Maar de publieke ruimte is voor ons een plaats om te kunnen leven, te kunnen jong zijn. We moeten als samenleving voldoende 'levendigheid' toelaten in de publieke ruimte. Het is net die soort levendigheid die door de GAS in het gedrang komt.

Jeugdwerk in het vizier

Niet alleen individuele jongeren komen in het vizier. Ook activiteiten die opgezet worden in het kader van jeugdwerk ondervinden last van de GAS-boetes. Heel wat lokale GAS-reglementen hebben bepalingen die reguliere jeugdwerkactiviteiten bemoeilijken. Zo zijn er gemeentes waar 'het klimmen in een boom' verboden is. Dat mensen die bomen vernielen aangepakt worden vinden ook jeugdwerkers logisch. De core business van kinderen, en bij uitbreiding heel wat jeugdwerkorganisaties, is 'spelen'. Dat daarvoor door een zestienjarige al eens in een boom geklommen wordt, is eerder regel dan uitzondering. Een ander voorbeeld: 'het oneigenlijk gebruik van speeltoestellen' kan bestraft worden. De meeste jeugdbewegingen gebruiken wel al eens een glijbaan waar ze niet voor bedoeld is. Gaan we die leiding dan bestraffen met een GAS-boete? En willen we eigenlijk wel dat 'speeltoestellen' enkel maar gebruikt kunnen worden om het 'juiste' spel mee te spelen? Nog een voorbeeldje: de voorzitter van het jeugdhuis krijgt een GAS-boete omdat er nachtlawaai is rond het jeugdhuis op een avond waarop ze zelf niet aanwezig was in het jeugdhuis. De lijst met voorbeelden van bepalingen in GAS-reglementen en effectief beboete overtredingen lijkt eindeloos. Daarbij komt dat jeugdwerkingen al eens op weekend of kamp gaan. Ze komen dan in 1 of meerdere andere gemeentes waar telkens andere regels gelden. Hoe kan een gewone jeugdbeweging zich 'in regel stellen' of zelfs nog maar alle verschillende regels kennen in al die verschillende gemeentes? Het zijn vragen waar wij als jeugdwerkers geen antwoord op kennen. Ook de voorstanders van de GAS-boetes blijven oorverdovend stil. In een aantal gemeentes zijn er mogelijkheden om een GAS-boete te voorkomen. Je kan een uitzondering aanvragen bij

de gemeente. Verkleed rondlopen met een masker voor een spel? Geen probleem: doe een schriftelijke aanvraag bij het college van burgemeester en schepenen en dat 3 maand voor je activiteit. Eerlijk? Ik ken geen enkele jeugdwerker die dit soort 'administratieve rompslomp' erbij kan nemen. Het is dit soort 'administratieve last' die vrijwilligers in het jeugdwerk de moed in de schoenen laat zinken. De federale overheid en enkele lokale besturen zorgen er met de GAS-wetgeving voor dat je vrijwillig inzetten voor het jeugdwerk nog maar eens minder aantrekkelijk wordt. Wie zal binnenkort nog leiding willen zijn of bestuurder in het jeugdhuis. De verantwoordelijkheid die op je schouders rust is erg groot, de administratieve last erg hoog en nu riskeer je nog allerhande GAS-boetes.

Binnenkort ook kinderen?

De initiële GAS-wetgeving had betrekking op meerderjarigen. Dat hoeft ook niet te verwonderen. In België gaan we nog steeds uit van het principe dat we minderjarigen niet straffen maar dat we 'beschermen'. De GAS-wetgeving verlaat dit principe. De Vlaamse Jeugdraad pleit in haar advies, net als de kinderrechtcoalitie in haar standpunt over de GAS⁴, voor het niet langer toepassen van deze reglementering op minderjarigen. Voor de ernstige gevallen bestaat een uitgebreid systeem in het jeugdsanctierecht. Binnen de behandeling van de daar behandelde feiten zijn voldoende waarborgen ingebouwd voor de minderjarigen. De Vlaamse Jeugdraad pleit dan ook sterk voor een versterking van wat ze het 'jeugdrechtstelsel' noemen.

Nut van geldboetes?

Naast dit principiële bezwaar kan men zich ook de vraag stellen of een boete wel een goed middel is om het gedrag van jongeren dat je wilt aanpakken te bestraffen. Ten eerste zal de boete betaald worden door de ouders (de minderjarigen zijn immers handelingsonbekwaam). Of er dus een echt effect zal zijn op het gedrag van de jongere valt te betwijfelen. Ten tweede gaan jeugdwerkers nog steeds uit van de noodzaak om pedagogisch te straffen (straf leidt tot verbetering van later gedrag). In die zin is een geldboete (betaald door de ouders) alvast weinig geloofwaardig. Jeugdorganisaties die werken op het kruispunt tussen de jeugdsector en het welzijnswerk geven aan dat het vaak de jongeren uit de maatschappelijk kwetsbaarste positie zijn die aangepakt worden met deze boetes. Het werken met een systeem van boetes (die nu ook omhoog gaan in het nieuwe wetsvoorstel) komt dus extra hard aan bij de meest kwetsbare jongeren en hun gezinnen.

Van 18 naar 16 naar 14 naar ...

Sinds 2004 kunnen ook minderjarigen een GAS-boete krijgen en in het federaal regeerakkoord staat nu een verlaging van de leeftijd tot 14 jaar. Sommige (ex)-burgemeesters van centrumsteden pleiten onomwonden voor GAS-boetes voor kinderen van 12. Jongeren, ze zijn geen kind meer, maar ook nog niet volwassen. Hun persoonlijkheid ontwikkelt in interactie met de wereld om hen heen: leeftijdsgenoten, ouders, de buurt en de brede samenleving. Jongeren dragen nog geen volwassen verantwoordelijkheden en daardoor krijgen ze de nodige vrijheid en ruimte om te experimenteren. Het is net dat experiment, waarbij jongeren al eens in contact komen met 'de grens' en er een enkele keer zelfs over gaan, dat onder druk komt te staan. Die vrije ruimte om als

De GAS vormt een ernstige belemmering in het 'jong zijn'.

mens te ontwikkelen wordt dusdanig ingeperkt dat ze niet langer overal gegarandeerd kan worden. Op die manier vormt de GAS een ernstige belemmering in het 'jong zijn'.

Kinderrechten in het gedrag

In het derde rapport van België betreffende het Internationaal Verdrag inzake De Rechten Van Het Kind van het VN-comité voor de rechten van het kind lezen we het volgende: *Het comité uit met name haar bezorgdheid over het feit dat gemeenten administratieve sancties kunnen opleggen aan kinderen voor antisociaal gedrag en dat buiten het jeugdrechtssysteem. Het comité verzoekt de lidstaat om de verenigbaarheid van administratieve sancties met het Verdrag te evalueren.*⁵

De kritiek die de laatste maanden crescendo is gaan klinken bij jeugdwerkers, welzijnswerkers, juristen en sociaal werkers wordt dus ook internationaal bijgetreden. Daarom is het des te vreemder dat de federale Regering volhardt in de boosheid.

Over jongeren, maar ook door jongeren?

Wie denkt dat overlast enkel aangevoeld wordt door volwassenen heeft het mis. Ook jongeren hebben soms last van het gedrag van anderen. In alle acties en standpunten die het jeugdwerk de laatste maanden heeft genomen wordt dan ook steeds beklemtoond dat wij niet de pleitbezorger willen zijn van de jongeren of jeugdwerkers die manifest criminele feiten plegen. Waarom zouden we?

In het hele veiligheidsdebat, waarvan deze GAS-wetgeving maar een klein onderdeel is, komen jongeren als doelgroep vaak in beeld. Helaas worden jongeren zelf erg weinig betrokken bij het zoeken naar oplossingen. Zij bepalen niet wat overlast is, noch wat de sancties moeten zijn. De regels zijn van bovenaf opgelegd. Dat maakt dat jongeren makkelijk als dader bestempeld worden. Nochtans maakt de publieke ruimte deel uit van hun leefwereld en maken zij deel uit van de publieke ruimte. Jongeren hebben dus uiteraard een mening over het handhaven van de openbare orde. Dat hun stem ontbreekt in het debat is problematisch. Zo krijgt een lokale jeugdraad zelden de kans advies uit te brengen over de politiereglementen. Die worden dikwijls zonaal opgesteld en daarom wordt de jeugdraad van 1 gemeente niet altijd bevoegd geacht om advies uit te brengen. Het politiereglement en de omschrijving van overlast belangt hen nochtans rechtstreeks aan.

Om jongeren te betrekken bij het veiligheidsdebat is ook informatie noodzakelijk. Jongeren moeten de regels kennen, het beleid begrijpen en weten hoe de procedures in elkaar zitten. Een doelgroepgerichte communicatie en informatie dringen zich op. Een verplicht advies van de lokale jeugdraad bij de GAS-reglementering zou een stap in de goede richting zijn. We mogen immers niet vergeten dat de meeste jongeren minderjarig zijn en dat ze dus niet kunnen stemmen. Op die manier zijn ze dus ook niet in staat om een slecht veiligheidsbeleid (dat hen viseert) af te straffen. De participatie aan het veiligheidsbeleid moet dus op een alternatieve manier gebeuren.

Een jeugdvriendelijke uitweg?

Voor de jeugdsector is de verlaging van de leeftijd van 16 naar 14 geen optie. Principieel blijft de sector voorstander om minderjarigen uit te sluiten van de GAS-boetes. Helaas lijkt deze strijd verloren. Het jeugdwerk heeft samen met een aantal partners uit het brede middenveld een oefening gemaakt om de wetsvoorstellen die op tafel liggen iets jeugdvriendelijker te maken.

Evalueren

De wetgeving rond de GAS is bijna 15 jaar oud. Tijd voor een stevige evaluatie. De voorstanders geven aan dat het sluikestort-, hondenpoep- en geluidsoverlastprobleem op een efficiënte manier is aangepakt sinds de introductie van de GAS. Is dat wel zo? Helaas zijn daar heel weinig cijfers over. Een ernstige evaluatie dringt zich op. Zeker over de positie van jongeren in de GAS ontbreekt het aan cijfers en een kwalitatieve analyse. De jeugdsector is voorstander van een stevige evaluatie alvorens de wet uit te breiden.

Overlast definiëren

Zoals hoger geschreven, is het ontbreken van een sluitende definitie van het begrip overlast en de daarmee samenhangende 'kans op willekeur' één van de voornaamste problemen. Sommigen opperen een lijst met handelingen die geen overlast kunnen zijn. Er zijn al gemeentes die zaken opnemen in hun reglement die niet beboet kunnen worden door GAS, spelen bijvoorbeeld. Toch lijkt het schier onmogelijk om tot een exhaustieve lijst te komen van wat niet-te-begassen is. Een definitie vinden is dus de boodschap.

Jongeren betrekken

Het lijkt logisch maar het is het in de praktijk allerminst: betrek jongeren bij het opstellen van de regels. De jeugdsector pleit er voor om aan het begin van de nieuwe lokale legislaturen een evaluatie te doen van alle GAS-reglementen. De lokale jeugdraad en jongeren bij betrekken lijkt ons absoluut een must.

Bemiddeling en stappenplan

Bij minderjarigen voorziet de huidige GAS-wetgeving in bemiddeling. Het is voor de jeugdsector vanzelfsprekend dat die bemiddeling beter uitgewerkt moet worden in de vernieuwde wetgeving. Nu zijn lokale besturen te vrij, onder het mantra van lokale autonomie, om die bemiddeling in te vullen zoals ze dat zelf willen. Daarnaast moet er een stappenplan komen voor het inzetten van de GAS-boetes. Waarbij een waarschuwing (vaststelling) vooraf moet gaan aan een 2^{de} vaststelling die dan kan leiden tot een GAS-boete. Voor het kiezen voor de boete moeten ook alternatieve(meer pedagogische) straffen mogelijk zijn. Verschillende keuzes voor het effectief opleggen van een boete dus.

Een stevig jeugdbeleid als finaal antwoord

Om te voorkomen dat jeugdwerkers en jongeren in contact moeten komen met GAS-boetes lijkt het ons noodzakelijk om een stevig jeugdbeleid uit te bouwen. Een geïntegreerde versie dat verbinding maakt met onderwijs, welzijn, cultuur, mobiliteit,... en jawel ook het veiligheidsbeleid van de gemeente. De tijd van sectoraal beleid ligt achter ons. Tijd voor een beleid dat jongeren ziet als kracht en niet vertrekt vanuit de klacht.

Matti VANDEMAELE

Beleidsmedewerker Steunpunt Jeugd
Arenbergstraat 1D
1000 Brussel

NOTEN

1. De Hangman, visietekst rondhangen: zinvol of zever? nuttig of nietsnuttig?, 2010
2. De hangman, visietekst rondhangen in een veiligheidssamenleving, 2012.
3. De Vlaamse jeugdraad, Advies de gemeentelijke administratieve sanctie, 2012.
4. Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, standpunt inzake gemeentelijke administratieve sanctie voor minderjarigen, 2011.
5. Concluding observations bij het derde periodieke rapport van België betreffende het IVRK, CRX/C/BEL/CO/3-

Arbeid en tewerkstelling

Nieuw: het toegangsbewijs - Sinds 1 oktober 2012 vermelden sommige vacatures van de Vlaamse overheid dat ook kandidaten die beschikken over een toegangsbewijs worden toegelaten tot de selectieproef. Vind je zo'n vacature interessant, maar heb je niet het geschikte diploma of ervaringsbewijs, dan moet je aantonen dat je de kennis en de ervaring hebt die nodig zijn voor de openstaande betrekking. <http://www.vdab.be/magezine/nov12/diploma.shtml>

Nieuw beroepenatelier - Na de kerstvakantie lanceert Het Beroepenhuis het 10de beroepenatelier voor de sector kapper en schoonheidsspecialist. <http://beroepenhuis.be/index.php/nieuws/>

De FOD Werkgelegenheid lanceert haar Facebookpagina! - De sociale media doen ook in de FOD Werkgelegenheid hun intrede. www.werk.belgie.be/defaultNews.aspx?id=37241

Werkbaarheidsmonitor - De basisgegevens over de arbeidsbeleving met de cijfers voor de periode 2007 - 2010 kan je downloaden. www.serv.be/stichting/page/werkbaar-werk-0

De Vlaamse kwalificatiestructuur - De Vlaamse kwalificatiestructuur maakt zichtbaar welke kwalificaties of gehelen van competenties de arbeidsmarkt, het onderwijs en de samenleving vragen om een job uit te oefenen, verdere studies aan te vatten of om te participeren aan de maatschappij. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/de-vlaamse-kwalificatiestructuur-1

VDAB-opleidingen bij partners- Versie 2012-2013 - "Onze opleidingen zetten je op de juiste weg" - In de brochure vindt de cursist informatie over de werking en de organisatie, de vergoedingen en over de rechten en plichten van de cursist. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onze-opleidingen-zetten-je-op-de-juiste-weg

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Attesten Nederlands inschrijvingen onderwijs - Brusselse ouders die hun kind willen inschrijven in het Nederlandstalig onderwijs moeten aan een aantal voorwaarden voldoen indien zij voorrang willen krijgen. Zo is er ook een voorrangregeling voor Nederlandstaligen. www.huisnederlandsbrussel.be/nieuws/attesten-nederlands-inschrijvingen-onderwijs

NGO's stellen 'evaluatie 4 jaar terugkeewoningen' voor. - Driekwart van de gezinnen blijven tijdens hun verblijf in de woonunit in contact met de coaches. Ongeveer 65% bereikt een uitkomst (terugkeer of verblijfsstatuut). Bijna even effectief als gesloten centra dus, maar wel zonder traumatiserende opsluiting. <http://www.kinderrechtencoalitie.be/NewsFlashDetail.aspx?id=522>

Thuis taal spreken op school goed voor zelfvertrouwen - Anderstalige kinderen die op school af en toe hun moedertaal mogen spreken, voelen zich beter in hun vel en hebben meer zelfvertrouwen. Hun kennis van het Nederlands lijdt er niet onder. Dat blijkt uit de evaluatie van een proefproject in enkele Gentse scholen. www.klasse.be/leraren/29871/thuis-taal-spreken-op-school-goed-voor-zelfvertrouwen/

Juridisch: jongerenrechten en plichten

Kinderrechten van lokaal belang - In het kader van de lokale verkiezingen organiseerde de kinderrechtencoalitie discussies over het thema 'kinderen in de stad' met professionals uit verschillende domeinen en met kinderen, ouders en lokale politici. Dat heeft geleid tot een memorandum 'Kinderen in de stad' rond de thema's 'milieu', 'mobiliteit', 'jeugdruimte' en 'overlast'. www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Kinderrechtencoalitie%20memorandum%20def.pdf

Position Papers: Standpunt Kinderrechtencoalitie, Leerlingenstatuut - Leerlingen hebben nood aan een beter statuut om hun rechten binnen het onderwijs maximaal uit te oefenen. Het leerlingenstatuut dient hierbij een verregaande en proactieve vertaling te zijn van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) naar de Vlaamse schoolpraktijk. www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Standpunt%20leerlingenstatuut%20def%20goedgekeurd%20AV%20120315.pdf

Klachtenprotocol kinderrechtenverdrag commissie Buitenlands Beleid stemt in - Op 27 november 2012 stemde de commissie Buitenlands Beleid van het Vlaams Parlement in met het Klachtenprotocol bij het kinderrechtenverdrag. Het Kinderrechtencommissariaat gaf advies over dit belangrijk ontwerp. www.kinderrechtencommissariaat.be/actueel/klachtenprotocol-kinderrechtenverdrag-commissie-buitenlands-beleid-stemt

Leerplicht - Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011 - Dit rapport biedt een overzicht van de verschillende procedures waarmee het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) de leerplicht opvolgt. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/leerplicht-wie-is-er-niet-als-de-schoolbel-rinkelt-evaluatie-2010-2011

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Spel: Lego Lingua - is een doos met 5 meertalige gezelschapsspelletjes, voor meertalige of ééntalige groepen die graag actief en talensensibiliserend willen werken. www.kruispuntmi.be/toolbox/fiche.aspx?id=15718

het Charter 'Spelen is een kinderrecht' - Dit jaar stuurde Goe Gespeeld! het Goe Gespeeld!-charter de wereld in, om lokale besturen aan te zetten werk te maken van een positief speelklimaat. Het charter bevat acht punten, acht engagementen voor een speelvriendelijke gemeente. www.goegespeeld.be/nieuws/lees-het-charter-spielen-een-kinderrecht

Lokaal fuifbeleid kan beter! - Fuifpunt voerde het afgelopen jaar een grootschalig onderzoek naar het actueel fuifklimaat in Vlaanderen. We geven al enkele significante bevindingen prijs. www.steunpuntjeugd.be/nieuws/detail/18526

(In) (proef) druk: Gedragsstoornis of niet? - Kinderen met een gedragsstoornis zijn de kanaries in onze samenleving. Ze tonen dat we als samenleving niet goed bezig zijn. Misschien is onze samenleving vergiftigd en niet het kind. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/in-proef-druk

Nieuwe of vernieuwde websites

www.meidenvenijn.nl

Meisjes pesten anders dan jongens. Er is veel over te zeggen, voldoende om een website mee te vullen.

www.allesoverjeugd.be

Deze website bevat een kalender met activiteiten die in de jeugdsector plaatsvinden of die op de één of andere manier een duidelijke link hebben met kinderen en jongeren. Is een krachtenbundeling van Steunpunt Jeugd, Jeugdwerknet, de Vlaamse Jeugdraad, VIP Jeugd en JAVI.tv. Ook Stampmedia, Jint, REC Radiocentrum, Maks!, CJP en VVJ zetten hun schouders onder dit initiatief.

www.faranet.be/nieuws/nieuw-online-gids-voor-hulpverleners

Met dit online-instrument wil men professionals een houvast bieden en een aantal richtlijnen geven in het begeleiden van kwetsbare zwangerschappen, in de beslissingsbegeleiding, het opzetten van een zorgnetwerk en bij het begeleiden van een verwerkingsproces.

Onderwijs, vorming en opleiding

Tips voor een ouderavond over sociale media - Hoe begeleid je je kind in sociale media? En vooral: Hoe doe je dat op een *positieve* manier? Op een ouderavond kun je het allemaal uitleggen. <http://mijnkindonline.nl/artikel/zeven-tips-voor-een-perfecte-ouderavond>

Handboek mediawijsheid - een uitgave van de stichting Mijn Kind Online, Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs in sociale media. <http://mijnkindonline.nl/sites/default/files/uploads/Handboek%20Media-wijsheid%20versie%20website.pdf>

Hervorming van het hoger onderwijs in 2013-2014 - Zo vind je in deze brochure meer informatie over de organisatie van het hoger onderwijs (soorten instellingen en opleidingen, toelatingsvoorwaarden, leerkrediet, ...) en leggen ze je ook uit wat een aantal veelgebruikte woorden uit het hoger onderwijs betekenen. Daarnaast vind je ook iets meer informatie over studeren in het buitenland

of studeren met een functiebeperking. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/hoger-onderwijs-in-vlaanderen-informatiebrochure-2013

Wat na het secundair onderwijs? Najaar 2012 – Een wegwijs in keuzemogelijkheden na het secundair onderwijs. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/wat-na-het-secundair-onderwijs-najaar-2012

Onderzoek

Wegwijs doorheen de steunpunten - Dit overzicht is samengesteld aan de hand van meerjarenplannen, de jaarplannen, de websites... van de verschillende steunpunten. De opgenomen informatie werd voor goedkeuring aan de steunpunten voorgelegd. Deze informatie is echter een momentopname van een dynamisch geheel. Meer diepgaande informatie over elk steunpunt of de laatste stand van zaken van hun onderzoek is te vinden op de websites van de steunpunten. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/wegwijs-doorheen-de-steunpunten-steunpuntenforum

Organisaties en jaarverslagen

Activiteitenverslag 2011 van het Instituut voor de Gelijkheid van Vrouwen en Mannen - Het verslag met de titel 'Een andere kijk' bekijkt de discriminerende en onegalitaire praktijken en gedragingen die blijven voortbestaan in onze maatschappij vanuit een andere hoek. www.belgium.be/nl/nieuws/2012/news_jaarverslag_igvm_2012.jsp?referer=tcm:117-205260-64

AgODI jaarverslag 2011 – Dit jaarverslag bevat de meest in het oog springende trendsfeiten en realisaties van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (het vroegere ministerie van onderwijs) in 2011. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/agodi-jaarverslag-2011-1

EPOS – jaarverslag 2011 - De Europese instelling "Europese Programma's voor Onderwijs, Opleiding en Samenwerking" (EPOS) heeft al vijf werkingsjaren achter de rug en het jaarboek dat u in uw handen houdt, is de vierde uitgave in de reeks. Je verneemt er de huidige stand van zaken voor Comenius (schoolonderwijs), Erasmus (hoger onderwijs) Leonardo da Vinci (beroepsonderwijs en -opleiding) en Grundtvig (volwasseneneducatie) www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/jaarboek-2011-epos-vzw

Overheid EU

2013 Europees Jaar van de burger - Een debat met burgers dat op 10 januari 2013 in Dublin plaatsvindt, vormt de officiële start van het Europees Jaar van de burger. Er is een netwerk opgezet van organisaties uit het maatschappelijk middenveld van over de hele EU om met de Commissie samen te werken aan het Europees Jaar: de alliantie voor het Europees Jaar van de burger (EYCA, European Year of Citizens Alliance, <http://ey2013-alliance.eu/>)

Algemeen Verslag over de werkzaamheden van de Europese Unie 2011 – Vorig jaar heeft de EU ingespeeld op een aantal belangrijke ontwikkelingen, zoals de financieel-economische crisis en de opstanden in Noord-Afrika en het Midden-Oosten. Ook heeft zij het voortouw genomen bij wereldwijde besprekingen over klimaatverandering, internationale handel en ontwikkeling http://europa.eu/generalreport/pdf/rg2011_nl.pdf

Parlamentarium - Het bezoekerscentrum van het Europees Parlement - Hoe zou het zijn om in de huid te kruipen van een Europarlementariër? Het Parlamentarium geeft studenten van het secundair onderwijs de gelegenheid om dit te ontdekken via een vernieuwend en onderhoudend rollenspel. (92) <http://bookshop.europa.eu/nl/parlamentarium-pbQA3212105/?CatalogCategoryID=iEKep21x3hEAAAEud3kBgSLq>

Vlaamse Overheid

Ongelijkheid in gezondheid bij Brusselse jongeren: welke aanpak op lokaal niveau? - Buurtsport Brussel, KTA Jette, L'Abordage, Exil en BRAVVO, via een projectoproep financieel ondersteund door de Koning Boudewijnstichting, doen hun verhaal. Ook het project "Kort op de bal" van Jeugd en Stad, de werking van Mo-

saïc en de preventiedienst van Anderlecht komen aan bod. De projecten kregen ondersteuning door Logo Brussel en het CLPS de Bruxelles in samenwerking met het Observatorium voor Gezondheid en Welzijn; www.vgc.be/Site+structuur/nieuwsitem.htm?nieuws_id=610

Beleidsbrief - Welzijn, Volksgezondheid en Gezin -Beleidsprioriteiten 2012-2013 - De minister maakt hierin de balans op van het voorbije jaar en geeft de beleidsopties en intenties voor het komende jaar weer. http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/PDF/INHETNIEUWS/Beleidsbrieven/2012_20121109_%20beleidsbrief_vr_wvg.pdf

* **Vlor-adviezen** (www.vlor.be)

- Algemene Raad - Advies over het uitvoeringsbesluit van de Vlaamse kwalificatiestructuur (28/09/2012)
- Algemene Raad - Advies over de beleidsbrief Onderwijs 2012-2013 (22.11.2012)
- Raad Hoger Onderwijs - Uitdagingen voor het Vlaamse hoger onderwijs in de 21ste eeuw (03.11.2012)
- Raad Levenslang en Levensbreed Leren - Advies over de opleidingsprofielen voor het secundair volwassenenonderwijs (06/11/2012)

* **SERV-adviezen** (www.serv.be/publicatie/)

- Advies Gelijke kansen en diversiteit – plan 2013 Vlaamse overheid (30/11/2012)
- Advies Geïntegreerd EVC-beleid (07/11/2012)

* **Adviezen van de Vlaamse Jeugdraad** (www.vlaamsejeugdraad.be)

- Advies: Decreet ontwikkelingssamenwerking (05.09.2012)
- Advies: Jongeren en participatie (05.09.2012)
- Advies: Investeringsubsidies culturele infrastructuur (05.09.2012)
- Advies: Uitvoeringsbesluiten decreet lokaal (05.09.2012)
- Advies: Inspraak en participatie in ruimtelijke planningsprocessen (05.09.2012)

* **SARWGG-adviezen**

- Advies: Voorontwerp van decreet betreffende de integrale jeugdhulp 19 september 2012 www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/advies-integrale-jeugdhulp

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141> voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/ voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* **Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze**

- 07.09.2012- Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de artikelen 14 en 22 van het besluit van de Vlaamse Regering van 10 juli 2008 houdende werkervaring (B.S.09/10/2012)
- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie departementsverantwoordelijke groot verkooppunt (B.S.16/10/2012)
- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de toegewezen trajecten, innovatie, projecten en het toezicht van het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - Syntra Vlaanderen (B.S.19/10/2012)
- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot opheffing van artikel 8 tot en met 10 van het ministerieel besluit van 27 maart 1979 houdende bepaling van de rijkstoelagen voor het stelsel van de voortdurende vorming geregeld bij het koninklijk besluit van 4 oktober 1976 betreffende de voortdurende vorming in de middenstand (B.S.31/10/2012)
- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging, wat betreft het opleidingsaanbod, van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 oktober 2008 houdende uitvoering van het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (B.S.23/11/2012)
- 21.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het Vlaams personeelsstatuut van 13 januari 2006, wat betreft het aanwerven van kandidaten met competenties, verworven buiten hun diploma (B.S.15/10/2012)
- 21.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de indeling

van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs en van de regelgeving betreffende de studiebekrachtiging en de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden bijzondere educatieve noden, bouw, handel, hout, juwelen en mechanica-elektriciteit (B.S.22/11/2012)

- 19.10.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de subsidiëring van voortrajecten binnen het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap voor het schooljaar 2012-2013 (B.S.22/11/2012)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 13.07.2012 - Decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten (B.S.08/11/2012)
- 07.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van sommige besluiten van de Vlaamse Regering betreffende het voltijds secundair onderwijs (B.S.12/11/2012)
- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot officiële naamswijziging van de Hogeschool voor Wetenschap en Kunst (B.S.18/10/2012)
- 21.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied toerisme (B.S.24/10/2012)
- 28.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot officiële naamswijziging van de Katholieke Hogeschool Kempen, Lessius Antwerpen en Lessius Mechelen (B.S.29/10/2012)
- 19.10.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bepaling van de beleidsprioriteiten en de regeling van de procedure voor de toekenning van subsidies in het kader van het decreet van 30 november 2007 betreffende het flankerend onderwijsbeleid op lokaal niveau (B.S.27/11/2012)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 07.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende vaststelling van maatregelen ter ondersteuning van kwetsbare jongvolwassen personen met een handicap (B.S.12/10/2012)
- 07.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de wijziging van artikel 6 en 14 van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 juni 1998 tot regeling van de erkenning en de subsidiëring van de centra voor ontwikkelingsstoornissen (B.S.07/11/2012)

- 14.09.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van het decreet van 20 januari 2012 houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid (B.S.24/10/2012)
- 12.10.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de artikelen 20, 21 en 35 van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2001 ter uitvoering van het decreet van 19 december 1997 betreffende het algemeen welzijnswerk (B.S.21/11/2012)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Observatorium van het Verenigingsleven - De Koning Boudewijnstichting wil met dit initiatief het verenigingsleven in België meer zichtbaarheid geven en nauwkeurig data verzamelen om de sociale profitsector beter in kaart te brengen. www.kbs-frb.be/otheractivity.aspx?id=302919&langtype=2067

Vlaams Network wil meer toegankelijke cultuureducatie voor kinderen in armoede - Op 15 juni ging het Vlaams Network over de nota in dialoog met het kabinet van minister Schauvliege. Ter voorbereiding werd de conceptnota grondig doorgenomen door enkele verenigingen die zelf actief zijn rond cultuur en kinderen in armoede. www.cjsm.vlaanderen.be/cultuur/downloads/conceptnota-groeien-in-cultuur.pdf

Basisnota schuldpreventie. - De inhoud kreeg vorm in samenwerking met mensen uit het werkveld: medewerkers van OCMW's en CAW's met een erkenning voor schuldbemiddeling en het Vlaams Network Armoede. www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1041&PHPSESSID=4s37v6uhddgtlcnbe9de2agjm2

Maak je tablet kindvriendelijk - Kinderen zijn dol op tablets. Met de juiste instellingen kunnen ze er veel plezier aan beleven. Tips om je iPad of Android tablet kindvriendelijk te maken. <http://mijnkindonline.nl/artikelen/maak-je-tablet-kindvriendelijk>

Elk kind telt. - Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/elk-kind-telt

Ouders motiveren voor de kleuterklas: hoe pak je het aan! - Tips voor leerkrachten, zorgcoördinatoren, CLB-medewerkers, directieleden maar ook voor maatschappelijk werkers actief in het opbouwwerk. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ouders-motiveren-voor-de-kleuterklas-hoe-pak-je-het-aan

agenda en documentatie

In de clinch

Welwijs organiseert op dinsdag **26 februari 2013** een studievoormiddag 'In de clinch. Een welzijnsgerichte aanpak van conflicten in en rond de school'. Regelmatig zijn er serieuze conflicten tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en leerkrachten of directie. Er moet opgetreden worden. Maar hoe pakt de school dat best aan? Op deze studievoormiddag brengen sprekers nuttige informatie over de betekenis van het gedrag van pubers en adolescenten, over hoe je hen zover kan brengen om schoolregels na te leven en over hoe je ervoor kan zorgen dat personeelsleden de schoolregels aanvaarden en er consequent naar handelen. Kom inspiratie op doen tijdens onze studievoormiddag op 26 februari 2013 (Factorij, Schaarbeek).

Voor meer info: www.welwijs.be

Congres 'Ortho 2020: Krachten en uitdagingen voor de toekomst'

Op weg naar 2020 wil het departement SAW van de KHLim in dit congres inzoomen op de krachten en uitdagingen van ortho voor de toekomst. De orthopedagogische hulpverlening beweegt zich immers in een snel evoluerende maatschappelijke context. Nieuwe tendensen en inzichten doen de klassieke hulpverleningsvormen in vraag stellen. Hoe kunnen we jongeren na hun 18de begeleiden? Hoe ziet een leefgroep eruit in 2020? Welke inbreng kunnen nieuwe media hebben in de hulpverlening? Welke rol heeft de orthopedagoog naast de psychiater en de criminoloog? Welke invulling moet het beroep van de gespecialiseerde opvoeder/begeleider krijgen? Aan welk profiel moet deze dan voldoen? Voor 2013 werd gekozen voor het thema: tussen psychiatrie en criminologie, de eigenheid van de orthopedagogie.

Datum congres: **1 maart 2013**. Voor meer info: www.khlim.be/congresortho

Inspiratiedag 'Hulpverlening en mannen'

In het praten met en over mannen botsen hulpverleners op impliciete mannelijkheidsopvattingen. Die kunnen haaks staan op gebruikelijke vrouwelijkheidsopvattingen en op expliciete verwachtingen over de rol van hulpvrager in het bijzonder. Tijdens de inspiratiedag wordt gereflecteerd over herkenbare mannelijkheidsopvattingen in onze samenleving en cultuur en wordt gezocht naar leidraden voor interventies. Mannelijkheid kan staan voor: 'alles aankunnen', 'alles op je eentje voorzien en overzien', 'je eigen boontjes doppen', 'geen zwakkeling zijn', 'niet zeuren'. Rationaliteit en feitelijkheid worden verwacht. De 'nieuwe' man weet dit alles dan weer vanzelfsprekend te combineren met 'inlevende en attente zorgzaamheid' voor anderen. Deze botsende en impliciete opvattingen kunnen een hulpverleningsgesprek ongunstig beïnvloeden.

De Interactie-Academie organiseert hierover een inspiratiedag op **5 november 2013**. Voor meer info: secretariaat@interactie-academie.be

The whole school approach: een vormingstweedaagse



Voor scholen die willen groeien in zorg: de 'Whole School Approach' als een effectief en duurzaam antwoord op pesten. Pesten slaat diepe wonden. Bij de slachtoffers maar ook bij kinderen of jongeren die in de fout blijven gaan. Scholen die pestgedrag zo weinig mogelijk kansen willen geven, hanteren bij voorkeur een brede kijk. Directies, zoco's, GOK-coördinatoren, werkgroepeliders (pesten, welbevinden, schoolsfeer, ...), CLB-medewerkers, pedagogische begeleiders, leraren met beleidsgerichte belangstelling kunnen op **23 april en 14 mei 2013** een tweedaagse volgen. Docent: Gie Deboutte. Plaats: Has-

selt, Campus Hemelrijk, 25. Meer info: www.khlim.be/.../voor-scholen-die-willen-groeien

Werken met kinderen en jongeren

Hoe kan je als hulpverlener/begeleider op een ondersteunende manier spreken met kinderen en jongeren? Wat kunnen we doen als de vertrouwde methoden

niet (meer) werken en begeleidingen vastlopen? In deze cursus 'Werken met kinderen en jongeren. Inschatten van problemen en ontwikkelen van veerkracht en sociale competentie', georganiseerd door de Interactie-Academie, ligt de klemtoon op het ontwikkelen van competenties en veerkracht bij kinderen en jongeren. Er worden communicatietheoretische ingangen voorgesteld die aansluiten bij de betekeniswereld van kinderen en jongeren en die motiverend werken. We focussen daarbij op het functioneren van het kind in zijn/haar relevante sociale eenheden, zoals gezin, school, vrije tijd, vrienden. Deelnemers krijgen een kader aangereikt om soms heftige emoties en moeilijk gedrag van kinderen en jongeren te begrijpen. Zij leren inschatten hoe te maken van het probleemgedrag. Zij leren daarop aansluitende werkdoelen te formuleren en een gericht gesprek te voeren.

De cursus heeft plaats op: **dinsdag 5, 12, 19 en 26 november 2013**.

Voor meer info: secretariaat@interactie-academie.be

Als jij voor mama moet spelen, kan je geen kind meer zijn

De Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw (VAD) lanceerde eind oktober 2012 een sensibiliseringscampagne naar kinderen van ouders met een alcohol- of drugprobleem. Bij de campagne hoort een pakkend filmpje. Het toont een jong meisje dat de taken van haar verslaafde moeder overneemt en zo niet langer kind kan zijn. Het is belangrijk om kinderen en jongeren in dergelijke probleemsituaties aan te sporen hun verhaal te vertellen. Praten over gevoelens en informatie opzoeken over het thema maakt deze kwetsbare kinderen en jongeren sterker om de situatie thuis aan te kunnen. Verschillende organisaties (De DrugLijn, Awel, het jongerenonthaal van het CAW (JAC) en In Petto) staan klaar om met hen in gesprek te gaan. De DrugLijn start ook met een chat-service, om de drempel naar deze doelgroep toe te verlagen. Voor meer info: www.druglijn.be/omgaan-met-drugs/kinderen-van-gebruikers.aspx

Jong Geleerd - Nieuwsbrief onderzoek kinderen en jongeren in Vlaanderen

In de nieuwsbrief Jong Geleerd geeft het agentschap sociaal-cultureel werk twee keer per jaar een overzicht van interessante onderzoeksprojecten en publicaties over kinderen en jongeren: jeugdwerk, jeugdbeleid en kinderrechten in Vlaanderen. De rubrieken zijn: 1. Nieuw onderzoek, 2. Afgerond onderzoek, 3. Publicaties, 4. Databanken en websites met data, cijfers en onderzoek over kinderen en jongeren in Vlaanderen en 5. Meld ons je onderzoek of publicatie. Ontvang je graag deze nieuwsbrief, Stuur dan een email naar jonggeleerd@vlaanderen.be.

VRIND 2012

VRIND 2012 is uit. Het boek geeft aan de hand van cijfermateriaal een beeld van wat de Vlaamse overheid doet, op welke beleidsdomeinen ze actief is en met welke resultaten. De nieuwe editie van VRIND, ondertussen al de 20ste jaargang, beschrijft de demografische, macro-economische en sociaal-maatschappelijke context waarin de Vlaamse overheid optreedt. De inhoud van het boek is gestructureerd rond de grote uitdagingen die in het Vlaamse Regeerakkoord 2009-2014 werden opgenomen en die tevens verwijzen naar de grote doorbraken uit het Via-actieprogramma. De klemtoon van deze editie ligt op duurzaamheid en de leefsituatie van de Vlaming. Voor downloads en meer info: www4.vlaanderen.be/dar/svr/Pages/2012-10-04-vrind2012.aspx

Boeken

AliASS - Algemene leidraad in AutismeSpectrumStoornissen Een snelkoppeling naar een autismevriendelijke begeleiding

DE CALUWE, P., MEGANCK, H., MICHIELS, C., PAUWELS, H. & PAUWELS J. (coördinerend auteur)

Brussel, Politeia, 2012, 80p., € 19

AliASS biedt concrete handvatten om autisme binnen een schoolse context aan te pakken. 'AliASS' richt zich tot schoolteams, leerkrachten, begeleiders, ouders en andere belangstellenden. Het boek geeft theoretische achtergrond bij AutismeSpectrumStoornissen (ASS), met bv. aandacht voor de manier van leren. Er wordt concrete informatie gegeven over omgaan met ASS in schoolse situaties: pauzes,

schooluitstappen, regels en afspraken, straffen en belonen, instructies geven, groepswork organiseren. Verder is er een uitgebreid gedeelte met vakgerichte informatie. Komen aan bod: bewegingsleer, levensbeschouwelijke en humane vakken, talen, wetenschappelijke vakken, creatieve vaardigheden, praktijks, stage. Ten slotte is er een beknopt hoofdstuk over autisme en tewerkstelling.

Participatie: what's in a name? Een multidisciplinaire kijk op maatschappelijke participatie

VAN DAMME J., SCHRAM F. & BRANS M.

Brugge, Uitgeverij Vanden Broele, 2012, 192 p., € 31

Voor iedereen die het begrip participatie vanuit verschillende wetenschappelijke invalshoeken wil bekijken, biedt deze uitgave een onmisbare eerste aanzet. Wat wordt precies bedoeld met het containerbegrip 'participatie'? En wat niet? Wat moet die participatie precies opleveren: nieuwe inzichten en kennis voor beleid? Of meer sociaal kapitaal en vertrouwen? En is participatie middel of doel, vertrekpunt of aankomst? Een betere inzicht en begrip van elkaars brillen levert immers niet alleen vanuit academisch perspectief een meerwaarde op, maar is ook zinvol ten aanzien van de alledaagse interactie tussen burger en bestuur.

Taal verderbij. Lezen, schrijven en logisch redeneren met tieners

VANDE MEERSSCHE, H.

Antwerpen, Garant, 2012, 144p., € 29,00

Vanaf het middelbaar onderwijs komen de meer complexe aspecten van taal aan bod. De begeleiding van kinderen met leerproblemen vraagt dan om andere technieken en oefeningen. Dit boek helpt om die 'gevoerde taal' aan te brengen op maat van de leerling. Het vormt een aanzet om wat veraf lijkt toch dichterbij te brengen. Therapeuten en begeleiders vinden er een aantal methodes en uitgewerkte oefeningen om voor deze leerlingen deuren te openen en hen duidelijk te maken dat taal geen struikelblok hoeft te zijn. 'Taal verderbij' is het resultaat van het jarenlange werken met kinderen en adolescenten met leerproblemen en de aangeboden werkwijze heeft zijn nut bewezen.

Goesting in leren en werken

VAN DE MOSSELAER, H., VAN PETEGEM, P., VAN DIJK, D. & MICHIELS, L. (Red.)

Antwerpen, Garant, 2012, 264p., € 29,00

In het project GoLeWe – Goesting in Leren en Werken werkten zeven hogescholen, twee universitaire onderzoekscentra en vijf middelbare scholen uit de grensbrede regio Vlaanderen-Nederland samen. Het beeld dat deze projectpartners voor ogen hebben, is dat jongeren er zin in hebben om naar school te gaan en te leren. En later als ze afgestudeerd zijn: zin hebben en voldoening vinden in hun werk. Het boek behandelt thema's omtrent de overgang naar hoger onderwijs, leren in het hoger onderwijs en samenwerking tussen hoger onderwijs en werkveld. Het inspireert onderwijsverantwoordelijken, coördinatoren, begeleiders, leraren en docenten van middelbaar en hoger onderwijs en verantwoordelijken van bedrijven en organisaties die overtuigd zijn van het belang van een nauwere samenwerking tussen onderwijs en werkveld.

Jeugdwerk en sociale uitsluiting. Handvatten voor emanciperend jeugdbeleid

COUSSÉE, F. & BRADT, L.

Leuven, Acco, 2012, 248p., € 20

In een samenleving die concurrentie, individuele prestatie en consumptie vooropstelt, haken steeds meer mensen af. De samenleving tolereert dat niet. Ook niet van kinderen en jongeren. Zoeken naar structurele factoren bij het afhaken, krijgt geen prioriteit. Eerder neigt men naar het behandelen en bijschaven van afhakers via opvoeding, therapie, medicatie of straf. Dit boek geeft duiding bij mechanismen die sociale problemen vertalen naar individuele problemen van kinderen en jongeren. Mechanismen die de achterstelling van kinderen, jongeren en gezinnen onderaan de sociale ladder versterken. In het tweede deel belicht het boek hoe jeugdwerkers en lokale beleidsmakers afstand kunnen nemen van die mechanismen door samen met kinderen en jongeren een emancipatorische praktijk te ontwikkelen.

Voorbij de vraagtekens

DE SCHAUWER, E.

Antwerpen, Garant, 2012, 130p., € 17,10

Leraar zijn vraagt heel wat verantwoordelijkheid om kinderen en jongeren te laten opgroeien tot veelzijdige, mondige en kritische burgers. Daarbij wordt de

leraar telkens voor nieuwe uitdagingen en eisen gesteld. Dit boek brengt, op basis van interviews, verhalen van leraren die inclusie hebben zien/doen werken. Zeventien leraren uit kleuter-, lager en secundair onderwijs vertellen over hun klaspraktijk. De terugkerende thema's, gemeenschappelijke patronen en sleutelmomenten uit deze verhalen worden vervolgens nader bekeken. De auteurs gaan dieper in op de komst van het kind op school, de onzekerheden van leraren, de participatie binnen de klas, de sociale relaties, communicatie en teamwerking en de rol van ondersteuning. Tot slot wordt aangehaald wat deze verhalen en de analyse ervan kunnen betekenen voor goed en kwaliteitsvol onderwijs. Hoe kunnen we leren uit de ervaringen die leraren reeds opgebouwd hebben?

Hulpverlening bij kindermishandeling. Over individuele weerbaarheid en maatschappelijke kwetsbaarheid (Cahiers Seksuele Psychologie & Seksuologie, nr. 5)

ANTHONI, S. (Red.)

Antwerpen, Garant, 2012, 131p., € 19,10

Hulpverlenend optreden bij acute situaties van kindermishandeling stelt hoge eisen aan hulpverleners en zorgverlenende organisaties. Men dient oog te hebben voor de verwachtingen van de slachtoffers, hun gezinnen en families. Maar ook de verwachtingen en kritische bedenkingen van een veranderende samenleving spelen mee. De kwetsbaarheid van de slachtoffers wordt weerspiegeld in de kwetsbaarheid die men ziet bij ouders, broers en zussen, bij hulpverleners, in andere culturen, bij organisaties en systemen waar seksueel grensoverschrijdende gebeurtenissen plaatsvinden. Dit plaatst de samenleving voor nieuwe uitdagingen op het vlak van hulpverlening, de samenwerking met andere organisaties en het wettelijke kader dat daarbij bepaalde zaken mogelijk maakt, andere bemoeilijkt.

Samen tot aan de meet - Inspiratieboek

JUCHTMANS, G., FRANCK, E., DE ROOVER, K., VANDENBROUCKE, A., KNIPPRATH, H. & HUYBRECHTS, J.

Antwerpen, Garant, 2012, 179p., € 24,90

Zittenblijven blijkt volgens onderzoek minder effectief dan verondersteld. De praktijk van zittenblijven moet dan ook op elke school in vraag gesteld worden. Doel is zittenblijven op termijn te vervangen door alternatieven die het individuele leerproces versnellen en verrijken. Hiervoor reikt dit boek de nodige handvatten aan. Het boek biedt daartoe een mix van wetenschappelijke kadering, ondersteunende fiches, instrumenten en inspirerende praktijkverhalen. Concreet is dit boek een vervolg op de publicatie 'Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven' (Garant, 2011). Het is bedoeld als een inspiratieboek dat samen tot aan de meet in de school toepasbaar maakt. Het is bestemd voor directie, leerkrachten en andere voortrekkers die ervan overtuigd zijn dat zittenblijven in hun school een probleem vormt en die met hun team op zoek willen gaan naar alternatieven.

Gezinnen in soorten

VAN LEEUWEN, K. & VAN CROMBRUGGE, H. (Red.)

Antwerpen, Garant, 2012, 217p., € 22,00

Het traditionele kerngezin met twee biologische ouders en hun kind(eren) kunnen we niet langer zien als de norm. Deze publicatie schetst een actuele stand van zaken omtrent de ouder-kindrelatie binnen specifieke gezinsomstandigheden. Onder meer de volgende thema's komen aan bod: vaders, opvoeding van meerdere kinderen, het opvoeden van meerlingen, kinderopvang en de professionaliteitsdiscussie, opvoeding in islamitische allochtone gezinnen, scheiding en opvoeding, adoptie en de ouder-kindrelatie, opvoeding na medisch begeleidde bevruchting en door lesbische moeders. Verschillende experten hebben deze topics vanuit wetenschappelijk of beleidsmatig oogpunt uigediept. Overzichten van recent onderzoek, beleidsvisies en verwijzingen naar de pedagogische praktijk bieden een voedingsbodemp voor kritische reflectie en discussie over deze maatschappelijk relevante onderwerpen.

Wraparound care in de jeugdzorg - Implementatie van Intensieve Pedagogische Thuiszorg

HERMANS, J., KLAP, A., SMIT, K., & ZWART, A.

Amsterdam, SWP, 2012, 120p. (Berchem, EPO, 16,90 euro)

In Zeeland is men al een aantal jaar bezig met de implementatie van het IPT stelsel (Intensieve Pedagogische Thuiszorg) wat een uitwerking is van het Wraparound care model. Onbewust heeft men zich daarmee goed voorbereid op de

transitie. In het wraparound care model staat de cliënt (het gezin) centraal en wordt gewerkt aan het herstel van het gewone leven. Dat betekende een forse uitbreiding van het aantal ambulante hulpverleners (hulp start altijd thuis) en een afbouw van residentiële capaciteit en van de dagbehandeling. De invoering van het IPT stelsel bracht een compleet andere visie op hulpverlening en gezinnen. De implementatie van de IPT visie is absoluut een succes te noemen maar is niet zonder slag of stoot verlopen. Cliënten worden sneller geholpen, de IPT'er sluit beter aan bij de waarden en normen van het gezin (staat naast het gezin), de doelen worden samen met de cliënt bepaald wat de cliënttevredenheid heeft verhoogd en kinderen kunnen met hulp vaker thuis blijven wonen.

Zorg voor welzijn. Oude vragen en nieuwe antwoorden

HERMANS K., VAN DEN BOSCH D. (red.)

Leuven, Acco, 2012, 216p., 25 euro

Professor Frans Lammertyn heeft gedurende heel zijn carrière het welzijnsbeleid in België/Vlaanderen kritisch onder de loep genomen. In 1996 maakte hij een stand van zaken op in 'De zorg voor welzijn: actuele antwoorden op oude vragen'. Anno 2012 blijken heel wat toenmalige 'nieuwe antwoorden' nog steeds brandend actueel: vermaatschappelijking van de zorg, activering, persoonsgebonden financiering, casemanagement, ervaringsdeskundigheid. Tegelijkertijd zijn in de afgelopen 15 jaar nieuwe thema's aan de oppervlakte gekomen: een groeiend tekort aan zorgpersoneel, de vraag naar efficiëntie en effectiviteit, de multiculturalisering, integraal werken, ... Naar aanleiding van de emeritaatsviering van prof. Lammertyn willen (oud-)medewerkers van Frans Lammertyn het artikel 'De zorg voor welzijn' tegen het licht te houden. Welke successen heeft het welzijnsbeleid geboekt? En wat zijn de nieuwe uitdagingen en antwoorden die zich aftekenen? Dit boek omvat bijdragen van Koen Hermans, Anja Declercq, Erik Samoy, Peggy De Prins, Luc Goossens, Dirk Luyten, Lesley Hustinx en Jozefien Godemont, en Aleidis Devillé, die elk vanuit hun expertise reflecteren op de recente evoluties in en uitdagingen van het welzijnsbeleid in Vlaanderen.

Onderzoekend leren stimuleren: effecten, maatregelen en principes

DE GROOF, J., DONCHE, V. & VAN PETEGEM, P.

Leuven, Acco, 2012, 136p. € 14

Aan de hand van een praktijkgerichte en wetenschappelijke reviewstudie reiken de onderzoekers leerkrachten handvatten aan waarmee ze het onderzoekend le-

ren in de klaspraktijk optimaal kunnen ondersteunen. De auteurs staan stil bij de resultaten van internationaal onderzoek naar de verschillende didactische benaderingen om bij leerlingen het onderzoekend leren te stimuleren. Ze bekijken zowel de onderzochte effecten als de (rand)voorwaarden waaraan de onderwijsleeromgeving moet voldoen en de rol van leerkrachten en leerlingen. Daarnaast gaan ze ook in op de vraag welke didactische ondersteuning voor welke leerlingen optimaal is.

Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren en werken

VANHOOF, J., VAN DE BROEK, M., PENNINGCKX, M., DONCHE, V. & VAN PETEGEM P.

Leuven, Acco, 2012, 192p., € 16

Wie de leerbereidheid van leerlingen wil aanwakkeren, vindt hier principes die motiveren, inspireren én werken. De auteurs hebben intensief gezocht naar inzichten met bewijskracht om leerlingen te motiveren. Aan de hand van 10 praktijkprincipes vertaalden ze inzichten uit motivatietheorieën en resultaten van onderzoek in concrete tips voor de onderwijspraktijk.

Focus! Over sociale media als de grote afleider

Pardoen, J.

Amsterdam, SWP, 2012, 120p. (Berchem, EPO, € 14.90)

Pubers en sociale media, het is alsof ze voor elkaar gemaakt zijn. Altijd aan, altijd contact. Dat wás al een tijdje zo, maar de smartphone heeft het twitteren en facebooken alleen maar erger gemaakt. Geen moment meer offline, geen moment meer rust. Hoe leg je aan je kind uit dat 'nu even niet' ook belangrijk is? Heeft het überhaupt nog zin om het te proberen? Ja! Je wilt immers toch voorkomen dat het schoolwerk gaat lijden onder al die afleiding, met mogelijk zittenblijven tot gevolg. Maar hoe moet dat dan? Dit boek behandelt een actueel probleem. Het gaat in op thema's als: de invloed van sociale media op het puberbrein, wat tieners moeten weten over multitasken, het nut van het nietsdoen, meer kans op schoolsucces, tips voor tieners en voor ouders, enz. Zeer belangrijk is dat volwassenen een gesprek op gang brengen. Dat kan, mits de juiste vragen worden gesteld.



SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

WELWIJS brengt ieder jaar in september een speciaal thema-nummer uit. Wie de laatste themanummers heeft gemist, krijgt nog een kans om deze waardevolle nummers alsnog aan te schaffen.

Daarvoor betaal je slechts 5 euro per nummer. Er worden geen verzendingskosten aangerekend.

Bestellen kan door te mailen naar nicole.vettenburg@welwijs.be.

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebegrif? (*P. Goris*)
- Mission Accomplished. Resultaat boeken met preventie (*D. Burssens*)
- Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie (*N. Vettenburg*)
- Projectmatig werken: een stappenplan voor preventie (*B. Melis*)
- Het project 3-klap als algemeen wenselijk preventieproject (*L. Maesmans*)
- "Leren thuis leren", een proeftuin die werkt aan preventie in kwadraat (*R. Hermans, A. Dumoulin, R. Rector, K. Cohen, A. Loyens*)
- De rol van de huisarts bij spijbelpreventie: visie van een arts. De Brugse poort. (*T. Dusauchoit*)
- De preventieve reflex, hoe doe je dat? (*L. Hendrickx*)
- Drugpreventie: een drugbeleid op school (*I. Bernaert*)
- Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt (*G. Thys*)

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

- Maatschappelijke kwetsbaarheid op school (*N. Vettenburg & L. Walgrave*)
- Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid (*T. Van Regenmortel*)
- Geweld en maatschappelijke kwetsbaarheid (*N. Vettenburg*)
- Brede school = het versmallen van maatschappelijke kwetsbaarheid (*M.-A. De Meijer & K. Lecoutere*)
- Motiveren tot studie-ijver en tot een succesvolle studiekeuze bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen (*M. Luyckx & A. Biliris*)
- 65 Nationaliteiten uitdagen om te leren! (*R. Du Jardin*)
- Buitengewoon bijzonder (*D. Moulart & K. Delmeire*)
- Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet (*C. Dewaele*)
- Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren (*M. Vercoutere & R. Crivit*)
- De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme (*D. Bicker*)

Inhoud

p.

- 4 **Dossier**
Niet voor Kinderogen!
Games & internet, de stadspoort van Sodom?
Benedict Wydooghe
- 7 “Als je moeilijk doet... dat heeft geen zin”. Zorg, gezag, conflict en straf
op school vanuit het perspectief van jongeren
Hilde Lauwers
- 11 Conflicten op school
Maarten Mommaerts
- 14 Conflicten tussen leerlingen en de school: en wat met de ouders?
Theo Kuppens
- 18 Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren: een mogelijk kader
Monique D'Aes
- 24 Kansen en valkuilen van het sanctioneringsbeleid in een secundaire
school
Eddy Magits
- 29 Op weg naar een herstelgericht beleid op school....
Maria Beerten
- 34 GAS(t)vrij
Matti Vandemaele
- 37 **Webwijs**
Thema's
J. Tallon
- 40 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt