



Hoofdstuk 4

DE AANPAK VAN PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL: BELEIDSORIËNTERENDE UITGANGSPUNTEN

Alle scholen krijgen te maken met problemen van pesten en geweld bij leerlingen (en soms ook bij leerkrachten en ouders). Van zodra een school hieromtrent iets onderneemt, beweegt ze zich op een kruispunt waar vele verwachtingen en behoeften bij elkaar komen en waar keuzes moeten worden gemaakt. De ene keer lukt het om tot een eensgezind standpunt te komen, een andere keer lopen de standpunten uit elkaar en het gebeurt ook dat ze botsen. Elk school moet zelf bepalen welke doelen en verwachtingen zij voorrang wil geven. De bewegingsruimte die scholen krijgen is echter niet onbeperkt. Zo kunnen scholen niet voorbij de bestaande regelgeving en moeten ze rekening houden met de eisen en verwachtingen van de (school)gemeenschap of samenleving¹³⁷.

Het ligt voor de hand dat schoolleiders en leerkrachten zich bovendien laten leiden en inspireren door nieuwe wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden uit binnen- en buitenland. Om al die redenen zijn scholen voortdurend in beweging en gedragen ze zich als ‘lerende organisaties’.

Deze publicatie betreft hetzelfde kruispunt waar al die vele verwachtingen en keuzes bij elkaar komen. Onvermijdelijk worden er ook hier voorkeuren uitgedrukt en keuzes gemaakt. Dit gebeurt impliciet en expliciet. Het ligt voor de hand dat voorrang wordt gegeven aan die inzichten en die modellen of methodieken die aansluiten bij de waarden, normen en basisideeën van onze samenleving én die in het pedagogische en onderwijskundige domein hun degelijkheid hebben bewezen.

De belangrijkste uitgangspunten van deze publicatie worden in het volgende deel geëxpliciteerd en toegelicht. Ook voor scholen is het een mooie oefening om na te gaan welke inzichten, ideeën en aannames aan de basis liggen van haar eigen pedagogische visie én praktijk. Zo krijgt de eigen schoolidentiteit nog duidelijker gestalte en lukt het beter om een eigen koers te varen.

¹³⁷ Scholen moeten onder meer rekening houden met de bepalingen in het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind, de wetgeving in verband met spijbelen, het decreet over de rechtspositie van jongeren, de privacywetgeving, het gelijke onderwijskansendecreet, enz....

1. Probleemgedrag heeft vele oorzaken (over de multi-causaliteit van probleemgedrag)

De verhalen van Tom en Dave¹³⁸ spreken voor zich. Door slechts een tipje te lichten van hun levensverhaal wordt duidelijk dat hun probleemgedrag niet simpelweg voortvloeit uit hun persoonlijkheid en nog minder uit hun kwade wil. Beide voorbeelden tonen aan dat de wisselwerking tussen het kind/de jongere en zijn of haar nabije en ruimere omgeving verklaart waarom het probleemgedrag opduikt en zich handhaaft. Het *bio-ecologische kader* dat hier onder wordt geschetst, illustreert hoe de verschillende leef- en ervaringwerelden op elkaar inhaken en invloed uitoefenen op het individu.

De complexiteit van problematisch gedrag drukt zich ook uit in een aantal *theorieën die geweld en antisociaal gedrag helpen verklaren*. Talrijke deskundigen hebben in de afgelopen decennia hun licht laten schijnen over agressie en geweld. Ze leggen elk eigen accenten. De vele facetten van agressie, geweld en antisociaal gedrag die aldus worden belicht, illustreren op hun beurt de complexiteit van het bestudeerde fenomeen.

Bio-ecologische kader

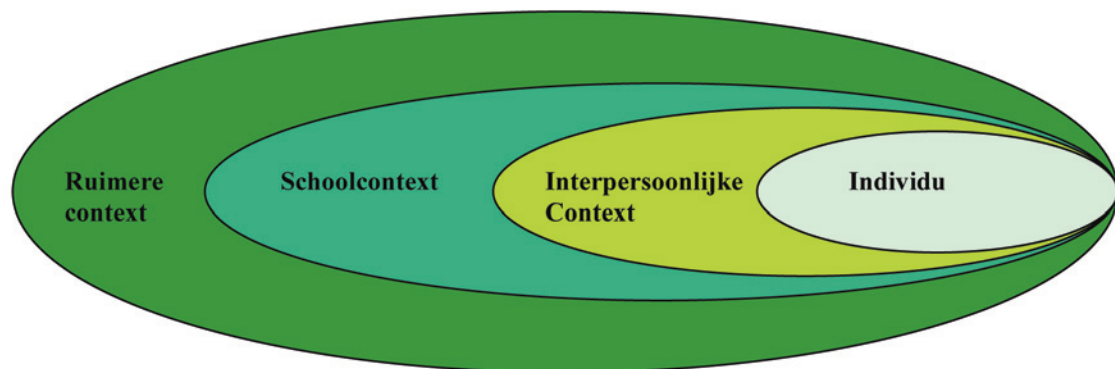
De wisselwerking tussen kind/jongere en omgeving is bijzonder complex. Schoolgeweld, pesten en probleemgedrag duiken op omdat er kinderen of jongeren zijn die dit gedrag stellen. Hun persoon speelt hoegenaamd een rol. Toch betekent dit niet dat we onze blik tot hen moeten beperken. Wie deze jongeren zijn en wat ze doen, is nauw verbonden met de context waarin ze opgroeien en leven.

Net zoals de Wereldgezondheidsorganisatie werken we met het bio-ecologische kader van de Amerikaan Bronfenbrenner¹³⁹. In het vereenvoudigde schema hieronder wordt zichtbaar gemaakt welke leefwerelden ons handelen beïnvloeden. In de ‘interpersoonlijke context’ gaat het om die relaties die in het leven van het kind/de jongere een belangrijke plaats bekleden: het gezin, de vrienden uit de buurt, de klas of de sportclub, de meest vertrouwde familieleden maken er deel van uit. Het ruimere schoolsysteem heeft dan weer betrekking op al die anderen die kinderen/jongeren op school ontmoeten (leeftijdsgenoten, leerkrachten, hulpvoedend personeel, leerlingenbegeleiding, ...) maar even goed de school als georganiseerde gemeenschap (met haar afspraken en regels, ...). De nog ruimere context verwijst ten slotte naar de bredere culturele, sociale en natuurlijke omgeving want ook deze oefent invloed uit op hoe leerlingen en leerkrachten zich voelen, hoe en wat ze denken en welke verwachtingen, gevoelens en uitdagingen voor hen belangrijk zijn.

¹³⁸ Zie Woord vooraf, p. 2-3.

¹³⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press; Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: W. Damon (ed). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley and Son.

Schema: Het bio-ecologische model van Bronfenbrenner & Morris (1998)



Enkele voorbeelden maken duidelijk op welke manier er invloed uitgaat van elk van deze leefwerelden.

Factoren op individueel vlak

- Agressieve jongens en meisjes gedragen zich impulsiever, hebben het moeilijker om zich te beheersen en om te aanvaarden dat iets niet kan/niet lukt/niet mag¹⁴⁰; hun oplossingsvaardigheden zijn eerder beperkt.
- Dubbelzinnige sociale situaties worden door agressieve en impulsieve jongeren eerder negatief ingekleurd : ze hebben vlugger de indruk dat anderen hen niet mogen. Hun inlevingsvermogen is eerder beperkt. Meer jongens dan meisjes hebben het hier moeilijk mee¹⁴¹.
- Pestslachtoffers kijken op een negatieve manier naar zichzelf. Ze gedragen zich eerder verlegen en vrienden maken lukt hen niet zo goed. Hun sociale vaardigheden zijn eerder beperkt¹⁴².

Interpersoonlijke context (nabije relaties)

- Vrienden kunnen zowel uitnodigen tot als behoeden voor probleemgedrag. Pro-sociale vrienden bevorderen sociaal gedrag; vrienden die zich weinig respectvol gedragen worden daarin makkelijker gevolgd¹⁴³.
- Of kinderen er in slagen vriendjes te maken, is sterk afhankelijk is van hoe er thuis wordt omgegaan met elkaar¹⁴⁴.
- Pestende leerlingen groeien eerder op in een gezin waarin de ouders er een autoritaire, strenge en bestraffende opvoedingsstijl op na houden. Ouders van gepeste leerlingen grijpen ook eerder naar diezelfde autoritaire stijl maar combineren die met een lage zelfwaardering¹⁴⁵.

¹⁴⁰ Baldry & Farrington, (2000).

¹⁴¹ Dodge & Frame, (1982); Bennett, Farrington & Huesmann, (2004).

¹⁴² Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, (2003).

¹⁴³ Adams, Bukowski & Bagwell, (2005).

¹⁴⁴ Smith, Bowers, Binney & Cowie, (1993).

¹⁴⁵ Baldry en Farrington, (1998).

- Andere studies leggen bloot dat slachtoffer-jongens eerder te maken hebben met een overbezorgde moeder. Slachtoffermeisjes maken eerder mee dat ze door hun moeder worden gekleineerd of afgewezen¹⁴⁶.

Schoolcontext

- Institutionele omgevingen, zoals scholen, nodigen gemakkelijker uit tot geweld. Vooral als de contacten daar stereotypisch, functioneel en weinig persoonlijk verlopen, loopt het vlugger fout. De zorg voor een positief klas- en schoolklimaat draagt alleszins bij tot minder probleemgedrag¹⁴⁷.
- Een heel belangrijke conflictbron tussen leerlingen en leerkrachten is de manier waarop de school omspringt met disciplineren en straf. Een positief disciplineringsbeleid reageert tegen het onduldbare gedrag en kaart het openlijk aan¹⁴⁸. De aandacht gaat vooral naar het (waarom van het) gewenste gedrag. Omdat het pesters en slachtoffers gevangen houdt, kijkt men er op toe hen niet te vernederen, uit te sluiten of te betuttelen maar verantwoordelijkheid te laten opnemen¹⁴⁹.

Ruimere context

- De zorg voor gelijke kansen helpt schoolgeweld voorkomen¹⁵⁰. Uitsluiting werkt de maatschappelijke kwetsbaarheid in de hand en versterkt het risico op normoverschrijdend gedrag¹⁵¹.
- De Nederlandse orthopedagoog J.F.W. Kok plaatst grote vraagtekens bij de trend om jongeren strenger te controleren en meer in de pas te doen lopen. Het strakke doelmatigheidsdenken negeert het belang van ervaringen en gevoelens binnen de opvoedkundige relatie en gaat daarmee voorbij aan de kern van de opvoedkundige relatie¹⁵². Hiermee worden nieuwe problemen opgeroepen.
- Overdreven aandacht en controle op het naleven van regels, holt de intuïtieve morele gevoeligheid uit. De aandacht verschuift in dat geval naar de regeloverschrijding en blijft niet stilstaan bij het moreel gehalte van de regelovertrekking¹⁵³. Ernstige en minder ernstige overtredingen worden in dat geval op een hoopje gegooid.

¹⁴⁶ Farrington, Hodges & Perry, (1998).

¹⁴⁷ Ortega, (1994).

¹⁴⁸ Verplaetse, Jan (2006), 'Zedenverruwing' bij jongeren: werkelijke last of zuur gezeur? In: Braeckman, L. et al. (Red.), Ze zijn zo onbeschoft, Mevrouw. Reflecties over morele vorming op school. Duroo Academia, nr. 10. Gent: Academia Press, 24-46.

¹⁴⁹ Olweus, (1999); O'Moore & Minton, (2004); Ortega, (2003); Ortega, Del Rey, Sánchez, Ortega-Rivera, Mora-Merchán & Genabat, (2003); Ortega & Lera, (2000); Smith, (1997).

¹⁵⁰ Bergeron & Schneider, (2005)

¹⁵¹ Vettenburg, N., Walgrave, L. & Van Welzenis, I. (2001) 'Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren.' In: Goris, P. & Walgrave, L. (Red.), Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie. Leuven/Apeldoorn: Garant Uitgevers, 39-76.

¹⁵² Kok, J.F.W. (2003) *Asociale Jeugd. Resultaat van een cultuur*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

¹⁵³ Blair, R.J.R. (1995) 'A cognitive developmental approach to morality – investigating the psychopath.' In: Cognition, 57 (1): 1-29; Smetana, J.G. (2005) 'Social-Cognitive Domain Theory: consistencies and variations in children's moral and social Judgements.' In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Eds.), *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wist je dat?

In sommige gevallen kan het agressieve of gewelddadige gedrag van kinderen of jongeren ook worden uitgelokt door

- suikertekort of een gebrek aan gezonde voeding
- een teveel aan kleurstoffen of andere ongezonde ingrediënten in het voedsel
- agressief, druk of gewelddadig gedrag in filmpjes, video- en computergames (imitatiegedrag) dat ze even voordien bekeken hebben¹⁵⁴
- een te krappe werk- of speelruimte
- te veel lawaai
- bepaalde klimatologische omstandigheden (veel wind, te warm, ...)
- druggebruik (o.a. alcohol en andere roes- of pepmiddelen)
- ...

2. Blijven kijken naar het kind/de jongere achter het probleemgedrag

Als kinderen of jongeren probleemgedrag stellen waarbij zij zelf of anderen schade ondervinden, kan de school niet passief aan de kant blijven staan. Dan komt het er op aan ervoor te zorgen dat het gedrag stopt en zich liefst niet meer herhaalt. De reactie van de leerkracht/opvoeder bepaalt in grote mate hoe de betrokken leerling(en) zal (zullen) reageren. Het kiezen van de juiste ‘insteek’ is dus erg belangrijk. Veel hangt af van hoe er met elkaar wordt gecommuniceerd en welk initiatief er wordt genomen. Door rekening te houden met de vragen, noden, drijfveren en motieven van de(ze) leerling(en) dringt men vlotter door tot de wortels van het probleem(gedrag). Op basis van een goede analyse lukt het beter om tot een duurzame oplossing te komen. Het ervaringsgericht onderwijs heeft zich toegelegd op die zienswijze en ontwikkelde om die reden de methodiek van de ervaringsreconstructie.

Ervaringsgericht onderwijs

Het ervaringsgericht onderwijs¹⁵⁵ (Prof. Ferre Laevers) kijkt expliciet met een leerlinggerichte bril naar het onderwijsgebeuren. Dit geldt zowel voor het gewone lesverloop als voor de aanpak van sociaal-emotionele problemen.

¹⁵⁴ Dit geldt in het bijzonder voor jonge kinderen; het kunnen onderscheiden van de grens tussen fictie en werkelijkheid is hierbij van groot belang. De negatieve impact van videogames, films en computerspellen manifesteert zich het meest nadrukkelijk bij jongeren die niet kunnen terugvallen op goede opvoedkundige relaties en die o.a. daardoor concrete, positieve rolmodellen missen.

¹⁵⁵ De grondlegger van het ervaringsgericht onderwijs is prof. Ferre Laevers. Meer info: zie www.cego.be.

Het EGO (ervaringsgericht onderwijs) evalueert het les- en schoolgebeuren door na te gaan hoe de kinderen of de leerlingen erbij zitten. De mate waarin zij geboeid zijn, de leerstof begrijpen en er zelf mee aan de slag gaan, wordt grondig bekeken en/of bevraagd. De mate waarin de leerlingen zich geboeid, creatief en ondernemend tonen (betrokkenheid), blijken van zelfvertrouwen, openheid en vitaliteit (welbevinden), zich respectvol gedragen, intens en verwonderd stilstaan bij wat hen wordt aangereikt of overkomt (verbondenheid) interesseert de kleuterleidster, leerkracht of opvoeder minstens zo sterk als de prestaties die door het kind/de leerling worden afgeleverd.

Loopt er tijdens het les- of schoolgebeuren wat fout, dan komt het er op aan zo precies mogelijk te achterhalen waarom zich leer- en/of omgangsproblemen stellen. Via de weg van *overzicht* (zoveel mogelijk relevante informatie vergaren) naar *inzicht* (nagaan welke de cruciale schakels zijn waarmee moet worden gewerkt) en *uitzicht* tracht men interventies op maat te organiseren. Die zijn er op gericht de leerling als persoon te ondersteunen en te versterken. Zijn of haar ontwikkelingsproces vormt de kern van alle interventies (sociaal-emotionele moeilijkheden, leermoeilijkheden, gedragsproblemen of de combinatie ervan).

Ervaringsreconstructie

De methodiek van ‘ervaringsreconstructie’ wordt aangewend om zo dicht mogelijk bij ervaring(sstroom) van de leerling te komen: *Welk gedrag stelt hij? Welke betekenis heeft dit gedrag voor de leerling? Wat zegt ons zijn ‘buitenkant’ (in de klas, op de speelplaats, in de turnles, thuis, in de jeugdbeweging, ...)? Welke belevingskernen sturen het zichtbare gedrag aan (boosheid, faalangst, verdriet, misprijzen, onzekerheid, ontgoocheling, ...)? Welke behoeften schuilen er achter die belevingskernen? Waar heeft deze leerling de meeste nood aan? Welke vraag stelt hij impliciet of expliciet aan ons? Wat kan er voor zorgen dat zijn basisbehoeften beter gerespecteerd worden? ...*

Een dergelijke ‘wedersamenstelling’ dringt zich op wanneer leerlingen probleemgedrag stellen of handhaven. Door zo dicht mogelijk bij de beleving van de betrokken leerling te komen, lukt het om op zoek te gaan naar interventies die het best aansluiten bij datgene wat zich in de leerling afspeelt. Het komt er op aan hem of haar zo goed te begrijpen en te raken dat het probleemgedrag wordt omgebogen. Dit ‘begrip’ tonen mag in geen geval worden verward met het vergoelijken van het probleemgedrag, noch met het inwilligen van de eisen of vragen van de leerling.

<i>WAT VERSTAAN WE ONDER ERVARINGSRECONSTRUCTIE ... ?¹⁵⁶</i>	
<i>WEL</i>	<i>NIET</i>
<p><i>Aandacht voor de binnenkant</i> Aandacht voor de binnenkant Zich inleven in de belevingswereld van het kind/de leerling en de andere betrokkenen.</p>	<p><i>Blijven hangen bij de buitenkant</i> Blijven hangen bij de buitenkant Het gedrag van het kind/de leerling inkleuren op basis van het eigen waarden- en verwachtingspatroon (waaraan het kind/de jongere al of niet voldoet).</p>
<p><i>Dieper kijken</i> Werk maken van een concrete gedragsbeschrijving (verbale en non-verbale communicatie) met zo weinig mogelijk interpretatie. Aandacht voor de context. Zoeken naar diepere, achterliggende betekenissen (ervaring & beleving)</p>	<p><i>Oppervlakkig kijken en beoordelen</i> Werken met vage veralgemenende of etiketterende beschrijvingen (interpreteren en inkleuren van het gedrag).</p>
<p><i>Het kansrijke opzoeken</i> Nagaan waar er kansen liggen Hypotheses formuleren Op zoek gaan naar de vragen en noden van het kind/de leerling</p>	<p><i>Kansen ontnemen</i> Interpretaties voorstellen als feiten, als iets wat vast staat en onomkeerbaar is.</p>
<p><i>Begripvol perspectief</i> Het kind/de leerling blijven zien als een jongere met moeilijkheden.</p>	<p><i>Afkeurend perspectief</i> Het kind/de leerling bestempelen als onhandelbaar, koppig, moeilijk, onverbeterlijk, ...</p>

¹⁵⁶ Dit schema steunt op Laevers, F., Heylen, L. & Daniëls, D. (2004) Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven: Cego Publishers, 140.

3. Streng versus soft: een fout debat

Liever geen polariserend debat

Scholen die te maken krijgen met (een teveel aan) probleemgedrag komen vaak in de greep van een polariserend debat tussen de leden van het schoolteam. Collega's slaan elkaar dan met tal van argumenten om de oren om hetzij de 'softe', hetzij 'de harde' aanpak te bepleiten of te verguizen. Dit begrijpelijke maar uitputtende debat levert vaak niet veel meer op dan een gehavend team. Het valt op dat het inhoudelijke debat vaak overwoerd wordt door gevoelsmatige elementen ('betrekkingsniveau') die verwijzen naar het functioneren (plaats, rol, betekenis, beleving) en de ad hoc beleving van enkele teamleden of van het ganse schoolteam.

Dat dit soort discussies plaatsgrijpt, is betekenisvol. Het maakt duidelijk hoe hoog de nood is naar een 'oplossing' of hoezeer mensen gehoord willen worden. De vraag is echter of het debat ook bijdraagt tot een betere aanpak. Worden de leerlingen er beter van? Wordt tegemoet gekomen aan de verzuchtingen binnen het team? Voert het debat naar een daadkrachtiger en effectiever beleid?

Natuurlijk gaat het er om erkenning te geven aan wat leeft binnen het team. Dat zich een discussie ontvouwt, laat zien dat het onderwerp aangrijpt. Om het gesprek over de te varen koers zo constructief mogelijk te laten verlopen, is het wenselijk alle inhoudelijke aandachtspunten in kaart te brengen, maar gescheiden te houden van datgene wat sociaal-emotioneel mee speelt. Men legt de kernvragen in het midden te leggen en bepaalt in overleg wie verondersteld wordt (de directie, de leerlingenbegeleiding, de klasleerkrachten, ...?) om welke vraag/vragen binnen welke termijn te beantwoorden. Zo komt men een heel stuk verder dan wanneer men vervalt in een dovemansgesprek tussen twee partijen met een sterk uiteenlopend standpunt.

Soft en streng horen samen

Het zogenaamd 'softe' en 'streng' plaatsen we liever niet tegenover elkaar. Elk standpunt heeft immers zijn verdienste en voegt een onmisbare kwaliteit toe. Het begripvolle en verbindende van de eerste stijl en het begrenzend en sturende van de tweede stijlvorm vullen elkaar aan. In scholen en klasgroepen waar er een evenwicht wordt gevonden tussen beide benaderingen stellen zich dan ook de minste problemen.

Kinderen en jongeren hebben immers nood aan structuur, duidelijkheid en veiligheid (sturing en controle/monitoring) maar kijken tegelijkertijd uit naar opvoeders die oog hebben

voor wie ze zijn en wat ze in hun mars hebben (nabijheid, waardering en steun). Beide behoeften zijn complementair. Omdat ze van wezenlijk belang zijn voor de ontwikkeling en het functioneren van kinderen/jongeren verdienen ze beide aandacht en integreren leerkrachten en scholen hen best in hun opvoedingsstijl.

Wanneer minister Vandenbroucke pleit voor sterke én warme scholen om onder meer schoolgeweld te helpen tegengaan, zit hij op deze golflengte. In een *'warme school'* wordt het schoolklimaat gekleurd door een sterke binding van de leerlingen met de school. In zulke scholen genieten de leerlingen persoonlijke aandacht, trekt men de kaart van participatie en genieten leerlingen ondersteuning op maat. Leerlingen en leerkrachten onderhouden positieve contacten, wat ook het representeren en doorgeven van waarden, normen en voorbeeldgedrag veel meer vanzelfsprekend maakt.

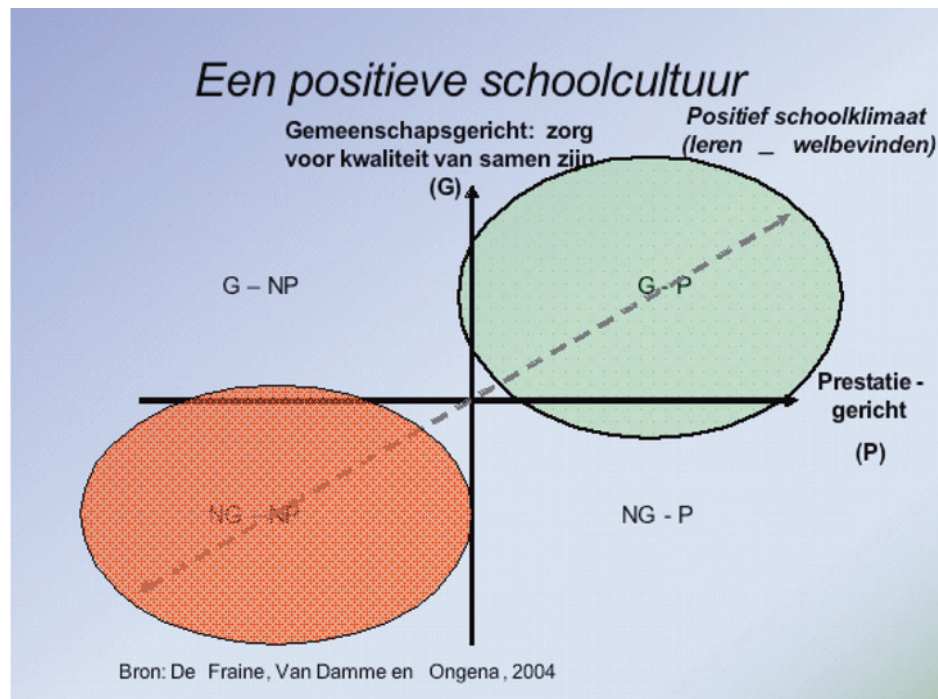
De sturende en controlerende dimensie, eigen aan elke *'sterke school'*, is herkenbaar aan de manier waarop de school tegelijk werk maakt van regelduidelijkheid, regelhandhaving, toezicht en controle. Hier doet de school haar best om ervoor te zorgen dat leerlingen zo min mogelijk in de fout kunnen (beperken van risico's, actief toezicht, duidelijke regels en in overleg bepaalde afspraken, camerabewaking bij de fietsstalling, snelle en effectieve opvolging van wat niet door de beugel kan, ...) en willen gaan (aanmoedigen van positieve initiatieven, medeverantwoordelijkheid geven, verveling en hanggedrag tegen gaan, 'verbindende' maatregelen en initiatieven, ...).

Krachtige scholen: prestatie- en gemeenschapsgericht

Het terugkerende debat tussen 'streng' en 'soft' koppelt zich in veel gevallen aan de discussie over *'Welk type school willen we zijn?'* Dit is een vraag die vele antwoorden toelaat maar toch vaak voert naar die andere tegenstelling tussen de zogenaamd *prestatiegerichte scholen* (met streng imago) en de zogenaamd *gemeenschapsgerichte scholen* (met een soft imago), die voorrang geven aan het welbevinden en de leefkwaliteit binnen de school.

De ideale schoolcultuur, ook als het om het bereiken van optimale leerwinst gaat bij alle leerlingen, is er kennelijk één waarin beide pedagogische accenten elkaar vinden. Daarom is het wenselijk om op school een leer- en werkomgeving te creëren die (a) de leerlingen stimuleert op het vlak van het instrumentele leren (kennis en inzicht, vaardigheden, attitudes) en (b) hen tegelijk het gevoel geeft 'erbij' te horen. Het komt er dus op aan aandacht te geven aan elke leerling/de leerlingengroep en elk van hen zoveel mogelijk te boeien, uit te dagen, ruimte te geven aan inspraak en participatie en voldoende veiligheid en geborgenheid te bieden. De mix van welbevinden (levenskwaliteit) en grensverleggend leren, opleiden en samenwerken, vormt dus een uitdaging voor elke school.

Onderstaand schema visualiseert de 'kracht' die uitgaat van scholen die beide focuspunten (G = gemeenschapsgericht; P = prestatiegericht) weten te verbinden. In deze scholen plukken alle schoolbetrokkenen belangrijke voordelen. Scholen die op beide punten (NG = niet gemeenschapsgericht; NP = niet prestatiegericht) zwak scoren zitten hoe dan ook in de probleemzone: de leerprestaties en de omgang scoren er ondermaats. Hier dringt zich een ingrijpende koerswijziging op.



4. Problemen aanpakken doe je samen

Verantwoordelijkheid opnemen: het moet!

Leerkrachten die tijdens de les of tijdens een toezichtbeurt te maken krijgen met probleemgedrag moeten hierop hoe dan ook reageren. Niets doen betekent dat ze hun eigen gezagspositie hypothekeren. Ze geven tegelijk het signaal dat men een aantal regels en afspraken niet hoeft na te leven. Voor de slachtoffers is het dubbel pijnlijk te moeten vaststellen dat iemand die normaal gesproken voor hen in staat, weigert verantwoordelijkheid te nemen. Ook bij de omstanders en de andere klas- of groepsgenoten versterkt dit het gevoel van onveiligheid en wekt het bijkomende frustraties.

Zo vlot het wel

Onderzoek en praktijk tonen aan dat leerkrachten/opvoeders hun verantwoordelijkheid vlotter opnemen als:

- ze zich geruggensteund voelen door de schoolleiding,
- ze meer inzicht hebben in de problemen die zich stellen,
- ze hun eigen verantwoordelijkheden voor ogen zien,
- ze vertrouwd zijn gemaakt met goed hanteerbare interventiewijzen,
- ze betrokken worden bij het uittekenen van de schoolaanpak,
- ze zich goed in hun vel voelen en waardering krijgen voor hun werk,
- ze kunnen terugvallen op collegiaal overleg en ondersteuning (vb. klassenleraarschap toewijzen aan duo's, mentorschap waarbij ervaren leerkrachten nieuwkomers gidsen en bijstaan, klassenraden die effectief bijdragen tot het remediëren van leerlingen, ...),
- er constructief wordt omgesprongen met een eventueel mislukte interventie (leerpunten zoeken en nagaan wat anders en beter had gekund; ook lessen trekken op niveau van de teamsamenwerking),
- ze in goede omstandigheden kunnen werken (verzorgde infrastructuur, geen te grote klassengroepen, haalbaar lessenrooster, aanmoedigen van informeel contact, ...).

Teamwork

De tips hierboven laten het reeds doorschemeren: het aanpakken en voorkomen van probleemgedrag is teamwork. Want moet niet het beste beleidsplan uiteindelijk worden waargemaakt door de mensen op de werkvloer? De kleuterleidster, de juf, de klasleraar, de leerlingenbegeleidster, de toezichthouder op de speelplaats, de CLB-medewerker, de GON-begeleidster, de jongerencoach (van de buurt), de zorgcoördinator, ... Zij zijn het die heel concreet het verschil helpen maken door hun persoonlijke inzet en door de samenwerking met hun collega's.

Bij pest-, geweld- en ander probleemgedrag gaat het daarenboven om een samenspel van meerdere oorzaken. Net omdat zich meerdere problemen aan elkaar hebben gehaakt, is er sprake van escalatie. De complexiteit en de omvang van dit type probleemgedrag maakt teamwork noodzakelijk. Het vraagt tijd en heel wat communicatie om alle problemen in kaart te brengen, een interventie- en preventiestrategie te ontwikkelen en het uitgetekende handelingsplan te kunnen uitvoeren.

Complementaire zorglijnen

Om het eigen beleid effectiever te maken doen scholen er goed aan de verantwoordelijkheid van iedere betrokkene te omschrijven en een kader uit te tekenen waarin de verschillende

‘zorglijnen’ elkaar vinden en aanvullen. Dit helpt voorkomen dat sommigen (zorgcoördinator, zorgbegeleider, leerlingenbegeleiding, CLB, ...) teveel hooi op hun vork moeten nemen. Op die manier lukt het ook beter om bepaalde vaardigheden binnen het team te houden of te verspreiden.

Het schema hieronder brengt de belangrijkste zorglijnen en zorgtaken binnen de school in beeld en koppelt die aan een aantal welomschreven functies of taken. (Later wordt duidelijk dat datzelfde kader mooi aansluit bij het preventiekader dat in deze publicatie wordt gehanteerd. Zie pag....). De samenwerking tussen de verschillende zorgniveaus gebeurt op basis van het subsidiariteitsprincipe, wat betekent dat de ‘hogere’ niveaus pas in werking treden nadat het lagere niveau al zijn troeven heeft uitgespeeld.

Schema: Zorglijnen en zorgtaken in beeld

Complementaire zorglijnen	Taakomschrijving	Doelgroep
Derde zorglijn	Gespecialiseerde professionele hulpverlening en ondersteuning als aanvulling op de schoolse ondersteuning en maatregelen	Schoolexterne hulpverlening en/of ondersteuning, CLB ¹⁵⁷ (zorgnetwerk)
Tweede zorglijn	Gespecialiseerde hulpverlening en –ondersteuning binnen de school Coördinerende, beleidsvoorbereidende en uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	CLB, zorgcoördinator, cel leerlingenbegeleiding, multidisciplinair overleg, mentoren, directie
Eerste zorglijn	Basishulpverlening en ondersteuning binnen de school met onmiddellijk antwoord op probleemsituaties Uitvoerende opdrachten (preventie en remediëring)	Alle leden van het schoolteam met pedagogische bevoegdheid (leerkrachten, opvoeders en hulpopvoedend personeel, speelplaatsbewaking, ...)
Informele zorglijn	Informele netwerking en contacten: vroege detectie en opvang van problemen Informele ondersteuning en hulpverlening	Alle leden van de schoolgemeenschap: leerlingen, leraars, hulpopvoedend personeel, ouders, JoJo-ers ¹⁵⁸ , ...

¹⁵⁸ JoJo-ers zijn jongeren die geen middelbaar diploma behaalden en die nu, via een bijzonder tewerkstellingsprogramma, worden ingeschakeld in het schoolgebeuren om onder meer mee te werken aan het bevorderen van het leefklimaat op school.

5. Het gaat om methodieken gekoppeld aan een veranderingsproces

Doegericht

Leerkrachten zijn het gewend om kort op de bal te spelen. In de klas reageren ze snel en behendig op wat zich onverwacht aandient. Hun aanpak is dan heel direct en doelgericht en mikt op een onmiddellijk resultaat. Oudercontacten worden netjes georganiseerd in gesprekken die tien tot twintig minuten duren. Ook hier is het de bedoeling dat het functioneren van de leerling snel en efficiënt wordt besproken; problemen worden aangekaart en de aanpak wordt besproken. En tijdens de klassenraadbepreking leggen leerkrachten hun kijk op leerlingen bij elkaar en zoeken ze samen naar de meest geschikte remediëring.

Methodieken overnemen: niet evident

Diezelfde doegerichtheid toont zich ook tijdens vormingen, studiedagen, trainingen en conferenties. Dan kijkt het gros van de leerkrachten uit naar praktisch materiaal, naar hapklare methodieken en overtuigende praktijkvoorbeelden van anderen. Want hier is het verhaalwerk van theorie en onderzoek naar praktijk al gebeurd en zien ze ook ‘dat het werkt’. Eens terug in de eigen school stellen ze echter vast dat de eigen klas- en schoolrealiteit weerbarstiger is dan gedacht. Wat in de ene school vlot en goed verloopt, blijkt in de eigen school niet aan te slaan. Bij nader inzien blijken er tal van hindernissen op te duiken die de implementatie van de nieuwe aanpakvorm in de weg staan.

Aansluiten bij de bestaande schoolcultuur

Het klopt dat de meeste veranderingsprocessen op weerstand stuiten. Mensen, organisaties, schoolgemeenschappen, ... laten zich niet zomaar veranderen. Telkens valt op hoe diep bepaalde gebruiken, overtuigingen en normen verstrengeld zijn met al wie en al wat zich in een school afspeelt. Vernieuwingen of veranderingen die inspelen op uitgesproken noden of die aansluiting vinden bij de bestaande schoolcultuur (pedagogisch project, schoolethos, schooltraditie, ...) halen het makkelijker dan al wat hier van afwijkt of haaks op staat. Zo heeft Jean-Pierre Bonafé-Schmitt¹⁵⁹, Frans socioloog en pleitbezorger van ‘bemiddeling’ in diverse van contexten, vastgesteld (in Franse, Canadese en andere scholen) dat (peer) bemiddeling weinig kans maakt in een school die lak heeft aan leerlingenparticipatie. En scholen die zich een streng en autoritair imago aanmeten, zullen wellicht met heel andere ogen (en verwachtingen) aankijken tegen initiatieven als ‘time-out’ en ‘hergo’¹⁶⁰, dan scholen die gekozen hebben voor een leerlingenvriendelijk profiel.

¹⁵⁹ Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

¹⁶⁰ Zie uitleg in de voetnoten op p. 205.

Men mag dus niet uit het oog verliezen dat er achter elke methodiek of aanpakvorm een aantal keuzes en overtuigingen schuil gaan. Die sluiten bij voorkeur aan bij de manier van denken en doen van de eigen school. Is dit niet het geval dan wordt het implementatieproces alleszins een stuk lastiger.

Het gaat om meer dan de methodiek

Succesvolle methodieken kopiëren of nadoen is dus gemakkelijker gezegd dan gedaan. Wie eerst kan proefdraaien in een veilige setting (in een nascholingstraject of in een werkgroepje binnen de school) en pas daarna gaat voor de echte toepassing, heeft meer kans op slagen. Op die manier krijgt men de methodiek beter in de vingers en leert men rekening houden met de eigen mogelijkheden en beperkingen. Of een methodiek aanslaat, hangt ook af van de acceptatiegraad binnen het schoolteam. *Hoe stelt de schoolleiding zich op? Hoe gemotiveerd zijn de andere teamleden? Worden zij goed begeleid? Waar of bij wie kunnen ze aankloppen met hun vragen? Hoe wordt er geëvalueerd en bijgestuurd?*

6. De noodzaak van een daadkrachtig schoolbeleid

Tussen de regels klonk het al meermaals door: de schoolleiding speelt een uiterst belangrijke rol bij de uitbouw en het versterken van het binnenschoolse zorg- en disciplineringsbeleid. Juist daarom richt deze publicatie zich in eerste instantie tot de schoolleiding en besteedt Deel 2 uitsluitend aandacht aan het versterken en meer effectief maken van het schoolbeleid.

Het zijn de schoolleiders of directies die de inhoudelijke pedagogische bakens uitzetten, beslissen wie het schoolteam mag komen versterken of waar het nascholingsbudget naartoe gaat. Organisatorische en infrastructurele ingrepen moeten hun goedkeuring krijgen. Bij moeilijke beslissingen dragen zij de eindverantwoordelijkheid. De leiderschapsstijl van de schoolleider of directeur kleurt in belangrijke mate de schoolcultuur. Informeren, motiveren, ondersteunen, sturen, begrenzen, organiseren, ...: schoolleiders moeten van vele markten thuis zijn. Indirect werkt zijn of haar stijl door in de manier waarop men binnen de school omspringt met problemen en conflicten. Nogal wat onderzoekers ontwikkelden typologieën om de beleidseffectiviteit van scholen in kaart te brengen en te evalueren¹⁶¹. Keer op keer krijgen schoolleiders een centrale plaats toegewezen.

De daadkracht en effectiviteit van het schoolbeleid verbinden Vanhoof en Van Petegem aan acht beleidsdragers of pijlers. De eerste drie maken volgens hen het hart uit van het schoolbeleid. De andere vijf kenmerken oefenen invloed uit op de dynamiek en doeltreffendheid van het beleid. In het eerste deel van deze handreiking wordt hier meer concreet op ingegaan¹⁶².

¹⁶¹ Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006) *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid*. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school. Mechelen: Wolters Plantyn, 33-40.

¹⁶² Zie Deel 1: p. 11-23.

- *Drie kernelementen:*
 - o Doeltreffende communicatie
 - o Gedeeld leiderschap
 - o Ondersteunende relaties tussen teamleden
- *Vijf aanvullende kenmerken:*
 - o Het hebben van een gezamenlijke doelgerichtheid
 - o Het toewerken naar of hebben van een geïntegreerd beleid
 - o Het ontwikkelen van een groot innovatief vermogen
 - o Het ontwikkelen van een groot responsief vermogen
 - o Het ontwikkelen van een groot reflectief vermogen

Scholen die gebukt gaan onder een teveel aan probleemgedrag willen om begrijpelijke redenen zo snel mogelijk af van die onhoudbare situatie. Dan klinkt de roep naar hapklare antwoorden het luidst. Vooral deze scholen hebben er alle belang bij om hun beleid te versterken. Wat betekent dat ze minstens moeten nagaan waar het beleidsschoentje wringt en welke beleidsversterkende maatregelen zich opdringen. Gezien de ‘noodsituatie’ moet er daarnaast werk worden gemaakt van het veilig stellen van alle betrokkenen. Dit kan gebeuren door het toezicht te verscherpen en zonder verpinken maar respectvol te reageren op nieuwe grensoverschrijdende incidenten.

Samenvatting Deel 3

Dat jongeren probleemgedrag stellen is een oud zeer dat ons niet te zeer mag verontrusten. De adolescentie nodigt uit tot gedurfd gedrag en regeloverschrijdend handelen. De meeste jongeren gaan wel eens in de fout maar doen dit vaak eenmalig. Naarmate ze ouder worden, ebt dit ‘gewone’ probleemgedrag weg. Bij een kleine groep toont het zich hardnekkiger en is er eerder sprake van een cumulatie van probleemgedrag. In dat geval manifesteert zich de scheefgroei bij de jongere en/of in zijn omgeving.

Of zich op school meer problemen stellen dan vroeger, is niet duidelijk. Vlaanderen beschikt over te weinig voldoende gepreciseerd cijfermateriaal om hierover harde uitspraken te doen. Wat er aan cijfers bestaat, wijst alleszins niet in de richting van ‘meer schoolgeweld’. Het valt op dat de probleempceptie (lees: onveiligheidsgevoelens) de jongste jaren een eigen leven is gaan leiden.

Ook pestgedrag is van alle tijden maar wordt sinds de jaren tachtig grondiger bestudeerd. Het volgehouden en systematisch schaden van een slachtoffer piekt tussen het tiende en

zeventiende levensjaar. Cyberpesten blijkt vandaag bijzonder populair. Het bevestigt dat jongeren graag en vaak gebruik maken van de moderne communicatietechnologie. Wellicht is 3 tot 8% van de Vlaamse jeugd het slachtoffer van ernstig ge(cyber)pest.

Schoolgeweld haalt meer dan ooit in de media. Dit versterkt de negatieve beeldvorming van de hedendaagse (schoolgaande) jeugd. Wat bijzonder spijtig is omdat de meeste jongeren het nog altijd goed blijven doen. Slechts tien procent van de jeugd zit zwaar in de knoeit en zorgt voor ernstige moeilijkheden. Hun gedrag laat zich maar moeilijk ombuigen en is mee verantwoordelijk voor de toegenomen gevoelens van onveiligheid, ook bij leerkrachten. Dit gevoel wordt bij hen in veel sterkere mate bepaald door de kwaliteit van leven en werken op school. Leerkrachten die goede contacten onderhouden met leerlingen en collega's hebben er duidelijk minder last van.

Het aanpakken en voorkomen van pesten en geweld op school gaat altijd gepaard met het maken van keuzes. Ook deze publicatie ontsnapt daar niet aan. Volgende keuzes verschaffen inzicht in het gekozen perspectief:

- Probleemgedrag is het resultaat van een complex proces waarbij verschillende oorzakelijke factoren op elkaar ingrijpen. Simpele oplossingen die de pijlen enkel richten op de probleem(aan)dragers miskennen die complexiteit.
- Het is belangrijk om zo dicht mogelijk bij de beleving en de drijfveren van de jongere te geraken. Meer inzicht daarin schept mogelijkheden tot remediëring.
- Scholen stappen best uit de tweespalt 'streng' versus 'soft'. De meest succesvolle aanpakvormen en scholen weten beide accenten te combineren. Sterke en warme scholen spelen hier op in en komen het best tegemoet aan de opvoedkundige noden van hun leerlingen.
- De complexiteit van ernstig probleemgedrag en de noodzaak van een volgehouden beleidskeuze dwingen schoolteams en alle partners van de schoolgemeenschap tot samenwerking. De uitbouw van complementaire zorglijnen werkt een doeltreffende aanpak in de hand.