

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 1997-1998

2 april 1998

HOORZITTING

over geweld op school

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid
uitgebracht door de heer René Swinnen**

Samenstelling van de commissie :

Voorzitter : de heer Gilbert Vanleenhove.

Vaste leden : de heer Jos De Meyer, mevrouw Mia De Schamphelaere, de heren Erik Matthijs, Freddy Sarens, Gilbert Vanleenhove ;

de heer Roland Deswaene, mevrouw Marleen Vanderpoorten, mevrouw Sonja Van Lindt ;

de heer René Swinnen, mevrouw Gracienne Van Nieuwenborgh, de heer André Van Nieuwkerke ;

de heren Pieter Huybrechts, Joris Van Hauthem ;

de heer Kris Van Dijck ;

de heer Ludo Sannen.

Plaatsvervangers :

mevrouw Sonja Becq, de heer Paul Deprez, mevrouw Kathleen Helsen, mevrouw Maria Tyberghien-Vandenbussche, mevrouw Mieke Van Hecke ;

de heren Ward Beysen, Karel De Gucht, André Denys ;

de heren Patrick Hostekint, Michiel Vandenbussche, Robert Voorhamme ;

de heren Emiel Verrijken, Frans Wymeersch ;

de heer Chris Vandenbroeke ;

mevrouw Cecile Verwimp-Sillis.

INHOUD

Blz.

I.	Mevrouw Christine Dupont, coördinator van het experiment leerplichtcontrole bij het departement Onderwijs, en de heren Philippe Paelman, uitvoerend coördinator UG-steunpunt Intercultureel Onderwijs, en Philip Guttig, pedagogisch medewerker Centrum voor Zorgverbreding PMS Brasschaat	4
	1. Toelichting door mevrouw Christine Dupont	4
	2. Vragen en opmerkingen van de leden met antwoord van de voorgaande spreker	8
	Bijlage I : Steunpunt Intercultureel Onderwijs, UG : voorstelling van het project	15
II.	Prof. Dr. Maria Bouverne-De Bie, Docent Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijetijdsagogiek Universiteit Gent	20
	1. Toelichting door mevrouw Maria Bouverne-De Bie	20
	Bijlage II : transparanten m.b.t. de toelichting door mevrouw Maria Bouverne-De Bie ..	25
	2. Vragen en opmerkingen van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker	33
III.	Dr. Nicole Vettenburg, wetenschappelijk medewerker, onderzoeksgroep jeugdcriminologie K.U.Leuven	35
	1. Toelichting door mevrouw Nicole Vettenburg	35
	2. Vragen en opmerking van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker	43
IV.	Mevrouw Mieke Marissen, preventieconsulente bij het Comité Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen	45
	1. Toelichting door mevrouw Mieke Marissen	45
	Bijlage : transparanten m.b.t. de toelichting door mevrouw Mieke Marissen	51
	2. Vragen en opmerkingen van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker	72

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid organiseerde op woensdag 11 maart 1998 een hoorzitting over de problematiek van geweld op school.

De heer Gilbert Vanleenhove, voorzitter, schetst de aanleiding van deze hoorzitting. Naar aanleiding van enkele geweldplegingen op Vlaamse scholen wenst de Commissie een beter zicht te krijgen op deze problematiek om later eventueel initiatieven terzake te nemen.

De volgende sprekers werden gehoord :

– mevrouw Christine Dupont, coördinator van het experiment leerplichtcontrole bij het departement Onderwijs. Zij werd vergezeld van de heren Philippe Paelman, uitvoerend coördinator UG-steunpunt Intercultureel Onderwijs, en Philip Guttig, pedagogisch medewerker Centrum voor Zorgverbreding PMS Brasschaat ;

– Prof. Dr. Maria Bouverne-DeBie, Docent Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijetijdsagogiek Universiteit Gent ;

– Dr. Nicole Vettenburg, wetenschappelijk medewerker Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.Leuven ;

– mevrouw Mieke Marissen, preventieconsulente Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen.

I. Mevrouw Christine Dupont, coördinator van het experiment leerplichtcontrole bij het departement Onderwijs, en de heren Philippe Paelman, uitvoerend coördinator UG-steunpunt Intercultureel Onderwijs, en Philip Guttig, pedagogisch medewerker Centrum voor Zorgverbreding PMS Brasschaat

1. Toelichting door mevrouw Christine Dupont

Sinds februari 1997 volg ik voor het departement Onderwijs de werkzaamheden rond 'Geweld op school' en 'Veilige scholen', opgestart door de toenmalige Nederlandse voorzitter van de Europese Commissie. De twee titels staan naast elkaar, wat een belangrijke invalshoek is.

Ik zal een verslag geven van de inzichten die ik kon opdoen op basis van de vele Europese documen-

ten. De eerste documenten beschreven het lopend onderzoek, de besluiten daaruit en de beleidsoptie in de verschillende landen. Ik zal vooral de Duitse en Spaanse documenten belichten : ze zijn concreet, en schetsen een beeld van de algemene toestand in Europa.

In een tweede hoofdstuk zal ik ingaan op de conclusies over de werking en ontwikkeling van het Europese project. Ik zal kort aantonen hoe Vlaanderen daarop aansluit, en mee vorm heeft gegeven aan uitwisselingsprojecten.

Hoe omschrijft men geweld ? Welke verklarende achtergronden komen uit het onderzoek naar voren ? In Duitsland werd in verschillende Länder de omvang en de verschijningsvorm van geweld op twee manieren gemeten. Men heeft ouders zelf gevraagd of en hoe hun kinderen agressief gedrag vertonen. Ouders verstaan onder geweld : het vernietigen van eigen en andermans eigendom, frequente vechtpartijen, anderen aanvallen of bedreigen, en woede-uitbarstingen. Een onderscheid wordt gemaakt met antisociaal gedrag, een regelmatig gebruikte term in de Europese Commissie. Onder antisociaal gedrag verstaat men : van huis weglopen, diefstal thuis of elders, spijbelen, en misbruik van alcohol en drugs. Ik zal niet ingaan op alle cijfers, maar volgens de onderzoeken vallen ongeveer 600.000 kinderen en jongeren onder de categorie agressief of antisociaal gedrag.

Een andere manier om gewelddadig gedrag te meten, is de agressie die jongeren zelf toegeven. Zij spreken van verbaal agressief gedrag, beledigingen en uitschelden. Dat zijn de meest frequent voorkomende vormen, en daarnaast : vechtpartijen, verspreiden van leugens, beledigen van leraars, en beschadigen en bevuilen van materiaal en infrastructuur. In veel beperktere vorm en veel lagere percentages komt bedreiging met wapens en seksueel lastigvallen voor. Er is een verschil tussen jongens en meisjes. Zelden is er sprake van lichamelijk geweld tegen leraren, maar verbaal en psychisch geweld tegen leraressen wordt vaak genoemd. In het algemeen stelt men een verregaand gebrek aan respect voor leraren vast.

Belangrijk zijn de gegevens over het statistisch verband tussen het optreden van jongeren en hun karakteristieken, bijvoorbeeld het verband tussen vechten en het geïsoleerd zijn als jongere. Liegen, beledigen, slaan, vandalisme, en seksueel lastigvallen gaan samen met een grote behoefte aan stimuli in de sfeer van persoonlijkheidskenmerken. Men

treft meer geweld aan bij jongeren als de opvoeding als streng en controlerend werd ervaren.

Geen verband werd gevonden met de volgende gezinssituatie : eenoudergezin of werkloosheid van de ouder. Jongeren die hun wijk erg negatief inschatten en beoordelen, gaan vaker over tot vandalisme. Als ze zich in hun vrije tijd vooral in informele groepen bewegen, zijn ze vaker vandalistisch. Op een school waar geweld frequenter voorkomt, vinden ze leeftijdgenoten gewelddadig en denken ze dat dat bij de leeftijd hoort.

Er is een sterke band met achterstand. 20 percent van de agressieve jongerengroep heeft een opmerkelijke achterstand in het onderwijs. Bij de niet-agressieve groep is dat slechts 5 percent. Er zijn ook zittenblijvers bij de jongeren met antisociaal gedrag, wat in de lijn ligt van onze vaststellingen. Bij een goede beoordeling van de eigen prestaties en een gevoel van slagen, is er minder geweld. Hoe positiever de band met de leraar en hoe groter de inspraakmogelijkheden, hoe minder geweld.

Dit zijn belangrijke invalshoeken van het Duitse onderzoek, die ook in ons achterhoofd aanwezig moeten zijn bij het uittekenen van een beleid.

De gegevens voor Spanje liggen in dezelfde lijn, waar werd vertrokken vanuit een onderzoek naar pesten. Die topic is in meer Europese landen de invalshoek voor de problematiek van geweld. 27 percent van de 12- tot 14-jarigen wordt zeer vaak gepest. 60 percent zegt dat het hen wel overkomt, terwijl 18 percent er nooit last van heeft. Bij oudere leerlingen dalen die percentages. 5 percent wordt echt gepest, zelfs mishandeld. 33 percent heeft er af en toe last van. Het fenomeen pesten is in de jongere leeftijdscategorie sterker, andere vormen komen op latere leeftijd voor.

In het Spaanse onderzoek worden ook de leraren gehoord. 57 percent van de leraren heeft met een of andere vorm van geweld van leerlingen, ouders of collega's te maken. 15 percent had ooit af te rekenen met opzettelijke schade aan persoonlijk bezit. Opvallend is het algemeen stilzwijgen over deze thematiek. Daardoor blijven agressors buiten schot, en is de kans op de uitbreiding van geweld groot.

De Spaanse studie besteedde ook zorg aan het verkennen van achtergrondgegevens. De algemene vaststellingen zijn veeleer theoretisch van aard. Men vermeldt drie soorten invloedrijke variabelen. Ten eerste heeft de sfeer van de persoonlijke ontwikkeling invloed. Ten tweede hebben de interrela-

tionele verhoudingen waarin jongeren zich bewegen in de maatschappij, een effect op het al dan niet zijn zin krijgen via geweld. Ook de sfeer in de gemeenschap waar men woont en de groepen waarin men zich beweegt, heeft een effect. Ten derde is de sfeer in de school zeer belangrijk. De pedagogische context, de onderwijs- en opvoedingsstijl, de schooldisciplin modellen en het machtsgebruik hebben een effect op de manier waarop jongeren zich al dan niet gewelddadig gedragen binnen en buiten de school. Ook dit zijn belangrijke aandachtspunten bij het uittekenen van het beleid.

Welke beleidsopties heeft men ontwikkeld als gevolg van deze vaststellingen ? De federale overheid in Duitsland subsidieert actie- en voorlichtingsprogramma's voor verdraagzaamheid en tegen extremisme, vreemdelingenhaat en geweld. In Duitsland was er in het begin van de jaren negentig een geweldproblematiek naar aanleiding van een aantal conflicten op dit gebied. Sindsdien zijn er veel actieprogramma's gericht op verdraagzaamheid. We vernemen nu minder van deze problemen in de pers, misschien omdat de acties vruchten hebben afgeworpen. Men pakt de oorzaken aan : er zijn bijvoorbeeld doelgroepgerichte programma's voor begeleiding van ouders, leraren en jeugdwerkers in verband met waardenvorming. Men ondersteunt ouders om bijvoorbeeld een andere opvoedingsstijl te hanteren. Een jongere die op tafel slaat, krijgt zijn zin ; andere vormen zijn er niet.

Men besteedt ook veel aandacht aan een vrijetijdsuitbouw voor jongeren die neigen naar geweld. Een behoefte aan stimulansen of het geïsoleerd zijn, zijn karakteristieke persoonlijkheidskenmerken voor jongeren met anti-sociaal of agressief gedrag. Men kan programma's ontwikkelen in de vrijetijdssfeer die daaraan tegemoetkomen. Er zijn ook samenwerkingsprogramma's op het terrein, bijvoorbeeld tussen school, leraren en jeugdwerking op gemeentelijk vlak.

In Duitsland zijn er ook veel programma's waarbij gemeenten en deelstaten de scholen ondersteunen in het zoeken naar pedagogische oplossingen, bijvoorbeeld door de opvoedingstaken van de school te accentueren : waardenvorming, sociale vaardigheden, het ontwikkelen van een samenhorigheidsgevoel, het geven en krijgen van verantwoordelijkheid. Men kan de school middelen aanreiken om er echt werk van te maken. Men kan docenten stimuleren om aandacht te schenken aan verdraagzaamheid, om samen te werken met andere culturen, maar ook om te werken met jongeren met afwijkend gedrag. Men mag niet veronderstellen dat

elke jongere zich gedraagt zoals de doorsnee jongere uit de middenklasse. Er moet evengoed aandacht zijn voor jongeren met kenmerken van achterstelling. Een school hanteert nogal wat uitsluitingsmechanismen. We moeten daar tegen ingaan en er programma's voor ontwikkelen. Er bestaat een uitgebreide publicatie over hetgeen daarover in Duitsland is geprobeerd, en die is op een grote conferentie in 1997 voorgesteld.

Men probeert vorm te geven aan de samenwerking van de school met de ouders en met schoolexterne instanties. De school heeft de ouders nodig in conflictsituaties, maar kan beter met de ouders communiceren voor er een conflictsituatie is. De band tussen ouders en school is dus een belangrijk aandachtspunt. Ook hiervoor bestaan er initiatieven.

In Duitsland is er ook aandacht voor consequente bestraffing. We hebben daar nood aan. We moeten ons vragen stellen bij strafstudies in scholen. Consequentie in straffen is niet altijd een sterk punt in het optreden van scholen. Er zijn overigens ook initiatieven om samen te werken met de gemeentelijke misdaadpreventie.

In Spanje legt men in het kader van de recente onderwijshervormingen een zeer sterke nadruk op opvoeding in normen en waarden. De mentorfunctie van leraren wordt beklemtoond. Bij ons heeft men vooral aandacht voor de begeleidende rol die leraren ook op zich moeten nemen, gezien de context waarin jongeren zich op de scholen bewegen. Het leerlingenbegeleidingswerk en de participatie van leerlingen wordt gestimuleerd. Men geeft hen verantwoordelijkheid en neemt hen op in het hele schoolgebeuren. De jongeren bepalen zelf mee de regels en zien toe op een consequente opvolging ervan. Daar worden surplusprogramma's voor achtergestelde gebieden ondersteund door extra financiële middelen.

Ik som de vier programma's van het Spaanse documentatiepakket op. Ten eerste probeert men te werken aan de ondersteuning van leraren en scholen bij het beter vormgeven van de emotionele en sociale ontwikkeling in de klas. We weten dat leraren zich omwille van de groepsdynamiek van een klas niet altijd even veilig voelen. De ondersteuning gebeurt door middel van programma's.

Ten tweede is er, net zoals in Duitsland, een programma om de tolerantie voor diversiteit in etnisch-culturele omgevingen te bevorderen. Een gelijkaardig en aansluitend initiatief dat Vlaande-

ren heeft genomen, werd voorgesteld aan de Europese Commissie.

Ten derde probeert men in Spanje programma's uit te werken met scholen waarbij men de sociale ontwikkeling stimuleert door aan de bewustwording te werken. Er wordt naar manieren gezocht waarop men samen met jongeren kan nadenken over hun houding in onderlinge relaties en in de klas. De bedoeling is het ontwikkelen van nieuwe gedragspatronen.

Ten vierde probeert men het gedrag van leerlingen en hun functioneren in de klas te verbeteren door regels toe te passen die men samen heeft opgesteld. Bij ons kennen we een gelijkaardige methode in de Freinetpedagogie. De impliciet geldende regels worden samen bestudeerd, daarna worden ze expliciet omschreven en moeten ze in en met de klas worden opgevolgd. De leerlingenparticipatie wordt werkelijkheid door het toepassen van de regels en de controle erop. Overtreding van de regels kan zinvolle straffen, die door de groep worden bepaald, tot gevolg hebben.

Deze vier programma's worden in Spanje zeer goed uitgebouwd. De overheid biedt bovenop de gewone financiering, middelen aan de scholen die duidelijk meewerken aan deze ontwikkeling.

Sinds 1995 is er in Spanje ook een Koninklijk Decreet over de rechten, de plichten van leerlingen en een gedragscode die op hen slaat. Er werd werk gemaakt van het definiëren en behandelen van disciplineproblemen. In de omschrijvingen wordt de nood aan vormende en corrigerende maatregelen benadrukt. Een van de eisen daarbij is dat geschorste leerlingen op school moeten kunnen blijven. Ze mogen niet langer op straat worden gestuurd, wat bij ons nog wel het geval is.

Op het vlak van rechten en plichten van leerlingen en van leraren moeten wij nog veel inspanningen leveren. We kunnen waarschijnlijk iets leren van de ervaringen en initiatieven van Spanje. Men is er ook heel actief op het vlak van trainingen in conflict- en geweldsituaties voor de leraren. Deze kunnen rekenen op echte hulp om op een goede manier met conflicten te leren omgaan. Het is de bedoeling conflicten op te lossen in de plaats van een Salomonsoordeel te vellen, want dit laatste kan op termijn nieuwe problemen en aversie als gevolg hebben.

Verder zal ik kort ingaan op de situatie in het Verenigd Koninkrijk, Nederland en Frankrijk. In het

Verenigd Koninkrijk werkt men eveneens met extra projecten en extra financiering. Ook daar lopen projecten rond de ondersteuning van leraren bij het omgaan met geweld. Ook werden daar bepaalde acties over pesten heel sterk uitgewerkt. Zo heeft men een video gemaakt die in alle scholen werd verspreid en ook op televisie werd getoond. In het Verenigd Koninkrijk besteedt men tevens veel aandacht aan het omgaan met jongeren die worden uitgesloten omwille van gedragsproblemen. De Pupil-refer-units zijn instellingen die zich hiermee bezighouden. Deze worden nu geëvalueerd, omdat niet iedereen volledig akkoord kan gaan met de manier van werken.

Wat ook belangrijk is, en ook in onze media werd vernoemd, is de nieuwe wetgeving over straffen. Er is sprake van het toekennen van politionele bevoegdheden aan de leerkrachten. De leerlingen kunnen het recht ontzegd worden om zich in te schrijven in een school wanneer ze geen home-school-partnership willen ondertekenen. Het recht van de leerling op vrije keuze kan worden ingetrokken na twee uitsluitingen.

In Engeland werd dus ook werk gemaakt van repressieve methoden, wat in andere regio's veel minder bestaat. Ook die ervaringen zouden we kunnen bestuderen.

Nederland werkt vooral aan een campagne 'De veilige school'. Zeer goed uitgedokterde pakketten staan ter beschikking van de scholen. Via de campagne kunnen scholen een beroep doen op instrumenten die kunnen worden gebruikt voor het uittekenen van een eigen veiligheidsbeleid. Nederland werkt dus vooral rond veiligheid. Men vertrekt er van de eigen vragen en de vaststellingen die men ter plekke, in de scholen doet inzake onveiligheid. Men stelt materiaal ter beschikking dat toelaat de zorg voor sociale binding te versterken en de relatie tussen leraar en leerling te verbeteren. Er zijn draaiboeken waarin staat hoe men moet omgaan met wat men calamiteiten noemt : dat kan zowel gaan over een tijdens de gymles verzwikte enkel als over ordeverstoring in de klas en bedreiging met een vuurwapen. Op die manier kunnen scholen nadenken over de wijze waarop ze dit hebben gedaan en hoe ze het in de toekomst misschien zouden kunnen doen.

Op die manier wordt de zaak in Nederland aangepakt. Ook belangrijk voor Nederland is de zeer grote bijdrage van het Landelijk Actiecomité Scholieren, dat met steun van de Nederlandse overheid een Checklist Gouden School heeft kunnen ontwerpen. Hierbij wordt leerlingen materiaal ter

beschikking gesteld om hun school te beoordelen, zowel op het vlak van schoolorganisatie als inzake lesaanbod en de inspraak en medezeggenschap die ze krijgen. Ze krijgen eveneens een soort draaiboeken met alternatieven voor punten die ontevredenheid uitlokten.

Frankrijk gaat dan weer sterk de toer op van de positieve-discriminatiebehandeling van gevoelige scholen, een politiek die we ook enigszins terugvinden bij de Franse Gemeenschap in ons land. Er worden in Frankrijk eveneens regionale observatoria opgericht, om een beter zicht te krijgen op de problemen, waarvan men voelt dat ze enigszins uit de hand lopen. Er ligt vrij veel nadruk op de samenwerking tussen de school enerzijds en politie en justitie anderzijds. Onderzoekers geven aan dat men zo een zeer groot risico neemt, omdat men wel eens een repressieversterkende vraag uit de onderwijswereld zou kunnen aanwakkeren. Rekening houdend met de karakteristieken achter het gewelddadig optreden in zijn vele variaties is dat niet per se de goede oplossing. Verder is er in Frankrijk wel een sterkere uitbouw van samenwerking met andere partners, zoals bijvoorbeeld de ouders. Er bestaan een aantal goede projecten voor samenwerking met kansarme ouders in stedelijke gebieden waar een en ander van te leren valt. Recent was Frankrijk van plan om op grootscheepse wijze te investeren in onderzoek.

Tot zover mijn bijdrage over de inzichten in de landen en de wijze waarop men de aanpak erop afstemt. Wat de concrete werking van de Europese Commissie betreft, waaraan ik zelf vanuit het departement als expert deelneem, kan ik korter zijn. Met deze werking werd gestart op een driedaagse conferentie vorig jaar in februari, in Utrecht. Het Nederlandse voorzitterschap stelde toen voor om samen met alle landen te onderzoeken of een actieprogramma over veiligheid op school nodig of wenselijk was.

Om zich over die vraag te buigen had men ambtenaren en experts uitgenodigd. Opvallend was dat zowel ambtenaren als experts het thema geweld onmiddellijk hertaalden naar het thema veiligheid, omdat ze de thematiek wilden situeren in de sfeer van de kwaliteitszorg. Dat was logisch, gezien de Europese context. Het viel me ook sterk op dat dit gebeurde vanuit een kritische ingesteldheid ten aanzien van het functioneren van de eigen onderwijswereld en vanuit een zeer groot respect voor de actuele maatschappelijke druk op jongeren en gezinnen. Een repressieve invalshoek werd vanaf het begin heel duidelijk afgewezen door de hele groep. Dit gebeurde niet omdat sancties of regelgeving niet bespreekbaar zouden zijn geweest of geen

aandachtspunt konden zijn, maar wel vanuit de visie dat dit zeker niet de invalshoek is die een oplossing voor deze ruime problematiek mogelijk zou maken.

In deze conclusies heb ik veel standpunten herkend die we zelf huldigen in het kader van het problematiek van het spijbelen en het schoolverzuim. In het departement Onderwijs zoeken we naar mogelijke vormen van aanpak inzake schoolverzuim en het niet voldoen aan de leerplicht. In tegenstelling tot wat de oorspronkelijke opzet was van de interministeriële conferentie van 1993 willen we niet beginnen bij de repressie, maar wel bij de preventie. Bij alle probleemsituaties bemerken we immers dat die beginnen met een kleinigheid, maar escaleren als er niet wordt ingegrepen. Wat dat betreft heerste een zeer sterke mate van overeenstemming. De Europese Commissie heeft dat uitgangspunt aanvaard.

Vervolgens werd aandacht en ruimte, ook financieel, vrijgemaakt, zowel voor onderzoek als voor het vormgeven van uitwisselingsprogramma's op het terrein. Men heeft daarbij vooral en steeds gezocht naar het multidimensioneel definiëren van de problematiek, wat betekent dat men de verschillende definities en vormen van geweld – van klein tot extreem – steeds mee in ogenschouw gaat nemen. Men begon met het kleine, het begin van het probleem, en zocht naar manieren om daar verder op in te gaan door in te spelen op de achterliggende factoren.

Er werd ook veel aandacht besteed aan het vergelijken van de verschillende manieren waarop de landen het doen of waarop het binnen de landen gebeurt. Ik heb daarover een uitgebreid verslag gemaakt voor het departement en gevraagd dat men mee zou inspelen op het initiatief van de Europese Gemeenschap. Dat is ook gebeurd. Eveneens is er, op vraag vanwege het beleid aan onderzoekers om onderzoeksvoorstellen in te dienen, nu een onderwerp 'Geweld op school', waarop onderzoekers zich kunnen inschrijven.

Verder hebben we de instanties die we her en der op het terrein al hebben leren kennen, uitgenodigd om de informatie van de Europese commissie te beluisteren en te zien hoe men contacten wenste te leggen met partners in andere landen. Vanuit dat uitgangspunt zijn een aantal internationale projecten opgestart, waaraan drie Vlaamse initiatieven deelnemen. De personen die naast mij zitten, nemen de coördinatie op zich van zo een internationaal project. Ze kunnen op basis van uw vragen aangeven wat ze precies doen.

Verder is er nog een project dat de link tussen school en gezin als aandachtspunt naar voren wil schuiven, maar dat door praktische omstandigheden – een coördinator die zich terugtrekt – misschien niet zal worden uitgevoerd. Vanuit de voorbije werking rond schoolopbouwwerk, onder meer in Genk, hadden we wel wat te bieden aangaande de invalshoek van de samenwerking tussen ouders en scholen. We hebben daarop kunnen aansluiten.

Het is nog mogelijk dat we met ons onderzoeksopzet aansluiten op Europees onderzoek. Dat zullen we samen verder bekijken in het kader van de inkomende onderzoeksvoorstellen en de opvolging van de werking. Bij de communicatie met het terrein heb ik vastgesteld dat de Vlaamse Gemeenschap minder actief is dan de Franse. Als men de lijst bekijkt van initiatieven die allemaal zijn ingegaan op dit aanbod, en ondertussen ook extra middelen hebben gekregen, zijn we met drie Vlaamse al zeer tevreden. De Walen hebben er zeven. Als het erop aankomt om op het Europees initiatief in te gaan, zou Vlaanderen toch nog sterker uit zijn schulp kunnen komen.

2. Vragen en opmerkingen van de leden met antwoord van de voorgaande spreker

De heer Roland Deswaene : We hebben heel wat interessante gegevens gekregen, naast bedenkingen en conclusies over onderzoeken die hoofdzakelijk in het buitenland werden gevoerd, vooral in Duitsland en Spanje.

Hoeveel staan we nu precies in Vlaanderen ? Welke onderzoeken zijn er al geweest en welke staan er eventueel op stapel ? De problematiek is meer dan eens in deze commissie aan bod gekomen, onder meer naar aanleiding van artikels in de pers over onderzoeken van de heer Wim Tyriard. Deze criminoloog heeft een onderzoek gedaan naar deze problemen in de secundaire scholen in het Antwerpse. Tot verbazing van mij en vele anderen was hij tot de bevinding gekomen dat eenderde van de leraars op een of andere manier slachtoffer wordt van bedreigingen, pesterijen, diefstallen, nachtelijke telefooncampagnes en vandalisme zoals bekrassen van auto's, plat zetten van banden, stuksnijden van kledingstukken enzovoort. Past dit onderzoek in het opzet van het departement Onderwijs, was het een privé-onderzoek of ging het uit van een universiteit ? Weet men op het departement van het bestaan van dit onderzoek af ?

U had het ook over extra middelen die aan scholen worden gegeven. Ik weet niet of het gaat over

Vlaanderen of het buitenland. Wat bedoelt men precies met deze extra middelen ?

Waarin bestaat precies de leerplichtcontrole ? Heeft die in hoofdzaak te maken met absentisme ? Ik denk aan onderzoeken die enkele jaren geleden hebben plaatsgevonden in Aalst in verband met absentisme en cafébezoek. Daar is men geschrokken over de omvang van dit probleem.

De heer André Van Nieuwkerke : Zijn er in bepaalde onderzoeken verschillende vormen van geweld waar te nemen naargelang de onderwijsrichtingen, zoals ASO, TSO, BSO of deeltijds beroepssecundair onderwijs ?

Mevrouw Sonja Van Lindt : Hebt u al enig zicht op de resultaten in de verschillende landen ? Op het vlak van de opvoeding moeten ouders en onderwijs inderdaad complementair zijn. In de verschillende landen streeft men naar een maximale samenwerking met de ouders. Ondanks de goede en nobele bedoelingen, lukt dit in Vlaanderen niet. Wat is de concrete aanpak in de verschillende landen ? We kunnen daar misschien van leren.

Mevrouw Cecile Verwimp-Sillis : Mevrouw Dupont zegt dat de onderzoeken in de ons omringende landen het onderzoekscentrum gedeeltelijk hebben verlaten, en te velde worden toegepast. Ze boeken misschien al resultaten. Hoe staan de zaken bij ons ? Het onderzoekscentrum doet blijkbaar onderzoeken op het terrein. Hebben die onderzoeken de centra al verlaten, en kunt u concrete voorbeelden geven ?

De heer Van Nieuwkerke vraagt of er een onderscheid is tussen de verschillende onderwijsniveaus. Een belangrijke groep die niet werd vermeld, is het buitengewoon onderwijs. In het type 3 van de lagere school zitten per definitie karakterieel gestoorde kinderen, wat toch de moeilijkste groep is. Wordt die groep in andere landen bestudeerd ? Wordt daar bij ons extra aandacht aan besteed, of valt het buitengewoon onderwijs uit de boot ?

De heer Joris Van Hauthem : Wat zijn de resultaten van die onderzoeken in het buitenland ? Er bestaat een overdonderend aantal projecten, trainingen, enzovoort. Het is net of in elke klas in een maatschappelijk assistent moet worden voorzien.

Over de plaats van het slachtoffer werd nog niet gesproken. Waar kan de leerkracht terecht ? Wat kan hij doen ? Tijdens de begrotingsbesprekingen hebben we daar even op gewezen. De minister heeft toen toegezegd een soort meldpunt op te

richten voor leerkrachten die het slachtoffer zijn van geweld. Zij kunnen immers niet altijd bij hun directie terecht.

Mevrouw Marleen Vanderpoorten : Uit de uiteenzetting blijkt duidelijk de verantwoordelijkheid van de ouders en de centrale rol van de leerkracht. Worden leerkrachten wel voldoende voorbereid en weerbaar gemaakt om de confrontatie met moeilijke klassen aan te gaan ? Wordt hierin voorzien in de lerarenopleiding ? Dit gebeurde vroeger niet, zeker niet aan de universiteit. Ik betwijfel of de situatie is veranderd.

Zijn de problemen niet structureel ? Uit ervaring weet ik dat problemen makkelijker rijzen in grote, heterogeen samengestelde klassen dan in kleine groepen. Moet daar niet meer aandacht aan worden besteden ?

Er blijkt niet alleen een verschil in aanpak van geweld naargelang de studierichting of onderwijsvorm, maar ook naargelang de leeftijd. Er zijn meer problemen in de tweede graden dan in de derde. Heeft dit te maken met een selectie die zich in de derde graad heeft gemanifesteerd, of heeft dit met de leeftijd op zich te maken ?

Mevrouw Gracienne Van Nieuwenborgh : Doen de problemen zich op steeds jongere leeftijd voor ? Hoe werden de studies in de praktijk omgezet en wat is de plaats van de leraar daarin ?

De heer Kris Van Dijk : In de uiteenzetting kan men tussen de regels lezen dat de vraag rijst of het onderwijs op zich het probleem kan aanpakken. We moeten de problematiek situeren binnen de samenleving. Men verlangt tegenwoordig van alles en nog wat van het onderwijs. Zelf heb ik acht jaar lesgegeven in het lager onderwijs. Ook de ouders verlangen steeds meer dat de school alle problemen oplost. Naar aanleiding van het debat over het tijdschrift Klasse zei minister Van den Bossche het volgende : 'Ik zeg de ouders niet vanuit welke visie ze hun kinderen moeten opvoeden, maar ik zeg wel dat ze hun kinderen verdorie moeten opvoeden.'. Ik sta achter die opvatting. Het onderwijs kan dat probleem onmogelijk alleen aanpakken. We zouden daarentegen tot een revolutionaire ommekeer moeten komen, waarbij ook de ouders op hun plichten worden gewezen.

Het voorbeeld van Engeland, waar een contract wordt gesloten, werd aangehaald. Ik moest onmiddellijk aan het decreet over het basisonderwijs denken, waarin sprake is van een schoolreglement dat moet worden ondertekend. Ik ben voorstander van

een reglement, want de leerlingen en de ouders moeten weten waaraan ze zich moeten houden.

Ik vraag me wel af of een reglement geen aanleiding geeft tot spanningen. Een school heeft immers enerzijds de plicht om kinderen in te schrijven, terwijl ze anderzijds leerlingen kan weigeren die zich niet aan het reglement houden. Men kan kinderen met gedragsmoeilijkheden of andere moeilijkheden onmogelijk in school X, Y en Z weigeren. Ze moeten toch ergens naar school gaan. Ik vraag me dus af hoe ver men met zo een contract kan gaan. Is er op dit vlak geen regelgeving nodig ?

De voorzitter : Mevrouw Dupont, ik veronderstel dat u niet alle vragen zult beantwoorden. Misschien kunt u zich het best tot de essentie beperken, en enkel antwoorden op wat bij uw deskundigheid aansluit. De andere delegaties kunnen dan al meteen in hun toelichting de vragen waarop nog niet is geantwoord, verwerken.

Mevrouw Christine Dupont : Het onderzoek waarvan sprake is in de eerste vraag, is niet gebeurd in overleg met het departement voor Onderwijs. Dat heeft ook in onze knipselkrant gestaan. Ik veronderstel dat mevrouw Vettenburg daar uitvoeriger zal op ingaan. Zij volgt het Vlaams onderzoek van dichtbij.

Er werd een vraag gesteld over de middelen voor de scholen. Ik kan u meedelen dat we een onderwijsvoorrangsbeleid voeren. Dat is een vorm van bijkomende financiering voor een specifiek omschreven project. Scholen die zich inschrijven voor het onderwijsvoorrangsbeleid, verbinden zich ertoe het aanbod van Nederlands tweede taal uit te bouwen, en de bijkomende financiering daarvoor aan te wenden. Ik ga niet alle verwachtingen op dat vlak opsommen, maar het mechanisme bestaat dus al.

Tot voor kort ondernam het departement niets op het vlak van geweld. Daar kwam verandering in door de parlementaire vragen die we af en toe ontvingen. We stelden vast dat er geen gegevens beschikbaar waren, of dat we enkel naar externe gegevens konden verwijzen. We hebben ons dan de vraag gesteld in welke mate we ons met die thematiek moeten bezighouden. Men kan het probleem immers heel gemakkelijk naar de scholen doorschuiven. Uiteindelijk staan zij in voor de onderwijskundige en opvoedkundige opdrachten. Tot vandaag heeft het departement dus maar heel weinig aandacht aan geweld besteed.

Ook in verband met de drugsproblematiek hebben we ons afgevraagd wat het onderwijs op dat vlak moet ondernemen. De minister van Volksgezondheid spreekt ons daarover vaak aan. Hij beschouwt de scholen als de meest geschikte instantie om alles wat hij wil bereiken, te realiseren. Volgens mij houdt hij te weinig rekening met de spankracht van de scholen. We zouden veel systematischere en beter uitgedachte programma's kunnen ontwikkelen.

Op dit ogenblik is er geen sprake van bijkomende middelen. De preventieve aanpak van spijbelen en geweld vereist wel dat er nieuwe schoolorganisatorische praktijken worden ontwikkeld. Ik denk daarbij onder meer aan de uitbouw van leerlingenbegeleiding en andere samenwerkingsvormen met de welzijnssector. Dat zijn allemaal aspecten die perfect kunnen worden opgenomen in het toekomstige beleid over zorgverbreding. We zijn daar trouwens voorstander van. We kunnen op dat vlak ook mogelijkheden creëren.

Een andere vraag ging over het leerplichtcontrole-experiment. Er werd gevraagd welke elementen vooral aan bod komen. Het experiment is een vervolg op een project dat met de federale impulsfondsmiddelen is gestart in verband met schoolverzuim in Brussel. Op dat ogenblik was dat heel duidelijk een Brussels project. Langs Vlaamse kant wilden we, tegen de federale ingesteldheid in, een preventieve richting uitgaan. De federale ministers wilden de sancties aanscherpen en de kinderbijslag intrekken. Minister Van den Bossche heeft zich daartegen vanaf het begin hevig verzet. Hij stelt dat men eerst het probleem moet onderzoeken. Daarna kunnen we dan in een sfeer van preventie proberen te voorkomen dat jongeren spijbelen en zo uit het circuit vallen.

In het Brusselse project zat dus als element het volgen van het regelmatig schoolbezoek. Een leerling moet regelmatig op school aanwezig zijn, wil de school subsidies krijgen en wil de leerling diploma's halen. Regelmatig schoolbezoek is daarvoor een noodzakelijke vereiste. We hebben wel moeten toegeven dat dit niet in alle gevallen zomaar vanzelfsprekend was te realiseren.

Door het project hebben we vastgesteld dat onze eigen regelgeving tot misstanden leidde. Zo stapten sommigen naar een huisdokter in een poging om een medisch attest te veroveren, ook al heeft de minister de huisdokters al gevraagd om dat niet meer te geven. De scholen zien dat misschien te veel door de vingers, omdat ze niet graag hun subsidies verliezen. Zo kon er in het verleden uiter-

aard geen open communicatie ontstaan om de achterliggende problemen effectief aan te pakken.

Het probleem ontstaat in een kleine vorm. Tegen de tweede graad kan het wel al escaleren. Er wordt zo een leeftijdsachterstand opgebouwd die niet meer in te halen is. Daardoor vinden de jongeren geen aansluiting meer op school. Uit al deze zaken blijkt zeer duidelijk dat onze eigen regelgeving fout zit.

In het kader van het onderwijsdecreet VII is dan gevraagd om te mogen afwijken voor een aantal scholen die zouden toetreden tot het experiment leerplichtcontrole. Dat is het werk dat nu nog altijd gaande is, en loopt op het terrein van het regelmatig schoolbezoek.

Ondertussen is er ook het onderdeel inschrijving en inschrijvingscontrole. Daarvoor hebben we een nieuwe, meer up-to-date formule geïnformatiseerd. Daarbij diende ook een afstemming op de Franstaligen plaats te vinden. Ondertussen is die formule klaar en werkt die op departementsniveau, ook in de samenwerking met de Franstaligen.

Bij een vaststelling van een niet-inschrijving op 1 oktober, moet er contact worden opgenomen met de ouders. Vroeger was dat de kantonale inspecteur, die eigenlijk niet veel meer dan postbode was. Hij kon de procureur des konings aanspreken. Die laatste was niet altijd in staat om die problematiek van naderbij te volgen. We hebben een optie genomen en een expliciete vraag gesteld aan de Comités Bijzondere Jeugdzorg om in de gevallen van niet-inschrijving samen met ons de situatie te verkennen. Bevinden de leerlingen zich in een problematische opvoedingssituatie of niet? Zo proberen we dan de situatie te deblokkeren.

We zijn dus aan het werken aan het gedeelte inschrijvingscontrole van het experiment leerplichtcontrole, om te zoeken naar manieren om een niet-inschrijving te vertalen in een herinschrijving. Er is hier al naar verwezen. Het is niet zo vanzelfsprekend om een jongere met een vrij omvangrijke problematiek zomaar met open armen opnieuw op een school te laten verwelkomen. Sommige scholen doen dat, maar soms ook onterecht. Als er geen zorg bijkomt, moet die leerling immers na drie maanden opnieuw naar een andere school.

In het experiment leerplichtcontrole hebben we ook vastgesteld dat een groot stuk van het probleem erin bestaat dat jongeren veel te frequent van school wisselen. Ik heb het dan uiteraard niet over de jongeren die het goed doen op school en op achttien jaar effectief hun diploma halen. Ik heb het over de jongeren die op twintig jaar nog altijd in de tweede graad zitten, of daar nog niet eens zijn geraakt. Zij vinden geen aansluiting en haken af.

Het volgen van de uitschrijvingen is dus een belangrijk aandachtspunt in het experiment leerplichtcontrole. Iemand moet dat doen. De vraag is alleen wie. Voor de kantonale inspecteur, de huidige inspecteur basisonderwijs, is duidelijk de optie genomen dat die er niet meer voor instaat. De inspectie heeft een nieuwe taak: doorlichtingen. Dit hoort daar niet meer bij.

Die taak moet ook regionaal ingebed worden opgenomen. We hebben daar geen instantie voor, tenzij de Comités Bijzondere Jeugdzorg. De onderwijsproblemen zijn zo specifiek dat we het pakket niet echt aan hen zullen kunnen doorgeven. We zullen wel moeten zoeken naar samenwerkingsvormen. Dat zijn aandachtspunten in het experiment leerplichtcontrole.

Op dit moment kan ik geen antwoord geven op de vraag naar de relatie tussen geweld en onderwijsvorm of de relatie tussen geweld aan leeftijd. Dat laat ik over aan mevrouw Vettenburg. Wij doen die vaststellingen wel naar aanleiding van ons onderzoek, in het experiment leerplichtcontrole, naar de afwezigheden van jongeren.

De belangrijkste vaststelling over alle onderwijsvormen heen, en meteen ook de grootste verklarende factor voor afwezigheidsproblemen die wij tot nu toe hebben ontdekt, is het niet geslaagd zijn in het vorige schooljaar. Het gaat om jongeren die een C-attest hebben gekregen, en vooral degenen die dat al enkele keren hebben meegemaakt. Zo ontstaat uiteraard een grote leerachterstand.

De link tussen spijbelen of schoolverzuim en een onsuccesvolle schoolloopbaan komt dus heel scherp naar voren. Ook dat zullen we dus mee moeten opnemen.

De voorzitter: U zou het ook nog hebben over de weerbaarheid van leerkrachten als slachtoffers van geweld.

Mevrouw Christine Dupont : Voor de afwezigheidsproblematiek werken wij op dit ogenblik heel nauw samen met het hulpopvoedend en het administratief ondersteunend personeel in de scholen. De link met de leerkrachten is echter moeilijk. Onze leerkrachten zitten nogal geïsoleerd in hun klas, waar ze of heer en meester, of slachtoffer zijn. In beide gevallen hebben de leerkrachten een vorm van ondersteuning nodig.

We zijn daarvoor onvoldoende uitgerust. De directie zou daar de grootste en de meest dynamische rol moeten vervullen, maar in Klasse zijn gegevens opgenomen van leerkrachten die klagen dat ze precies door hun directeur worden gepest. De rol van de directie vormt dan ook een groot probleem. De competentie van de directie moet een aandachtspunt zijn. Op dit vlak dient nog heel wat te gebeuren. We kunnen ons bijvoorbeeld aansluiten bij de opleidingsprogramma's voor het omgaan met geweld uit andere landen. Door een bepaalde reactie escaleert immers vaak de zaak, en wordt de samenwerkingsrelatie op lange termijn compleet verzuurd.

De voorzitter : Is het omgaan met geweld momenteel opgenomen in de lerarenopleiding ?

Mevrouw Christine Dupont : Ik denk niet dat dat nu al een aandachtspunt vormt in de lerarenopleiding. Onlangs heeft de minister de resultaten van een onderzoek over de nascholing en de lerarenopleiding ontvangen. Het gaat hier om klasmanagement : het omgaan met het groepsgebeuren in een klas. Leraren worden daar nog steeds niet voor getraind. Zij moeten kennis doorgeven aan een groep, maar er is nog te weinig aandacht en ondersteuning voor alles wat daar bij komt kijken. Als alles goed gaat in het ASO, kan men zich dat veroorloven. Jongeren tolereren daar vaak meer, evenals de leraren. Maar in het BSO is dit het begin van het einde, zowel voor de leerlingen als voor de leraren. Daar is nog veel werk te doen.

De voorzitter : Een vraag die dikwijls gesteld wordt, is wat nu de concrete resultaten zijn van al die mooie onderzoeken in de verschillende landen.

Mevrouw Christine Dupont : Het Spaanse rapport bevat duidelijke gegevens over de effectmeting van het voorlaatste programma voor het ontwikkelen van sociale stimulering door het verbeteren van bewustwording. Dergelijke programma's verlopen in nauwe samenwerking met de universiteiten, en de toepassing ervan in een representatieve groep van scholen wordt aandachtig bekeken. Men heeft dus een aantal vaststellingen kunnen doen, die ons

iets leren over de manier waarop de jongeren zelf zeggen dat in hun gedrag iets is veranderd, en waarop leraren zeggen meer greep op de situatie te hebben gekregen.

Er zijn effectmetingen gebeurd in verschillende landen, maar het is onmogelijk deze hier stuk voor stuk toe te lichten. In het buitenland is men sterker geneigd om actiegericht onderzoek te laten uitvoeren, met een ook vanuit het onderzoeksmilieu gestuurde ontwikkeling en een evaluatie.

Het project van de heer Paelman dat Europees door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs wordt ondersteund en dat probeert in te spelen op het omgaan met conflicten in hun etnisch-culturele diversiteit, werkt volgens dezelfde systematiek (zie Bijlage I).

De heer Philippe Paelman, uitvoerend coördinator Steunpunt ICO bij de Universiteit Gent : Wij gaan ervan uit dat de leerlingen zelf een grote rol spelen. Als we erin slagen hen medeverantwoordelijk te maken door hen meer te betrekken, kunnen we een ander klasklimaat creëren. We werken dus zeer preventief.

Zo denken we inzake het thema discriminatie/non-discriminatie, dat het interessant is om de leerlingen zelf te laten ontdekken wat er feitelijk aan de hand is en hoe ze zelf een regelgeving kunnen hanteren. Dit is een volledig andere aanpak, en betekent dat de leerkracht op een volledig andere manier moet ageren. Van een top-downbenadering met een leraar die zegt hoe we met elkaar moeten leren omgaan, evolueren we naar een bottom-upaanpak. Via allerlei lespakketten gaan we op zoek naar de realiteit die bij de leerlingen zelf aanwezig is. De leraar heeft hier een sterk remediërende rol : hij begeleidt de leerlingen bij het ontdekken van deze zaken.

Dit systeem is heel preventief gericht. Het bestaat uit een aantal lessen die gebaseerd zijn op een didactiek, afkomstig uit Amerika, die complex instruction heet. Daarbij gaan leerlingen autonoom en taakgericht te werk via verschillende rollen die ze opnemen en via het aanspreken van verschillende vormen van intelligentie. Op die manier worden ze allemaal heel sterk bij het pakket betrokken en ontdekken ze er waarden en status in.

De leerkracht neemt de taak waar van begeleider van de leerlingen en heeft geen leidende rol meer. Hij kijkt hoever ze komen. De resultaten die daarmee in enkele scholen werden behaald, laten zien dat de leerkrachten er vaak versteld van staan hoe-

ver de leerlingen kunnen gaan en hoe consequent ze kunnen zijn. Wat niet van bovenaf kan worden opgelegd, kunnen ze vaak uit zichzelf doen.

Het project loopt in een tachtigtal klassen, verspreid over heel Vlaanderen, en bevindt zich in een experimenteel stadium. Het materiaal wordt samen met de leerkrachten ontwikkeld. Zij bezorgen ons de nodige feedback over het didactische aspect.

We hebben dit project nu ook uitgewerkt in samenwerking met Italië, Portugal en Zweden, waar we het zullen uittesten. Daar gaat de aandacht specifiek naar het onderwerp discriminatie en non-discriminatie en wordt gewerkt met leerlingen van dertien en veertien jaar. Zo gaan we na hoe we preventief kunnen werken.

De heer Philippe Guttig, pedagogisch medewerker Centrum voor Zorgverbreding PMS Brasschaat : Sporadisch doen we al een aantal dingen rond die bottom-upmethode. We werken op twee sporen. Enerzijds trainen we in Brasschaat bij de leerlingen een aantal sociale vaardigheden. Zo zijn er projecten met vertrouwensleerlingen. Dat is een nieuw begrip. We proberen leerlingen aan te spreken om de gelijkwaardigheid op het voorplan te brengen.

Anderzijds hebben we een aantal activiteiten voor nascholing van leerkrachten, die ook te maken hebben met begeleiding van leerlingen. Er zijn projecten bij om een individuele leerling te begeleiden met leerlingvolgkaarten. Dat bestaat al, maar we proberen het nu naar de school te halen.

We doen dat vanuit de idee van preventie en we proberen het begrip geweld om te zetten in veiligheid. We willen die veiligheid zo groot mogelijk te maken door op scholen een veilig klimaat te kweken. Dat is de uitvalsbasis van waaruit we een aantal zaken willen ontwikkelen.

De voorzitter : Heeft dat succes ?

De heer Philippe Guttig : We zijn er op dit ogenblik het tweede schooljaar mee bezig en er zijn plaatselijk een aantal positieve ervaringen. Het is echter nog niet voldoende geconcretiseerd om er cijfermateriaal uit te halen. Het is ook nog niet landelijk verspreid ; we zijn nog experimenteel bezig.

BIJLAGE I

Steunpunt Intercultureel Onderwijs, UG : voorstelling van het project

Vlaamse bijdrage aan Europees project 'De Veilige School'

Indiener : Universiteit Gent - Steunpunt ICO Korte Meer 5 9000 Gent

Partners :

1. Centre Culturas - Secretariado Coordinator das Programas de Educaco Multicultural, Lisboa, Portugal.
2. Universita degli Studi di Padova, - Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Italia.
3. University of Kristianstad - Zweden

Titel : Ontwikkelen van normen en codes voor non-discriminatie. Ontwikkeling van normen en codes rond discriminatie voor scholieren.

Doelstellingen :

1. De leerlingen (1e graad secundair onderwijs) zijn in staat om discriminatie, in een ruime betekenis, te herkennen.
2. De leerlingen ontwikkelen, via communicatieve en coöperatieve werkvormen, zelf codes en normen om in hun eigen klas of schoolgroep discriminatie te voorkomen en te bannen.
3. De leerkrachten krijgen zicht op de verschillende interactiewijzen, waaronder conflictbepalende, binnen de klasgroep.
4. De leerkrachten maken kennis met een didactische invulling van intercultureel onderwijs (Complex Instruction) die doelstellingen 1 en 2 helpt te realiseren.
5. De ondersteunende organisaties en/of leerkrachten verfijnen en verdiepen het materiaal en de eraangekoppelde vorming via uitwisseling van ervaringen.

Terzeten :

1. Materiaalontwikkeling: Een C.I-Unit omtrent het concept 'Discriminatie' : Een zevendelige lessenreeks voor 1e graad S.O.
2. Vorming van leerkrachten en/of begeleiders:
 - 2.1. Observatie van en omgaan met interactiewijzen binnen de klasgroep.
 - 2.2. Werken met Complex Instruction (C.I.).
3. Uitwisseling: Ervaringen en resultaten van de uitwerking binnen de pilootklassen. Aanpassingen van materiaal en leerkrachtenvorming.

Vormgeving :

1. Materiaalontwikkeling :
Het lessenpakket bestaat uit een uitgewerkte C.I.- Unit :
 1. Introductieles
 2. Vijf roterende lessen waarbij 'het concept' (Discriminatie) vanuit verschillende invalshoeken benaderd wordt.
 3. Actieles : hierbij worden door de klas de eigen normen en codes vastgelegd.

2. Vorming :

De vorming wordt onder verschillende vormen aangeboden worden afhankelijk van de mogelijkheden van de partners.

1. Vorming aan begeleiders of plaatselijke organisaties die dan verder instaan voor de vorming van de leerkrachten. .
2. Rechtstreekse vorming aan de leerkrachten.

3. Uitwisseling :

De verantwoordelijken van de deelnemende partners gaan de resultaten en bevindingen van het werken met het materiaal uitwisselen. Aan de hand hiervan wordt het materiaal bijgesteld en verfijnd en in een definitieve vorm gegoten.

Inhoud :

De inhoud van het project staat in dienst van de doelstellingen die we ernaar willen realiseren. Hoofddoelstelling hierbij is dat de leerlingen zelf bewust worden van het feit dat er discriminatie is, dat dit onder verschillende vormen kan voorkomen en dat de leerlingen zelf in staat zijn om uit een groeiende betrokkenheid autonoom een klimaat te realiseren waarin discriminatie geen plaats heeft. Zij zullen daartoe normen en codes voor interacties, materialen en andere mogelijke terreinen binnen hun eigen klas ontwikkelen en uitvoeren.

Deze inhoud wordt gekoppeld aan de vorm waarop hij aangeboden wordt. Dit betekent dat de didactische invulling (interactieve, communicatieve en coöperatieve werkvormen) ook een interculturele dimensie heeft.

Materiaal.

Om dit te realiseren wordt er allereerst lesmateriaal ontwikkeld worden dat dit mogelijk maakt. Het onderwerp is uiteraard 'discriminatie' en dit komt ruim en gevarieerd aan bod binnen het materiaal.

De didactische invulling gebeurt via 'Complex instruction' waarbij door intensief groepswork , werken aan statusverhoging en autonoom en taakgericht werken de leerlingen zelf inzicht en vaardigheden veroveren.

Zowel inhoudelijk als methodisch vermijden we hiermee contraproductiviteit.

Inhoudelijk gebeurt dit door discriminatie, non-discriminatie en de erbijhorende codes en normen binnen een ervaringsgerichte, situationele en ruime context te plaatsen en de nauwe etnische invulling te vermijden.

Methodisch doen we dit door de leerlingen zelf verantwoordelijkheid te geven en geen van bovenuit opgelegde codes te hanteren.

Vorming.

Het gebruik van dit materiaal heeft consequenties op de inhoudelijke aspecten van het vormingsaanbod.

De leerkrachten krijgen hierin een andere rol toebedeeld dan die welke ze gewoon zijn. Ze nemen hier de rol van mediator op die in staat is om te observeren van wat er zich werkelijk in de groepjes afspeelt en op deze informatie een beroep kan doen om de nodige feedback te geven.

Binnen de vorming wordt er dus aandacht gegeven aan de verschillende interactiewijzen binnen de klasgroep en meer bepaald aan de jongereninteractiewijze

die beïnvloed wordt door de 'local status', d.w.z. de status binnen de klasgroep van de leerlingen.

Het tweede deel van de vorming zal bestaan uit een training in de C-I didactiek en een kennismaking met het materiaal en de mogelijkheden.

Uitwisseling.

De inhoudelijke invulling van de uitwisseling zal bestaan uit :

- ervaringen van begeleiders, leerkrachten en leerlingen met het lessenpakket
- correcties en aanvullingen van het lessenpakket
- uitwerken van een vormingspakket dat elke partner autonoom kan toepassen.

Wie doet wat ?

Het materiaal wordt ontwikkeld binnen het Steunpunt ICO Gent.

Het Steunpunt ICO zal eveneens de vorming rond interactiewijzen verzorgen aan de verantwoordelijken van de partners.

Hiervoor wordt geput uit het onderzoek dat binnen het Steunpunt terzake is uitgevoerd.

De partners verzorgen de vorming in Complex Instruction aan de deelnemende leerkrachten. Waar de partner daar nog onvoldoende mee vertrouwd is, wordt deze vorming opgenomen door het Steunpunt ICO.

De uitwisseling is gebaseerd op evaluaties van vorming, materiaal en leereffecten.

Deze evaluaties zullen door elke partner afzonderlijk moeten uitgevoerd worden.

Coördinatie ervan zal gebeuren door het Steunpunt ICO..

Ook de materiele organisatie van de uitwisseling zal door het Steunpunt ICO verzorgd worden.

Timing

- | | |
|----------------------|--|
| Januari-maart 98 : | Ontwikkelen van het materiaal |
| Februari 98 : | Vorming van de verantwoordelijken van de partners. |
| April 98 : | Vorming van de leerkrachten |
| Mei 98 : | Uitwerken van de lessenpakketten. |
| | Uittesten van het materiaal. |
| Juni 98 : | Evaluatie van de resultaten en het materiaal. |
| | Verfijnen en bijstellen van het materiaal. |
| September-oktober 98 | Verslag van het project. |
| | Afwerking en verspreiding van de materialen. |

Producten

1. Een zevendelige lessenserie voor de eerste graad van het secundair onderwijs rond het thema "discriminatie".
2. Een trainingsprogramma voor de leerkrachten.
 - een introductie in de methodiek 'complex instruction'.
 - een handleiding in het werken met het materiaal.
 - een introductie in de interactiewijzen binnen de klas.

De materialen voor leerkrachten en leerlingen zullen beschikbaar zijn in het Nederlands , Engels, Portugees, Italiaans en Zweeds.

De materialen voor de trainers zullen beschikbaar zijn in het Nederlands en het Engels.

Philippe Paelman
Uitvoerende coördinator.
Vormingswerker Steunpunt ICO
Steunpunt ICO Gent

II. Prof. Dr. Maria Bouverne-De Bie, Docent Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek Universiteit Gent

1. Toelichting door mevrouw Maria Bouverne-De Bie

Mijn uiteenzetting sluit aan bij die van mevrouw Dupont, maar ik probeer het onderwerp nog meer te benaderen vanuit het oogpunt van de leerling zelf. Vooraleer echter op de zienswijze van de leerlingen in te gaan, wil ik eerst duidelijk maken wat er wordt verstaan onder geweld.

We kunnen daarin drie belangrijke aspecten onderscheiden. Ik heb geweld gedefinieerd als gedrag dat wordt geuit met de bedoeling schade te berokkenen aan iemand die daar niet om heeft gevraagd of aan de omgeving. Dat betekent dat het in de eerste plaats gaat om betekenisvol gedrag. Als we praten over betekenisvol gedrag en preventie van geweld, dan moeten we beseffen dat eenzelfde gedrag verschillende betekenissen kan hebben. Omgekeerd zijn verschillende heterogene vormen van geweldpleging nauwer met elkaar verbonden dan op het eerste zicht zou kunnen blijken.

In de tweede plaats gaat het om gedrag dat wordt geuit door iemand ten aanzien van mensen die daar niet om vragen of ten aanzien van de omgeving. Dat roept uiteraard de vraag op hoe we de sociale verhoudingen tussen mensen zodanig kunnen organiseren dat geweld niet optreedt en mensen mekaar respecteren.

Een derde element is het feit dat een bepaald gedrag optreedt in een concrete situatie en in een relationele context. Dat roept de vraag op welke de maatschappelijke voorwaarden zijn waarbinnen geweld optreedt, toeneemt of vermindert.

Als ik met die definitie in gedachten naar geweld op school kijk, dan stel ik vast dat het niet nieuw is. Het is al zo oud als de school zelf. Er zijn ook heel wat vormen van pedagogisch gelegitimeerd geweld. Zonet vertelde iemand dat men in Engeland leerkrachten politionele bevoegdheid wil toekennen. Dat is een vorm van uitoefening van geweld op leerlingen, die pedagogisch gelegitimeerd wordt. Het wordt gegoten in een aanvaardbare vorm of op een bepaald moment ontstaat althans de consensus dat het aanvaardbaar is. Dit betekent dat we in onze samenleving altijd te maken hebben met veel vormen van potentieel geweld. De samenleving heeft de opgave zodanig te leren omgaan met potentieel geweld dat machtsmisbruik wordt voorkomen, dat de zwakkere wordt

beschermd tegen afhankelijkheid en tegen machtsmisbruik door diegenen die nog meer macht hebben. Die consensussen worden voortdurend gemaakt, maar kunnen in bepaalde omstandigheden onder druk komen te staan.

Zo belanden we bij de vraag over geweld op school vandaag. Onder welke omstandigheden komt een consensus onder druk te staan? Dat zijn veranderende maatschappelijke omstandigheden, verschuivingen op de arbeidsmarkt zoals bijvoorbeeld economische herstructurering, maar ook het multicultureler worden van een samenleving. Dat zijn belangrijke maatschappelijke omstandigheden die een consensus over wat al dan niet aanvaardbaar is als geweld, kunnen beïnvloeden. Maar ook veranderende opvattingen over bijvoorbeeld menswaardigheid en over de pedagogische verhoudingen tussen volwassenen en kinderen kunnen daarin een rol spelen. Het is belangrijk hiermee rekening te houden als we ons afvragen of het geweld is genomen of afgenomen. Die veranderende definitie zal uiteraard ook de meetcijfers beïnvloeden.

Het inzicht van de contextgebondenheid van elke gewelddefinitie en van elke geweldmeting is in de eerste plaats belangrijk omdat we dan zien dat geweld een structureel kenmerk vormt van onze cultuur. Als we deze problematiek bekijken vanuit de erkenning dat geweld structureel is verworven met onze cultuur, dan houdt dit twee gevolgen in. Een eerste consequentie is dat we de probleemdefinitie zoals ze vaak wordt gesteld, moeten omdraaien. We moeten niet doen alsof geweld de uitzondering is op de regel. We moeten het eigenlijk omdraaien, namelijk dat geweld de regel is en dat we moeten analyseren vanuit de rationaliteit van geweld. Dit wil niet zeggen dat dit geweld tolereerbaar moet zijn.

Als we hiervan uitgaan, kunnen we vermijden dat de discussie wordt herleid tot een geïndividualiseerde benadering alsof het zou gaan om bepaalde scholen, probleemscholen tegenover andere scholen die geen problemen hebben. Ik ben van mening dat we dit zeker moeten vermijden, al was het maar omdat de aldus ingevoerde belangentegstelling tussen de scholen door de betrokken scholen zelf wordt ervaren als een ernstige inbreuk op de inspanningen die ze vaak leveren om met moeilijke leerlingen of als moeilijk aangeduide leerlingen te werken, en als een inbreuk op de complexiteit van deze problematiek.

Een tweede consequentie van het uitgaan van de rationaliteit van geweld, is dat we de problematiek niet kunnen loskoppelen van ruimere probleem-

stellingen zoals schoolmoeheid en schooluitval. We moeten ervoor zorgen dat het invoeren van de leerplicht zelf een aanvaarde vorm van geweldpleging en van vrijheidsbeperking is op de leerlingen, ten bate van hun eigen welzijn en ten bate van hun grotere kansengelijkheid. Die leerplicht wordt niet altijd goedschiks aanvaard. Dit verzet uit zich ook via bepaald gedrag op school.

Op dit moment wordt er in de discussie vaak vanuit gegaan dat het geweld op school is toegenomen. Daarover zijn geen gegevens voorhanden. Er wordt wel gewezen op een toename van brutaal gedrag, ordeverstoring, vandalisme en vooral ook veel verbale en fysieke agressie. Er wordt ook gewezen op de concentratie van geweld in specifieke scholen of buurten. Ik ben heel voorzichtig om dit te bevestigen aangezien we daar geen empirisch materiaal over hebben. Maar het feit dat men meent dat er meer geweld is, wijst erop dat de scholen vandaag de hun toevertrouwde taken in de actuele context niet probleemloos kunnen vervullen.

Dat is de kernproblematiek. We geven de school een opdracht die ze op dit moment niet zonder problemen kan vervullen. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat de school in de naoorlogse periode een heel belangrijke gedaanteverandering heeft ondergaan. We hebben heel veel geïnvesteerd in de verdere ontwikkeling van het onderwijs in de richting van een grotere toegankelijkheid, met de achterliggende idee dat dit zou leiden tot een grotere sociale mobiliteit en een grotere sociale gelijkheid.

We hebben daarbij echter niet voldoende rekening gehouden met de dubbele opdracht van het onderwijs. De oude opdracht bleef bestaan, namelijk jongeren selecteren en kwalificeren. Dat betekent dus dat ze een selectie moet doorvoeren waarbij diegenen die beter presteren, een andere positie krijgen toegewezen. De selectiefunctie blijft dus bestaan. Anderzijds wordt het onderwijs gevraagd een gelijkheid van kansen te waarborgen. We vragen het onderwijs dus twee tegenstrijdige zaken. In die naoorlogse periode zien we de scholingseisen toenemen. De eisen zijn nog nooit zo hoog geweest als vandaag. Tegelijkertijd vragen we dat het onderwijs, dat deze toenemende scholing moet ondersteunen, een gelijkheidslogica zou hanteren die in de samenleving zelf nergens wordt waargemaakt.

Dit is een tegenstrijdige benadering met een even paradoxaal effect. Aan de ene kant lukt de kansengelijkheid, die werd beoogd met de democratisering van het onderwijs, slechts betrekkelijk. Het

onderwijs biedt immers slechts op relatieve manier gelijke kansen aan zeer ongelijke jongeren. Aan de andere kant zien we een steeds strakkere samenhang tussen onderwijsniveau en maatschappelijke kansen. Het onderwijs tekent meer dan ooit een breuklijn tussen jongeren die meekunnen en jongeren die niet meekunnen. Die ontwikkeling wordt nog versterkt door ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Daar wordt steeds meer een beroep gedaan op persoonlijke inbreng en prestaties. Deze strakkere samenhang tussen opleidingsniveau, persoonlijke inzet en maatschappelijke kans maakt dat de sociale ongelijkheid als het ware cultureel wordt gemotiveerd en gedeeltelijk ook meer voorspelbaar wordt.

Jongeren krijgen de indruk dat sociale ongelijkheid niet zozeer te maken heeft met de voorwaarden waarbinnen men opgroeit en de kansen die men heeft gekregen, maar dat ze het gevolg is van een persoonlijke keuze en van een zelfgekozen levenswijze. Het niet slagen op school en de hele problematiek van lage scholing houdt in deze ontwikkeling de suggestie in van persoonlijk falen, waarbij dan vaak de vraag wordt gesteld of dat falen op rekening van de jongere of van de samenleving wordt geschreven.

Er wordt hoe dan ook gewezen op de milieuspecifieke selectie door de school. Die selectie is één element. Het feit dat deze selectie bestaat en dat ze wordt ervaren als een persoonlijk falen, houdt een samenlevingsprobleem in. Dit raakt de samenleving als geheel, omdat de steeds langere vorming en opleiding elke jongere in deze samenleving treft, maar op een zeer verschillende wijze.

Geweld op school is in beginsel betekenisvol gedrag. Het moet worden gezien als een vraag naar de mogelijke relatie tussen ongelijke effecten van toenemende scholingseisen en bepaalde vormen van geweld op school. Of deze relatie er is en op welke wijze ze zich manifesteert, zal ik proberen aan te geven vanuit het onderzoek naar leerlingenperspectieven.

Een leerlingenperspectief is de algemene kijk van leerlingen op het onderwijs. Jongeren beleven onderwijs als een afweging tussen twee belangen-sferen : de school als leerdomein – wat je kan leren op school – en de school als leefdomein – het contact met leeftijdgenoten. Leerlingen maken deze afweging op een heel verschillende manier. Sommigen hebben een heel positieve houding tegenover de school, maar er zijn er ook heel wat met een negatieve houding.

Tussen een negatieve en een positieve houding liggen nogal wat varianten. Wat de positieve schoolhouding betreft, zijn er de ideaalleerlingen. Deze zijn intrinsiek gemotiveerd. Ze gaan echt graag naar school en vinden de school als leerdomein belangrijk. Daarentegen zijn er heel wat leerlingen die het op school goed doen en zich manifesteren als goede leerlingen, maar eigenlijk enkel extrinsiek gemotiveerd zijn. Ze willen een diploma en de maatschappelijke kansen die een school mogelijk maakt. Dat zijn plichtsgetrouwe leerlingen : ze doen niet moeilijk in de klas, maar spelen een rol in het geweld op school. Daar kom ik straks op terug.

De negatieve schoolhouding uit zich op verschillende gedragsniveaus. Er wordt meer ordeverstoring gedrag vastgesteld naarmate het onderwijsniveau daalt. De afweging tussen leerdomein en leefdomein draait zeker niet evident in het voordeel van de school als leerdomein uit. Voor de modale leerling is de school niet betekenisvol op zich, maar enkel in het perspectief van het diploma en de daarmee verbonden toekomstmogelijkheden.

Leren op school is voor een groot deel van de leerlingen, zo niet voor het merendeel, cijferleren. Ik noem dit een consumentistische opstelling. Men leert wat nuttig is, men wijst af wat niet echt nodig is voor het diploma. Veel vormen van geweld en respectloos gedrag kunnen op dit niveau worden gesitueerd : respectloos gedrag tegenover directie, leerkrachten en medeleerlingen. Ik denk nog maar aan de druk die op medeleerlingen wordt uitgeoefend om hun aandacht niet bij het lesgebeuren te houden. Dat is een belangrijk aspect van dit gedrag. Ook een aantal tuchtproblemen en vormen van pestgedrag kunnen vanuit de consumentistische dynamiek worden verklaard, evenals heel wat respectloos gedrag ten aanzien van leerkrachten.

Dit kan in belangrijke mate leiden tot escalaties, wanneer leerkrachten in een poging om de klassituatie enigszins in de hand te houden, overgaan tot vergelijkbare beheersingsstrategieën. Ze delen bijvoorbeeld inconsequente straffen uit, maken schampere opmerkingen of vernederen leerlingen. In de vakliteratuur noemt men dit overlevingspedagogiek. Dit leidt tot een escalatie van respectloos gedrag, tot en met geweld.

Het is belangrijk die escalatiebeweging te zien. Zo kunnen we dan het verband leggen tussen sommige vormen van gedrag waar we op dit moment misschien minder wakker van liggen, en wat als geweld wordt gekwalificeerd. Inzicht in het verband tussen die twee vormen van geweld is des te belangrijker omdat we zien dat de gedragsvormen ongelijk

voorkomen naargelang het opleidingsniveau en de school. De impact van het diplomabelang reikt volgens mij verder dan de klassituatie : het tast het instituut school zelf aan in zijn legitimiteit.

We moeten daarbij een duidelijk onderscheid maken tussen jongeren uit hoger en lager opgeleide milieus. Voor jongeren uit hoger opgeleide milieus staat het vertrouwen in de eigen mogelijkheden voorop. Wanneer ze het dan ook goed doen op school, wordt dat vertrouwen nog aangescherpt. Dat betekent dat ze het zich kunnen permitteren om hoge ambities na te streven. Ze achten het bereiken van die ambities realistisch en dat brengen ze in hun gedrag tot uiting.

Hier kan evenwel een belangrijk probleem ontstaan. Als de leerling enkel naar school gaat omwille van het diplomabelang, kunnen ook voor hen belangrijke zingevingsproblemen rijzen. Wat ze op school leren, verbinden ze in steeds mindere mate met keuzes die ze voor zichzelf willen maken en met de mogelijkheid om zich te situeren in een ruimer maatschappelijk geheel. Precies die zingevingsproblematiek kan een verklaring zijn voor respectloos gedrag en cynisch geweld.

Er werd in de inleiding verwezen naar een aantal recente gebeurtenissen in scholen met hoger opgeleide jongeren. Hier hebben we in eerste plaats te maken met een zingevingsvraag van jongeren die het wel goed doen op school, maar eigenlijk niet weten waarom ze er zitten – naast het behalen van het diploma.

Voor lager opgeleide jongeren ligt de situatie anders. Ze ervaren rechtstreeks dat ze afgesneden zijn van belangrijke maatschappelijke hulpbronnen. Dit geldt actueel vooral voor kinderen en jongeren die opgroeien als lid van een etnische minderheidsgroep en kinderen en jongeren van ouders die zelf laaggeschoold zijn. Deze jongeren worden omwille van hun lage scholing en vooral omwille van hun etniciteit rechtstreeks getroffen in hun participatiemogelijkheden. Voor hen is de samenleving op dit moment veel minder open.

Dat is in duidelijke tegenstelling met de hoger opgeleide jongeren. Laaggeschoolde jongeren hebben dus minder profijt van het onderwijs, maar ook de belofte die in de eis tot scholing besloten ligt – namelijk dat men een job zal verwerven op de arbeidsmarkt – wordt ten aanzien van deze jongeren veel minder waargemaakt. Ze ervaren de dubbelzijdigheid van het onderwijs in alle scherpste en ook zij stellen zich belangrijke zingevingsvragen.

Een aantal vormen van geweld kunnen worden verklaard vanuit het spanningsveld tussen het diplomabelang en de zingeving van jongeren zelf. Vooral ook het geweld dat wordt gepleegd in scholen die zijn gelegen in sterk verwaarloosde en verpauperde buurten met een hoge concentratie aan kansarmoede zou vanuit dit spanningsveld kunnen worden verklaard. Een aanduiding hiervoor ligt alleszins in de studie van slachtoffergetuigenissen en dagboeken van daders van zware criminaliteit. Hieruit blijkt dat wanneer een dader een slachtoffer of de omgeving kwaad berokkent, er steeds sprake is van het ontbreken of verbreken van een band van die dader tegenover het slachtoffer en zijn omgeving. Onderzoek dat is gebaseerd op een reconstructie van concrete ervaringen van geweldpleging in samenspraak met de betrokken daders en slachtoffers, zou op dit vlak veel duidelijkheid kunnen verschaffen.

Een ander punt is de impact van de leeftijdgenoten. Ik heb daarnet al gezegd dat de afweging wordt gemaakt tussen de school als leerdomein en als leefdomein. De vriendennetwerken die op school ontstaan, zijn eigenlijk ongelijk. Sommige jongeren vertoeven in vriendennetwerken die gedragingen stellen die zeer congruent zijn met wat de school van jongeren verwacht. Anderen stellen gedragingen die compleet tegengesteld zijn aan de verwachtingen van de school. We moeten ons dan ook de vraag stellen of geweld op school geweld is dat vanuit de school in de vrije tijd wordt doorgetrokken of dat het gaat om vrijetijdsgedrag dat via het vriendennetwerk in de school wordt binnengebracht. Als dat laatste het geval is, dan moeten we de problematiek opentrekken naar jongeren en geweld. In dat ruimere debat is sociale controle een sleutelbegrip. In de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid bijvoorbeeld wordt gewezen op het belang van sociale bindingen. Op het moment dat er goede sociale bindingen worden aangegaan, is het ook mogelijk een efficiëntere interne en externe sociale controle te realiseren.

De vraag blijft wat concreet de voorwaarden zijn waarbinnen die sociale bindingen maatschappelijk gezien tot stand kunnen komen. We moeten ons de vraag stellen hoe jongeren vandaag de samenleving en de sociale controle van deze samenleving ten aanzien van hen ervaren. Hierover zijn op dit moment bijzonder weinig onderzoeksgegevens beschikbaar. Wat we wel weten, is dat de huidige maatschappelijke ontwikkelingen en vooral de toegenomen individualisering waarbij nadruk wordt gelegd op persoonlijke inzet om in het eigen leven te slagen, voor jongeren een groter vrijheidsgevoel meebrengen. Als jongeren ervaren dat het geluk

dat hen als evidente doelstelling wordt voorgehouden voor hen niet zo evident en zo gemakkelijk te realiseren is, dan veroorzaakt dat een gevoel van leegte, onmacht en eenzaamheid. Ik verwijs naar het gebrek aan grote solidariteitsverhalen, zoals de postmodernisten dat noemen. Er is een gebrek aan toekomstperspectieven waarin jongeren hun situatie kunnen plaatsen. Dit wordt nog versterkt door de toenemende differentiatie van gezins- en relatievormen.

Het contact met leeftijdgenoten speelt op dit punt een heel specifieke rol. Het ongenoegen of de zingevingsvragen waar jongeren individueel mee worstelen, krijgen door het contact met vriendennetwerken een specifieke vertaling, waarbij de groep vaak wordt benaderd met hoge emotionele en sociale verwachtingen. Het gebruik van alcohol en drugs kan deze zingevingegevoelens nog versterken. Ik vermoed dat dit ook het geval is met geweld.

Preventie van geweld start met een zorgvuldige analyse van niet alleen de problemen van jongeren, maar ook van hun verwachtingen van het leven, de spanningen om deze verwachtingen te realiseren en de weerbaarheid die ze daarbij ontwikkelen.

Ik waarschuw voor een te sterke koppeling van preventie aan begeleidingsinitiatieven. Ik apprecieerde bij de vorige spreker zeer sterk de vertaling van geweld naar veilige school. Er is een bijkomende vertaling nodig : van veilige school naar school tout court. Begeleidingsinitiatieven moeten voor jongeren vooral ontplooiingsinitiatieven zijn. De school mag niet worden herleid tot een broeinest van problemen, criminaliteit en onveiligheid. De pedagogische definitie van de school, waarin de school wordt beschouwd als een instelling waar men nieuwe dingen kan leren, staat op het spel. Elk aanbod wordt, zeker door jongeren, relationeel benaderd. De wijze waarop het aanbod wordt geprofileerd, duidt aan hoe we over de betrokkene denken. Een te sterke nadruk op preventie zou bij jongeren het idee wekken dat we hen in de eerste plaats als potentiële geweldenaars beschouwen. Ze verdienen dit niet.

Begrippen als 'de school', 'de vrije tijd' en eigenlijk ook 'geweld', zijn vrij abstracte, theoretische begrippen. In de realiteit zijn er aparte school- en arbeidscircuits waar jongeren, naargelang allerlei factoren, selectief in terecht komen. Tussen deze circuits staan barrières die de jongeren zelf niet kunnen doorbreken. Het actuele jeugdbeleid, ook dat van de Vlaamse Gemeenschap, heeft een grote aandacht voor het onderwijs en voor de samenwer-

king tussen onderwijs en welzijnswerk, als correctie op het onderwijs. De exploratie van de vrijetijds-sector en het jeugdwerk moet nog gebeuren. Ik was blij om te horen dat dit in andere landen al wel het geval is.

Een laatste punt is de aandacht voor de invloed van het interne klasklimaat. De vorige spreker wees daar reeds op. Van de organisatie van de school kan een socialiserende of desocialiserende werking uitgaan. Een goede rechtspositie van jongeren en een sociaal vriendelijk klasklimaat zijn onontbeerlijk. Men moet weten wat de spelregels zijn en er zich op een sociaal vriendelijke manier aan houden. De nadruk die hierdoor wordt gelegd op de school zelf voor de preventie van geweld op school, is niet onterecht, maar ook niet evident.

Een sociaal vriendelijk klasklimaat vraagt een breder engagement dan dat van de school alleen. We kunnen niet pleiten voor een sociaal vriendelijk klimaat en een goede rechtspositie van de jongeren op school, zonder ons te bekommeren om de positie van jongeren in de samenleving. Dit verhoogt het dubbelzijdig karakter van de school. Op preventief vlak moeten we dan niet veel resultaten verwachten. De voorwaarden waaronder scholen al dan niet kunnen werken, moeten in dat debat worden betrokken. Hetzelfde geldt voor de vraag of probleemscholen – de buurten waarin ze zijn gevestigd, de jongeren waarmee ze werken, de gezinnen waarin die jongeren opgroeien – op dit moment voldoende sociale ondersteuning vinden in een globaal beleid om een menswaardig bestaan en een toekomstperspectief op te bouwen.

Een sociaal vriendelijk klasklimaat betekent dat men geen pasklare preventiestrategieën kan ontwikkelen. Een reflexief beleid moet inspelen op de specifieke, evoluerende context van de betrokken scholen. De zorgverbreding die nu in een aantal scholen wordt ontwikkeld, is belangrijk voor individuele leerlingen. Ze biedt echter geen antwoord voor de collectieve rechten van jongeren : het recht op een kindvriendelijke maatschappij, op een toekomstperspectief, op een omgeving en cultuur met aandacht voor jongeren. Op het niveau van de Vlaamse Gemeenschap is een uitgebreid debat nodig over het jeugdbeleid dat we willen voeren, en de plaats van het onderwijs in zo een beleid. Moet het onderwijs de huidige dominante positie behouden, of moet het belang van het onderwijs proportioneel worden bekeken ?

De realisatie van een sociaal vriendelijk klasklimaat en de preventie tegen geweld, houden een fundamenteel engagement in ten aanzien van jon-

geren en leerkrachten. Er werden reeds een aantal verklaringen voor geweld empirisch vastgesteld. Geweld zou voor een stuk te maken hebben met een beweging van toeschouwer naar betrokkene. Vormen van vandalisme kunnen zo worden verklaard als een poging om een eigen ruimte af te bakenen binnen de publieke ruimte. Dit werd in een aantal onderzoeken aangetoond.

We willen de betekenis van het concrete probleemgedrag achterhalen. De Duitse pedagoog Giesecke heeft daarover gezegd dat de politieke betekenis van probleemgedrag in de vaststelling ligt dat jongeren door hun handelen en gedrag op bepaalde problemen en tegenspraken wijzen. Die zijn niet eenvoudig met geld of pedagogische maatregelen op te lossen, maar raken de kern van wat onze samenleving als belangrijke waarden beschouwt. Dit betekent dat geweld op school inderdaad een realiteit is, maar niet onze belangrijkste bekommernis mag zijn. We moeten ons in eerste instantie afvragen wat een jeugdbeleid is, wat een positief geïnspireerd jeugdbeleid kan zijn, en wat in zo een beleid de plaats is van preventieve initiatieven tegen geweld.

BIJLAGE II

Transparanten m.b.t. de toelichting door mevrouw Maria Bouverne-De Bie



Definitie van geweld

Gedrag dat gesteld wordt met de bedoeling schade te berokkenen aan iemand die er niet om vraagt en/of aan de omgeving.

- ◆ in beginsel betekenisvol gedrag.
- ◆ door iemand t.a.v anderen en/of de omgeving.
- ◆ in concrete situationele en relationele context.



Geweld op school

- ◆ vanuit een structurele benadering.
- ◆ rationaliteit van geweld als uitgangspunt analyse.



individuele/individualiserende benadering:
gewone scholen/probleemscholen.

- ◆ situering in ruimere probleemstelling:
schoolmoeheid, schooluitval.





(Toenemend) geweld op school

- ◆ ‘toename’ van geweld: indicatie dat school taak niet probleemloos vervult/kan vervullen.
 - ⇒ dubbelzijdige logica:
 - ▼ bevestigen van samenlevingsnormen.
 - ▼ hanteren van gelijkheidslogica.
 - ↳ leidt paradoxaal tot:
 - ▼ slechts betrekkelijk gelijke kansen.
 - ▼ strakkere samenhang tussen onderwijsniveau en maatschappelijke kansen.
 - ⇒ treft elke jongere, maar op een verschillende wijze.



Leerlingperspectieven

- ◆ schoolgaan = afweging maken tussen school als *leerdomein* en school als *leefdomein*.
- ◆ voor 'modale' leerling
 - leerdomein enkel relevant in functie van diploma en toekomstperspectief.
 - leren = cijferleren('consumentisme').
 - ⇒ escalatie respectloos gedrag t/m geweld.
- ◆ impact diplomabelang ➔ legitimiteit school?
 - onderscheid hoger opgeleiden-lager opgeleiden.
- ◆ gemeenschappelijk = zingevingsvragen.
 - ⇒ spanningsveld diplomabelang -zingeving
 - = mogelijke verklaring respectloos gedrag t/m geweld.





Impact leeftijdgenoten

Vriendennetwerken

⇒ relatie tussen discussie 'geweld op school' en discussie 'jongeren en geweld'.

- ◆ impact individualisering.
- ◆ hoge verwachtingen naar groep.
- ◆ socialisatie-aanbod wordt relationeel benaderd.

⇒ spanning 'begeleiding' en 'preventie'.



School als gemeenschap

- ◆ socialiserend effect organisatie van school en inrichting van onderwijs.
- ◆ sociaal vriendelijk klasklimaat vergt schoolpraktijk gebaseerd op school als gemeenschap:
 - ⇒ voorwaarden waaronder scholen *waardenperspectieven* moeten realiseren mee betrekken in debat.
 - ⇒ *reflexief* inspelen op (evoluerende) context van de betrokken scholen.
 - ⇒ fundamenteel *engagement* t.o.v. jongeren, leerkrachten, gezinnen .





Aandachtspunten voor onderzoek en beleid

- ◆ geen éénduidige richtlijnen.
- ◆ reflexief beleid.
- ◆ geweld wel realiteit, geen
‘hoofdbekommernis’; d.w.z.
 - te zien als verlengde van
‘conformistisch gedrag’.
 - te zien als problematiek die alle scholen
treft, in verschillende varianten.
- ⇒ uitwisseling tussen scholen.
- ◆ aandacht voor positieve
leerlingenbegeleiding.
- ◆ ontwikkeling visie op jeugdbeleid en plaats
van school hierin.



2. *Vragen en opmerkingen van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker*

Mevrouw Marleen Vanderpoorten : Mevrouw Bouverne, uw betoog was ontzettend interessant, maar ging op een bepaald ogenblik heel snel. U sprak over de spanning tussen het leefdomein en het leerdomein. Bekritiseert u daarmee ons huidig onderwijssysteem omdat op onze scholen veel te weinig aandacht wordt besteed aan het leefdomein ?

Mevrouw Maria Bouverne-De Bie : Ik denk niet dat de school meer aandacht zou moeten besteden aan het leefdomein, omdat de jongeren dit zelf ontwikkelen. Volgens mij mogen we ons daar niet te veel mee bemoeien. Ik bedoelde dat er te veel aandacht wordt besteed aan het leerdomein. Het belang van een diploma wordt in onze samenleving te zeer benadrukt. Het onderwijs bepaalt hoe dan ook de maatschappelijke kansen. De beleidsbepalers, de ouders en de PMS-centra hebben daardoor de neiging om de toekomstperspectieven van de jongeren te beveiligen aan de hand van criteria van economisch nut en van de aansluiting met de arbeidsmarkt. Indirect wordt het belang van het diploma daardoor nog versterkt. De leerlingen zien de school dan ook als een instituut waar men naar toe gaat om een diploma te behalen, en niet om iets te leren.

Dit lokt extrinsieke motivatie uit, waardoor de intrinsieke motivatie van de leerlingen – waar we allemaal naar streven – kapot wordt gemaakt. Ik heb willen benadrukken dat door het overaccentueren van de extrinsieke motivatie, leerlingen die het niet goed doen op school, zich afvragen wat ze er nog doen, omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze toch nooit werk zullen vinden. Deze leerlingen zullen moeilijk doen. De leerlingen die het wel goed doen op school, maar niet leren wat ze graag zouden willen leren, zullen ook zeer cynisch reageren. Dit kan leiden tot vormen van geweld en zeker van respectloos gedrag.

Deze beide aspecten liggen in elkaars verlengde. Ik vermoed dat de problemen waarmee de leerkrachten kampen, hiermee te maken hebben. Leerkrachten vertrekken van het idee dat ze de leerlingen iets zullen leren en zich zullen richten op wat de hen motiveert. Ze bevinden zich echter in een systeem dat helemaal niet is gericht op de intrinsieke motivatie. Heel de interne organisatie van de scholen gaat daar tegenin. Een goed voorbeeld hiervan zijn de deliberaties en andere overgangsmaatregelen.

De heer Roland Deswaene : Ik heb uit het betoog van de professor onder meer onthouden dat de school opdrachten krijgt die ze niet kan uitvoeren. Ik ben het daar volledig mee eens. Er wordt veel te makkelijk gesteld dat de directie de verantwoordelijkheid moet nemen.

Een negatieve houding van de leerlingen op school komt zeer vaak voor in het beroeps- en technisch onderwijs, omdat heel veel leerlingen de verkeerde studie- of beroepskeuze hebben gemaakt. Een studie van het HIVA van het begin van de jaren negentig, heeft aangetoond dat 25 à 30 percent van de leerlingen uit het beroepsonderwijs niet op hun plaats zitten. Ofwel zijn ze te verstandig voor deze vorm van onderwijs, ofwel vinden ze de lessen te moeilijk en zouden ze buitengewoon onderwijs moeten volgen.

Ik heb zelf jarenlang in een PMS-centrum gewerkt. Ik weet dat deze centra wel weten wat ze zouden moeten doen, maar ze hebben noch de middelen noch de mogelijkheden om die probleemleerlingen, en eventueel ook de ouders, voortdurend van nabij te volgen.

Wellicht kunt u niet antwoorden op mijn vraag, maar toch stel ik ze. Als u minister van Onderwijs zou zijn, wat zou u doen aan deze problematiek ?

Mevrouw Maria Bouverne-De Bie : In eerste instantie zou ik verder kijken dan het onderwijs. Ik zou bekijken wat de Vlaamse Gemeenschap haar jongeren zegt. Dat zou voor mij de centrale vraag zijn.

Een tweede vraag luidt dan : wat verwachten we op dit ogenblik van jongeren ? Als we dan die verwachtingen hebben geuit – ik neem aan dat het erop neer komt dat we verwachten dat ze hun best doen – moeten we ons afvragen wat wij doen om dit soort verwachtingen te honoreren. Dan zullen we op een aantal belangrijke lacunes stoten ten aanzien van een aantal leerlingen. Dan zou ik, mocht ik die uitdaging aannemen, trachten die lacunes op de ene of de andere wijze op te vullen. Dan hebben we het over een jeugdbeleid en de relatieve plaats van onderwijs, de welzijnssector en vooral ook de vrijetijdssector, de jeugdwerksector daarin.

Op dit ogenblik wordt onderwijs afzonderlijk bekeken van welzijnswerk en jeugdwerk. Het gaat echter steeds over dezelfde jongeren. Probleemjongeren kunnen heel goed de inschatting maken van wat hen te wachten staat. Ik heb eigenlijk niet de neiging om met u mee te gaan in het gebruik van

het begrip 'probleemjongeren'. Vanuit ons perspectief gaat het natuurlijk over probleemjongeren, maar vanuit hun perspectief gaat het over jongeren die heel goed weten wat hen in de toekomst te wachten staat. Om eerlijk te zijn : dat is geen perspectief dat ik als jongere graag voorgeschoteld zou krijgen. Dat is een belangrijk onderwerp voor reflectie. Dergelijke reflectie betekent dan ook dat we stap voor stap maatregelen kunnen treffen om jongeren op dat niveau wat meer gelijke kansen te geven.

Er zijn bijvoorbeeld een aantal jongeren die nu heel goed weten dat ze nooit aan werk zullen geraken, dat wat het onderwijs hen aanreikt voor hen geen enkel economisch nut heeft, terwijl economisch nut net wordt aangeprezen binnen het domein van het onderwijs. Op dit punt moeten we met onze reflectie beginnen.

Mevrouw Sonja Becq : Als ik naar uw antwoord luister, dan wilt u blijkbaar geen minister van Onderwijs worden, maar een bevoegdheidsoverschrijdende minister-president. Ik bedoel dat niet negatief : onderwijs is inderdaad niet geïsoleerd, maar maakt deel uit van het geheel van een samenleving.

Uit uw uiteenzetting blijkt naar mijn gevoel een zeker pessimisme. U verwees daarnet even naar het belang van sociale binding in dat geheel, en voorwaarden om dat tot stand te brengen bij jongeren, die sowieso hun plaats zoeken in de samenleving. Wat betekent dat concreet, bijvoorbeeld inzake de opleiding van leraren ? Moet daar meer belang worden gehecht aan bepaalde elementen, in het werken met klassen, groepen, interacties ? Hoe evalueert u projecten als Leefsleutels en dergelijke ? Vindt u deze essentieel voor het geheel, omdat ze inspelen op de sociale binding binnen klassen ? Of zie ik dat verkeerd ? Moeten dergelijke projecten worden beklemtoond of net niet ?

Mevrouw Maria Bouverne-De Bie : Ik ga geen uitspraak doen over dergelijke projecten : niet omdat ik dat niet wil, maar omdat ik er te ver vanaf sta en ook geen concreet onderzoek heb verricht terzake. Persoonlijk vind ik echter dat ze juist niet moeten worden beklemtoond. Ik probeer immers te benadrukken dat de problemen waarmee jongeren, leerkrachten en ouders worden geconfronteerd niet met afzonderlijke projecten kunnen worden opgelost. Ik pleit net voor een geïntegreerd werken op verschillende terreinen, wat de slaagkansen van die projecten zal verhogen. Men kan de problematiek van geweld immers niet afzonderen van de totale problematiek, van de algemene situatie

waarin die jongeren zich bevinden. Dan situeren de grootste behoeften zich op dit ogenblik op het cultureel vlak. De vragen die men moet beantwoorden zijn : wat verwachten we van leerlingen, van leerkrachten en van ouders ? Als we die verwachtingen op een rijtje zetten, wat staat daar dan tegenover als verbintenis van de samenleving ?

Het is inderdaad een vrij pessimistisch beeld, omdat de algemene analyse wordt gemaakt tot op het punt waarop jongeren sterk worden gemarginaliseerd. Maar voor een aantal jongeren is dit op dit ogenblik toch wel de situatie. Persoonlijk ben ik trouwens minstens even ongerust over het toenevende cynisme en respectloos gedrag in ASO-opleidingen als over het gewelddadig gedrag in lagere opleidingen. Dat is het cynisch bekijken van een leerkracht die zijn best doet om de leerstof aantrekkelijk te maken. Het plezier dat men kan scheppen in het leren neemt jaarlijks af. Ik wil niet veralgemenen, maar deze vaststelling kunnen we steeds meer maken.

Ik ben daar ongeruster over dan over extreme vormen van geweld. Die kan men tenminste nog een betekenis geven in de onmiddellijke concrete context. De zwijgende meerderheid in heel veel klassen wordt niet geïdentificeerd, maar wat dat maatschappelijk betekent, weten we op dit ogenblik niet.

In mijn zeer geprivilegieerde positie krijg ik nog de angstige vraag van studenten om toch maar geen actualiteitsvragen te stellen op het examen. Het wordt elke dag moeilijker om geëngageerd les te geven. In de middelbare school is dit een zeer herkenbaar beeld. Leerlingen zeggen gewoon : 'Ik heb mijn boek niet bij.' En als de leerkracht vraagt waarom, antwoordt men : 'Omdat ik het vergeten ben.' En als de leerkracht vraagt hoe dat komt, zegt men : 'Omdat ik er niet aan heb gedacht'. Dat is geen geïdentificeerd geweld, maar het is kwalitatief eenzelfde situatie. Het onderwijs kan zijn taakstelling niet vervullen omdat het in een paradox zit gevat. Ik wil benadrukken dat ik niets negatiefs zeg over de inzet van leerkrachten, integendeel. Over dit probleem kan men geen project opstarten, want de leerkrachten zullen niet aanvaarden dat mensen van project x even zullen oplossen waar zij al jaren mee bezig zijn en geen oplossing voor hebben gevonden.

De heer René Swinnen : Ik begrijp uw pleidooi om de leefgemeenschap sterker te beklemtonen. Maar we krijgen naar aanleiding van andere hoorzittingen andere geluiden. Men zegt dat in het onderwijs de breuk met de economische realiteit steeds gro-

ter wordt. Men moet steeds meer doen om de leerlingen klaar te stomen voor betrekkingen waar een functiebeschrijving aan is verbonden. Het onderwijs wordt op dit ogenblik tussen twee uitersten geslingerd. Voor de leerkrachten dringt zich een verscheurende dualiteit op. Onderwijsmensen ervaren dat ze de greep op de leerlingen kwijtraken en anderzijds staan ze onder druk om hun programma klaargestoomd te krijgen. Hoe ziet u dat evolueren ?

Mevrouw Maria Bouverne-De Bie : Omwille van de schaarste op de arbeidsmarkt bestaat inderdaad de neiging om de druk op het onderwijs te verhogen om een directere aansluiting op die arbeidsmarkt te geven. Bovendien denken ouders ook zeer marktgericht. Ze begeleiden de studiekeuze van hun kinderen nu veel intensiever dan vroeger, zeker bij hoger opgeleide jongeren. Ik stel deze ontwikkeling vast. Ik zie tegelijk het spiegelbeeld van die ontwikkeling, namelijk dat heel veel mensen zich hier bijzonder ongelukkig bij voelen, wat leidt tot gedragingen die we zeker niet wensen. Er moet een debat worden gevoerd over een gezond evenwicht tussen een realistisch onderwijs en de relatie tot de arbeidsmarkt.

Ik ben er echter van overtuigd dat men onderwijs niet kan herleiden tot voorbereiding op de arbeidsmarkt. We zijn hier te ver in gegaan. Onderwijs moet in eerste instantie eigen doelstellingen vooropstellen. Het toeleiden naar de arbeidsmarkt mag niet worden verwaarloosd, maar mag niet in een rechtstreeks perspectief worden gezien, zoals nu vaak gebeurt. Ik heb hier geen formules voor, maar er moeten soepeler overgangen mogelijk zijn voor iemand die uit het onderwijs is gevallen en terug wil inhaken. Er zijn bijzonder weinig structurele verbanden tussen het onderwijs en de volwasseneducatie. We evolueren naar een steeds vroegere selectie van leerlingen. Ik weet niet of dit gunstige ontwikkelingen zijn vanuit het oogpunt dat ik hier hanteer. Deze ontwikkeling komt zeker ten goede aan degenen die intrinsiek zijn gemotiveerd en goed zijn opgeleid. Het merendeel is er echter slachtoffer van.

III. Dr. Nicole Vettenburg, wetenschappelijk medewerker, onderzoeksgroep jeugdcriminologie K.U.Leuven

1. Toelichting door mevrouw Nicole Vettenburg

De twee vorige sprekers hebben een aantal elementen besproken die ik ook wou behandelen. Ik

zal mijn betoog dan ook inkorten en meer tijd besteden aan uw vragen.

Maar laat mij eerst inleidend – als kadering – kort aangeven waar ik onderzoeksmatig mee bezig ben. Ik werk nu ongeveer twintig jaar binnen de onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, overwegend rond het thema ‘school’. Eerst onderzocht ik de invloed van de school op de morele ontwikkeling van leerlingen. Ik vond dat de manier waarop leerkrachten met leerlingen omgaan, een invloed heeft op de morele ontwikkeling van leerlingen, in die zin dat wanneer leerkrachten op een meer emanciperende manier omgaan met leerlingen deze doormoeten naar een hoger niveau in hun morele ontwikkeling.

In een volgend onderzoek werd de invloed van de school op het probleemgedrag van leerlingen onderzocht. Ook hier vonden wij dat de relatie leerkracht-leerling van wezenlijk belang is. Op deze resultaten ga ik straks uitgebreider in. Bijkomend werd vastgesteld dat de school voor een enorme taak staat, die ze moeilijk alleen kan waarmaken. Hierdoor wordt het aangewezen dat zij samenwerkt met externe organisaties, die ook de zorg voor jongeren opnemen.

In een volgend onderzoek – afgesloten in 1994 – onderzochten wij de mogelijkheden en moeilijkheden van een samenwerking tussen het onderwijs en de welzijnssector. De welzijnssector werd hier zeer breed opgevat, nl. het welzijnswerk, centra voor geestelijke gezondheidszorg, VDAB, jeugdwerk, enz. Hierin werd vastgesteld dat samenwerking moeilijk tot stand komt, op heel wat weerstanden botst, enz. maar waar het lukt tot positieve resultaten leidt.

Daarnaast hadden kleinere onderzoeksopdrachten plaats die werden uitgevoerd binnen de vzw MAJONG (Maatschappij- en Jongerenproblemen), o.m. rond ‘positieve modellen in het beroeps-onderwijs’ in opdracht van de Koning Boudewijnstichting. En hier zou ik even willen inpijken op een vraag die daarjuist gesteld werd, nl. wat doet men met de onderzoeksresultaten ? Hier hebben wij als onderzoekers kunnen vaststellen dat sommige scholen zeer gericht – in het kader van hun behoeften – van de gemaakte inventaris gebruik maken, zich laten inspireren en zelfs contact nemen met de betrokken scholen. Er is dus degelijk uitwisseling.

Daarnaast zijn er ook nog enkele activiteiten in internationale context. Zo maakte ik vorig jaar een overzicht van het pestprobleem in België. Opmer-

kelijk was dat ik hierover geen gegevens vond voor Wallonië. In Wallonië heeft men geen specifieke term voor 'pesten', men gebruikt de veel ruimere term 'violence'. Recent zou men de term 'malmenance' ingevoerd hebben ; dit geeft reeds een eerste indicatie over het belang van de gebruikte terminologie. Ik kom hier verder op terug.

Verder begeleid ik een project in Kaapstad. Hier wil men via training en ondersteuning van leerkrachten de criminaliteit bij jongeren verminderen. Daarnaast zijn er contacten om in twee programma's van de Europese Commissie rond 'geweld op school' mee te werken.

Vanuit deze achtergrond zou ik nu willen ingaan op het thema 'geweld op school'. Meer bepaald zou ik kort – vanuit criminologische invalshoek – een facet in de problematisering willen belichten ; vervolgens leg ik het bestaand cijfermateriaal voor en maak hierover een aantal reflecties. Mocht er tijd en interesse zijn dan kunnen de internationale ervaringen nog aan bod komen.

Eerst de problematisering. Er wordt noch in het dagelijks taalgebruik, noch in onderzoeken een eenduidige definitie van geweld gebruikt. Eén van de definities die Van Dale geeft is : misbruik van macht, toepassing van het recht van de sterkste, gewelddadigheid. Het gaat dus om macht, met een pejoratieve betekenis. Die betekenisgeving is het resultaat van een interpretatie. Geweld is bijgevolg geen objectieve categorie, maar een sociale constructie. Deze constructie is context-, cultuur- en zelfs persoonsgebonden. De term wordt gebruikt in discussies over kindermishandeling, oorlog, sport, terrorisme, enz. en dekt zeer uiteenlopende inhouden. Uit een overzicht van omschrijvingen, opge maakt door L. Walgrave, blijkt deze veelheid aan accenten. Het kan gaan om fysiek of psychisch machtsmisbruik, daders kunnen personen of organisaties zijn, de slachtoffers kunnen personen of voorwerpen zijn, de aard van de schade kan materieel, lichamelijk of psychologisch zijn, enz. Deze verschillen zijn niet toevallig. Er bestaan persoonlijke verschillen in gevoeligheid voor geweld. Ook binnen sociale groepen verschilt de interpretatie van geweld. In de arbeiderscultuur worden emoties op een meer directe en fysieke wijze uitgedrukt. De cultus van de mannelijkheid is er sterk verspreid. In een aantal jongeren-subculturen wordt deze waarde overgenomen en normaal gevonden. In de burgerlijke cultuur worden deze gedragingen als geweld geïnterpreteerd. Opvattingen over geweld variëren ook in de tijd. In de beschavingstheorie van Elias wordt aangegeven dat er doorheen de tijd een verschuiving plaats vindt : vermin-

dering van individueel naar meer structureel geweld.

Het probleem is dat geweldsdefinities misbruikt worden. Geweld wordt gebruikt voor alles wat verwerpelijk is. Het wordt geassocieerd met moord, doodslag, foltering en andere erge zaken. In conflictsituaties probeert men de tegenstrever met het etiket geweld te stigmatiseren en het optreden als een vorm van wettige verdediging voor te stellen.

Dit houdt het gevaar in dat de 'crime carrousel' blijft draaien. Met dit begrip bedoelde Kutchinsky dat er in de samenleving een aantal krachten op elkaar inspelen waardoor de indruk wordt gewekt dat de onveiligheid toeneemt. Een deel van de misdrijven zijn bij politie en gerecht bekend en worden veroordeeld. De media rapporteren hierover, vooral sensationele feiten krijgen veel aandacht. Zo ontstaat een klimaat van 'moral panic' en het publiek vraagt meer maatregelen om de onveiligheid te verminderen. Een aantal politiek verantwoordelijken ziet daarin een kans op gemakkelijk succes en ijveren voor meer middelen voor politie en gerecht. Hiermee neemt de controle op de burgers toe. Politie en gerecht hebben meer kans om misdrijven te vatten en de statistieken laten een 'stijgende' delinquentie zien. Zij vinden daarin argumenten om nog meer middelen te vragen. Ondertussen hebben de media ook meer te rapporteren, ... en de 'carrousel' draait verder.

Deze mechanismen kunnen het best doorbroken worden door objectieve en juiste informatie over geweld te verstrekken. Dit vraagt meer onderzoek, waarbij eerst een duidelijke definiëring van geweld moet worden gezocht, die vervolgens correct wordt geoperationaliseerd.

Dit terminologisch probleem stelt zich ook als het gaat over geweld op school. Dit heeft als consequentie dat er geen relevant onderzoek terzake beschikbaar is. Ik kom daar verder nog op terug. Wat we wel weten is dat de klachten over geweld bij leerlingen toenemen. Of deze corresponderen met meer problematisch gedrag bij de leerlingen moeten wij in het midden laten. Maar het feit dat er meer geklaagd wordt over geweld in school is een zaak die moet au sérieux genomen worden. Het onderwijs staat voor de uitdaging om daar iets aan te doen.

Ik kom nu bij het tweede punt : het bestaand cijfermateriaal en de interpretatie hiervan. Er zijn twee belangrijke informatiebronnen om een zicht op de criminaliteit bij jongeren te krijgen : de zelfgerapporteerde delinquentie en de geregistreerde delin-

quentie. Cijfers op basis van zelfrapportage -ook wel darknumber-onderzoek of onderzoek naar de verborgen criminaliteit genoemd- worden verkregen door aan de jongeren bv. te vragen 'heb je het laatste jaar zaken op een openbare plaats vernield of beschadigd?'. Bij de geregistreeerde delinquentie gaat het over feiten die geregistreerd zijn door politie, parket of rechtbank.

Eerst de geregistreeerde delinquentie. Sinds 1980 zou er zich volgens de officiële cijfers in Europa een daling inzake jeugddelinquentie voordoen. Deze daling in absolute cijfers zou kunnen beïnvloed zijn door een daling van het geboortecijfer. Wij hebben in Vlaanderen de evolutie nagekeken van het aantal gerechtelijk geregistreeerde jongeren in de periode 1982-1992, op niveau van parket en van de jeugdrechtbank, telkens gerelateerd aan het bevolkingscijfers (– 18-jarigen) van het Vlaamse Gewest.

Wij stelden vast dat het aantal gesignaleerde minderjarigen aan het parket – in het totaal en voor delicten – lichtjes afneemt; het aantal minderjarigen voor misdrijf verwezen naar de jeugdrechtbank blijft quasi constant. Met andere woorden, de cijfers wijzen eerder in de richting van een lichte daling en sluiten hiermee aan bij de Europese bevindingen.

Bekijken wij nu de cijfers op basis van zelfrapportage. De eerste tabel presenteert cijfers uit het onderzoek 'school en probleemgedrag'. Ongeveer 1700 leerlingen uit het eerste, derde en vierde jaar beroepsonderwijs, werden bevraagd over hun probleemgedrag. Dit leverde volgende gegevens:

Tabel 1. Probleemgedrag bij jongeren uit het beroepsonderwijs. Percentages (N=1689 lln).

Gedrag	Studiejaar (%)			Totaal
	1e jaar	3e jaar	4e jaar	
– opzettelijk les storen	41.	50.7	50.2	49.0
– gespijbeld	9.6	20.6	26.6	21.5
Op school :				
– vernielingen	9.2	15.1	14.4	13.8
– vechtpartijen	23.6	12.9	11.6	14.0
– diefstal	4.6	6.4	6.7	6.2

Hierin werden enkele de gegevens opgenomen die aansluiten bij het thema van deze hoorzitting ‘geweld op school’ : opzettelijk storen van de les, het al dan niet spijbelen, vernielingen, vechtpartijen en diefstallen.

Uit deze gegevens blijkt dat een groot aantal leerlingen ‘het laatste jaar’ probleemgedrag stelde en ook dat – met uitzondering voor diefstal – dit soort gedrag gaandeweg afneemt. De vraag kan gesteld worden of dit hier al dan niet om zorgwekkende cijfers gaat. In feite beschikken wij over geen duidelijk criterium om daarover een oordeel te vormen.

De cijfers in volgende tabel betreffen Wallonië en zijn afkomstig uit het internationaal darknumber-onderzoek (1994). Zij geven enigszins eenzelfde trend aan als de cijfers in tabel 1 : spijbelen tijdens het laatste jaar komt hier meer voor, vechten minder. Wij moeten er wel rekening mee houden dat de leeftijdsgroep hier iets ouder is, nl. 14 tot 21 jaar.

Tabel 2. Probleemgedrag bij jongeren (14-21j.) – Wallonië

Gedrag	Ooit (%)	Laatste jaar (%)
– spijbelen	43.2	28.9
– diefstal op school	18.6	5.6
– vandalisme (+ buiten school)	38.5	13.6
- vechten (+ buiten school)	6.8	2.9

Uit het onderzoek van Stevens en Van Oost (R.U.Gent) blijkt dat 16% van de leerlingen in het basisonderwijs regelmatig pest. In het secundair onderwijs daalde dit tot 12%. Verder wordt in deze studie geen verschil vastgesteld tussen het algemeen vormend, het technisch en het beroepsonderwijs (2e graad). In de eerste graad komt pesten iets meer voor in de B-klassen dan in de A-klassen. Dit wordt wel enigszins weerlegd door het onderzoek van het CSBO (Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering). Daarin wordt vastgesteld dat de zwaardere vormen van pesten meer voorkomen in het beroepsonderwijs. Verder blijken jongens meer dan meisjes het slachtoffer te worden van pesterijen of pesten vaker andere leerlingen. Voor het indirect pesten ziet het beeld er anders uit : meer meisjes geven aan minder vrienden te hebben in de klas en zich meer alleen te voelen op school.

De CSBO-studie geeft ook informatie over de mate waarin bepaalde vormen van pesten voorkomen : uitlachen (60%), uitschelden (22%), uitslui-

ten (20%), slaan en duwen (12%), afdreigen (10%) en vernielen (6%).

Vaak wordt onder de noemer geweld ook deze lichtere vormen als ‘uitlachen’ en ‘uitschelden’ opgenomen, naast zwaardere vormen van fysiek geweld. In de conclusies van onderzoeken en de interpretaties ervan in de media vervagen deze verschillen en krijgt men hoge geweldcijfers. Dit wijst terug op het grote belang van een precieze begripsafbakening en een juiste operationalisering.

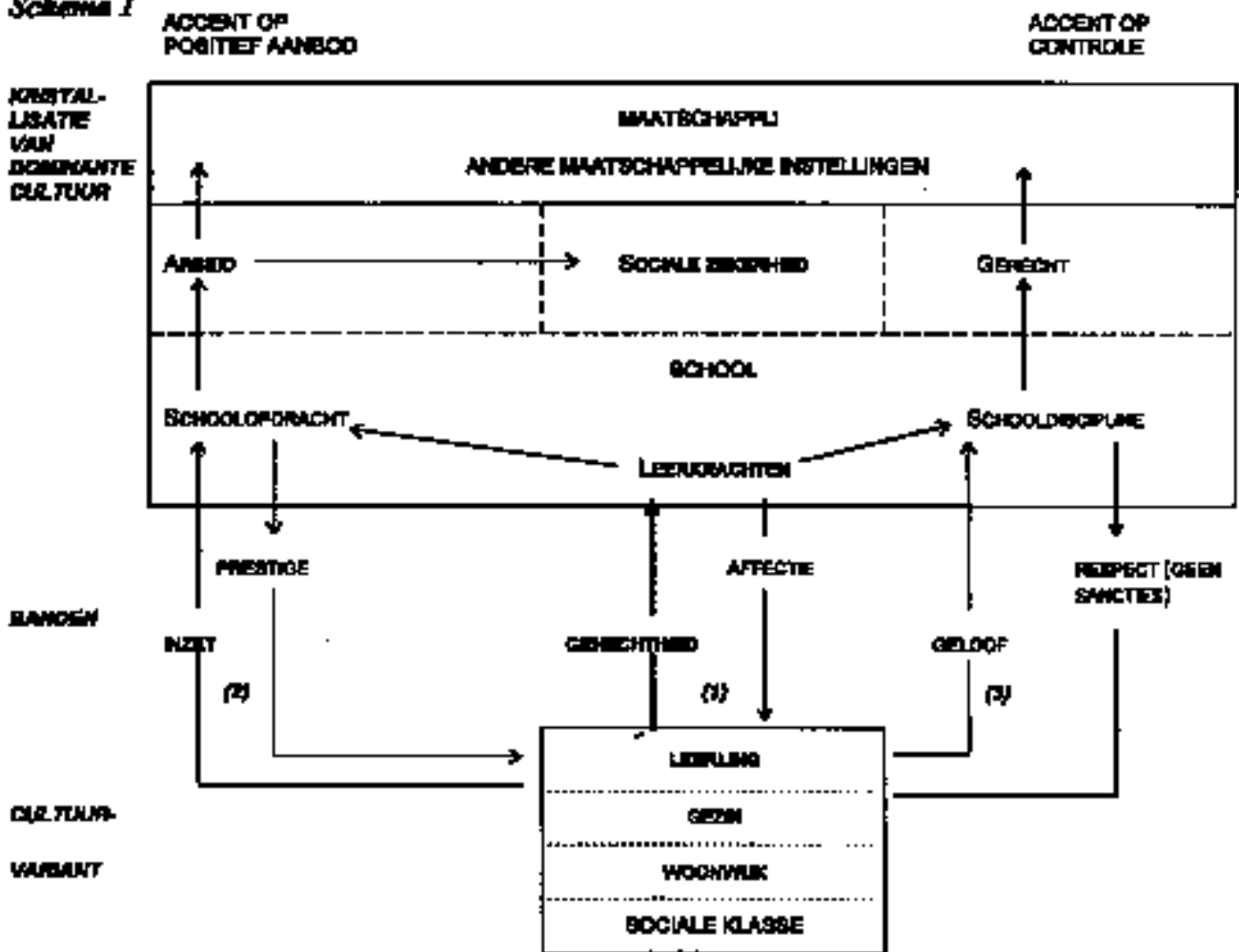
Concluderend mogen wij op basis van het darknumber-onderzoek zeggen dat probleemgedrag in de school frequent voorkomt. Maar is dit echt problematisch ? En hier zou ik willen ingaan op de definiëring van ‘jeugddelinquentie’. Vanuit criminologische invalshoek onderscheiden wij twee soorten delinquent gedrag bij jongeren : de normale jeugddelinquentie en de persisterende delinquentie.

De normale delinquentie is het gedrag dat bijna alle jongeren vertonen. In de leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar stellen 70 à 90% van de jongeren jaarlijks minstens één strafbaar feit. Dit blijkt uit zowel Vlaams als internationaal onderzoek. Statistisch gezien is het dus normaal. Maar er is meer. Ook ontwikkelingspsychologisch is het normaal dat jongeren probleemgedrag stellen. Op deze leeftijd komen jongeren los van hun gezin, zij gaan op eigen benen staan, op zoek naar hun plaats in de samenleving proberen zij allerlei rollen uit en gaan hierbij soms te ver. Zij gaan over de schreef, de norm wordt gebroken. Dit is dan delinquent gedrag. Vanuit criminologische invalshoek zeggen wij dat op dit soort gedrag best niet te repressief wordt gereageerd, omdat hierdoor het het beetje positieve binding met de samenleving dreigt weg te vallen en de kans vergroot dat dit soort gedrag blijft voortduren. Bij de meesten gaat dit soort ‘normaal’ probleemgedrag over rond de leeftijd van 17-18 jaar. Bij een beperkte groep blijft het voortduren en neemt het in ernst toe. Hier spreken wij van ‘persisterende delinquentie’. Over dit soort gedrag moeten wij ons zorgen maken.

De vraag is dan : hoe kan men in het secundair onderwijs herkennen bij wie het delinquent gedrag zal blijven voortduren na de leeftijd van 18 jaar ? Uit onderzoek is gebleken dat wanneer probleemgedrag tussen 12 en 18 jaar in frequentie en ernst toeneemt, het risico groter wordt dat het na 18 jaar zal blijven voortduren.

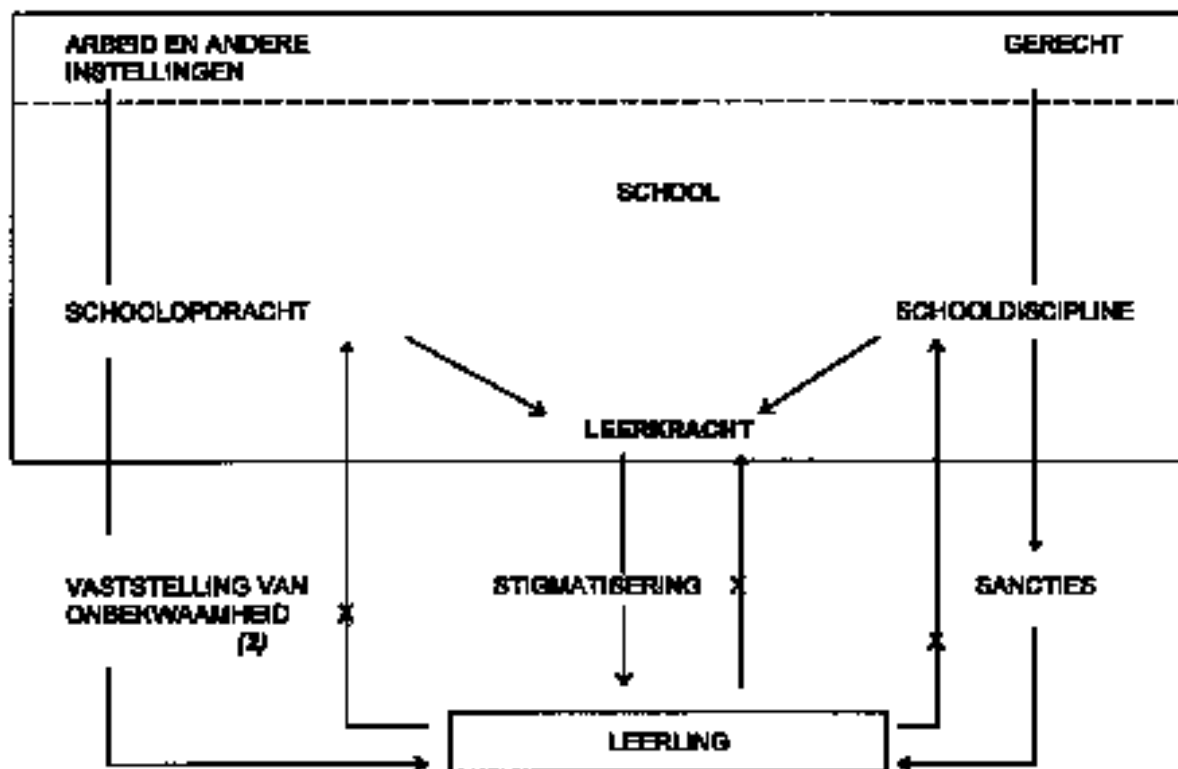
Wij hebben daaromtrent binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie de theorie van ‘maatschappelijke kwetsbaarheid’ ontwikkeld. Ik licht deze kort toe aan de hand van twee schema’s.

Schema 1



In een normaal verloopende schoolsituatie voelen kinderen zich aanvaard door de leerkracht en ontstaat een persoonlijke band tussen beiden. Kinderen die een positieve relatie hebben met de leerkracht proberen deze band te behouden of te verbeteren. Hiertoe zetten zij zich in voor de schooltaken, leren hun lessen, zijn actief tijdens de lessen, enz. Met als gevolg dat zij ook beter gaan presteren en een hogere sociale status krijgen binnen de school en in de klas. Leerlingen met een positieve band met de leerkracht en een hoge sociale status zullen zich gemakkelijker houden aan de gevraagde schooldiscipline. Zij hebben immers meer te verliezen als zij zich niet houden aan het schoolreglement. Met andere woorden, het hebben van een positieve band werkt als een rem op het stellen van probleemgedrag.

Bij de meeste leerlingen verloopt de schoolloopbaan op deze wijze. Bij een minderheid echter verloopt het anders. Dit wordt in volgend schema weergegeven.

Schema 2.

Kinderen uit sociaal zwakke gezinnen krijgen in de school overwegend te maken met negatieve opmerkingen, met meer controle en genieten minder van het positieve aanbod dat de school geeft. Zij leren er bv. in het eerste leerjaar minder lezen en schrijven, maar krijgen negatieve opmerkingen over hun kennen en kunnen, over hun taal, hun houding, enz.

Zij voelen zich niet aanvaard door de leerkracht, er komt geen persoonlijke band tot stand. Deze leerlingen worden vrij snel gestigmatiseerd als 'domme' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. Leerlingen die dit ervaren gaan zich ook weinig inzetten voor de schooltaken en bijgevolg ook minder goed presteren. Gaandeweg gaan zij bij zichzelf denken dat zij minder kennen en kunnen dan de anderen in de klas. Of om het in het vakjargon te zeggen, zij ontwikkelen een 'negatief zelfbeeld'. Deze leerlingen hebben nog bijzonder weinig redenen om zich te houden aan de schooldiscipline. Immers, wat hebben zij nog te verliezen? In feite niets. Jongeren die de positieve band met de school missen, die bovendien negatief gestigmatiseerd worden en die een negatief zelfbeeld ontwikkelen, gaan aansluiting zoeken bij lotgenoten met

dezelfde negatieve ervaringen. In die groep gaat men naar zelfbevestiging zoeken en dit kan best gerealiseerd worden door het omgekeerde te doen dan wat in de conforme samenleving wordt gevraagd. Hier geldt de filosofie : beter een goeie slechte dan een slechte goeie. Al deze mechanismen samen – geen positieve binding, stigmatisering, ontwikkeling van een negatief zelfbeeld, aansluiting bij een delinquente peergroup – maken de kans groot dat deze jongeren in de ‘persisterende’ delinquentie terecht komen.

Vanuit dit model hebben wij onderzoek verricht in 33 van het Vlaamse land. Er werden leerlingen, leerkrachten, ouders en schoolverlaters bevestigd en er werden ongeveer 140 u. geobserveerd in een aantal klassen. De belangrijkste resultaten kwamen hier op neer.

Ten eerste is de manier waarop de leerkracht omgaat met de leerlingen van invloed op het probleemgedrag van de leerlingen. Dit bleek uit de bevestiging van leerkrachten en leerlingen : leerkrachten stelden zich negatief op ten aanzien van de leerlingen die probleemgedrag stelden in de klas. Het is normaal dat het gedrag van leerlingen de houding van de leerkracht ten aanzien van deze leerlingen zal beïnvloeden. Maar wij waren in de andere richting van het verband geïnteresseerd, nl. : zijn het gedrag en de houding van de leerkracht van invloed op het gedrag van de leerlingen ? Via de observaties hebben wij deze invloed kunnen vaststellen. Ook in zeer moeilijke klassen slaagden bepaalde leerkrachten erin goed les te geven, nl. medewerking en interesse te bekomen, terwijl het bij anderen volledig uit de hand liep. Er kon bv. van de vijftig minuten maar tien minuten les worden gegeven. Er werd continu orde en stilte gevraagd, er werd gestraft en gedreigd met straf. Men zou kunnen veronderstellen dat dit te maken heeft met de inhoud van het vak. Analyses hebben aangetoond dat het vak als zodanig niet meespeelde. Waar het wel mee te maken had hebben wij omschreven als een globaal positieve houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen. Of nog anders : leerkrachten die op een emanciperende manier omgaan met leerlingen, nl. die met hen in dialoog gaan, hen respecteren als persoon, aansluiten bij hun leefwereld, enz., hebben minder te maken met probleemgedrag bij de leerlingen.

Uit de vergelijking met eerder uitgevoerd onderzoek bleek dat leerlingen uit het beroepsonderwijs bijzonder weinig positief gestimuleerd werden. Tijdens de observaties stelden wij vast dat wanneer deze leerlingen iets niet kennen of kunnen, er negatieve opmerkingen worden gemaakt. Bv. in

een zesde jaar meubelmakerij zaagt een jongen te ver in een poot van een tafel die hij aan het maken is. Dat wordt opgemerkt, hierover krijgt hij een uitbrander. Maar tijdens de zes weken die ik observeerde in die klas heb ik nooit gehoord dat de leerkracht zei hoe goed de leerling bezig was met die tafel. Pas op het moment dat hij het fout doet wordt het opgemerkt. Om een verandering teweeg te brengen is het van fundamenteel belang dit te onderkennen. Voor leerlingen die al negatieve ervaringen achter de rug hebben, is het belangrijk dat zij succesbeleving ervaren om er terug bovenop te komen en zich opnieuw in te zetten voor het onderwijs.

Een tweede belangrijke vaststelling was dat wij vonden dat de school belangrijker is dan het gezin voor de ontwikkeling van probleemgedrag bij jongeren. Ongetwijfeld zullen hierover vragen volgen. Toch blijkt dit resultaat uit de volgende tabel.

Tabel 3. Factoren van invloed op het probleemgedrag**Criterium: probleemgedrag**

Predictoren	R²	Bèta⁽¹⁾	Rangorde
Sanctionering school	.173	<u>.219</u>	1
Engagement school	.270	<u>.177</u>	2
Verwachting delinquente carrière	.315	<u>.160</u>	3
Gehechtheid aan gezagsdragers	.337	<u>.112</u>	6
Leeftijd	.354	<u>.088</u>	10
Gehechtheid aan ouders	.367	<u>.119</u>	5
Geslacht	.381	<u>-.126</u>	4

Verdaarde variande gehele analyse: 43%

Adjusted R²: 40%

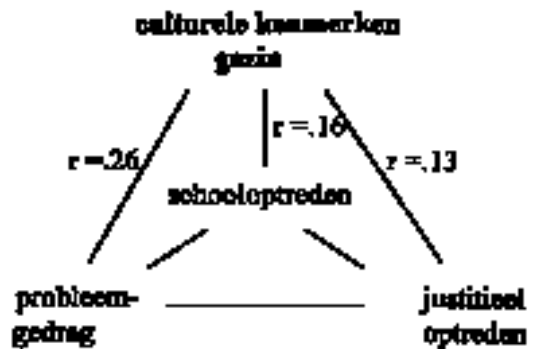
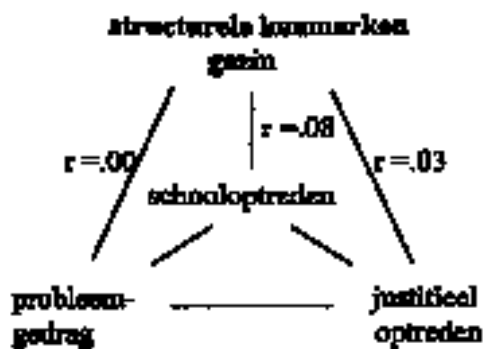
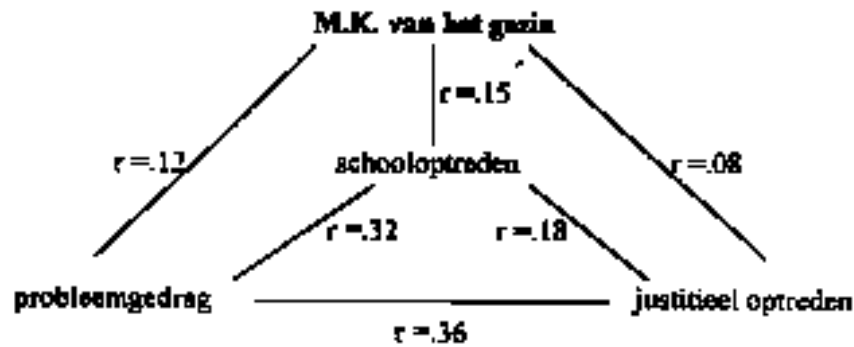
p < .001

(1) significantievoor ——— p < .001
 ——— p < .01
 niet onderlijnd p < .05

De uitgevoerde multiple regressieanalyse geeft aan dat de drie factoren die het sterkst samenhangen met probleemgedrag schoolfactoren zijn, de vierde factor is de factor geslacht en de vijfde factor is 'gehechtheid aan de ouders'. Op basis van deze gegevens moet men concluderen dat de school belangrijker is dan het gezin voor de ontwikkeling van probleemgedrag. Men kan hierover discussiëren, een aantal factoren zoeken ter afzwakking van dit resultaat. Belangrijk is dat de cijfers aangeven dat de school veel belangrijker is dan men doorgaans wil aannemen. Nochtans zo verwonderlijk hoeft dit niet te zijn. Het boek van Rutter, met als titel 'Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children', verwijst naar deze mogelijke invloed. Leerlingen brengen tijdens een heel gevoelige, beïnvloedbare periode van hun leven, een groot aantal uren door op de schoolbanken. Men kan bijgevolg verwachten dat de school een grote impact heeft.

Een verdere analyse van de gezinskenmerken gaf aan dat de culturele kenmerken van het gezin belangrijker zijn voor de schoolkwetsbaarheid dan de structurele kenmerken.

Volgend schema brengt dit in beeld :



Structurele kenmerken zijn : opleiding van de ouders, beroepsniveau, het al dan niet hebben van werk, de buurt waarin men woont, enz. Kortom datgene wat vaak bedoeld wordt met 'socio-economische klasse'. De culturele kenmerken zijn : de waardenoriëntaties, het opvoedingsmodel dat thuis wordt gehanteerd, de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken. Vaak worden deze elementen aangegeven als secundaire klassekenmerken. Socialisatiekenmerken die leerlingen meebrengen van thuis naar de school, blijken dus veel belangrijker te zijn voor de kwetsbaarheid op school dan de structurele kenmerken. Dit resultaat moet ons optimistisch stemmen. Als in de school omwille van de lagere sociale-klassekenmerken niet discriminerend wordt omgegaan met deze leerlingen, is dit een eerste stap in het doorbreken van het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid.

2. Vragen en opmerking van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker

Mevrouw Cecile Verwimp-Sillis : Hangen de structurele en culturele kenmerken zoals u in uw laatste beschouwing hebt toegelicht, niet samen ?

Mevrouw Nicole Vettenburg : Ze hangen voor een deel samen, maar niet volledig. Leerkrachten maken een inschatting van de leerlingen op datgene wat ze zien bij de leerlingen ; zij hebben vaak geen weet van de structurele kenmerken van het gezin. De discriminatie, de kwetsbaarheid heeft te maken met wat het kind thuis heeft geleerd en meebrengt naar de school, de manier waarop het gekleed is, de wijze waarop het omgaat met gezag en met medeleerlingen, de taal die het spreekt. Al deze elementen maken dat een leerkracht een leerling aanvaardt of niet, hoge dan wel lage verwachtingen heeft. Dit werkt als een zelfvervullende voorspelling : als men lage verwachtingen heeft ten aanzien van iemand, gaat men daarop zijn eigen gedrag afstemmen, waardoor men de verwachtingen mee in de hand werkt.

Een klein voorbeeld ter illustratie. In het tweede leerjaar vroeg een leerkracht met goede bedoelingen aan een leerling 'hoeveel is vijf maal vijf'. De leerkracht verwacht eigenlijk niet dat deze leerling een goed antwoord zal geven, maar wil haar ook aan het woord laten. De leerkracht vermoedt dat zij haar tafels niet geleerd zal hebben, er is thuis trouwens niemand die haar opvolgt. Het meisje antwoordt niet direct en vrijwel onmiddellijk stelt de leerkracht dezelfde vraag aan de leerling naast haar. Die jongen antwoordt 'twintig' ; 'maar nee' zegt de leerkracht 'denkt eens goed na, je weet wel hoeveel vijf maal vijf is'. De leerling antwoordt 'vijfentwintig'.

Als je deze observatie analyseert dan zie je dat het meisje bijzonder weinig tijd kreeg om te antwoorden. Zij heeft geen positieve stimulering gekregen zoals de jongen naast haar. Zij heeft wel ervaren dat zij het niet wist en dat haar klasgenoot wel het antwoord wist. Dergelijke onbewuste mechanismen zorgen ervoor dat een leerling op het einde van het zesde leerjaar onder zijn/haar niveau presteert en een 'lagere' richting moet kiezen.

Leerkrachten staan vanuit hun opvoeding en opleiding een cultuur voor die enigszins verschillend is van deze uit de lagere sociale klasse. De cultuur uit de middenklasse wordt gezien als hiërarchisch hoger. Wij pleiten ervoor de cultuur uit de lagere sociale klasse niet te zien als iets minderwaardig, maar als een cultuurvariant. Als men zich als leerkracht realiseert dat het gedrag van een leerling voor de leerling zelf een andere betekenis kan hebben dan die wij er normaal aan geven, dan is dit een begin van positieve kentering. Het zal voorkomen dat wij leerlingen discrimineren op datgene wat zij thuis leerden of niet leerden. Voor leerlingen die thuis bijvoorbeeld geen beleefdheidsregels leerden,

is hun gedrag geen uiting van non-respect. Terwijl wij geneigd zijn hen hierop negatief aan te zien.

De heer Kris Van Dijk : Heeft men in onderzoek ook rekening gehouden met het geslacht ? Gaat het voor de helft om jongens en voor de helft om meisjes ? Ik kan me immers voorstellen dat bij meisjes het uitsluiten meer naar voren komt, terwijl dat bij jongens meer het vechten is.

Mevrouw Nicole Vettenburg : In wetenschappelijk onderzoek wordt bij de steekproeftrekking altijd de verhouding jongens/meisjes gerespecteerd. Wat de bevindingen betreft, zagen wij verschillen tussen de studie van de R.U.Gent en deze van het CSBO. De eerste studie geeft aan dat jongens meer dan meisjes het slachtoffer worden van pesterijen of vaker andere leerlingen pesten. Voor het indirect pesten ziet het beeld er anders uit : meer meisjes geven aan minder vrienden te hebben in de klas en zich meer alleen te voelen op school. In het CSBO-onderzoek vindt men bij de groep die zich erg gepest voelt geen verschil tussen jongens en meisjes ; lichtere pesterijen komen meer voor bij jongens dan bij meisjes (bevestiging van het RUG-onderzoek) maar in het beroepsonderwijs worden de meisjes van de derde graad meer gepest dan in de andere onderwijsvormen, en dit precies in de leeftijdsgroep waar lichte pesterijen doorgaans het minst voorkomen. Leeftijd, geslacht en onderwijsvorm dienen bijgevolg samen te worden bekeken.

De voorzitter : Het is waarschijnlijk gemakkelijker om een theoretisch model te geven, dan om daadwerkelijk voor de klas te staan ?

Mevrouw Nicole Vettenburg : Het is belangrijk dat onderzoek bijdraagt tot verandering in de onderwijspraktijk. Op basis van het onderzoek 'school en probleemgedrag' hebben we tien jaar geleden een reeks adviezen geformuleerd voor het onderwijsbeleid, directies en leerkrachten en dit zowel op preventief als curatief vlak. Het eerste advies op preventief vlak betrof de lerarenopleiding. We vonden het essentieel dat in de lerarenopleiding veel meer aandacht ging naar het leerlinggericht en emancipatorisch werken. We pleitten er dan ook voor om in het eerste jaar van de lerarenopleiding te selecteren op basis van persoonlijkheidskenmerken en capaciteiten inzake communicatievaardigheid, en niet alleen op basis van didactische en methodische kwaliteiten.

De voorzitter : Gebeurt dit daadwerkelijk ?

Mevrouw Nicole Vettenburg : Blijkbaar worden in de lerarenopleiding heel wat inspanningen gele-

verd om het emancipatorisch werken op te nemen. Wij zien ook dat er steeds meer nascholing georganiseerd en gevolgd wordt over thema's als : hoe leiding geven aan een klas, hoe omgaan met conflicten, met moeilijke leerlingen, enz. Directies stimuleren ook hun leerkrachten om deze bijscholingen te volgen.

Uit het onderzoek naar de positieve modellen in het beroepsonderwijs blijkt dat binnen de scholen zelf heel wat positieve initiatieven worden ontwikkeld. Zo was er bv. een school waar men de 'win-win-operatie' opzette. Er werd gekozen de leerkrachten maximaal te ondersteunen : zij kregen een zo optimaal mogelijk uurrooster, zij werden door de directie gestimuleerd om interessante bijscholingen te volgen, enz. Hierdoor staan leerkrachten beter uitgerust voor de klas, voelen zich veiliger en dit positieve effect bij de leerkrachten (het eerste win-effect) laat zich voelen bij de leerlingen (het tweede win-effect).

Mevrouw Cecile Verwimp-Sillis : Werd er ook specifiek onderzoek verricht naar delinquentie in het buitengewoon onderwijs, bij de zogenaamde type 3-leerlingen ?

Mevrouw Nicole Vettenburg : Neen, bij mijn weten niet. Binnen criminologisch onderzoek is het niet gebeurd. Eén van de redenen hiervoor is dat dit methodische problemen geeft. Afnemen van vragenlijsten zou in het buitengewoon onderwijs moeilijkheden geven. Mogelijks zijn er wel onderzoeken rond de aard en de ernst van gedragsstoornissen bij deze doelgroep, waar ook iets kan uit afgeleid worden over hun delinquent gedrag.

IV. Mevrouw Mieke Marissen, preventieconsulente bij het Comité Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen

1. Toelichting door mevrouw Mieke Marissen

Ik ben maatschappelijk assistente. Ik heb geen wetenschappelijk onderzoek verricht, maar zal vertellen over mijn ervaringen in de praktijk.

De leerplichtverlenging en de daarmee samenhangende vernieuwingsinitiatieven in het onderwijs hebben niet kunnen voorkomen dat een aantal jongeren hun plaats niet vinden in een van de verschillende opleidingsvormen, ondanks de differentiatie in het aanbod : voltijds, deeltijds, middenstandsopleiding. De manier waarop de verschillende onderwijsvormen georganiseerd zijn en aangeboden wor-

den, veroorzaakt het bekende watervalstelsel. Jongeren met mogelijkheden glijden hierbij – door allerlei omstandigheden – af naar een voor hen te laag niveau. Signalen uit het voltijds en het deeltijds onderwijs, uit de middenstandsopleiding, uit het BUSO, uit de PMS-centra en uit de welzijnssector tonen aan dat een groep jongeren hierin eerder problematisch functioneert.

Ik wil even de visie en opstelling van het CBJ verduidelijken. In de eerste plaats stellen we dat binnen het onderwijs een ruime waaier van knowhow in het werken met jongeren met probleemgedrag terug te vinden is. We denken hierbij aan kennis en vaardigheden over zowel de individuele aanpak als de groepsaanpak. Ook op meer structureel en organisatorisch vlak zien wij het ontstaan en de uitbouw van leerlingenbegeleiding, een toename van het werken met contracten, het betrekken van ouders.

Het CBJ wil in al haar activiteiten blijf geven van haar respect voor wat er op de scholen reeds met veel inzet wordt geprobeerd. Het wil dan ook vooral als ondersteuner van de plaatselijke initiatieven fungeren en gelooft dat door deze houding van aanmoediging en stimulans scholen en PMS-centra kunnen worden gestimuleerd in hun evolutie om het hoofd te blijven bieden aan de nieuwe uitdagingen die zich thans voordoen.

Deze visie ondergraaft geenszins een gezonde kritische houding tegenover een onderwijssysteem dat door mensen wordt gemaakt en dus steeds voor verbetering vatbaar zal blijven. Daar waar behoeften niet aan bod komen in de bestaande basisinfrastructuur, wil het CBJ impulsen geven om nieuwe methodieken te ontwikkelen als tijdelijk antwoord op een gedetecteerde leemte. Het laat echter niet na ondertussen ook te ijveren om blijvend te anticiperen op diezelfde leemten binnen een structureel kader dat liefst van het onderwijs komt, al of niet aangevuld met raakvlakken binnen welzijn.

Het CBJ krijgt in het onderwijs een invalspoort via het symptoomgedrag van jongeren, maar al haar projecten zijn fundamenteel gericht op structurele en organisatorische aanpassingen van de onderwijsinstelling op het vlak van draagkracht, uitbouw van leerlingenbegeleiding, responsabilisering van leerkrachten, enzovoort. In de projecten wordt steeds gewerkt met de intermediären waaronder directies, leerkrachten en graadcoördinatoren, en veeleer uitzonderlijk met de jongeren zelf. Op die manier komen initiatieven ten goede aan de hele

schoolgemeenschap, en niet enkel aan de beperkte risicogroepen.

In de praktijk ervaren we dat het CBJ door de scholen ervaren wordt als een betrouwenswaardige, neutrale partner die voldoende gezag en autoriteit uitstraalt om scholen in beweging te brengen. Het CBJ kan als deskundige inzake jongeren met problemen, als volwaardige gesprekspartner voor het onderwijs fungeren. De neutraliteit van een officiële dienst maakt tevens een netoverschrijdende samenwerking tussen scholen mogelijk.

Sedert 1992 neemt de werkgroep Onderwijs van de Preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen allerlei initiatieven om samen met het onderwijs en de PMS-centra te zoeken naar mogelijke antwoorden op de moeilijkheden waarmee een groep jongeren thans wordt geconfronteerd. Het CBJ deed een enquête bij de secundaire scholen, en inventariseerde de preventieactiviteiten. Het resultaat hiervan werd in de vorm van een nota teruggespeeld naar de scholen en PMS-centra. Deze nota kan een inspiratiebron zijn voor het nemen van nieuwe en creatieve preventieactiviteiten.

Het CBJ startte in 1994 tevens het netoverschrijdend Buitengestuurd Op School-Overleg. Scholen worden hierbij gestimuleerd om een intentieverklaring te ondertekenen waarbij ze zich engageren om een aantal afspraken na te komen die preventief inwerken op het moment, de wijze waarop en de reden waarom leerlingen van school worden gestuurd. Dertig scholen uit alle netten hebben deze intentieverklaring al ondertekend. Het CBJ deed ook een beroep op de scholen om de wegzendingen te registreren, zodat thans naast de aantallen ook een duidelijk profiel van de weggezonden leerling bekend is. Deze registratie wordt jaarlijks herhaald om evoluties op te volgen.

In september 1996 startte het Spijbelpreventieproject van het CBJ in Antwerpen. Het project, ondersteund met extra middelen van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, heeft vier pijlers : de ondersteuning van een tiental individuele scholen voor het uitwerken van een spijbelpreventieplan ; het organiseren van een intervisie tussen scholen die reeds spijbelpreventieacties ondernemen ; het oprichten van een platform bestaande uit onderwijs-, welzijns- en justitiepartners ; en ten slotte het verzamelen van knowhow rond spijbelpreventie en de verspreiding ervan door voordrachten, brochures, persconferenties en studiedagen.

Het project realiseert een aantal werkingsinstrumenten zoals een samenwerkingsakkoord tussen school en PMS enerzijds en welzijnsdiensten anderzijds ; een adviserend document over de samenwerking tussen school, schoolarts en huisartsen ; een campagne door en voor jongeren ; een diagnose-instrument om de school haar uitgangspositie bij het uitbouwen van een spijbelpreventiebeleid te laten bepalen ; een brochure voor leerkrachten ; enzovoort. Dit zal allemaal in een draaiboek worden gebundeld. Het project staat in overleg met het experiment Leerplichtcontrole van het departement Onderwijs dat momenteel in verschillende steden loopt.

In oktober 1997 werd er gestart met de uitbouw van een in tijd afgebakend time-out concept voor jongeren uit het secundair onderwijs. Dit project krijgt een kans via SIF-middelen toegekend aan de stad Antwerpen. Het kadert in de doelstelling 'Verhogen van het welzijn van achtergestelde groepen en individuen' van het SIF-beleidsplan, meer bepaald in het programma 'Effectiviteit en efficiëntie' onder de doelstelling : 'Om aan nieuwe vragen en behoeften te kunnen beantwoorden, worden nieuwe vormen van hulpverlening in het leven geroepen of bestaande vormen aangepast'.

Het CBJ organiseert ook op regelmatige tijdstippen vorming. Er is bijvoorbeeld een cyclus 'werken met ouders'. Er zijn terugkomdagen rond agressie op school voor leefsleutelscholen en vorming rond het thema 'Agressie echt zo complex ?'. Daarnaast worden jaarlijks studiedagen georganiseerd. Voorbeelden van thema's zijn : 'Werken met contracten', 'Spijbelen, wie helpt ?' en zeer recent 'Agressie op school'.

Misschien is het teleurstellend om in mijn betoog zo weinig te horen over het thema van vandaag. De reden hiervoor is te zoeken in het feit dat geweld of agressie één uiting is van onwelzijn van een leerling. Er zijn nog diverse andere, zoals extreme geslotenheid, spijbelen, pesten en druggebruik. Vanuit preventieoogpunt kan een bepaald symptoomgedrag bepalend zijn als ingangspoort. In de werking zelf echter wordt dit symptoomgedrag herleid tot een algemenere context. We komen vroegtijdig tussenbeide, wanneer er nog geen sprake is van manifest probleemgedrag. We komen structureel tussenbeide, gericht op de intermediairen. We komen offensief tussenbeide door het aanbieden van alternatieven. We komen ook primair tussenbeide door naar de wortels van de problemen te gaan. Pas wanneer we naar curatie overstappen, zal onze handeling soms sterker gekleurd zijn door de aard van het probleemgedrag zelf.

Het CBJ dringt vooral aan op een tijdige, preventieve aanpak ten aanzien van leerlingen met probleemgedrag. Moeten optreden bij probleemgedrag zelf kan een signaal zijn dat het mis zit met ons preventief beleid. We zeggen wel 'kan', omdat geen enkele preventie in staat is alle probleemgedrag te vermijden.

Dan kom ik tot de analyse van het huidig schoolgebeuren, waar enkele structurele knelpunten zijn waar te nemen. Ik wil me op voorhand verontschuldigen als ik scherp uit de hoek kom, maar ik wakker graag de discussie aan. Het spreekwoord 'men oogst wat men zaait' is zeker van toepassing. Het is met andere woorden dweilen met de kraan open indien we alleen maar optreden bij probleemgedrag, en niet op geregelde tijdstippen de moeite doen ons schools systeem zoals het nu geconcentreerd is, te evalueren. We denken hierbij niet enkel aan het secundair onderwijs. Vervreemding en ontbinding in de relatie tussen kinderen en volwassenen, ontstaat reeds in de kleuterschool. Uitval omwille van kansarmoede, vreemde nationaliteit en minder potentieel aan intellectuele mogelijkheden, vindt reeds in de kleuter- en lagere school zijn voedingsbodemp.

Het onderwijssysteem is zeer sterk gereglementeerd. Al deze regels creëren een duidelijk profiel en brengen veiligheid mee voor diegenen die hierin functioneren. Dat zouden ze toch moeten doen. Anderzijds betekenen zij ook de doodsteek voor de creativiteit van personeelsleden om zich op andere manieren te organiseren ten aanzien van een wijzigend doelpubliek.

Het onderwijslandschap is zeer gevarieerd en kent vele uitersten. Sommige scholen staan bijna wereldvreemd tegenover wat voor andere dagelijkse realiteit is. Zo is er in Antwerpen een BUSO-school die 18 nationaliteiten telt. Andere scholen hebben geen migranten. De ene school wordt nooit geconfronteerd met spijbelen, laat staan met wegzending ; andere scholen dan weer regelmatig. Sommige scholen hebben absoluut geen behoefte aan het werken met contracten. Voor hen zijn het CBJ, de jeugdbrigade of de jeugdrechtsbank onbekende partners. Daartegenover staat een centrum deeltijds onderwijs waar het gros van de leerlingen in contact staat met een hulpverlener.

Nog een vaststelling : 'in het onderwijs staan' doe je nog te vaak alleen. De leerkracht moet het maar waar maken. Overal moet hij zich sterk houden : zeker in de klas, want onzekerheid keert zich tegen je ; zeker tegenover collega's en zeker tegenover de

directie. Psychosomatische klachten en burnout zijn vaak het resultaat.

De opleiding biedt te weinig garanties om met voldoende kennis en vaardigheden aan de start te komen. Ik verschil op dit punt van mening met de vorige sprekers. Misschien zijn zij beter gedocumenteerd. Ik trek direct mijn stelling terug, indien zij me het bewijs van mijn ongelijk kunnen leveren. Er is weinig of geen ruimte voor de uitbouw van leerlingenbegeleiding, crisisinterventie, opvang van gesanctioneerde leerlingen en nog minder tijd om hieromtrent nieuwe methodieken te ontwikkelen. Scholen worden overspoeld door preventie en interventiepakketten allerhande en zien door de bomen het bos niet meer.

Er is zeker een verband tussen probleemgedrag op school en de studiekeuze en studieoriëntering. Jongeren laten zich niet zo gewillig oriënteren door anderen, zoals hun ouders of een PMS-centrum. Ze bepalen mee, of soms zelfs alleen, hun studieweg. In een minderheid van de zaken was er op het cruciale moment geen professioneel advies omdat het niet werd ingeroepen of aangeboden. Tot slot kan ook een professioneel advies falen.

Tijdens een problematisch verlopende schoolcarrière wordt gaandeweg steeds minder aandacht besteed aan de potentiële mogelijkheden van de jongere of het professioneel advies van de klassenraad of het PMS-centrum. Jongeren en hun ouders gaan voornamelijk op zoek naar een nieuwe school in plaats van naar een studierichting. Scholen onderdak zoeken wordt voor sommigen noodgedwongen de hoofdbekommernis.

Gedrags-, gezags- en psychosociale problemen die soms hun oorzaak vinden buiten de school – in de gezinscontext of de vriendenkring – laten zich herhaaldelijk voelen. Het is voor onderwijs noch welzijn gemakkelijk om hierop tijdig een adequaat antwoord te vinden dat dan ook nog wordt aanvaard door de betrokkenen.

Bij een beperkte groep jongeren leidt dit uiteindelijk tot een escalatie van probleemgedrag. Op school uit dit zich in een opgebouwde schoolmoeheid, mentaal afhaken van het leergebeuren, manifest spijbelgedrag, verbale en fysieke agressie en het uitlokken van een reeks van wegzendingen. Deze negatieve spiraal eindigt bij sommigen in een totale schooluitval. Hoe verder de jongere is geëvolueerd in de negatieve spiraal die tot uitval leidt, hoe moeilijker het wordt om geschikt te interveniëren en dit proces nog te kenteren.

Nogmaals, de bovenstaande analyse mag niet worden gelezen als een aanval op directies, leerkrachten, ouders en PMS-medewerkers. Uit de praktijk blijkt hoeveel aangehouden inspanningen deze mensen leveren om het individueel belang van elke jongere apart en het groepsgebeuren in een schoolgemeenschap te dienen. Hiervan zijn legio voorbeelden te geven.

Deze inspanningen ten spijt rest er een groep jongeren waarmee men niet de verhoopte resultaten bereikt, die voor zichzelf soms een gevaar betekenen, medeleerlingen betrekken in een negatief functioneren en soms zelfs de omgeving in gevaar brengen. Scholen hebben na het opentrekken van hun register van begeleidings- en sanctioneringsmaatregelen nog enkel de wegzending als alternatief. Zij beseffen dat dit geen oplossing biedt voor de jongere in kwestie, maar dat zij hiermee het probleem enkel doorschuiven naar een andere school.

Ik zal een aantal cijfergegevens uit de BOS-registratie overlopen. In totaal werden 44.734 leerlingen op 121 scholen in het onderzoek betrokken. Dit betekent dat 59 percent van de scholen reageerde op de BOS-registratie. Tot onze grote consternatie blijkt dat alleen al in het arrondissement Antwerpen 392 leerlingen op één schooljaar werden weggestuurd.

Bij de redenen voor wegzending komen op de eerste plaats zware gedragsproblemen, op de tweede plaats onwettige afwezigheden en spijbelen, op de derde plaats een inadequate studiehouding en op de vierde plaats fysieke agressie en/of bedreiging van leerkrachten en medeleerlingen. Op het moment dat de agressie zich voordoet, trekken de scholen snel aan de noodrem en beslissen ze direct om de leerling weg te zenden.

De meeste weggestuurde leerlingen zijn tussen veertien en zeventien jaar oud. Viervijfde van de BOS-jongeren zijn jongens. Vier op vijf BOS-jongeren hebben de Belgische nationaliteit. 20 percent is dus migrant, wat een ruime oververtegenwoordiging betekent. De meeste wegzendingen komen voor in het tweede jaar van de eerste graad en in de volledige tweede graad. De meeste wegzendingen gebeuren in het beroepssecundair onderwijs : in totaal zowat 40 percent. De meeste BOS-jongeren hebben één à twee jaar schoolachterstand. De bissers en trissers maken het ons dus moeilijk.

Ten slotte wordt één op drie jongeren nog weggestuurd na 1 februari. Op die datum gebeuren de tellingen in de scholen, waardoor de jongeren en hun ouders het na deze datum heel moeilijk heb-

ben om nog een andere school te vinden. Ik vermeld deze cijfers, omdat het belangrijk is te zien dat de school het wegsturen dikwijls als het enige middel tegen agressie gebruikt.

Ik zou ook graag een aantal voorstellen formuleren. Het comité bereidt een uitgebreide knelpuntennota voor die klaar zal zijn in het najaar. Uiteraard zullen hieraan ook voorstellen voor de beleidsverantwoordelijken verbonden worden. We zullen u zeker een kopie van de nota bezorgen.

De uitnodiging voor deze hoorzitting is dan ook een uitdaging om hier reeds even op vooruit te lopen. Dit houdt echter in dat de hiernavolgende voorstellen nog niet volledig werden uitgepraat door het comité. Ik geef ze dan ook eerder ten persoonlijke titel.

Ten eerste heeft de verlenging van de leerplicht een belangrijk impact gehad op de schoolloopbaan van jongeren en hun beleving hieromtrent. Het is tijd om deze impact in kaart te brengen, zowel met positieve als negatieve kenmerken. Zonder op deze analyse te willen vooruitlopen, dienen ook alternatieven in ogenschouw worden genomen. Biedt leerrecht in plaats van leerplicht vanaf een bepaalde leeftijd misschien betere perspectieven ?

Het tweede voorstel luidt dat geregelde evaluaties van het huidig onderwijssysteem uiterst belangrijk zijn. Hoe functioneert het watervalstelsel en wat kan er worden gedaan om het tegen te gaan ? Hoe komt het dat bepaalde groepen, zoals kansarmen en migranten, nog steeds uit de boot vallen ? Moeten we blijven investeren in extra maatregelen en projecten voor deze doelgroepen of moeten we fundamenteel ingrijpen op het schoolgebeuren ? Ik stel dit alles in de vorm van vragen, omdat ik de discussie hierover graag wil openen.

Ten derde moet de opleiding voor kleuterleiders, onderwijzers, regenten en licentiaten dringend worden aangepast aan de nieuwe eisen die vanuit de praktijk worden gesteld. We denken hierbij voornamelijk aan ontwikkeling van visie, het zicht op signaalgedrag en het aanleren van vaardigheden om hierop professioneel in te spelen, het positief betrekken van ouders op het leergebeuren, de communicatie- en relationele vaardigheden, aan meer stage in het beroepsonderwijs en in moeilijke klassen, enzovoort.

Tot slot zou ik als denkoefening een integraal ondersteuningsmodel voor het onderwijs durven bepleiten. De werktitel kan luiden : 'Een centrum voor schoolbegeleiding'. Wellicht is het idee niet

nieuw en kan het gerecycleerd worden vanuit thans reeds versnipperde inspanningen die door diverse instanties op diverse vlakken worden geleverd.

Zo een centrum voor schoolbegeleiding krijgt vele taken of opdrachten. Ten eerste moeten de schoolteams deskundig worden ondersteund. Hierbij moet de directeur of een gedelegeerde de kwaliteitscoach van het schoolteam worden. Hij moet dus minder de administratieve functie vervullen, maar optreden als een manager, die zich richt op de kwaliteit. De teambuilding van de leerkrachten in verband met de opvang van de nieuwelingen, het organiseren van overlegvergaderingen ter ondersteuning van de soloposities van leerkrachten, en de deskundige opvang na een incident, bijvoorbeeld ten gevolge van agressief gedrag. De mogelijkheid om naast de praktijkleraar een opvoeder in te schakelen om de opvang van leerlingen met problemen adequater op te vangen, moet worden onderzocht.

BIJLAGE III

Transparanten m.b.t. de toelichting door mevrouw Mieke Marissen

GEWELD OP SCHOOL

I. SITUERING VAN DE CONTEXT

II. VISIE VAN HET C.B.J.

- *Screening*
- *Basisopstelling*
- *Meerwaarde vanuit het C.B.J.*
- *Initiatieven tot op heden*

III. GEWELD OP SCHOOL - ANALYSE

- *van het huidige schoolgebeuren*
- *van het probleemgedrag bij jongeren*

IV. VOORSTELLEN

VISIE VAN HET C.B.J.

Basisopstelling:

- aanwezige know-how
- respect voor de inzet
- ondersteuning van
plaatselijke initiatieven
- aanmoedigen en stimuleren

VISIE VAN HET C.B.J.

Meerwaarde:

- impulsen geven om nieuwe methodieken te ontwikkelen
- projecten gericht op structurele en organisatorische aanpassingen van de onderwijsinstelling
- werken met intermediairen, soms met de doelgroep
- neutrale partner
- deskundig in 'jongeren met problemen'
- maakt netoverschrijdende werking mogelijk

VISIE VAN HET C.B.J.

Initiatieven:

- Enquête rond preventie-activiteiten
- Buitengestuurd Op School-project
- registratie van Buitengestuurd Op School-jongeren
- Spijbelpreventieproject
- Drop-outs-project
- Vorming en studiedagen

ANALYSE

van het huidige schoolgebeuren:

- nood aan regelmatige evaluatie
- uitval begint in de kleuter- en lagere school
- reglementing als dooddouner voor creatieve oplossingen
- grote verschillen
- solopositie van de leerkracht
- te weinig garanties in de opleiding
- weinig ruimte voor het creëren van oplossingen
- overspoeld door preventiepakketten

ANALYSE

van het probleemgedrag bij jongeren:

- studie- en beroeps-oriëntering
- gedragsproblemen, gezagsproblemen, psycho-sociale problemen
- escalatie van probleemgedrag
- wegzending en schooluitval

VOORSTELLEN

- **evaluatie van de verlenging van de leerplicht**
- **evaluatie van het huidig schoolsysteem**
- **aanpassing opleiding**
- **een integraal ondersteuningsmodel**

CENTRUM VOOR SCHOOLBEGELEIDING

- deskundige ondersteuning
schoolteams
- visie-ontwikkeling
- uitbouwen intern opvangnet
- inventarisatie en coördinatie van de
preventiepakketten
- ingebouwde universitaire
onderzoekscel
- adviesverlening aan het beleid

TOT SLOT

vanwege Jo Voets:

- een beleid rond gedragsproblemen raakt de cultuur en de structuur van de ganse school
- veranderingen in het onderwijslandschap dienen steeds op hun pedagogische en affectieve effecten onderzocht
- opvoeding veel meer in ieders agenda opgenomen
- good-will, inzet en wetenschappelijke kennis verzilveren om een beleid rond gedragsproblemen op te zetten en scenario's te schrijven voor scholen.

VERWERKING

B.O.S-registratie

Op 44.734 leerlingen op 121 scholen (dit is 59% van het totaal) werden in het schooljaar '95-'96

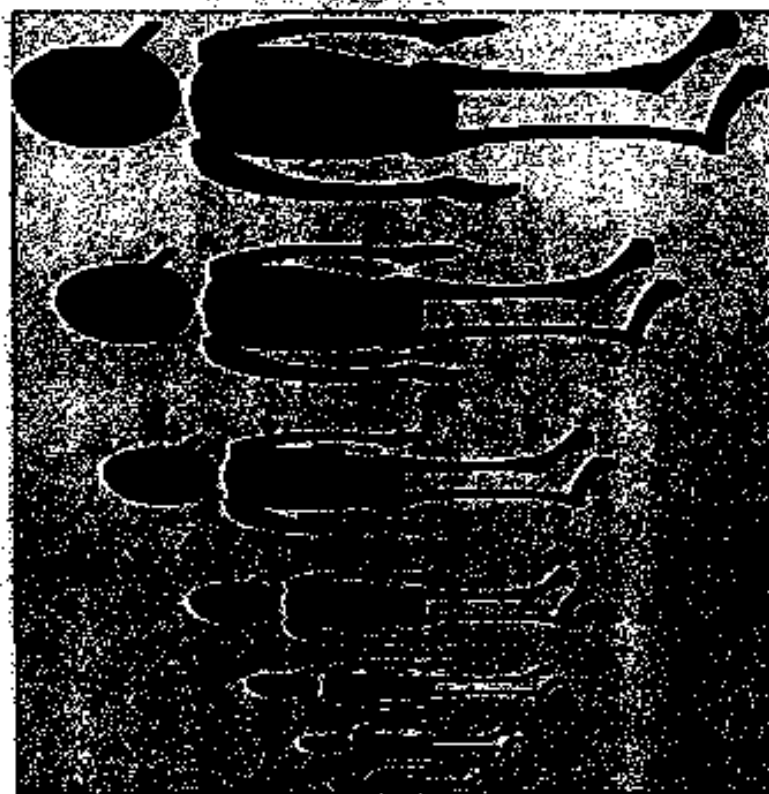
392 wegzendingen geregistreerd (niveau arrondissement Anwerpen).

Bij **redenen tot wegzending** noteren we:

1. (zware) gedragsproblemen
2. onwettige afwezigheden/spijbelen
3. onvoldoende studiehouding
4. fysieke agressie en/of bedreiging van leerkrachten en/of medeleerlingen.



LEERTIJD



De B.O.S.-
jongere is
tussen de 14
en 17 jaar
oud.



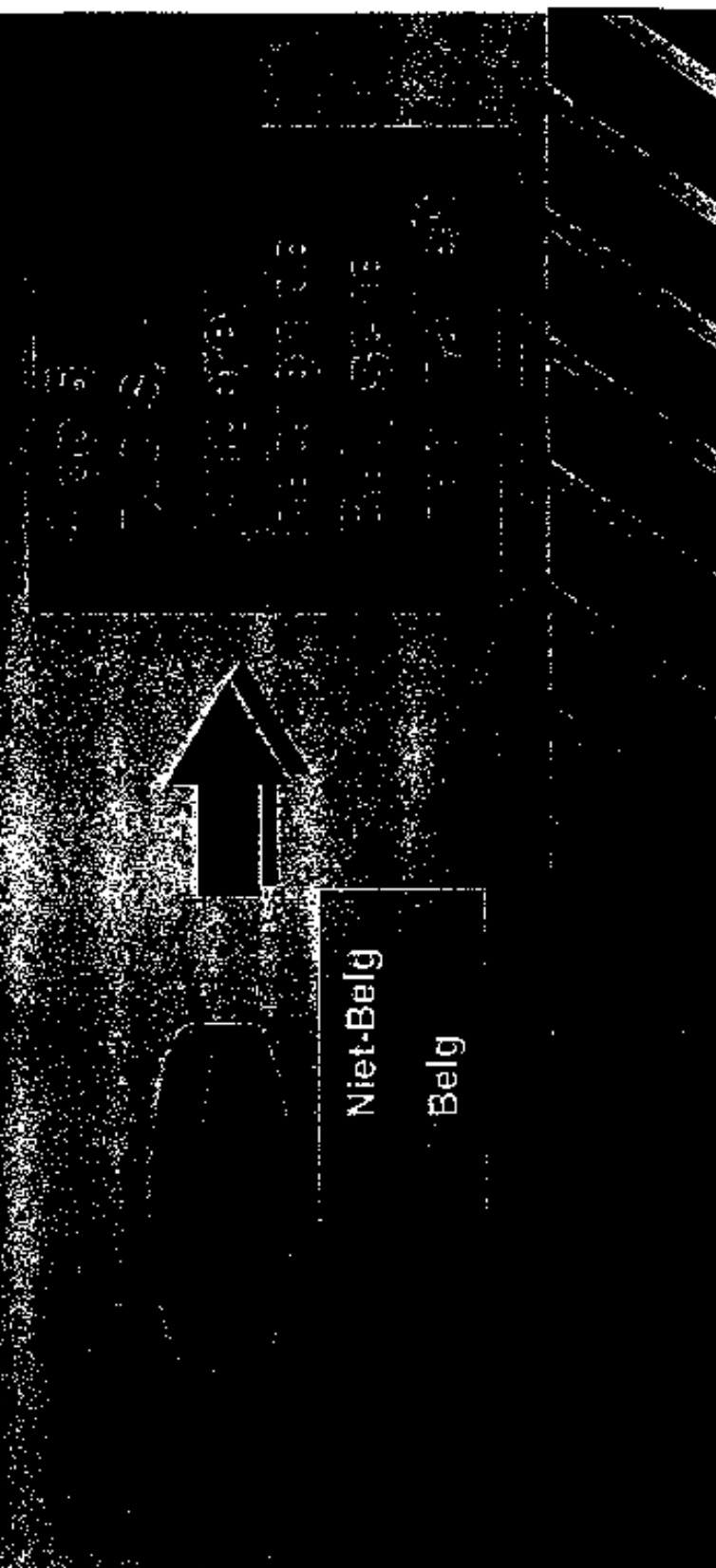
GESLACHT VAN DE B.O.S.-JONGERE



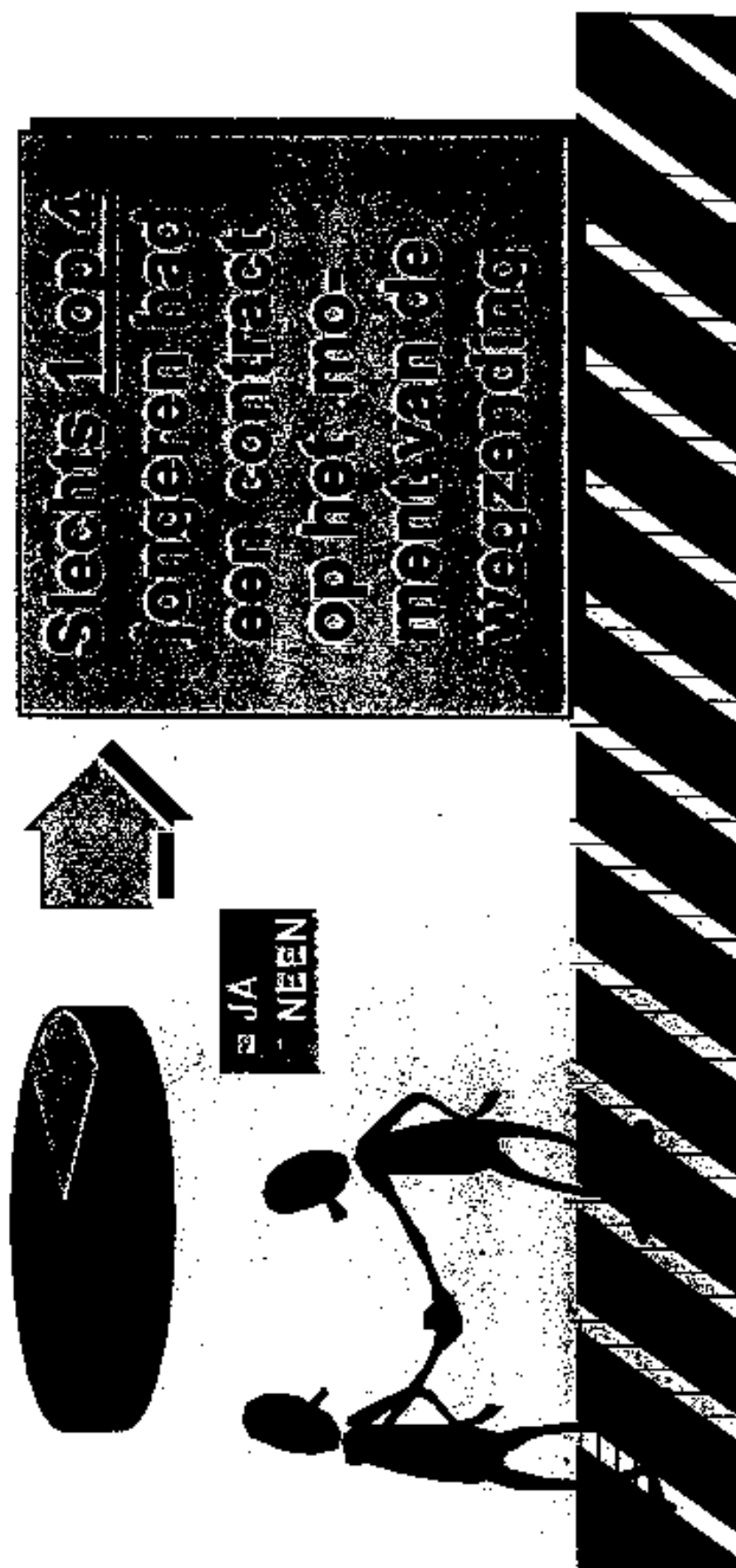
MAN
VROUW



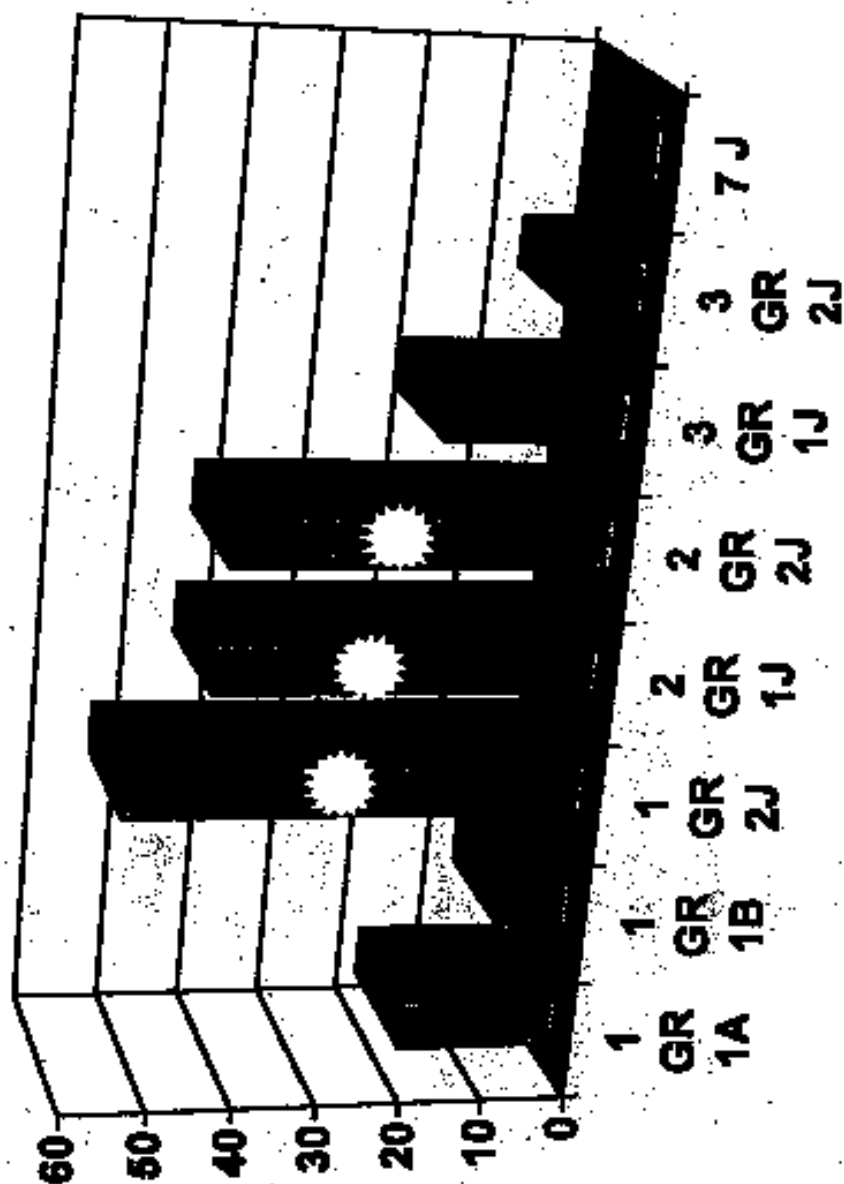
NATIONALITEIT VAN DE B.O.S.- JONGERE



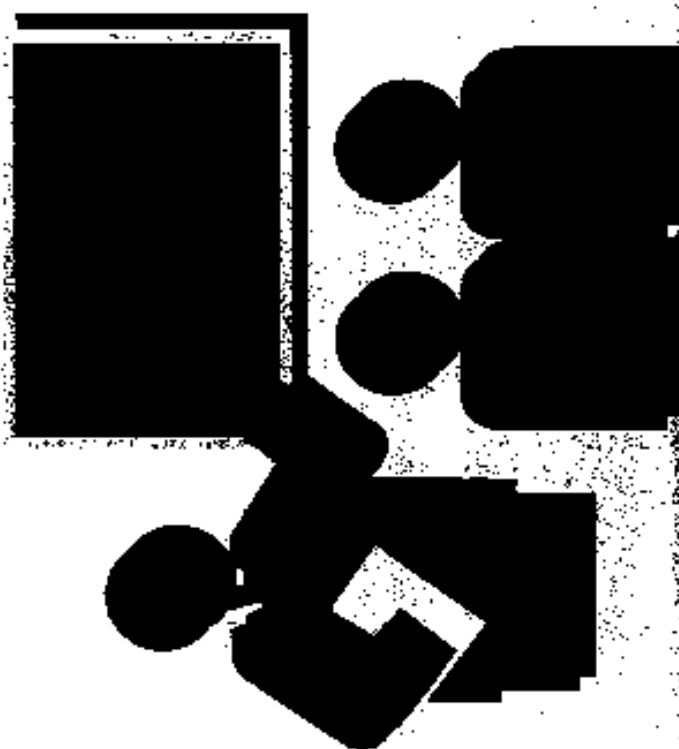
CONTRACT



STUDIEJAAR VERSUS B.O.S.



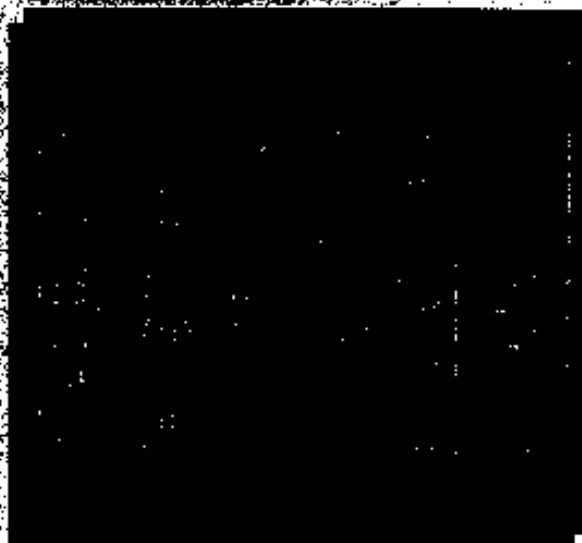
STUDIEJAAR VERSUS B.O.S.



De meeste
wegzendingen
gebeuren in het
tweede jaar van
de eerste graad
en in de tweede
graad.



STUDIERICHTING VERSUS B.O.S.



A.S.O.
T.S.O.
B.S.O.
?



SCHOOLSE ACHTERSTAND



De meeste B.O.S.-jongeren hebben één tot twee jaar schoolachterstand.

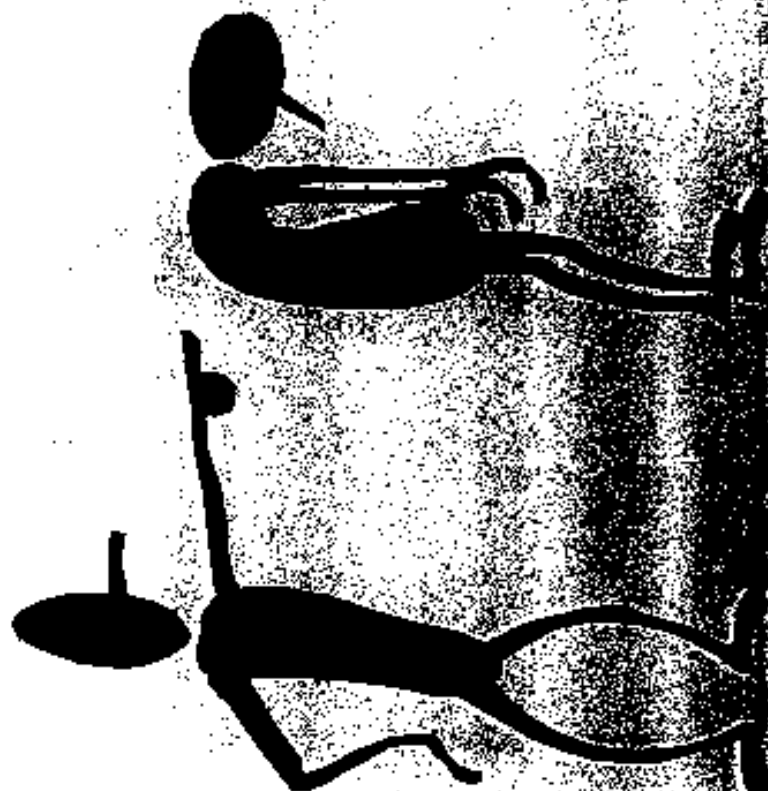
WIJZIGING IN STUDIEKEUZE N.A.V. B.O.S.

17,7 %

verandert met
enkel van
school maar
ook van
studierichting

— JA
NEEN
?

TIJDSTIP VAN WEGZENNING



1 op 3 jongeren
wordt nog
weggestuurd
na 1 februari.

2. *Vragen en opmerkingen van de leden met het antwoord van de voorgaande spreker*

De heer René Swinnen : Mevrouw Marissen, u vertelde daarnet dat vooral leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad en uit de tweede graad van school worden weggestuurd. Deze leerlingen behoren dus niet tot de groep die voor de verlenging van de leerplicht aan deze plicht zouden zijn ontsnapt. Ik dacht dat net die groep jongeren het grootste probleem vormde.

De voorzitter : Mijnheer Swinnen, u mag niet vergeten dat de meeste leerlingen één à twee jaar leerachterstand hebben opgelopen en ze bijgevolg wel ouder zijn.

Ik wil graag opmerken dat we net een hoorzitting over de verlenging van de leerplicht achter de rug hebben. Op één spreker na, was geen enkele spreker voorstander om de leerplicht tot 18 jaar af te schaffen. De ene spreker die dit wel wou, stelde alternatieve vormen van onderwijs voor. Iedereen was er voor te vinden te houden wat we hebben. De invulling ervan moet natuurlijk veel beter gebeuren dan vandaag.

Mevrouw Mieke Marissen : Ik durf zeker niet te beweren dat ik een voorstander ben van het verlagen van de leeftijd van de leerplicht. Wat wel belangrijk is, is dat we de effecten van de leerplicht goed onderzoeken. Ik maak misschien een overbodige opmerking, want misschien gebeurt dit al voldoende. Ik vind dat we er niet vanuit mogen gaan dat alles bij het oude zal blijven voor we de effecten kennen.

Een tweede taak van het centrum is de ontwikkeling van een visie met betrekking tot bijvoorbeeld het opstellen van pedagogische concepten.

Ten derde moet waar nodig per school een intern opvangnet voor leerlingen met psycho-sociale moeilijkheden worden uitgebouwd. Dit moet gebeuren in nauwe samenwerking met het PMS. We denken hierbij aan de opvang van gesanctioneerde leerlingen, aan de opvang van crisissituaties op school en aan een intensieve leerlingbegeleiding. Het opnieuw installeren van het ingebouwd maatschappelijk werk dient hierbij zeker worden overwogen, want destijds hebben we het kind met het badwater weggegooid. Ook moet een betere en permanente aanwezigheid van PMS-medewerkers op de school, die worden aangesteld voor een haalbaar aantal leerlingen, worden onderzocht.

De vierde taak is het inventariseren en mogelijk zelfs coördineren van preventiepakketten gericht op het onderwijs, zodat de schoolteams zich degelijk kunnen informeren over het bestaande aanbod en het effect van deze pakketten.

Ten vijfde moet er een ingebouwde universitaire onderzoekscel worden opgericht.

Ten slotte moet er adviesverlening aan de beleidsvoerders komen over knelpunten die vanuit de praktijk worden gesignaleerd en/of door het centrum worden gedetecteerd. Ik denk hierbij aan het beter op elkaar afstemmen van het onderwijs en het welzijnswerk.

Zo een centrum kan worden bemand door mensen uit de praktijk – ik denk aan onderwijs en welzijn –, uit het beleid – departement en kabinet – en uit een universiteit. Het centrum zou werken als een onafhankelijke instantie, die mogelijk zelfs kan worden gedecentraliseerd. Het zou antennepunten hebben in de verschillende provincies, waar ze zeker kunnen terugvallen op de bestaande begeleidingsdiensten. We willen het centrum zeker niet voorstellen als te nemen of te laten. Vele varianten zijn mogelijk. De aan het centrum toegeschreven taken dienen wel als urgent en noodzakelijk te worden genoteerd.

Tot slot wil ik nog enkele zinnige beleidsaanbevelingen citeren, die geformuleerd werden door Jo Voets, spreker op de studiedag 'Agressie op school' van 18 februari laatstleden :

'Scholen moeten zich realiseren dat een beleid rond gedragsproblemen de cultuur en de structuur van de school raakt. Alle geledingen van de school dienen betrokken in dit beleid. Een beleid rond gedragsproblemen is niet hetzelfde als een sanctiebeleid. Een beleid rond gedragsproblemen kan niet zonder samenwerken met de ouders.' Een ander citaat : 'Iedere verandering in het onderwijslandschap, vaak vanuit economische of didactische motieven geïnspireerd, dient ook op zijn pedagogische en affectieve effecten onderzocht : wat is de invloed op de kwaliteit en de aard van de gedragsproblemen ?'.

En ook nog : 'Een samenleving krijgt de jeugd die ze verdient. In die zin is agressie niet alleen een probleem waarmee de school moet afrekenen. Overheid, de maatschappelijke discussie en niet in het minst de ouders zelf zullen opvoeding veel meer in hun agenda moeten opnemen. Er is goodwill, inzet en wetenschappelijke kennis om een beleid rond gedragsproblemen op te zetten en sce-

nario's te schrijven voor scholen. Een minimum aan middelen zou hier een hoog rendement kunnen halen.'

De voorzitter : Mevrouw Marissen, de huidige PMS-centra besteden weinig of geen aandacht aan de begeleiding van leerkrachten als dusdanig. Lopen er in Vlaanderen dergelijke experimenten ?

Mevrouw Mieke Marissen : Er worden diverse pogingen geleverd. Ik ben niet zo goed op de hoogte van eventuele experimenten, maar weet zeker dat de PMS-centra geneigd zijn die taak op zich nemen. Ze worden echter overspoeld, en kunnen daar ook niet onmiddellijk met veel mankracht en middelen tegenaan gaan.

Ik weet ook niet of de aanwezige knowhow wordt verzameld. Ik heb de indruk dat het vaak enkelingen zijn die zich daar in gespreide slagorde mee bezighouden. Het zou heel verrijkend zijn die mensen samen te brengen : zo zorgt men voor een versnelling van het leerproces.

De voorzitter : Dat centrum voor schoolbegeleiding is een goed idee. Het lijkt me mogelijk om dergelijke centra te integreren in de toekomstige centra voor leerlingenbegeleiding. Beide centra werken immers grotendeels overlapend. De daar opgebouwde expertise kan voor de beide zijden worden gebruikt.

Mevrouw Mieke Marissen : Het is ook niet toevallig dat ik die naam heb gekozen voor het centrum : de gelijkenis met het andere centrum is zeer treffend. Ik kan het bij het verkeerde eind hebben, maar vanuit mijn beperkte ervaring heb ik de indruk dat PMS-centra – zoals de leerkrachten – vaak alleen staan in hun relatie met de school. Het ontstaan van een soort denktank waaruit kan worden geput om nieuwe methodieken te ontwikkelen en te introduceren in de scholen, zou zeer positief zijn. Zo moet men niet telkens opnieuw zelf het warm water uitvinden. Ook wil ik het fenomeen doorbreken dat telkens met kleine projectjes wordt getracht impulsen te geven aan het onderwijs. Een structurele verandering kan ook op langere termijn kwaliteit verzekeren.

Mevrouw Cecile Verwimp-Sillis : Mijn vraag sluit misschien niet onmiddellijk aan bij het hier ontvouwd verhaal. Het intrigeert me wat er met die jongeren gebeurt na het middelbaar onderwijs. Een goede leerling met een goed ASO-diploma die naar de universiteit of hogeschool gaat, verandert volledig tijdens de eerste maanden. Het wordt een zelfstandige jongere met een volledig andere kijk

op de groep waartoe hij behoort. In die paar maanden ondergaat hij een metamorfose. Tegelijkertijd moesten we als leerkracht zelfs goede leerlingen in het laatste jaar in de hand houden om ze te beletten te ontsporen. Als die jongeren dan op kot gaan en een zeer grote vrijheid krijgen, blijken ze dat toch aan te kunnen. Hoe komt dit ? Ook leerlingen die gaan werken en waarmee men op de middelbare school – in het technisch of het beroepsonderwijs – het meeste last heeft, bloeien helemaal open wanneer ze het geluk hebben op de werkvloer terecht te komen. De meeste van die lastige leerlingen, waarvoor je gedurende al die jaren zo had gewanhoopt, komen goed terecht. Welk verschijnsel bepaalt die gedragswijziging ?

Mevrouw Mieke Marissen : Dat is een moeilijke vraag. Het heeft mijns inziens te maken met het feit dat vanaf het ogenblik waarop een jongere hogere studies aanvat of gaat werken, hij het gevoel heeft daar zelf voor te kiezen. Het is een fundamenteel verschil : je broek moeten slijten op de schoolbanken omdat je ertoe verplicht bent, of zelf kiezen om aan een hogere opleiding te beginnen in een interessante studierichting.

Ten tweede kan je een achttienjarige niet vergelijken met iemand van dertien of veertien jaar die midden in zijn identiteitscrisis zit. Niet voor niets stopt de delinquentie die voorkomt in de groep van twaalf tot achttien jaar, op een bepaald moment plots. Men heeft er daarna geen behoefte meer aan om via dit soort gedrag op te vallen.

Mevrouw Cecile Verwimp-Sillis : Ik heb leerlingen gehad in het zesde jaar beroepsonderwijs die tot de laatste dag lastig waren. Een half jaar later hebben ze een job gevonden die hen bevalt, en ze zijn helemaal veranderd. Moet men die keuze dan niet een beetje vroeger inbouwen, zodat de leerlingen minder lastig zijn in het middelbaar onderwijs ?

Mevrouw Mieke Marissen : Ik wil dit in vraag stellen, en daarom staat het ook in mijn betoog, maar ik weet er niet onmiddellijk een antwoord op. Ik ben niet bevoegd om daar een beslissing over te nemen.

Mevrouw Christine Dupont : Zeer belangrijk in de preventieve aanpak van uitval uit scholen is het facet schoolklimaat. In ons onderwijs werken we nog met een sterk hiërarchisch model van kennisoverdracht. Men gaat snel de repressieve toer op en bevindt zich in een sfeer van machtsuitoefening. Op allerlei manieren kan men machtsmiddelen aanwenden om de jongeren in de pas te laten lopen. Er is relatief weinig oog voor de inbreng van

de jongeren zelf. Alles wordt van buitenaf gestuurd. Er is weinig dynamisering. De school is een leefdomein voor jongeren. Als men leerlingen kan betrekken in het leven op school, als deze elkaar er beter leren kennen, en als iedereen zijn eigen positie krijgt, wordt men minder met probleemgedrag geconfronteerd.

In onze organisatie van het onderwijs vormen leraren geen team maar moeten ze het individueel waarmaken ten aanzien van een groep met bepaalde kenmerken. Dit element is contraproductief. Men moet van de school een instelling maken waar men zich goed kan voelen en waar op een volwassen manier met conflicten wordt omgegaan. Bijvoorbeeld naar aanleiding van het decreet op de rechtspositie van leerlingen willen we hieromtrent vragen stellen.

Meerderjarige leerlingen hebben in een school niets te zeggen. Ze moeten er in sommige gevallen voor tekenen dat hun ouders alle verantwoordelijkheid over hun schools functioneren opnemen. Dat is niet logisch. Een zeventienjarige wordt op dezelfde manier aangesproken als een dertienjarige. Men differentieert weinig in de omgang met jongeren. Aan het klimaat en de omgang tussen leraren en leerlingen moet nog heel wat gebeuren en dat is mogelijk met relatief weinig moeite. Deze boodschap moet in het onderwijs worden uitgedragen. We moeten zoeken naar manieren om dit te activeren.

De voorzitter : In de commissie voor Onderwijs behandelt een beperkte werkgroep op initiatief van de VLD-fractie de inspraak van de leerlingen in het onderwijs. Dit past volledig in wat u hebt gezegd. Als jonge mensen zich belangrijk voelen als ze iets te zeggen hebben en helpen bouwen, moet er ook worden gewerkt aan een dergelijke houding tegenover de leerlingen.

Mevrouw Marleen Vanderpoorten : We hebben gesproken over een groot aantal zaken zoals structurele maatregelen, grote klassen, evaluatie, enzovoort. Ik ben er niet van overtuigd dat men met deze zaken rekening zal houden. We zullen de regering moeten confronteren met de zaken die leven in de onderwijswereld en die ook in de hoorzitting aan bod zijn gekomen.

Mevrouw Mieke Marissen : We vergissen ons soms als we zogenaamd vanzelfsprekende oplossingen aanbieden. In Antwerpen heeft bijvoorbeeld het Centrum Deeltijds Onderwijs twee leerkrachten uit twee kleine klassen samengezet, waardoor één klas met achttien leerlingen werd gevormd. Ik ben

geneigd te geloven dat de groepen in het algemeen te groot zijn, en dat men dus moet splitsen. In het secundair beroepsonderwijs zijn groepen van acht leerlingen echter soms nog te groot. Door klassen samen te laten smelten en in twee leerkrachten te voorzien, kan men op een andere manier met die jongeren omgaan.

De voorzitter : We hebben dit in het decreet voor het basisonderwijs mogelijk gemaakt. Er ligt zeker een pedagogische bedenking aan de grondslag. We zullen deze bedenkingen ook in gedachten moeten houden wanneer we het hebben over secundair beroeps-, technisch en – in mindere mate – algemeen onderwijs.

De verslaggever,

René SWINNEN

De voorzitter,

Gilbert VANLEENHOVE