

Pesten en geweld op school:

een **theoretische verkenning.**



INLEIDING

Drie blinden

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

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

Klare kijk als opstap naar doelgerichte actie

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

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

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

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

Samengevat:

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



Hoofdstuk 1

PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL: WAAR GAAT HET OM?

1. Met vallen en opstaan

De school als sociaal oefenveld

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

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

Opgroeien gebeurt met vallen en opstaan

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

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

Welbevinden op school

Ondanks het verplichtende karakter en de spanning die het schoolgebeuren onvermijdelijk met zich mee brengt, voelen de meeste kinderen en jongeren zich relatief goed op school. In een bevraging bij tweeduizend leerlingen schaalde de gemiddelde Vlaamse leerling (tussen 12 en 18 jaar) het eigen schools welbevinden in op 3,4 op 5⁷⁵. Een beperkte groep leerlingen voelt zich op school minder goed in haar sas⁷⁶. Een PISA-onderzoek heeft het over drieëndertig procent van de Belgische leerlingen⁷⁷. Stevens en Elchardus (2001) stellen vast dat het welbevinden bij elf procent van de oudste groep leerlingen (16- tot 18-jarigen) laag scoort⁷⁸. In hun onderzoek geeft veertien procent van alle bevroegde jongeren te kennen van school te willen veranderen. Voor quasi één op vijf van deze leerlingen zou dat onmiddellijk mogen gebeuren. Het onderwijsblad Klasse merkt op dat het welbevinden een flinke deuk krijgt bij de overgang naar de tweede graad van het middelbaar onderwijs⁷⁹. Een diepere analyse van deze cijfers is wenselijk.

Veerkracht

Het onderzoek naar het menselijk (probleem)gedrag staat niet stil. Daardoor krijgen we een steeds scherper kijk op wat er allemaal fout kan lopen in het groei- en leerproces van jongeren. Tal van factoren spelen hier op elkaar in: factoren die rechtstreeks te maken hebben met het kind/de jongere naast factoren die gelinkt worden aan zijn of haar omgeving. De Nederlandse opvoedkundige, Jo Hermans, wijst op het lineaire verband tussen de aanwezige risicofactoren en de kans op een problematische ontwikkelingsuitkomst. Bij risicocumulatie, dit wil zeggen in situaties waarin meerdere risicofactoren bij elkaar komen, loopt de kans op problemen nog hoger op⁸⁰. Eerder wees Hermans er al eens op dat tachtig procent van de Nederlandse jongeren af te rekenen krijgt met zulke risicofactoren⁸¹.

Positief is echter dat slechts een minderheid van deze jonge mensen te weinig steun en veerkracht overhoudt om die problemen het hoofd te bieden⁸². De overgrote meerderheid van de jongeren doet het goed. Deze zekerheid mogen we niet uit het oog verliezen. Ze moet ons doen beseffen dat de associatie tussen 'jongeren' en 'problemen' vandaag al te frequent en te lichtvaardig wordt gemaakt⁸³.

⁷⁵ Engels, N., Aelterman, T. et al. (X), Het welbevinden in de schoolsituatie van leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs, OBPWO 98.06. Zie www.ond.vlaanderen.be/obpwo en www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/afdrukvb0102/PR_welbevinden.

Engels, N., Aelterman, T. et al. (X), Het welbevinden in de schoolsituatie van leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. Onderzoek in opdracht van het departement onderwijs, OBPWO 98.06. Zie www.ond.vlaanderen.be/obpwo en www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/afdrukvb0102/PR_welbevinden.

⁷⁶ Mertens, W. & Van Damme, J. (2000), 'De school.' In: Walgrave, L. (Red.), Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 19-8-jarigen over hun leefwereld en toekomst. Leuven: Universitaire Pers ; Huysmans, H. (2006), 'De jeugd van tegenwoordig... doet het zo slecht nog niet. Welzijn en gezondheid in het jeugdonderzoek 2000-2005'. In: Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen. Leuven: Lannoo Campus.

⁷⁷ OESO (2003), Student engagement at school – a sense of belonging and participation. Paris: OECD.

⁷⁸ Stevens, F. & Elchardus, M. (2001), De speelplaats als cultureel centrum. De beleving van de leefwereld van jongeren. Eindverslag. Onuitgegeven onderzoeksrapport. Brussel: VUB, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

⁷⁹ Van Petegem, Karen (2008) Relationship between student, teacher and classroom characteristics and students. Doctoraatsverhandeling voor het behalen van de graad van doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent. Zie ook: <http://www.klasse.be/leraren/archief.php?id=13342>

⁸⁰ Hermans, J. (2008) 'Opvoedingsondersteuning: een winst- en verliesrekening.' In: Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk. Leuven, Jg. 19 (1), maart 2008, 12-15.

⁸¹ Deboutte, G. (1997) Geweld genoeg! Hoe omgaan met geweld in de leefwereld van kinderen en jongeren? Getuigenissen, informatie en tips voor ouders en opvoeders. Brussel: Jeugd & Vrede, 105.

⁸² De cijfers variëren: het zou gaan om circa 5 à 15% van onze jeugd.

⁸³ Cornelissen, M. (2000), 'De' jongere bestaat niet. Negatieve gevolgen van beeldvorming over jongeren. Literatuuronderzoek. Den Haag: Landelijk Bureau Leeftijdsciscriminatie, 112.

2. Probleemgedrag op school: waar hebben we het over?

Vele gezichten

Scholen krijgen te maken met verschillende vormen van probleemgedrag veroorzaakt door leerlingen, leerkrachten en ouders. Krijgende en vechtende kleuters, verbaal geweld op de speelplaats, klein en groot vandalisme, afwezigheden vlak voor en na de schoolvakanties, cybergeweld... De noodzaak om er wat aan te doen wordt nog groter wanneer dit gedrag een concreet gezicht krijgt: Casper (16 jaar) die zich dronken aanbiedt, Lynn die systematisch weigert om de kledingsvoorschriften na te leven, Eumer die zijn gepeste broer te hulp schiet, de heer Coppens die ‘de bende van 3 BM’ nog maar eens verwenst, meester Frank die het bijna letterlijk aan de stok krijgt met twee boze ouders, Denis (13 jaar) die er een eind aan maakt na een zoveelste pesterij...

Voordeel op korte termijn

Deze publicatie beperkt zich tot (de aanpak van) het probleemgedrag dat zich binnen de school voordoet en uitgaat van de zogenaamd ‘moeilijke leerlingen’.

Leerlingen krijgen dit label wanneer hun probleemgedrag aanhoudt of voor ernstige moeilijkheden zorgt. Dan is er sprake van ‘agressief, opstandig-oppositioneel, antisociaal, normovertredend, delinquent, enzovoort, ...’ gedrag⁸⁵. Anderen hebben het over wangedrag, (licht) delinquent, crimineel, storend of respectloos gedrag⁸⁶.

Ivo Engelen en Ingrid Coosemans spreken van probleemgedrag wanneer dat gedrag de geldende regels en normen te buiten gaat én wanneer het leidt tot schadelijke gevolgen voor anderen en/of zichzelf⁸⁷.

Kleuterleidsters, leraren en docenten (maar even goed ouders) ervaren dit gedrag als irritant en bijzonder uitputtend⁸⁸ en zijn het liever kwijt dan rijk. Vreemd genoeg blijven kinderen of jongeren dit gedrag in nogal wat gevallen volhouden, ondanks de negatieve reacties. Het feit dat ze er *op korte termijn* toch *voordeel* uit halen verliezen we, volgens Jos Peeters, best niet uit het oog. Daar verbergt zich de sleutel die ons toelaat tot een kentering te komen. Vooral het tweede en derde deel van deze publicatie gaan hier dieper op in.

⁸⁴ Lees: Basismechanica.

⁸⁵ Grietens, Hans (2006) ‘Leerlingen met agressief en antisociaal gedrag in het secundair onderwijs.’ In: Ghesquière, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- en gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven/Voorburg: Uitgeverij Acco, 49-63.

⁸⁶ Weerman, F., Smeenk, W. & Harland, P. (Red.) (2007), Probleemgedrag van leerlingen tijdens de middelbare schoolperiode. Individuele ontwikkeling, leerlingnetwerken en reacties vanuit de school. Reeks: Sociale cohesie in Nederland, Deel 12. Amsterdam: Uitgeverij Aksant, 303;

Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte G. (2001), Verbondenheid als antwoord op ‘de-link-wentie’. Preventie op een nieuw spoor. DIROO-uitgave. Leuven: Uitgeverij Acco.

⁸⁷ Engelen, Ivo & Coosemans, Ingrid (2003), Tieners in de knoei! Gids voor het begeleiden van jongeren. Een gedragsgerichte aanpak. Tielt: Uitgeverij Lannoo.

⁸⁸ Peeters, J. (1995), Moeilijke adolescenten. Antwerpen: Garant Uitgevers.

Probleemgedrag op school omvat al het grensoverschrijdend en schade berokkenend gedrag dat leerlingen stellen en dat – omwille van het herhaaldelijke of extreme karakter – door hun leraren/opvoeders als onbetamelijk, ondulbaar en onrespectvol wordt ervaren. Dit irritante gedrag houdt in veel gevallen aan omdat het de betrokken kinderen of jongeren op korte termijn en in die specifieke omgeving voordeel oplevert.

Chronisch probleemgedrag – anti-sociaal gedrag

Chronisch probleemgedrag op school drukt zich meestal uit in de combinatie van leerproblemen, gedragsproblemen, schoolmoeheid en het stellen van antisociaal gedrag⁸⁹. Oorzaken en gevolgen vormen in veel gevallen een ondoorzichtig kluwen. Wat vooral bewijst dat de ontredde die de school en de ouders ervaren niet moet onderdoen voor de ontredde die de jongere/het kind zelf ervaart.

Prof. N. Vettenburg onderscheidt vier categorieën van anti-sociaal gedrag. Ze spreekt van schoolgebonden normoverschrijdend gedrag, statusdelicten⁹⁰, delinquent gedrag en (bedreiging met) fysiek geweld⁹¹. Leerlingen die dit gedrag in ernstige mate (blijven) stellen, lopen het risico op een ernstig conflict met de school. Het risico op escalatie en/of drop-out neemt toe. Zo wordt hun *maatschappelijke kwetsbaarheid*⁹² nog versterkt en komen deze jongeren terecht in een negatieve spiraal. Ook de leerkrachten (onveiligheidsgevoelens, minder beroepsvoldoening, ...), de klasgroep (negatieve klassfeer, minder goede studieresultaten, ...) en de ouders (nagenoeg uitsluitend negatieve contacten met de school, problematisch contact met eigen kind, ...) worden door zulke situaties benadeeld. Redenen genoeg om op zoek te gaan naar een afdoend antwoord (preventie en curatie) op dit soort problemen.

⁸⁹ Ghesquière, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- en gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven/Voorburg: Uitgeverij Acco.

⁹⁰ Statusdelicten zijn delicten die gekoppeld zijn aan de status van de jongere. Als minderjarige wordt hen bijvoorbeeld verboden te spijbelen, weg te lopen van huis, bepaalde drugs te gebruiken, ...

⁹¹ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001), Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het anti-sociaal gedrag bij leerlingen. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 219p. + bijlagen.

⁹² Vettenburg, N. (2005), "Maatschappelijke kwetsbaarheid" en "Preventie": relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven'. In: Welwijs, 1, 3-10.

De term maatschappelijke kwetsbaarheid doelt op 'het risico om in contact met maatschappelijke instellingen [zoals onderwijs, hulpverlening, politie, ...] vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle, sancties) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod.'

Cf. X, (2006), Leerkracht Veerkracht. Een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad & Koning Boudewijnstichting: 12-14.

Meer probleemgedrag op school dan vroeger?

Geen enkele wetenschapper kan deze vraag met zekerheid beantwoorden. Het ontbreken van een eenduidige definitie, de grotendeels afwezige registratie, het verschil in meetmethode, de wisselende perceptie, het nooit aflatende verschuiven van waarden, normen en omgangscodes, ... verklaren waarom dit zo is.

Vakspecialisten uit verschillende hoeken laten verstaan dat een kleine groep leerlingen voor ernstige problemen zorgt: *'Gemiddeld liggen de prevalentiecijfers van ernstige agressie en regelovertreding tussen 5 en 10%*', aldus Hans Grietens⁹³. Onderzoekers van het JOP (Jeugdonderzoeksplatform) laten op hun beurt verstaan dat er geen indicaties zijn om te beweren dat de jeugdcriminaliteit zou toenemen⁹⁴. Wellicht is de kleine kern van jongeren die zich op delinquente pad bevindt, niet groter dan voorheen. Verder onderzoek moet uitwijzen of deze groep zich verjongt of verhardt en meer en/of ernstiger feiten pleegt.

Dan toch meer moeilijkheden en problemen op school?

• Meer diagnoses

Leerlingendossiers liegen er niet om: meer kinderen en jongeren hebben te maken met een welomschreven probleem⁹⁵. Elk jaar opnieuw studeert een nieuwe generatie hoogopgeleide specialisten af die het rijtje experts komt aanvullen. Die krijgen samen meer kinderen over de vloer en stellen, mede daardoor, meer diagnoses. Die ontwikkeling is onvermijdelijk en heeft goede en kwalijke kanten. Het is een goede zaak dat er diagnoses worden gesteld en dat kinderen (en hun ouders en leerkrachten) steun krijgen van specialisten. We moeten er wel op toekijken dat de jongens en meisjes in kwestie niet vereenzelvigd worden met hun probleem. Noor, Ivan, Marieke en Furkan zijn immers veel meer dan dat.

• Pinnochio achterna

Een tweede zekerheid is dat onze jeugd opgroeit in een erg ambivalente opvoedingsomgeving. Zoals Pinnochio worden onze kinderen van jongs af aan verleid tot het vele fraaie en aanlokkelijke dat deze wereld te bieden heeft. Aanhoudend worden ze overdonderd door tal van mogelijkheden/keuzes. Ze krijgen ervaringen en uitdagingen voorgeschoteld die vaak haaks staan op datgene wat

⁹³ Grietens, H. (2006) 'Leerlingen met agressief en antisociaal gedrag in het secundair onderwijs.' In: Ghesquère, P. & Grietens, H. (Red.), Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg. Leuven: Uitgeverij Acco, 53.

⁹⁴ Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), (2007), Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1.

⁹⁵ Leuven: Uitgeverij Lannoo Campus, 262.

ADHD, ADD, NLD, dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, ASS, Aspergersyndroom, hoogbegaafdheid, hypersensitiviteit, enz....

de goedmenende opvoeder (ouders, jeugdleiding, leraren, ...) hen wil bijbrengen. Ons voorbeeldgedrag laat soms te wensen over (verkeersagressie, racisme, seksisme, werkverslaving, vechtscheidingen, ...). Logisch dat jongeren wel eens het noorden verliezen.

• **Ook jong geweest...?**

De meeste jongeren springen wel eens uit de ban (en maar goed ook). Soms levert dat problemen op en worden afspraken en regels met de voeten getreden. Een winkeldiefstal, zwart rijden, spieken, spijbelen, jointje roken, ... welke volwassene ging nooit in de fout? Rond het zeventiende levensjaar blijft het tij statistisch keren. Dan zien we wat een lief, een (studenten)job, het leid(st)er zijn en de vrijheid van het verder studeren aan goeds genereren... Helaas volhardt een kleine maar problematische groep jongeren in de boosheid. Voor deze groep heeft geen enkele school hét gepaste antwoord en dringen zich alternatieven op⁹⁶.

Vertrouwen en respect

Leerkrachten bekijken jongelui doorgaans met een positievere bril dan de doorsnee volwassene. Dit is een belangrijke en gelukkige vaststelling. Ze neemt niet weg dat ook lesgevers vatbaar zijn voor gevoelens van onveiligheid. Onveiligheidsgevoelens maken deel uit van onze maatschappelijke beleving. Ze bepalen onze perceptie, onze manieren van denken en doen. Zowel binnen als buiten de schoolmuren lopen perceptie en realiteit vaak sterk uiteen: angst- en onveiligheidsgevoelens vertekenen de werkelijkheid. Dan ziet onze leefomgeving er grijzer uit dan zij in werkelijkheid is. De breedvoerige en weinig genuanceerde berichtgeving over bepaalde incidenten werkt dit in de hand. Vettenburg en Huybregts⁹⁷ hebben vastgesteld dat de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten sterk samen hangen met de globale stress die zij binnen de school ervaren (*Hoe goed is de school georganiseerd? Biedt de directie steun? Is er een goed teamklimaat? Zijn er duidelijke afspraken? Krijgen leerkrachten waardering en inspraak? Doen zich vaak incidenten voor? Hoeveel mensen waren eerder al slachtoffer?*). Leerlingen én leerkrachten voelen zich duidelijk beter wanneer het ‘klikt’ tussen hen. Vertrouwen, respect, dialoog en samenwerking zijn kwaliteiten die in het schoolleven niet mogen ontbreken. Kinderen en jongeren die erbij horen en die kunnen terugvallen op een positieve vrienden-groep maken geen problemen. Integendeel, hier vangen leeftijdsgenoten elkaar op.

⁹⁶ Cf. Grietens, (2006), 58-62.

⁹⁷ Vettenburg & Huybregts, (2001).

Samengevat:

Alle scholen hebben te maken met probleemgedrag. Dit is geen nieuw fenomeen maar heeft vooral te maken met de leeftijd en het groeiproces dat jongeren doormaken. Het probleemgedrag dat leerlingen stellen, zet de school en de leerkrachten onder druk. Kinderen en jongeren die extreem of langdurig probleemgedrag stellen, zitten zelf ook in de knoei. Leer-, gedrags- en sociaal-emotionele problemen koppelen zich dan aan elkaar.

Ondanks de negatieve reacties handhaaft een deel van de leerlingen dit problematische gedrag. De bestraffende aanpak ten spijt. De vraag naar welk ‘voordeel’ het kind/de jongere hier en nu binnenhaalt dankzij het probleemgedrag, brengt een mogelijke oplossing dichterbij. Dan kan worden gezocht naar een antwoord-op-maat .

Goede relaties tussen leerlingen en met hun leerkrachten vormen het beste preventieve antwoord op eventueel probleemgedrag.

3. Pesten op school: definitie

Pesten hoort er bij

Treiteren, roddelen, pesten, ... maken deel uit van het samenleven. Mensen doen het zolang ze bestaan. Pestgedrag gedijt in heel diverse biotopen: thuis, in de buurt, op school, op de werkvloer, in de club, op de camping , in cyberspace, ... Overal waar mensen elkaar meermaals vinden, maken pesterijen een kans.

Pesten op school valt nooit helemaal uit te sluiten. Zelfs de school met het best uitgevoerde anti-pestactieplan ontsnapt hier niet aan. Een belangrijke reden hiervoor is dat het pestgedrag (en dit geldt voor alle landen waar het is onderzocht) tussen het tiende en vijftiende levensjaar hoe dan ook piekt. In die fase van hun persoonlijk ontwikkelingsproces maken kinderen zich wat losser van hun ouders en wordt het *‘erbij horen’* (bij de groep van leeftijdsgenoten) erg belangrijk. Tel daarbij dat het groeitempo van jongeren niet voor iedereen hetzelfde is. Want ook dat verhoogt de kans op conflicten en pestgedrag⁹⁹. Of de hier aanwezige risicofactoren de doorslag geven, is grotendeels afhankelijk van de omgeving. Zo houden o.a. regelduidelijkheid, de persoonlijke betrokkenheid van de leraar, een goed klasmanagement en een open, veilige klassfeer het pesten uit de buurt¹⁰⁰.

Scandinavië in voortrekkersrol

De belangstelling voor het pestfenomeen manifesteerde zich voor het eerst in Scandinavië. Noorwegen reageerde geschokt op de zelfdoding van drie tieners. Op korte tijd en los van elkaar stapten ze uit hun jonge leven. Pesterijen hadden hen volledig onderuit gehaald. Op

vraag van de Noorse regering werd Dan Olweus¹⁰¹ verzocht een actieplan uit te tekenen voor alle Noorse scholen. Dit plan kenmerkt zich door een aanpak waarin leerkrachten, leerlingen en ouders de nodige aandacht krijgen ('whole school approach'¹⁰²).

*Pesten is ook leeftijdsgebonden*¹⁰³

Jane Lövinger (1918 - 2008) was een Amerikaanse psychologe die acht sociaal-emotionele ontwikkelingsstadia in kaart bracht. Deze acht fasen van de normale ego-ontwikkeling geven inzicht in de ontwikkelingsstadien die mensen tijdens hun leven doormaken. Ook onze gewetensgroei hangt hiermee samen¹⁰⁴.

In de leeftijdsgroep waarin er het meeste sprake is van pestgedrag doorlopen kinderen/jongeren drie van deze fasen. Onder meer omdat late en vroege 'ontwikkelaars' elkaar op school en in dezelfde groep ontmoeten, komen er wel eens problemen van. Nogal wat vormen van pestgedrag worden een stuk begrijpelijker door ze met Lövingers bril te bekijken. Zo verheldert haar model waarom tien- tot vijftienjarigen verhoudingsgewijs meer pesten. Kinderen en jongeren doorlopen in die periode in principe drie fasen.

- *De Impulsieve Fase (typeert vooral de 8- en 9-jarigen)*

Kinderen tonen zich hier zoals ze zijn: ze dragen hun hart op de tong en boosheid wordt soms fel geuit. Tegelijk stellen ze zich volgzzaam en afhankelijk op: ze rekenen op de beschermende en sturende hand van hun opvoeders.

- *De Zelfbeschermende Fase (situeert zich in de buurt van het 10de tot 13de levensjaar)*

Hier tonen kinderen dat ze losser staan van hun ouders. Ze nemen het heft in eigen handen en laten zich niet graag betuttelen. Kritiek wordt weggewimpeld. Ze willen tonen dat ze zich niet laten raken. Problemen worden geloofwaardig. Door boven hun emoties te gaan staan trachten ze zichzelf en hun omgeving te beheersen. Met enig opportunisme en niet zonder manipulatie trachten ze hun zin te krijgen.

⁹⁹ Cf. Lövinger, J. (1976) Ego Development. San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁰⁰ Roland, E. & Galloway, D. (2002) 'Classroom influences on bullying.' Educational Research, 44: 299-312.

Roland, E. & Galloway, D. (2004a) 'Professional cultures in schools with high and low rates of bullying.' In: School Effectiveness and Improvement, 15: 241-260.

Roland, E. & Galloway, D. (2004b) 'Can we reduce bullying by improving classroom management?' In: ACPPOccasional Papers (sic). 23: 35-40.

¹⁰¹ Olweus, D. (1983, 1992) Treiteren op school. Omgaan met pestkoppen en zondebokken in de klas. Amersfoort: College uitgeverij.

¹⁰² In het tweede en derde deel wordt de Whole School Approach uitgelegd en krijgen scholen praktische suggesties aangereikt om volgens die aanpak te werken.

¹⁰³ Westenberg, P.M. (2002) De Psychologische Volwassenwording. Rede uitgesproken ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit van Leiden op dinsdag 11 juni 2002, 5-10.

¹⁰⁴ Lövinger vat het ego op als de integrerende, sturende kracht van een individu. Het ego is de kern van onze persoonlijkheid en brengt eenheid in onze zelfverving en in ons in contact staan met onze omgeving. Cf. Nelck-da Silva Rosa, F.F.H. & Schlundt Bodien, W.A. (2004) Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling bij adolescenten. Proefschrift psychologische, pedagogische en sociale wetenschappen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 35-36.

• *De Conformistische Fase (situeert zich tussen het 13de en 18de levensjaar)*

In deze fase raken jongeren opnieuw sterker gericht op anderen: ze hechten veel belang aan de verwachtingen en oordelen van anderen. Het eigen oordeel of het eigen belang wordt daardoor makkelijker opzij geschoven. Kritiek van anderen krijgt de vorm van zelfkritiek. Jongeren zoeken in die fase vooral aansluiting bij ‘soortgenoten’ en identificeren zich met de groep. In de eigen groep is er geen wedijver. Die is er wel met andere groepen. Wie nergens aansluiting bij vindt of er niet bij hoort, lijdt er echt onder en voelt zich intens eenzaam en verloren. Leerkrachten zien zich geconfronteerd met hechte groepen die keihard kunnen zijn voor wie er niet bij hoort/mag horen.

Definitie van pesten

Scholen die het pestthema willen aanpakken doen er goed aan om helder te krijgen wat ze hieronder begrijpen. Lopen de interpretaties fel uiteen dan wordt het lastig om tot een gezamenlijke strategie te komen. Ook de communicatie wordt in dat geval een moeilijk punt. Wie kiest voor een effectieve aanpak en een vlotte samenwerking met alle betrokkenen gaat best uit van een duidelijke en onderbouwde definitie.

*Er is sprake van **pesten** wanneer iemand **langdurig en aanhoudend** het slachtoffer is van gewelddadig gedrag van een of meer personen (fysiek, psychisch, sociaal, materieel).*

*Dit gedrag **heeft tot doel of gevolg** dat het slachtoffer **schade** wordt toegebracht (kwetsen, ondermijnen, angstig maken ...). Het slachtoffer kan zich meestal niet verdedigen (**machtsonevenwicht**). Als er al aanleiding toe wordt gegeven, dan nog staat die niet in verhouding tot wat het slachtoffer overkomt.*

*Pestgedrag heeft in veel gevallen een **sociale functie**. Pesterijen gebeuren immers in een omgeving waar mensen elkaar vaker zien. Het vernederen of kwetsen van het slachtoffer drukt ook betekenissen uit naar de omgeving (machtverhouding, normen, omgangscodes, ...) ¹⁰⁵.*

Deze definitie omvat alle belangrijke en vaak terugkerende elementen van andere pestdefinities. Ondanks alles blijven sommige kenmerken het voorwerp uitmaken van discussie. Het lijkt ons weinig zinvol om dit debat hier in al zijn nuances uit de doeken te doen. De kenmer-

¹⁰⁵ Deze definitie steunt op definities van vooraanstaande experts zoals Olweus, D., Greene, M.B., O'Moore, M., Roland, E. en Smith, P. Zie o.a. Greene, M.B. (2000), 'Bullying and harassment in schools.' In: Moser, R.S. and Franz, C.E., Editors, 2000. Shocking violence: Youth perpetrators and victims—A multidisciplinary perspective, Charles C. Thomas, Springfield, IL, 72–101.

ken die hier worden opgesomd, genieten ruime steun, ondanks de discussies die her en der opduiken. Zo vragen sommigen zich bijvoorbeeld af of het ‘willen pesten’ er wel toe doet. De mate waarin het slachtoffer zich gekwetst voelt, is voor hen de ultieme toetssteen.

Definitie van cyberpesten

Met de moderne media en het internet dienen zich nieuwe communicatievormen aan die alleszins door jongeren graag en vaak worden gebruikt, o.a. als het op pesten aankomt.

Cyberpesten is een variant van pestgedrag. Pesters maken hierbij gebruik van de nieuwe media (gsm, internetcommunicatie) om hun slachtoffer te schaden.

Vandebosch e.a.¹⁰⁶ schuiven *vijf criteria* naar voor om het fenomeen cyberpesten af te bakenen. Van zodra aan deze kenmerken is voldaan, is er ten volle sprake van cyberpesten:

- Het cyberpestgedrag moet **bedoeld** en/of ervaren worden als **kwetsend**.
- Het pestend gedrag moet **zich herhalen** (online en/of offline).
- Dit pestend gedrag doet zich voor binnen een relatie die gekenmerkt wordt door een **machtsonevenwicht** (feitelijk en/of gekoppeld aan de ICT-kennis).
- Het pestend gedrag stelt zich binnen de **context van een bestaande sociale (offline) groep**.
- Het pestend gedrag richt zich **tegen een bepaalde persoon**.

Creatief en kwetsend

Jongeren zijn erg goed thuis in *cyberspace*. Ze vertoeven er graag en veel en tonen zich bijzonder creatief en ondernemend. Dit geldt zowel in positieve als negatieve zin. Gsm en internet hebben er voor gezorgd dat er op nog meer manieren wordt gepest, getreiterd en gestalkt. Zo ontwikkelt zich een nieuw en vooral Engelstalig jargon. ‘Cyber teasing’ (plagen via nieuwe mediamediën), ‘cyber arguing’ (online ruzie maken), ‘cyber attacking’ (eenmalige aanval), ‘cyber harassment’ (seksueel geladen intimiderende boodschappen versturen) en ‘happy slapping’ (een al of niet geënceneerd incident filmen en nadien op het internet plaatsen of rondsturen) zijn enkele van die nieuwe varianten van cybergeweld. Hoe pijnlijk en schokkend ze ook zijn, toch vallen ze niet noodzakelijk onder de noemer cyberpesten. In veel gevallen gaat het immers om eenmalige acties. Het voor pesten zo typerende machtsonevenwicht blijft in veel gevallen ook achterwege. Worden deze harde vormen van cybercommunicatie echter herhaaldelijk uitgespeeld tegen een zelfde slachtoffer of maken ze deel uit van een hele reeks van ook ‘gewone’ pesterijen, dan worden ze toch als cyberpesten beschouwd.

¹⁰⁶ Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008) ‘Defining Cyber Bullying.’ *Cyberpsychology*, 1-10.

Wat is specifiek aan cyberpesten?

Cyberpesten is een unieke vorm van pestgedrag. In een aantal opzichten verschilt het van het gewone pesten. Die verschillen verklaren wellicht waarom cyberpesten bij de slachtoffers nog diepere wonden kan slaan.

Onderzoekers stippen vijf belangrijke verschillen aan¹⁰⁷:

- Bij cyberpesten blijven de pesters vaak **anoniem**. Dit weegt dubbel zwaar voor de slachtoffers omdat ze niet weten wie hen lastig valt en tegen wie ze zich moeten beschermen of verweren. Omdat de pesters ook een valse identiteit kunnen aannemen, blijven ze zelf meermaals buiten schot.
- Cyberpesters kunnen **dag en nacht**, tijdens het schooljaar maar ook tijdens vakanties toeslaan. Wat betekent dat de pesterijen niet stoppen bij de eigen voordeur. Slachtoffers zijn **nooit en nergens meer veilig**. Zelfs de gsm die naast hun bed ligt, kan op elk moment een haatbericht of pestfoto ontvangen.
- Cyberpesten gebeurt altijd onrechtstreeks. Pesters en slachtoffers zien elkaar niet rechtstreeks in de ogen. Er is **geen direct zintuiglijk contact**. Boodschappen worden daardoor vaker verkeerd begrepen, impulsiever verstuurd en geïsoleerd ontvangen. Omdat de directe feedback ontbreekt, durven jongeren ook verder gaan dan in de echte realiteit.
- Bij cyberpesten **ontbreekt** in veel gevallen ook de **sociale controle**. Jongeren zijn op de hoogte van cyberpesterig gedrag maar durven niet optreden tegenover hun leeftijdsgenoten. Leerkrachten en ouders laten zich amper in met wat jongeren tijdens hun vrije tijd/in hun kamer uitspoken. Ze zijn ook minder vertrouwd met dit type communicatie en onderschatten het probleem.
- Cyberpesten grijpt de slachtoffers bijzonder aan omdat ze vaak **publiekelijk** worden vernederd of gekwetst. Het komt bijzonder hard over wanneer vertrouwelijke beelden of persoonlijke informatie op het internet **te grabbel** wordt **gegooid**.

Taakstraf na geweldfilmpje

Brussel (BELGA) De vier 16-jarigen die een leeftijdgenoot in elkaar sloegen, de feiten filmde en op het internet plaatste, hebben van de jeugdrechter als voorlopige maatregel een taakstraf gekregen. (...) Het incident gebeurde op 28 maart in het Saint-Michelcollege in de Brusselse gemeente Schaarbeek. De vier jongeren overvielen op school een leeftijdgenoot van een andere klas en sloegen hem minutenlang. Eén

¹⁰⁷ Ibidem, 9; Slonje, R. & Smith, P.K. (2007), 'Cyberbullying: Another main type of bullying?' In: Scandinavian Journal of Psychology, 1-8. Voor bijkomende info: zie <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/>

van de vier jongeren filmde het gebeuren met zijn gsm en plaatste het filmpje op het internet. Het slachtoffer liep door de slagen verwondingen op maar moest niet opgenomen worden in het ziekenhuis. Hij verkeerde wel in shock. De politie slaagde erin de vier aanvallers te identificeren en heeft ze donderdag opgepakt. (...).

Bron: De Standaard, zaterdag 3, zondag 4 mei 2008: 11.

4. Geweld op school: definitie

Pesten is geweld

Bij pestgedrag kan het er heel subtiel aan toegaan. Net daarom maken sommigen een onderscheid tussen pesten en geweld. Wie de impact van pesterijen beter kent, weet dat slachtoffers vaak heel erg geraakt worden door wat hen overkomt. Roddels, haat-sms-jes, opgesloten worden in de toiletten, herhaaldelijk bedreigd worden op weg naar huis... Het zijn stuk voor stuk nare ervaringen die niet moeten onderdoen voor het meer in het oog springende trek- en duwwerk op de speelplaats of in de eetzaal. Kruip even in de rol van een pestslachtoffer en je merkt snel hoe hard het pesten kan toeslaan. Pesten is een vorm van geweld.

Ruime definitie van geweld

De Wereldgezondheidsorganisatie hanteert een brede definitie van geweld en spreekt van ‘het intentioneel aanwenden van of dreigen met fysieke of psychologische macht of kracht, ten aanzien van zichzelf, een andere persoon of tegen een groep of gemeenschap en wel zo dat er sprake is van of een reële kans bestaat op het toebrengen van kwetsuren, de dood, psychologische schade, een problematische ontwikkeling of deprivatie’¹⁰⁸. Deze omschrijving is gedeeltelijk terug te vinden in de definitie die Vettenburg en Huybregts hanteren.

‘Geweld of antisociaal gedrag heeft betrekking op het hele spectrum van verbale of non-verbale interacties tussen personen die in of rond de school actief zijn, waarbij sprake is van daadwerkelijke of vermeende kwalijke bedoelingen die psychische, lichamelijke of materiële schade of letsel toebrengen aan personen of objecten in of rond de school en waarbij formele of informele gedragsregels geschonden worden.’¹⁰⁹

¹⁰⁸ Cf. fi-006: www.health.fi/connect.

¹⁰⁹ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001) Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, OGJC, 5.

Positief is dat deze laatste definitie rekening blijft houden met diverse aspecten. Bovendien erkent ze de overlap tussen pesten en geweld. Wat eveneens opvalt, is dat hier gekozen wordt voor een (gedeeltelijk) ‘normatief’ standpunt. Als er sprake is van geweld op school dan wil dit immers zeggen dat er inderdaad sprake is van schadeberokkenend gedrag maar tegelijkertijd worden bepaalde regels niet nageleefd.

De keuze om ook de regels en afspraken in rekening te brengen biedt ongetwijfeld een goed houvast. Het nadeel is wel dat bij een overdreven gerichtheid op de regels de binnenkant van de dader (de gevoelens, gedachten en andere drijfveren achter het geweldgebruik) bewust of niet uit de aandacht verdwijnt. Wat de indruk geeft dat de persoon van de dader er niet (meer) toe doet. Nochtans, om het geweldprobleem bij de wortels aan te pakken, zal men dader en slachtoffer mee in beeld moeten brengen.

Agressie en geweld: niet hetzelfde

Geweld, agressie, criminaliteit, ... hoe vaak worden deze begrippen niet op een hoopje gegooid? Zet wetenschappers uit verschillende disciplines bij elkaar en ze komen er niet uit. Psychologen, criminologen, sociale wetenschappers, biologen, antropologen, ... ieder kijkt met de eigen bril.

Hier maken we de keuze om agressie en geweld niet als synoniemen te gebruiken.

Agressie beschouwen we bij voorkeur als een neutrale term die nauw samenhangt met onze overlevingsdrang, met onze behoefte naar zelfhandhaving en zelfontplooiing. Het is een kracht die we spontaan aanspreken wanneer we ons letterlijk of figuurlijk moeten verdedigen of wanneer we moeite moeten doen om ons doel te bereiken.

Worden we bedreigd, lukt het niet om onze plannen te realiseren, raakt men aan personen, waarden, ideeën of zaken die ons heel nauw aan het hart liggen, dan mobiliseert dat een oeroude kracht die heel diep in ons huist. Agressie is een waardevolle, natuurlijke kracht die ons helpt overleven.

Minder fraai is dat diezelfde agressie ook destructief kan worden. In dat geval mondt de strijd voor zelfbehoud en/of zelfontplooiing uit in geweld. Wat betekent dat er nu wel sprake is van gedrag dat schade berokkent en waarbij de ander/het andere niet langer gerespecteerd blijft in zijn eigenwaarde. Fundamentele rechten worden met de voeten getreden en dus mogen we het er niet bij laten.

Zinloos geweld?

‘Scholier neergestoken door klasgenoot’, ‘Leerkracht vernederd op internet’, ‘Buschauffeur hard aangepakt door jongeren’, ‘Brutale handtasroof op bejaarde vrouw’, ... Net zoals de media reageren ook wij onthutst op deze gebeurtenissen. Niet alleen omdat er sprake is van geweld maar ook omdat het om jonge daders gaat. Het blijft moeilijk om onder ogen te moeten zien dat ook jonge mensen onredelijk veel geweld durven gebruiken. Ogenschijnlijk zonder reden en met een grote impact op het slachtoffer. Deze feiten worden dan ook vaak omschreven als ‘zinloos geweld’.

Toch is die omschrijving bijzonder misleidend. Het gewelddadige gedrag laat zich immers in de meeste gevallen wel verklaren. Hoe onredelijk en verbijsterend de geweldplegingen ook zijn, ze hangen niet in het luchtledige. Ook dit geweld ontstaat niet zomaar. Slachtoffers en buitenstaanders vragen er niet om. Het overkomt hen. Vaak is er toeval mee gemoeid.

De feiten worden minder absurd maar blijven ontoelaatbaar voor wie ze vanuit daderperspectief wil bekijken. Onmacht, angst, vernedering, wanhoop of de geforceerde poging om toch iemand te zijn. Het zijn enkele van de diepere verklaringsgronden die de feiten en de daders met elkaar verbinden. Heel wat daders – en dit blijkt overduidelijk in peestsituaties - klampen zich vast aan het uitspelen van macht en bruut geweld. Want dan tellen ze mee, dan wordt er wel naar hen gekeken, dan hebben ze invloed en scharen anderen zich achter hen. Niet minder belangrijk is dat hun eigen kwetsbaarheid op die manier wordt afgeschermd, zowel voor henzelf als voor anderen.

Verbindende initiatieven zijn het allerbelangrijkst

Als kinderen of jongeren naar geweld grijpen, dan is dat niet zomaar toevallig. Wanneer de diepere drijfveren of oorzaken in beeld komen, wordt duidelijk hoe essentieel de omgevingsfactoren zijn. We denken hierbij aan de thuissituatie, de wijze waarop kinderen/jongeren hun vrije tijd doorbrengen, hun vriendenkring, de buurt waarin ze leven, het contact tussen thuis en school, ...

Er is vaker sprake van agressie en geweld wanneer de relatie tussen de (potentiële) dader en zijn/haar omgeving grondig verstoord raakt. Een teveel aan negatieve ervaringen laat bij iedereen sporen na. Wie in een maatschappelijk kwetsbare positie verkeert, heeft het dan dubbel moeilijk. Heel wat preventie- en andere maatregelen zijn er dan ook op gericht om dit verstoord contact te helpen voorkomen of – zo mogelijk – om te buigen.

Hier op inzetten betekent dat men de schuldvraag moet loslaten om werk te maken van ‘verbindende initiatieven’. Hier dringt zich de noodzaak op van een positieve benadering. De veerkracht van de jongere en de draagkracht van zijn omgeving: dat zijn de hefboomen waarmee vooruitgang kan worden geboekt, ook door leerkrachten en scholen.

Arafat Bouachabi, van 'jong boefje' tot jeugdwerker

Arafat Bouachabi (33) heeft het hele parcours van open en gesloten instelling tot gevangenis afgelegd. Vandaag is hij na het behalen van het diploma als begeleider werkzaam in de vzw De Eenmaking waar hij drugsgebruikers naar de hulpverlening begeleidt. (...) Bouachabi groeide op met zijn twee broers en drie zussen in een liefdevol gezin in de Gentse wijk De Brugse Poort. Wanneer het dan misgelopen is? 'Ik ben een tijdje, zo'n drie jaar, naar het zeepreventorium in De Haan moeten gaan wegens gezondheidsproblemen. Dat was een heel leuke tijd. Maar toen ik terug was in Gent, in het zesde leerjaar, vond ik geen aansluiting meer bij de jongens van de buurt. Omdat ik verbaal niet zo sterk was, ging ik me stoer gedragen om erbij te horen. Eerst wat plagen en pesten op school. Vooral de leerkrachten moesten het ontgelden. Maar al snel kwamen sigaretten en drugs in ons leven.' (...)

[Vanaf dan ging het van kwaad naar erger. Spijbelen, dealen, overvallen plegen...] Ook toen de gerechtelijke politie hem na een cocaïnedaal had opgepakt en hij naar het observatiecentrum in Ruiselede werd gestuurd, was hij zich nog van geen kwaad bewust. 'Ik vond het vooral stoer dat de gerechtelijke politie me had opgepakt en niet de gewone politie in uniform. Daarover kon ik later weer eens opscheppen.' (...)

'Ik kwam in een groep terecht met jongens die veel ergere dingen hadden uitgehaald. Ik leerde er van alles bij. Hoe ik een auto moest openbreken. Ook in die groep wilde ik niet onderdoen en bleef ik me stoer gedragen. Dat was niet de plaats om emotioneel te zijn of tot inkeer te komen. Je kon wel een individueel gesprek hebben waar je je verhaal kon doen, maar niemand deed dat. Om je open te stellen, heb je een veilige omgeving nodig. In Ruiselede kwam je na je gesprek weer in de groep waar de wet van de jungle gold, waar je moest vechten om je staande te houden.' (...) 'Pas als je ziet dat anderen, met een soortgelijk of zwaarder verleden, ook stappen doen om tot inkeer te komen, durf je zelf ook. (...) Vooral rolmodellen waren belangrijk.' (...)

'Het gaat erom dat je inziet dat de manier waarop je in het leven staat, naar de dingen kijkt en problemen en moeilijkheden die op je afkomen oplost, de verkeerde is. De fouten moeten benoemd worden en afgewezen. Maar er moeten ook alternatieven getoond worden. Dat kan enkel door te reflecteren, je open te stellen en te leren spreken over dingen waarmee je het moeilijk hebt. Pas dan is een gedragsverandering mogelijk.'

Bron: De Standaard, zaterdag 3 en zondag 4 mei 2008: 10-11.



HOOFDSTUK 2: PESTEN OP SCHOOL: HOE GROOT IS HET PROBLEEM?

1. PESTEN

3 tot 8% wordt ernstig gepest

De meest recente informatie over het pestgedrag bij de Vlaamse schoolgaande jeugd is terug te vinden in het viWTA-onderzoek over cyberpesten¹¹⁰. In dat onderzoek werden jongeren summier bevraagd naar hun ervaringen met het klassieke pestgedrag¹¹¹. Omdat de manier van bevragen gans anders was dan bij het eerste en enige grootschalige Vlaams onderzoek van Stevens en Van Oost uit 1994, is het onmogelijk om uitspraken te doen over de evolutie van het pestgedrag bij onze schoolgaande jeugd. In het viWTA-onderzoek beweert 56,7% van de bevroagde jongeren de afgelopen drie maanden het slachtoffer te zijn geweest van een of andere manier van pesten. 49,3% geeft toe te hebben gepest en 78,6% (bijna 4/5) van de leerlingen zegt dat hij/zij, de afgelopen drie maanden, getuige was van pestgedrag. Die cijfers zijn beduidend hoger dan de cijfers van Stevens en Van Oost. Volgens hen heeft in Vlaanderen gemiddeld een leerling op vijf last van pesterijen. In het basisonderwijs (10- tot 12-jarigen) zou het gemiddeld gaan om een leerling op vier en in het middelbaar onderwijs om een leerling op zeven. Het aantal leerlingen dat wekelijks meermaals wordt gepest, situeert zich rond vijf procent.

Rekening houdend met alle eerder beschikbare cijfers ziet het er naar uit dat nog steeds drie tot acht procent van de Vlaamse jongeren het slachtoffer zijn van ernstige pesterijen¹¹². Omgerekend naar de globale schoolpopulatie gaat het dus om dertig- tot tachtigduizend Vlaamse kinderen en jongeren die jaarlijks te maken krijgen met dit soort geweld.

¹¹⁰ Vandebosch et al. (2006). Het viWTA of Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek is een openbare onderzoeksinstituting die verbonden is aan het Vlaams Parlement.

¹¹¹ Zie: Vandebosch et al. (2006): 172-173. Het onderzoek polste naar hun ervaringen als dader, slachtoffer of slachtoffer/dader bij pesterijen.

¹¹² Wereldwijd is sprake van een gemiddelde van vijf procent. Cf. Smith, P.K. (ed.) (2003), Violence in schools. The response in Europe. London/New York: RoutledgeFalmer, 365 p.

Goed bezig?

Omdat het Vlaamse onderwijs sinds 1994 in heel wat opzichten is veranderd, stelt zich de vraag in hoeverre bepaalde ontwikkelingen het pestgedrag bij leerlingen hebben beïnvloed. Niemand kan daar met zekerheid een uitspraak over doen. Het Kinderrechtencommissariaat¹¹³ en het jaarrapport van de Kinder- en Jongerentelefoon¹¹⁴ blijven spreken van een huizenhoog probleem. Toch is er wat veranderd.

Een belangrijk verschil met toen is in elk geval dat het pestthema uit de taboesfeer is gehaald. Leerlingen, leerkrachten en ouders bespreken het thema openlijk en proberen er, al dan niet samen, wat aan te doen. Het GOK¹¹⁵ - en zorgbeleid werd uitgebouwd en zorgt er voor dat leerlingen in/met problemen nog beter worden geholpen. Heel wat nieuwe hulpmiddelen of methodieken werden ontwikkeld en vonden ingang in de scholen. In dezelfde periode kregen leerlingen en ouders ook meer inspraak. Wat betekent dat zij in bepaalde gevallen ook zelf initiatief kunnen nemen.

TIP: Doe de pesttest!

Omdat het pestprobleem zich in alle scholen wellicht anders stelt, raden we scholen aan om hun eigen ‘beginsituatie’ in kaart te brengen. Dit kan door alle leerlingen en/of leerkrachten en ouders anoniem te bevragen. Op die manier krijgt men een klare kijk op de situatie in de school. Sommige scholen zullen ondervinden dat de gangbare perceptie van het pestfenomeen totaal niet overeenstemt met de resultaten van de bevraging.

Scholen vragen zich voor zo’n bevraging best af wat ze met de onderzoeksresultaten zullen aanvangen en welke stappen er nadien zullen volgen. Elke bevraging creëert verwachtingen en lokt reacties uit. Vooral pestende en gepeste leerlingen zullen zich vragen stellen. Sommige leerlingen zullen van die gelegenheid gebruik maken om te zeggen welke pesterijen er gaande zijn. Ook bij de ouders zullen bepaalde verwachtingen worden uitgelokt.

→ Een voorbeeldvragenlijst is te vinden in Stevens, V. & Van Oost, P. (1994) *Pesten op school. Een actieprogramma*. Antwerpen: Garant Uitgevers.

¹¹³ KRC (2006), Jaarverslag 2005-2006. Brussel: Kinderrechtencommissariaat, 181; KRC (2007) Jaarverslag 2006-2007. Brussel: Kinderrechtencommissariaat: 75, 85-86.

¹¹⁴ Kinder- en Jongerentelefoon, Jaarverslag 2006. Brussel: KJT, 44.

¹¹⁵ GOK staat voor Gelijke OnderwijsKansen.

Nog onderzoeksresultaten ¹¹⁶

- Naarmate leerlingen ouder worden, daalt het aantal pesterijen. Pestgedrag piekt rond het twaalfde levensjaar (tussen 10 en 14 jaar); voor cyberpesten ligt de piek later, namelijk rond 15 jaar (tussen 12 en 17 jaar).
- Meisjes en jongens zijn min of meer elkaars gelijken als het op pesten aankomt. Meisjes pesten weliswaar subtieler (roddelen, uitsluiten, negeren, neerbliksemen); pestgedrag bij jongens springt meer in het oog.
- Sommige maar niet alle onderzoekers beweren dat jongens een groter risico lopen om slachtoffer te worden van pestgedrag. Ze zouden ook meer pesten en houden het ook wat langer vol¹¹⁷.
- Tweederde van de pesterijen gebeuren door toedoen van een pestklokje of een groep. In een derde van de gevallen gaat het om een conflict tussen een pestende leerling en zijn/haar slachtoffer. De helft van de pestsituaties zijn klasgroepgebonden.
- De meeste pesterijen (75%) vinden plaats buiten de klas- en lescontext. De speel- en eet-tijd nodigen uit tot meer pestgedrag. Hetzelfde geldt voor de momenten waarop leerlingen zich verplaatsen (in de school of op weg naar school/naar huis). Gebrekkig toezicht werkt pesten in de hand.
- Verbale pesterijen (50% van alle pestgedragingen) scoren het hoogst, zowel bij jongens als bij meisjes. Onze tong is en blijft het belangrijkste pestwapen.
- Het aantal pesters tussen jongens neemt procentueel toe met de leeftijd.
- Het aantal pesters tussen meisjes blijft onafhankelijk van de leeftijd min of meer stabiel.
- Minstens 5 % van de leerlingen ‘bezondigt’ zich wekelijks aan pestgedrag (een keer of meer). De cijfers lopen hier per land nogal uiteen.
- Pestgedrag is vooral het gevolg van het willen uitspelen van ‘macht’: pestende leerlingen gebruiken dit machtsspel om te tonen dat ze geen watjes zijn, dat men hen niet mag negeren, dat er naar hen moet worden geluisterd... . Pestgedrag is in mindere mate een manier om eigen frustraties af te reageren.
- Hoe stoer de pestende leerlingen ook lijken, ze kampen in veel gevallen en net zoals hun slachtoffers met een negatief zelfbeeld. Hun kwetsbare kant verbergen ze achter hun agressief gedrag en stoer imago.
- Volgehouden, intensief pestgedrag zorgt ervoor dat slachtoffers te maken krijgen met overmatige stress (het posttraumatische stresssyndroom). Dit verstoort de hersenwerking en verklaart waarom ze anders en overgevoelig reageren. Hun slachtofferschap hangt samen met een gebrek aan (zelf)vertrouwen.

¹¹⁶ Bronnen: Smith & Sharp (1994); Everett & Price (1995); Roland & Galloway (2002); Ortega et al., (2003); Deboutte (1995, 1998, 2005); Stevens & Vanoost (1994).

¹¹⁷ Stevens & Van Oost (1994); Roland & Galloway (2002); ...

Niet het geslacht, wel het groeitempo?

Het zou best wel eens kunnen dat de hierboven vermelde genderverschillen vooral het gevolg zijn van het uiteenlopende gemiddelde groeitempo bij jongens en meisjes. Bij meisjes verloopt (ook) de sociaal-emotionele ontwikkeling gemiddeld sneller dan bij jongens. Rond de leeftijd van 25 is het verschil tussen beide geslachten weggeëbd¹¹⁸.

2. Cyberpesten

Cyberpesten onderzocht

In 2006 werd het eerste grootschalige onderzoek naar cyberpesten in Vlaanderen¹¹⁹ afgerond. In 2008 werd dit onderzoek opgevolgd door een Belgische studie in opdracht van *Observatorium voor de Rechten van het Individu*¹²⁰. Deze studie maakt een diepgaande analyse van het fenomeen waarbij onder meer wordt ingegaan op de definitie, de profilering van daders, slachtoffers en dader-slachtoffers en de Belgische wetgeving ter zake.

Ouders en leerkrachten moeten beseffen dat cyberpesten op korte tijd bijzonder populair is geworden. De cijfers liegen er niet om. Meer dan zes op tien van de Belgische jongeren tussen 12 en 18 jaar was al eens slachtoffer van één of andere vorm van cyberpesten of –agressie. Vier op tien geeft toe één of andere vorm van cyberpesten te hebben uitgeoefend. Vlaanderen en België scoren hiermee opvallend hoog¹²¹. Het waarom van die hoge scores is allerm minst duidelijk.

Beide onderzoeken leveren de volgende interessante conclusies op:

- 94,4 % van de ondervraagde groep jongeren maakt gebruik van het internet; 91,8 % doet dit thuis; 80 % van de 10- tot 18-jarigen beschikt over een eigen gsm.
- De helft van de jongeren benut het internet om sociale contacten te leggen of te onderhouden.
- Meisjes benutten de nieuwe media vooral als extra communicatiekanaal; jongens maken er vooral gebruik van om spelletjes te spelen en zich te amuseren.
- ‘De afgelopen drie maanden’ kregen 61,9 % van de ondervraagde jongeren te maken met pesterig gedrag via internet- of gsm-communicatie; 52,5 % gaf toe in dezelfde periode ook ‘dader’ te zijn geweest; 76,3 % was naar eigen zeggen getuige van één of andere vorm van cyberpesten.

¹¹⁹ Vandebosch, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D., Walrave, M. (2006), Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. Studie in opdracht van het viWTA. Brussel, Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.

¹²⁰ Demoulin, M., Van der Perre, A., Walrave, M. & Heirman, W. (2008) Cyberpesten. Le Cyber-harcèlement. Etat de la question. Stand van zaken. Texte de discussion. Werkdocument. Brussel: Onderzoek in opdracht van het Observatorium voor de Rechten van het Individu i.s.m. Centre de Recherches Informatique et Droit en de Onderzoeksgroep Strategische Communicatie. Vertrouwelijk document, niet gepubliceerd. [Deze gegevens mogen pas worden opgenomen op voorwaarde dat de publicatie bij het verspreiden van deze tekst al is vrijgegeven.]

¹²¹ Dit blijkt uit internationaal vergelijkend onderzoek. Zie: David-Ferdon, C. & Feldman, M.H. (2007) ‘Electronic Media, Violence and Adolescents: An emerging Public Health Problem.’ *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), s1-s5.

- 3,3 % van de jongeren kreeg als slachtoffer te maken met ernstig cyberpestgedrag (minstens 3 x per week); 5 % als dader en 2,6 % combineerde de dader- met de slachtofferrol.
- Nagenoeg 2/3 van de ondervraagde jongeren beoordeelt cyberpesten als ‘een groot probleem’.
- Cyberpesten blijkt in de meeste gevallen te wijzen op een *verdieping* van bestaand pestgedrag (het komt bovenop het klassieke pesten van iemand); in mindere mate geldt dat het ook leidt tot een *verbreding* van het pestgedrag (een variant van pesten die nieuwe daders en slachtoffers in het leven roept).
- Daders van cyberpesten zitten vaak verstrikt in een cyberpestkluwen: ze hebben in veel gevallen ook ervaring als slachtoffer en/of als bijstaander (en omgekeerd).
- Wie meer tijd doorbrengt in cyberspace (vaak online – intensief gsm-gebruik) loopt een groter risico om met het fenomeen in aanraking te komen; hetzelfde geldt voor al wie geen rekening houdt met de eventuele risico’s en op naïeve wijze gebruik maakt van de nieuwe communicatietechnologie.
- Slachtoffers van klassiek pesten vluchten vaak naar online-communicatie hoewel ook die vorm van in contact treden onveilig is. Zelfs al worden ze (op de koop toe) gecyberpest toch zijn de gepeste jongeren die nieuwe communicatievorm liever rijk dan kwijt.
- Cyberpesten varieert in Vlaanderen naargelang het geslacht (jongens zijn meer ‘dader’ dan meisjes), de leeftijd (piek op 15 jaar en nadien afbouw) en de studierichting (meer in BSO dan in ASO) maar die tendensen worden vooral gevoed door (a) de mate waarin men het internet benut, (b) de mate waarin ouders toezicht bewaren en (c) of men af te rekenen krijgt met klassieke pesterijen.

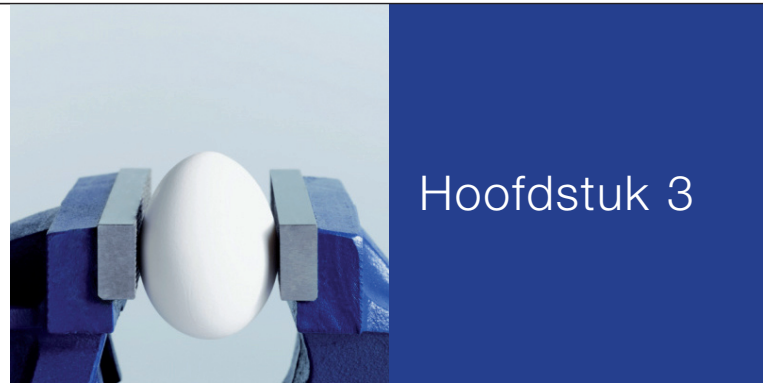
“Ik kreeg allemaal heel nare mailtjes en telefoontjes. Bleek dat een groepje meiden op school een profiel had gemaakt van me. Ze hadden een foto van me gemaakt op school en daar een hele rare site van gemaakt. Dat ik een hoer was en dat mannen me konden bellen.”

“We hadden les in de mediatheek en ik kwam binnen. Stond er op alle computers een foto van mij met mijn 06-nummer erbij. Die foto was helemaal niet van mij, maar ze hadden hem gejat en gefotoshopt.”

“Ik kreeg van mijn vriend te horen dat ik een scheldmail aan hem had verstuurd, wat ik dus helemaal niet heb gedaan. Dat was die rotzak weer. Gelukkig geloofde mijn vriend me. Maar daar had ik geluk mee!”

Citaten afkomstig uit: Delver, B. & Hop, L. (2007), Pesten is laf! Cyberpesten is laffer. Haarlem: Vives Media B.V. & Stichting De Kinderconsument.

Niet alleen leerlingen krijgen te maken met vormen van cyberpesten. Ook de leerkrachten blijven niet buiten schot. Lessituaties of andere opnames die stiekem werden gemaakt, verschijnen soms onverwacht op het internet. Leerlingen beseffen vaak niet hoe kwetsend zulke beelden kunnen zijn. Velen realiseren zich op de koop toe niet dat ze de privacywetgeving hiermee overtreden en dat ze ernstig gesanctioneerd kunnen worden (of hun ouders).



HOOFDSTUK 3: SCHOOLGEWELD: HOE GROOT IS HET PROBLEEM?

1. Schoolgeweld: een groeiend probleem?

Geweldincidenten vragen om een antwoord

De moord op Joe Van Holsbeeck, de verschrikkelijke raid van Hans Van Temssche, de georkestreerde vechtpartij in een Oost-Vlaamse middelbare school (nadien te bekijken op YouTube), enkele steekpartijen tussen scholieren, extreem cybergeweld ... Stuk voor stuk zijn het schokkende gebeurtenissen waarop ook de media gretig inpikken. Dergelijke incidenten lokken uiteenlopende gevoelens op en doen ons vragen stellen. Vooral wanneer jonge mensen dit soort feiten plegen, grijpt het ons naar de keel. Velen vragen zich af: *'Is dit het topje van de ijsberg? Of blijven het uitzonderlijke feiten?'* Het spreekt voor zich dat de samenleving dergelijke incidenten niet kan dulden. Daarom volgt al gauw de roep naar 'gepaste maatregelen'. De verleiding is groot om op basis van een snelle en simpele analyse op zoek te gaan naar een al even snelle en kordate aanpak. Begrijpelijk, want dan toont de samenleving dat ze zich niet laat doen. De grenzen worden scherp gesteld en de daders krijgen de (harde) les die ze verdienen. Het geeft bovendien de indruk dat de (rechts)orde op die manier wordt hersteld en dat we op voldoende bescherming en beveiliging kunnen rekenen.

Jongeren = Problemen ???

Onze hedendaagse samenleving kenmerkt zich door een zucht naar controle, veiligheid en beheersing, vooral dan voor alle risico's en bedreigingen die van buitenaf naar ons toe komen. (Merkwaardig hierbij is dat het eigen risicogedrag in sterke mate wordt gerelativeerd.)

De grote media-aandacht voor geweld en probleemgedrag bij jongeren, leidt ertoe dat perceptie en werkelijkheid soms ver uit elkaar liggen. Dit komt onder meer door de berichtgeving. De analyse van een hele reeks artikelen over jongeren in De Standaard wees bijvoorbeeld uit dat het item 'jongeren' in hoofdzaak geassocieerd wordt met 'problemen'¹²². Op

die manier glijdt men onwillekeurig af naar een toestand die wordt omschreven als *'morele paniek'*¹²³. Hier gaat het om een situatie waarin een groot deel van de samenleving ten prooi valt aan het morele zwart-wit denken. Bestaande problemen worden opgeblazen en vervolgens toegeschreven aan één welbepaalde groep (vb. de (allochtone) jeugd). Zo verzeilt men in een negatieve spiraal en wordt de eigen angst op den duur bevestigd. Een gevreesd probleem groeit uit tot een echt probleem. Net nu de kloof tussen de verschillende generaties groter lijkt te worden, is die valkuil heel nabij.

2. Jongerengeweld becijferd

'Epidemiologische studies tonen aan dat de omvang van agressie en anti-sociaal gedrag in de schoolbevolking aanzienlijk is. (...) Gemiddeld liggen de prevalentiecijfers van ernstige agressie en regelovertreding tussen 5 en 10 %.' (Grietens, 2006)

Objectieve informatie over schoolgeweld, onveiligheid op school en jeugdcriminaliteit is dus nodig om tot een juiste probleemschatting te kunnen komen. Op welk niveau men zich ook situeert (bijvoorbeeld: klasniveau, schoolniveau, grootstedelijk niveau, Vlaams niveau), beleidsmakers zullen altijd rekening moeten houden met wat zich concreet voordoet. Nuchter cijfermateriaal kan helpen om bijkomende initiatieven te ontwikkelen maar houdt mensen ook weg van paniekvoetbal.

Ondanks de zonet gegeven argumentatie heeft Vlaanderen geen duidelijke kijk op de aard en omvang van schoolgeweld. Sinds enkele jaren tracht het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP) alle beschikbare onderzoeksgegevens te bundelen en op basis daarvan conclusies te formuleren. Met behulp van de JOP-monitor¹²⁵ wil men het gedrag, de belevings- en ervaringswereld van jongeren op een meer systematische manier bekijken en opvolgen. De eerste grootschalige bevraging bij 2.503 Vlaamse jongeren (14- tot 25-jarigen) vond plaats tussen augustus 2005 en mei 2006. Met betrekking tot het deelthema 'Jongeren en delinquentie'¹²⁶ trekt onderzoeker Dieter Burssens de volgende besluiten:

- Eerder criminologisch onderzoek wees het al uit: het overgrote deel van het regelovertredend gedrag bij de doelgroep van 14- tot 25-jarigen is leeftijdsgebonden; met uitzondering van zwartrijden piekt het voor de leeftijd van achttien jaar, nadien loopt het sterk terug. Jongens plegen (veel) meer delicten dan meisjes .

¹²² Sturtewagen, B. (2008), 'Jongeren = problemen'. In: De Standaard, donderdag 24 april 2008.

¹²³ Cf. Cohen, S. (1972), *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Oxford: Basil Blackwell; Grossberg, L. (1992) *We Gotta Get Out of this Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge; McRobbie, A. & Thornton, S. (2000), 'Rethinking Moral Panic for Multi-Mediated Social Worlds.' In: McRobbie, A., *Feminism and Youth Culture*. London: MacMillan Press, 180-197.

¹²⁴ Zie: www.jeugdonderzoeksplatform.be .

¹²⁵ '[De jeugdmonitor] is een periodiek onderzoek naar de leefomstandigheden, de leefwereld en het gedrag van jongeren in Vlaanderen. De bedoeling van de monitor is het leven van de jeugd over de tijd in kaart te brengen en trends uit te zetten om de jeugd zelf, het werkveld, beleidsmakers en wetenschappers beter te informeren.' Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (Red.), (2007): 13-14.

¹²⁶ De JOP-monitor peilde naar zwartrijden, diefstal, vandalisme, geweldpleging, wapendracht en drugsverkoop. Zie: Burssens, D. (2007) 'Onder, op en over de schreef. Jongeren en delinquentie.' In: Vettenburg et al. (Red.): 217-248.

- Als jongeren een delict of strafbaar feit plegen, dan beperkt zich dat bij de overgrote meerderheid tot één delict voor het afgelopen jaar. Een kleine groep houdt het daar niet bij en maakt zich schuldig aan meer en ernstiger delicten.
- Er blijkt een verband te bestaan tussen het niet vlekkeloos verlopen van de schoolloopbaan (overzitten) en het stellen van ernstiger delinquent gedrag (geweldpleging, wapendracht, diefstal, ...).
- Bij de kleine groep die meer en ernstiger delicten pleegt, valt op dat deze jongeren gemiddeld een negatiever toekomstperspectief hebben; drugsdealande jongeren en zij die een wapen bij zich dragen, worden gekenmerkt door een eerder negatief zelfbeeld.
- De eerste JOP-monitor vindt weinig argumenten voor het (vaak veronderstelde) verband tussen sociale deprivatie en delinquent gedrag. Enkel vandalisme scoort iets hoger bij jongeren van wie geen van beide ouders een hoger diploma heeft. Jongeren van wie één van beide ouders een vervangingsinkomen geniet plegen (zelfs) significant minder vandalisme.
- Een actief uitgaansgedrag blijkt samen te hangen met een hogere kans op grensoverschrijdend gedrag.
- De JOP-monitor wijst niet uit dat er een verband bestaat tussen het wonen in een stad en delinquentie. De stadsjeugd gedraagt zich met andere woorden niet delinquenter dan jongeren die buiten opgroeien.
- Studerende jongeren maken zich meer schuldig aan zwartrijden. Niet-studenten raken opmerkelijk meer betrokken in gewelddadige conflicten.
- Jongeren die zich gelovig of gelovig zoekend/twijfelend opstellen, plegen significant minder delicten.
- Er is geen samenhang gevonden tussen de mate waarin ouders hun kinderen opvolgen en hun delinquentiegraad.
- Het valt de onderzoekers op dat nogal wat jongeren pleger en slachtoffer zijn van delicten. Wie delicten pleegt, loopt meer kans om zelf slachtoffer te worden.

Goede vrienden en positief zelfbeeld

In 2004 bevroeg Smits¹²⁹ een representatieve groep veertien- tot achttienjarigen via een face to face bevraging. Hij peilde naar vijfendertig probleemgedragingen. Zijn studie oordeelt dat de Vlaamse jeugd eerder ‘braaf’ is en dat hun normoverschrijdend gedrag voornamelijk leeftijdsgebonden is. Een interessante bevinding is dat jongeren die vrienden hebben gelukkiger zijn. Jongeren die zich goed in hun vel voelen en die vooral blijik geven van een positief toekomstbeeld, stellen minder probleemgedrag.

Het hebben van een breed informeel netwerk van vrienden blijkt zowel te kunnen leiden tot minder als tot meer probleemgedrag. Goede vrienden sporen aan tot positief gedrag. Een deviante of problematische vriendengroep doet het tegenovergestelde¹³⁰.

¹²⁹ Smits, W. (2004), Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegingen in de sociale, vrije tijds- en culturele ruimte. Onuitgegeven onderzoeksrapport, VUB, Onderzoeksgroep TOR.

¹³⁰ Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001).

3. (On)veilig op school?

Goed om weten

In 2007 meldde verzekeraar Ethias dat iets meer dan 27000 leerkrachten een extra verzekering hadden genomen tegen de gevolgen van agressie. Op haar website spreekt Ethias van ‘een onontbeerlijke aanvulling op de waarborgen die de inrichtende macht voorziet.’¹³¹

Of die verzekering echt nodig is, is niet duidelijk, zo blijkt uit het antwoord op een parlementaire vraag aan minister Vandenbroucke. De minister beklemtoont dat leerkrachten in principe via de combinatie van een verzekeringspolis van de school en de arbeidsongevallenverzekering de nodige bescherming genieten.

Voor alle zekerheid informeren leerkrachten best bij hun eigen inrichtende macht.

Voor het personeelsbestand van ongeveer 150 000 leerkrachten worden jaarlijks gemiddeld vijftig arbeidsongevallen aangemeld die het gevolg zijn van agressie.

Leerlingen, leerkrachten en ouders maken deel uit van de samenleving. Wat betekent dat ze actief of passief betrokken zijn bij bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen. De toegenomen werkdruk, de grotere mondigheid, het verder doorgedreven individualisme, de grotere culturele verscheidenheid, ... zijn ontwikkelingen die iedereen raken. Hogerop werd al aangestipt dat onze samenleving steeds meer in de ban lijkt te raken van het controleren van risico's. Wie goed zit, heeft het stukken makkelijker om (een groot deel van) die risico's te beheersen. Wie maatschappelijk zwakker staat, kan zich minder (laten) beschermen¹³².

De negatieve beeldvorming waaraan jongeren vandaag worden blootgesteld, laat wellicht de jeugd niet ongemoeid, net zomin als hun leerkrachten. Nicole Vettenburg en Inge Huybregts gingen in 2001 op zoek naar het verband tussen de onveiligheidsgevoelens van leraren en het antisociale gedrag van de leerlingen. Hun onderzoek leverde volgende conclusies op:

Aangaande *het delinquent handelen van leerlingen* (middelbaar onderwijs):

- de helft van de ondervraagde groep leerlingen had naar eigen zeggen in het jaar dat vooraf ging aan het onderzoek delinquent gedrag gesteld;
- 1 op 10 van de leerlingen gaf toe meerdere feiten of meermaals dezelfde feiten te hebben gepleegd;
- eens de leeftijd van 17 jaar werd bereikt, nam het delinquent gedrag duidelijk af; drugge-

¹³¹ Zie: www.ethias.be.

¹³² Cf. Beck, Ulrich (1998), *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press; Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londen: Sage.

bruik bleek een uitzondering op deze regel;

- de onderzoekers stelden vast dat leerlingen van het DBSO meer delinquent gedrag stelden dan leerlingen in het BSO en TSO; ASO-leerlingen toonden zich het ‘braafst’¹³³.

Betreffende de *(on)veiligheidsgevoelens bij leerkrachten*

- 1% van de leerkrachten toonde zich angstig voor ernstige, fysieke agressie (naar hen toe); 50% van de leerkrachten bleek beducht voor een teveel aan storend gedrag.
- Er bleek een betekenisvol verband te bestaan tussen het hebben van een goede band met de leerkrachten en het zich respectvol en fatsoenlijk gedragen van de leerlingen.
- Het inschatten van het eigen slachtofferschap door de leraren vertoont samenhang met de mate waarin zij zich onveilig voelen en/of de mate waarin zij eerder al eens slachtoffer waren.
- Er werd een betekenisvol verband vastgesteld tussen de positieve werkbeleving¹³⁴ van de leerkrachten en het hebben van goede collegiale relaties enerzijds en het zich (min of meer veilig voelen op school.
- De aanwezige onveiligheidsgevoelens staan los van het objectieve risico op incidenten.

Het onderzoek rondt af met een aantal *beleidsgerichte aanbevelingen* die alleszins in deze publicatie de nodige aandacht verdienen. Samengevat pleiten Vettenburg en Huybregts er voor om werk te maken van een meer leerlinggericht onderwijs. Iets concreter klinkt het als volgt:

- Het is belangrijk dat jongeren op een positieve manier in beeld worden gebracht (positieve beeldvorming stimuleren).
- Leerkrachten en scholen moeten werk blijven maken van het respectvol omgaan met leerlingen, ook met de moeilijkste leerlingen.
- Leerkrachten hebben er voordeel bij om constructief te reageren op lastig of problematisch leerlingengedrag.
- Voor de moeilijkste groep leerlingen wordt best uitgekeken naar specifieke maatregelen. (Dit gebeurt ondertussen onder meer via het aanbieden van time-out's¹³⁵, hergo's op school¹³⁶ en bijzondere leertrajecten zoals georganiseerd door het Netwerk Leerrecht (Leuven)).
- Scholen doen er goed aan aandacht te besteden aan welzijnsbevorderende werkcondities binnen de school: klassamenstelling, fraaie leslokalen, werk- en studiedruk redelijk houden,

¹³³ Het beschikbare cijfermateriaal laat niet toe deze verschillen te verklaren. Zo werd er niet gepolst naar de eventueel onderliggende oorzaken of risicofactoren.

¹³⁴ Die positieve werkbeleving hangt bijvoorbeeld samen met het mogen genieten van goede werkcondities (uurregeling, infrastructuur, duidelijke afspraken, didactische toerusting, ...), goede (in)formele contacten en het ervaren van een positieve teamgeest.

¹³⁵ Time out: dit zijn initiatieven waarbij leerlingen tijdelijk uit het gewone les- en klasgebeuren worden gehaald (schoolintern of schoolextern) om een verdere probleemescalatie te vermijden. Time out's zijn er op gericht deze leerlingen nadien terug te integreren in het gewone klas- en schoolgebeuren.

¹³⁶ Hergo staat voor 'herstelgericht groepsoverleg'. Dit is een bijzondere manier om incidenten af te handelen. Bij schoolhergo's of 'hergo's op school' komt het er op neer dat er een breed overleg wordt georganiseerd, onder leiding van een externe bemiddelaar, waarbij dader en slachtoffer met elkaar in gesprek gaan in aanwezigheid van hun achterban (= representatieve figuren uit hun omgeving). Die achterban wordt betrokken bij het afhandelen van het conflict (excuses aanbieden, herstelgerichte maatregelen voorstellen, uitdrukking geven aan wat het incident teweeg heeft gebracht, ...).

Het mag duidelijk zijn dat ook deze studie kiest voor een brede invalshoek. De focus beperkt zich niet tot de probleem(aan)draggers. Ook de context waarin de jongeren leven en leren wordt mee aangesproken. De onderzoekers gaan bovendien op zoek naar kansen en mogelijkheden. Ze kiezen dus niet voor het smallere, 'defensieve' spoor van afwijzing, betuiging of bestraffing.

Samengevat:

Met uitzondering van het fenomeen cyberpesten is Vlaanderen toe aan bijkomend onderzoek naar de aard en omvang van pesten en geweld op school. Dit zou toelaten om op elk van de verschillende beleidsniveaus (micro – meso – macro) tot een nog betere aanpak (preventie en remediëring) te komen. De bestaande en toekomstige onderzoeksresultaten bieden gegarandeerd houvast voor het uittekenen en voltooien van nieuwe en/of bestaande beleidslijnen.

De aanbevelingen die het onderzoek naar de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten oplevert, geven alleszins een indicatie voor de richting die scholen bij voorkeur zouden uitgaan.



Hoofdstuk 4

DE AANPAK VAN PESTEN EN GEWELD OP SCHOOL: BELEIDSORIËNTERENDE UITGANGSPUNTEN

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

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

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

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

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

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

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

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

Bio-ecologische kader

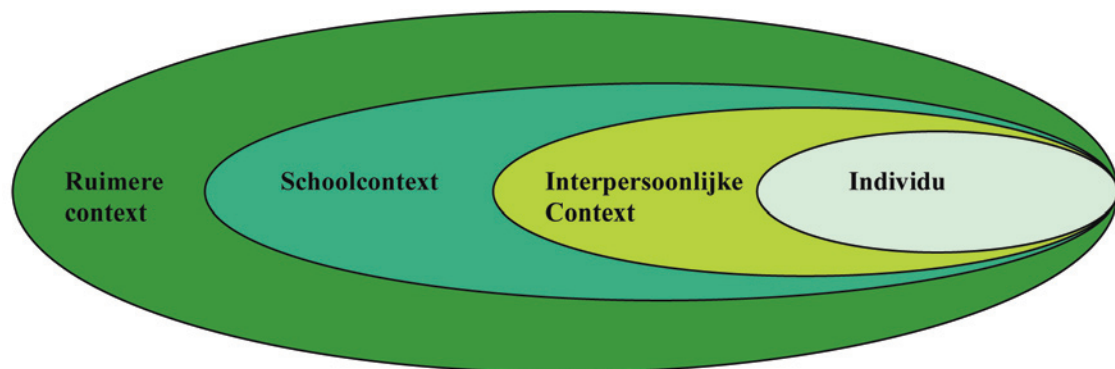
De wisselwerking tussen kind/jongere en omgeving is bijzonder complex. Schoolgeweld, pesten en probleemgedrag duiken op omdat er kinderen of jongeren zijn die dit gedrag stellen. Hun persoon speelt hoegenaamd een rol. Toch betekent dit niet dat we onze blik tot hen moeten beperken. Wie deze jongeren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

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

¹³⁸ Zie Woord vooraf, p. 2-3.

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

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



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

Factoren op individueel vlak

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

Interpersoonlijke context (nabije relaties)

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

¹⁴⁰ Baldry & Farrington, (2000).

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

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

¹⁴³ Adams, Bukowski & Bagwell, (2005).

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

¹⁴⁵ Baldry en Farrington, (1998).

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

Schoolcontext

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

Ruimere context

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

¹⁴⁶ Farrington, Hodges & Perry, (1998).

¹⁴⁷ Ortega, (1994).

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

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

¹⁵⁰ Bergeron & Schneider, (2005)

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

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

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

Wist je dat?

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

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

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

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

Ervaringsgericht onderwijs

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

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

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

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

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

Ervaringsreconstructie

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

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

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

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

3. Streng versus soft: een fout debat

Liever geen polariserend debat

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

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

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

Soft en streng horen samen

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

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

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

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

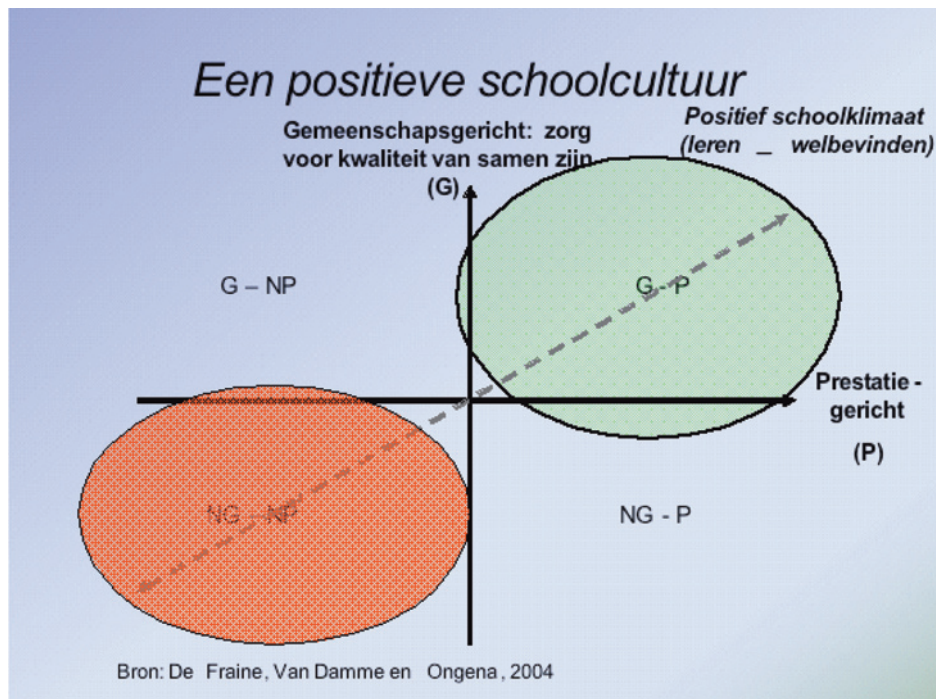
De sturende en controlerende dimensie, eigen aan elke *'sterke school'*, is herkenbaar aan de manier waarop de school tegelijk werk maakt van regelduidelijkheid, regelhandhaving, toezicht en controle. Hier doet de school haar best om ervoor te zorgen dat leerlingen zo min mogelijk in de fout kunnen (beperken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

Krachtige scholen: prestatie- en gemeenschapsgericht

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

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

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



4. Problemen aanpakken doe je samen

Verantwoordelijkheid opnemen: het moet!

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

Zo vlot het wel

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

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

Teamwork

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

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

Complementaire zorglijnen

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

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

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

Schema: Zorglijnen en zorgtaken in beeld

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

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

5. Het gaat om methodieken gekoppeld aan een veranderingsproces

Doegericht

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

Methodieken overnemen: niet evident

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

Aansluiten bij de bestaande schoolcultuur

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

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

¹⁶⁰ Zie uitleg in de voetnoten op p. 205.

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

Het gaat om meer dan de methodiek

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

6. De noodzaak van een daadkrachtig schoolbeleid

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

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

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

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

¹⁶² Zie Deel 1: p. 11-23.