

Ruwe leerlingen en warme scholen: een (on)mogelijk samengaan?

Gie Deboutte

‘Opvoeden is het in relatie staan van opvoeder(s) en kind(eren), waarin de opvoeder zich als persoon, als zijn wijze van mens-zijn presenteert, een klimaat creëert dat persoonlijkheidsgroei bevordert en leefsituaties zó hanteert dat deze optimale kansen bieden op zelfontplooiing. Opvoeden in deze opvatting heeft dus niet óók een sociaal aspect naast intellectuele, ethische en andere aspecten, maar is in wezen een sociaal gebeuren.’

J.F.W. Kok, Asociale jeugd. Resultaat van een cultuur, p. 69-70.

Scholen krijgen te maken met agressie en geweld. Onderzoekers dragen tal van verklaringen aan. Het zoeken en vinden van een gepast antwoord is geen sinecure. Zeker niet voor wie in de praktijk staat.

De keuze voor een integrale aanpak waarin alle schoolbetrokkenen worden meegenomen (whole school approach) biedt de beste garanties voor een succesvolle aanpak (remediëring en preventie). Maar ook die strategie zet weinig zoden aan de dijk wanneer de kwaliteit van omgaan binnen de school (leerlingen-ouders-leerkrachten-anderen) geen antwoord biedt op de nood aan verbondenheid. Ruwe leerlingen vragen zoals alle leerlingen naar scholen en leerkrachten die hen een warm hart toedragen. Die optie sluit een streng(er) optreden niet uit.

1. Ceci n'est pas une pipe: zien wat er (niet) is...

Geweldincidenten vragen om een antwoord

Enkele, door de media flink uitvergrootte geweldincidenten hebben er wellicht toe geleid dat ook deze studiedag aandacht vraagt voor ‘agressie en geweld op school’. De moord op Joe Van Holsbeeck, de racistisch geïnspireerde jacht van Hans Van Temssche, de handig in scène gebrachte vechtpartij in een middelbare school uit Eeklo, de steekpartij voor een Antwerpse schoolpoort, ... - het lijstje is onaf – hebben immers velen geschokt en geraakt. Zulke incidenten roepen vragen op en wekken gevoelens van ongeloof, ergernis, moedeloosheid, verzet, diep verdriet, wanhoop en - gelukkig ook - verzet. Wanneer jonge mensen dit soort dingen doen, grijpt ons dat des te meer naar de keel. Gaat het om het spreekwoordelijke topje van de ijsberg en loopt er met andere woorden nog veel meer fout? Of is het beeld van de ijsberg eerder misleidend en vraagt de in het oog springende optelsom aan feiten een relativerend tegengewicht?

Wanneer dergelijke calamiteiten plaats grijpen, verbaast het niet dat de samenleving bij monde van politici en andere opiniemakers de richting uitkijkt van het onderwijs. Als bij uitstek te vertrouwen instituut rekent men er op dat wij, onderwijzensmens, het probleem zullen aanpakken en ten goede keren. De verwachtingen komen echter niet enkel van buitenaf. Ook binnen de scholen en opvoedingsinstellingen klinkt de roep naar een gepast antwoord. Leerkrachten, opvoeders, ouders – en waarom ook niet – leerlingen

maken de keuze de bestaande aanpak te bevragen, aan te vullen, te verstrengen, te veranderen, ... Het ongeëvenaarde onderwijstijdschrift, Klasse, trekt zonder aarzelen de registers open en doet er alles aan om het denkproces aan te moedigen en te stofferen.

Morele paniek?

De vraag moet gesteld of ook deze studiedag de emanatie is van een nieuwe hype. Een bijna koortsachtige opwelling die niet zonder gevolgen blijft. Is die hype het gevolg van een reële toename van het aantal geweld- en agressie-incidenten? Of worden we zonder het goed en wel te beseffen meegesleurd in een 'morele paniek' en is er sprake van een loskoppeling tussen de reële omvang van de geweldincidenten en onze – door de media aangestuurde - perceptie? (Cohen, 1972; Grossberg, 1992; McRobbie & Thornton, 2000). Doen we er in dat geval niet beter aan om op zoek te gaan naar de dieperliggende oorzaken?

Want het is en blijft aannemelijk dat zowel die zogenaamde koortstoestand als de in het oog springende geweld- en agressie-incidenten gevoed worden door dezelfde basisproblematiek: een diepe, *ontologische onrust* (Giddens, A., 1996; Bauman, Z., 2000). Het al dan niet vage besef dat we ons eigen leven, het leven op deze planeet, het toekomstige samenleven ondanks alles niet onder absolute controle krijgen... zou die onrust bijvoorbeeld kunnen voeden (Depuydt, A. & Deklerck, J., 2005). Hoe uitdagend, kansrijk en grensverleggend de toekomst er ook mag uitzien, als de vrees voor het verlies (zelfbehoud en zelfontplooiing) te manifest of indringend wordt, halen angst en ontredde het van een meer hoopvol perspectief.

Evenwichtsoefening

Precies omwille van de 'morele paniek' is deze beschouwing bij uitstek een lastige evenwichtsoefening.

Aan de ene kant is er de uitdaging om weg te blijven van een vertekende perceptie en een misleidend taalgebruik eigen aan de toestand van morele paniek. We willen de voelbare onrust niet nodeloos versterken. Meer onrust brengt ons niet dicht bij een oplossing. Integendeel, er dient gekozen voor een meer zindelijke benadering (Mathiesen, T., 1996). Een kritische en onbevangen kijk biedt meer garanties voor het bundelen van relevante informatie ('overzicht'), het opstellen van een betekenisvolle analyse ('inzicht') en het benoemen ('uitzicht') en op spoor zetten van een gepast antwoord ('actie') (Laevers e.a., 2003).

Anderzijds moet rekening gehouden worden met het benauwende buikgevoel zoals het leeft bij heel wat mensen ('uitgesproken beleving van angst en onveiligheid'), ook binnen het onderwijs. 'Rekening houden met' betekent echter niet dat men zonder mee akkoord moet gaan met de zienswijze van de betrokkene(n). Wel wordt aansluiting gezocht bij hun beleving en het waarom van hun zienswijze.

Niet meegaan in de 'morele paniek' houdt bovendien in dat het *stigmatiserende risicoperspectief* op 'de hedendaagse (allochtone) jeugd' ('ben ik nu politiek correct en shockerend genoeg?') in geen geval mag worden onderschreven. Gebeurt dit wel dan zal de roep om nultolerantie en een onverbiddelijk (lees: louter repressief) antwoord niet uit

de lucht zijn. Wat meteen ook de opstap betekent naar een nog meer uitgesproken polariteit tussen degenen die om opvoedkundige redenen pleiten voor een botweg harde aanpak ('de leerling moet zich (in)voegen!'; ontnemen van autonomie) en degenen die om dezelfde redenen (!) kiezen voor een aanpak die de autonomie van de leerling wel overeind houdt ('de zorgstructuur treedt de zorgleerling tegemoet').

Structuur – vrijheid - kwetsbaarheid

Beide standpunten vertolken een waardevolle optie en zijn slechts tot op bepaalde hoogte mekaars tegenpool: pleit de ene groep voor *tucht, orde en gezag*, voor een veilige, tot op zeker hoogte respectvolle en goed gestructureerde omgang op basis van de geldende *normen en afspraken* (extern aansturen, controleren, disciplineren en motiveren) dan wil de andere groep daar even goed naartoe maar gelooft ze eerder in *het van binnenuit veranderen* van de jongere (intrinsieke motivatie aanboren, attitudeverandering als basis voor gedragsverandering, *monitoring*, ruimte voor zelfsturing). Consequent met het gekozen uitgangspunt zullen de aanhangers van het tweede spoor de leerling als persoon-in-verbondenheid¹ centraal stellen en de eigen acties afstemmen op de vragen, noden en kansen die men daar aantreft.

Dit laatste hoeft echter niet te betekenen dat het aanbieden van structuur of het expliciet benoemen en bewaken van grenzen (afspraken, regels, wetgeving) waardeloos zou zijn. Integendeel, jongeren blijven ons uitdagen om betekenisvolle grenzen aan te reiken. Gebeurt het de ene keer in een debat, een andere keer verhult dezelfde hunker zich in expliciet grensoverschrijdend gedrag. Jonge mensen willen dat we er staan en waarvoor we staan. Dat dit 'wrijving' veroorzaakt is absoluut wenselijk. Het zoeken en vinden van een eigen identiteit is immers niets anders dan een proces van 'verveling'. Door zich te koesteren, zich af te zetten en grensverleggend te experimenteren komt de adolescent steeds dichterbij zichzelf. Tegelijk leert hij het anders zijn van anderen erkennen.

Jo Voets heeft gelijk wanneer hij '*sturen, steunen en stimuleren*' in mekaars verlengde plaatst (Voets, J., 2005). Vanuit pedagogisch standpunt gezien belandt men in een zompig en hopeloos onvruchtbaar moeras wanneer men deze drie facetten van de opvoedkundige grondhouding ontkoppelt of verwaarloost. Nultolerantie als expressie van een grondhouding van 'controle' en 'bestrafing' kan daarom nooit een afdoend antwoord bieden. Net zomin als het oneindig meegaan met een onverzettelijke, manipulatieve of extreem handelingsonzekere jongere.

Recht op een 'vrijzone'

Het uitgesproken besef dat groei- en ontwikkeling enkel plaatsvindt in een omgeving die *veiligheid, respect en vertrouwen* blijft garanderen, doet ons pleiten voor het recht van jongeren op een 'vrijzone'. Hiermee bedoelen we een veilig want gegarandeerd tussengebied (in tijd en ruimte) waarin de eigen identiteit en de te ontwikkelen

¹ Deze formulering maakt duidelijk dat wordt uitgegaan van het au sérieux nemen van de leerling als persoon. Die persoon situeert zich altijd binnen een sociale, relationele context. (Wielemans, W., 1993; Cuvelier, F., 1998).

competenties om vandaag en morgen te kunnen *samenleven*, geleidelijk aan vorm krijgen. Die vrijzone is bij uitstek een *groeizone* waarin *het recht op kwetsbaarheid* overeind moet blijven. In zekere zin betekent dit ook dat jongeren het recht moeten behouden om te mislukken, wat in sommige gevallen betekent dat ze anderen zullen kwetsen of schaden. Dit wil niet zeggen dat jongeren een vrijkaart verdienen om doelbewust een cynisch of brutaal spel aan te gaan met hun opvoeders, leeftijdsgenoten of met andere leden van de maatschappij.

We willen enkel benadrukken dat jongeren de kans moeten krijgen om een vanzelfsprekend groeiproces te doorlopen waarbij ze zich bewust worden van hun eigen autonomie én van hun veelvuldig verbonden zijn met anderen, de materiële werkelijkheid en het leven in zijn totaliteit (Deboutte, 2006). Het recht om te falen hoort bij het opgroeien en dient in een pedagogische omgeving met andere woorden gevrijwaard. Zeker wanneer die omgeving pretendeert om een opstap te vormen naar onze democratische samenleving.

De noodzaak van een verbindend perspectief

Willen we de jeugd niet vastpinnen op een te negatief beeld dan moeten we kiezen voor een verbindend perspectief. Alleen dan kan de dialoog, dit wil zeggen het samen denken over, zoeken naar en uitwerken van gepaste antwoorden worden gevoed. Tegelijk blijven we trouw aan de inhoudelijke pijlers van diezelfde democratische samenleving en is er sprake van *'wenselijke preventie'* (Vettenburg, N., e.a., 2003).

Het steeds verder uit elkaar drijven van de reële (taalkundige, psychologische, sociale, culturele, godsdienstige ...) belevingswerelden in onze samenleving is een proces waarbij we ons niet node mogen neerleggen. De door sommige trendwatchers benoemde en daardoor meteen bekrachtigde kloof tussen de verschillende generaties is in dit opzicht een zorgpunt.

Want naarmate de verschillende generaties voeling verliezen met elkaar komt er ruimte voor *'mystificatie'*, verteken(en)de beeldvorming, onverschillige tolerantie en geweldvoedende vooroordelen. Dan wordt het bijvoorbeeld verleidelijk om *'de jeugd'* onder hetzelfde (vaak negatieve) hoedje te vangen. In tijden van morele paniek is die valkuil vlakbij. Dan krijgen complexe problemen een simpel antwoord en zorgt de aanstelling van een zondebok (*'de (allochtone) jeugd'*, *'de moslimcultuur'*, *'het profitaat'*, *'de politiek'*, ...) voor een ogenschijnlijk herstel van de wankele(nde) orde (Girard, 1988).

'Dark figures' en de vraag naar exacte informatie

Frank Bovenkerk, verbonden aan het Willem Pompe Instituut te Utrecht, spreekt in dit verband over *'dark figures'*. Deze *'duistere figuren'* verzinnebeelden de toestand van grote morele verontwaardiging en paniek. Hoewel iedereen het er over deze *'figuren'* heeft, blijven het fenomenen die nogal wat gelijkens vertonen met het legendarische monster van Loch Ness. Ze duiken te pas en te onpas op. Er wordt over gepraat en gespeculeerd en wel zo dat de grens tussen feit en fictie amper te onderscheiden valt. Iedereen praat er over maar niemand die er zijn spreekwoordelijke vinger kan op leggen.

Herkenbare voorbeelden hiervan zijn ‘de politieke corruptie’, ‘de vluchtelingen(toe)stroom’, ‘de roze balletten’, ‘de jeugdcriminaliteit’ en meer in het bijzonder die van ‘de allochtone jongeren’.

Trappen we een open deur in door te stellen dat zelfs het thema van deze studiedag dit lijstje komt aanvullen? Hoe wazig en weinig precies de beschikbare informatie ook is, het belet niet dat even goed over ‘agressie op school’ met grote stelligheid ‘waarheden’ worden verteld en ‘oplossingen’ aangereikt.

De roep om ‘objectieve informatie’ is dan ook bijzonder groot. Exacte cijfers, duidelijke definities, heldere en onderbouwde analyses, ‘evidence based’ advies is waar iedereen om vraagt. De veronderstelling is dat men uitgaande van onbetwistbare correcte informatie vervolgens kan toewerken naar een gepast beleid. (In bijlage werden enkele relevante cijfers opgenomen: zie achteraan.)

En dan nog...

In een context van morele paniek is het echter niet uitzonderlijk dat zelfs de meest betrouwbare informatie een zodanig lezing krijgt dat het vooraf bepaalde gelijk er zich opnieuw door bevestigd ziet. Kijk maar naar de lezing van de criminaliteitsstatistieken. De partijsignatuur bepaalt grotendeels welke conclusies er worden getrokken.

Stijgende geregistreerde misdaadcijfers kunnen bijvoorbeeld het resultaat zijn van een betere en meer doorgedreven registratie, het meer prioritair stellen van dat probleem, een toegenomen meldingsbereidheid bij slachtoffers, ... Toch wendt men zulke cijfers ongenueanceerd aan om het bestaande onveiligheidsgevoel in stand te houden en wordt gepleit voor meer blauw op straat (met nadien nog meer registraties tot gevolg) en nog strengere straffen, zeker voor de meest geviseerde doelgroep.

Bij dalende cijfers wijzen ‘de beste stuurlied’ op de grote discrepantie tussen ‘wat de mensen dagelijks ervaren’ en het slecht werkende politieapparaat. Of het zijn de politieke opposanten die de cijfers hebben bijgekleurd. Anderen zien hun eigen gelijk bevestigd en roepen op enthousiast door te gaan op de ingeslagen weg. Wat er ook van is de uitkomst moet en zal finaal overeenstemmen met de gehanteerde uitgangspunten.

Laat dus duidelijk zijn dat de vraag naar exacte informatie nog geen garantie vormt voor wijze conclusies en een effectief, duurzaam beleid.

2. Klare taal: begripsomschrijvingen

Schoolnormoverschrijdend, deviant, antisociaal, problematisch, agressief,...

Spreeken over ‘agressie op school’ is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. De vraag is namelijk welke fenomenen en welk gedrag men met hierbij voor ogen heeft. Agressie wordt hier aangewend als een *containerbegrip*. De term ‘agressie’ dekt zoveel ladingen (cf. opsomming in de tussentitel) dat het debat veel kans maakt om te verzanden of te ontsporen.

Bedoelt men gezonde of ongezonde agressie? Krijgt de leerling met kuif, piercing of spaghettibandjes ook het etiket ‘agressief’ opgekleefd? En is de leerling die brutaal haar mening geeft – thuis is ze het zo gewoon – maar anderen met haar woorden kwetst agressief? En wat te zeggen over het leerkrachtengroepje die elke lastige leerling liefst zo snel mogelijk uit de school verwijderd ziet? Is hun taal en doelstelling ook agressief? Wat denken jullie overigens van scholen die verkapte toelatingsproeven organiseren of blijven zweren bij dure schoolreizen: valt die letterlijk exclusieve strategie ook onder de noemer ‘agressief beleid’?

De zonet gestelde vragen maken duidelijk dat het begrip ‘agressie’ om een uitklaring vraagt. Zoniet lopen we ons vast in een oeverloze discussie.

Agressie

De term ‘agressie’ wordt hier bij voorkeur neutraal gebruikt. Agressie is een natuurlijke eigenschap (goed noch kwaad) die haar wortels vindt in ons aangeboren overlevingsinstinct. Het is een kracht die we nodig hebben om te leven, te groeien en te overleven en die uitdrukking geeft aan ons vermogen tot strijd en veerkracht.

De ene keer is agressie constructief of positief en helpt ze ons om onze behoeften te bevredigen, om een probleem aan te pakken, naar oplossingen te zoeken, iets te realiseren... Agressie heeft in dat geval alles te maken met ons actief streven naar *zelfontplooiing* en *zelfhandhaving*. Zonder agressie laten we over ons heen lopen, verkommeren we, doen we ons zelf tekort.

De realiteit toont aan dat zelfhandhaving en zelfontplooiing rekening houden met het feit dat onze eigen identiteit en persoonlijkheid tot stand komt en bestaat dankzij ons in relatie staan met een omgeving. De ‘*zelfgerichtheid*’ omvat met andere woorden meer dan het eigen hachje. Wie mijn kinderen raakt, raakt ook mijn wezen. Wie mij treft in mijn sociaal-culturele roots en de waarden die ik ermee verbind, raakt een stuk van mijn identiteit. Wie zich racistisch opstelt, raakt mensen die in mijn beleving, mijn denken en volgens mijn waardegevoel respect verdienen. Ook met hen voel ik me in wezen verbonden. Mede daarom neem ik het voor hen op. Idem voor de toekomstige generaties en het leven dat zich ver van mijn bestaan, hier en nu, afspeelt. Ook naar hen toe en naar het leven in zijn geheel ervaar ik een verantwoordelijkheid (Burggraeve, R., 2004).

Geweld

Negatieve agressie is in wezen destructief. Daarom spreken we van ‘geweld’. Geweld zorgt er voor dat men zichzelf, de/het andere, de samenleving en/of de natuur tekort doet. Er wordt op een of andere manier *schade* toegebracht (fysiek, psychisch, sociaal, materieel, ...). De waarde en mogelijkheden die binnen bereik liggen worden niet benut of worden bewust van tafel geveegd, ingeperkt of stuk gemaakt. Telkens gaat het om *intentioneel* geweld of om een zodanig verregaande vorm van *onverschilligheid* dat de ander/het andere, met de waarde die hem/haar/het vanuit zichzelf toekomt, uit het gezichtsveld verdwijnt.

Hier is er letterlijk sprake van ‘*de-linquentie*’ (het niet gelinkt of verbonden zijn van dader en slachtoffer of benadeelde omgeving) , het niet (meer) wezenlijk verbonden zijn met de/het andere. Eens het contact, de voeling verstoord is of zo goed als onbestaand is, is de stap naar *respectloos omgaan* veel sneller gezet. Mensen voelen in dat geval niet meer aan dat hun gedrag kwetsend is en schade berokkent (Depuydt, A, 1991; Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte, G., 2001).

Opvoeders die hun pupillen opgeven, passen daarom hun taalgebruik aan. Ze spreken niet langer over de leerling met zijn of haar eigen naam maar spreken over hem/haar in termen van ‘die rotte appel’, ‘dat crapuul’, ‘die rotklas’, ‘dat verwend jong’, Dit soort taalgebruik geeft uitdrukking aan de mentale afstand of barrière die er tussen de leerkracht-opvoeder en de betrokken jongere is ontstaan. De ‘*de-linquentie*’ van de een lokt ‘*de-linquentie*’ uit bij de ander en omgekeerd.

Geweld wordt zowel door individu’s als door groepen gepleegd. Soms ligt het geweld ingebakken in het maatschappelijk bestel. Dan is er sprake van institutioneel of structureel geweld. Ook de natuur kan gewelddadig zijn maar dat geweld vloeit niet voort uit een keuze.

In bepaalde gevallen kan het geweld gelegitimeerd worden (operatie, zelfverdediging, ‘rechtvaardige oorlog’, ...) en ligt de klemtoon op een hoger, te beschermen, goed. In vele gevallen mist het geweld een dergelijke verschoningsgrond en is er zonder meer sprake van het regelrecht schenden of schaden.

Op de OESO-conferentie ‘*Taking Fear Out of Schools*’ (Stavanger, Noorwegen, 5-8 september 2004) wees prof. Peter K. Smith van het Goldsmith’s College, University of London, gerenommeerd expert inzake pesten en geweld op school, op het ontbreken van een eenduidige gewelddefinitie. Omwille van de vele verschillen (persoonlijke, vakgebonden, culturele en taalkundige) lijkt een universeel hanteerbare definitie, wat hem betreft, uitgesloten. Hij acht het aangewezen om steeds opnieuw uit te gaan van een definitie op maat van de context waarin men werkt of waarover men spreekt.

Om dezelfde reden stelt Smith ook voor om te verwijzen naar een concept dat compleet het tegenovergestelde is van geweld, bijvoorbeeld het Spaanse begrip ‘convivencia’. Want ook dit helpt duidelijkheid scheppen over waar men al dan niet naartoe wil werken (Smith, P.K., 2004). Het begrip ‘verbondenheid’ zou, wat ons betreft, hier als inspiratiebron kunnen dienen (zie verder).

Zes kenmerken

Het uitfilteren van diverse vormen van ‘problematisch omgaan’ van jongeren met hun omgeving brengt ons bij een reeks gemeenschappelijke kenmerken. Die kenmerken zijn grotendeels van toepassing in de geweldsituaties die zich binnen of nabij de school manifesteren.

Hans Grietens (2006) zet ze voor ons op een rij. Hij vermeldt:

- het problematische gedrag is *interactioneel* want stelt zich binnen een relatie (tussen jongere en leerkracht/ouder of tussen jongere en een derde);
- dit gedrag berokkent *last* aan de omgeving;

- daarom is er sprake van een *slachtoffer* en/of *materiële schade*;
- dit gedrag wordt *vaak in groep* gesteld (samen staat men sterker en durft men ook verder gaan; men heeft meer macht);
- agressief (sic) en antisociaal gedrag zijn *moeilijk te keren* want weinig veranderbaar.

Ook deze auteur onderstreept dat alle jongeren wel eens ‘moeilijk’ gedrag vertonen maar dat deze gedragingen ons niet mogen verontrusten. Ze zijn leeftijdsgebonden, vaak incidenteel en in nogal wat gevallen eenmalig.

Wordt het moeilijk omgaan een vaste levensstijl dan verschuift dit gedrag van ‘normaal’ naar problematisch en zullen deskundigen de categorie ‘gedragsstoornis’ naar boven halen.

3. Pleidooi voor een genuanceerde benadering van ‘geweld bij jongeren’

Wat heet ‘normaal’?

‘In een steriele omgeving zorgen resistente bacteriën voor ernstige problemen.’ Deze uit de medische sector ontleende uitspraak maant ons aan tot voorzichtigheid. Gaan we mee in deze metafoor dan duiken vragen op als: Is het zinvol om alle vormen van agressie te weren? Welk geweld wordt gevoed in een omgeving die alle geweld koste wat kost probeert te bannen? Hoe hoog leggen we de lat: kiezen we voor purisme of voor realisme? Waarom blijven sommige geweldplegers immuun voor de reeds in voege zijnde maatregelen? Leidt een zeer krachtig en inperkend beleid automatisch naar het gewenste resultaat?

Hoge ambities koesteren is goed. Te hoge ambities wekken allergieën. Wat zoveel betekent dat zelfs levensbedreigende overreacties kunnen worden opgewekt. Het gewone, dagelijkse functioneren raakt ontregeld. Wat gisteren nog kon, vormt vandaag een bron van mateloze ergernis en tast het samenleven aan. Wat te doen met dat ene madeliefje in het perfect groene grasveld?

Anekdotisch verwijzen we naar een kort berichtje dat recent opdook in ‘Het Nieuwsblad’. Een Amerikaans koppel dat zich tijdens een binnenlandse vlucht wat te enthousiast in een knuffelpartij stortte, kreeg af te rekenen met boze reacties van andere passagiers. De crew verzocht het koppel daarop om het wat kalmer aan te doen. De mannelijke helft van het koppel kon die opmerking blijkbaar niet slikken en reageerde met een afdreiging. Daarop werd klacht ingediend. Het koppel riskeert nu een gevangenisstraf van 20 jaar... (in aparte cellen!).

Agressie, conflicten en geweld horen erbij

Agressie, ruzies, conflicten en geweldincidenten horen bij het leven. Jezelf leren aanvaarden, vaardig worden in het omgaan met anderen is niet iets wat we van nature beheersen. We leren het aan. Dit leerproces is nooit af, omdat we zelf voortdurend veranderen maar ook omdat de context waarin we ons bewegen nooit helemaal hetzelfde

is/blijft. Waarden, conventies, normen en opvattingen zijn vloeiende realiteiten, net zoals onze identiteit. Afhankelijk van waar we ons bevinden en in welk tijdsvak we leven nemen het normatief kader een andere inhoud aan en veranderen de vormen. Akkoord, aan bepaalde basisprincipes wordt zo goed als niet getornd ('je zult niet doden') maar dan nog zien we dat mensen zich hier heel verscheiden tegenover opstellen. Vandaar de discussie over de doodstraf, over hoe ver het recht op vrije meningsuiting reikt of – wat me veeleer banaal lijkt maar voor anderen de clash der culturen symboliseert – waarom moslima's al dan niet een hoofdbedekking mogen/moeten dragen.

Het is eigen aan de jeugd (lees: puberteit) dat ze de vorige generatie uitdaagt door de zogenaamd algemeen geldende waarden, normen, conventies en afspraken keer op keer in vraag te stellen. Socialiserings- en integratieprocessen kennen geen rechtlijnig verloop. Het is een spel van (be)proeven, ondervinden, aanvaarden of afwijzen en opnieuw (soms onder dwang) proberen. Gelukkig maar dat vastgeroeste gewoonten op die manier bevraagd worden, ook in scholen.

Wie deze dynamiek geen plaats kan geven, ervaart elke vraag, elk kritisch woord, elke vorm van verandering als een bedreiging, een blaam of op zijn minst als een teken van protest. In nogal wat gevallen is het de houding van de uitgedaagde die zorgt voor een 'overproblematisering'. Wie de eigen positie en de eigen mening verabsoluteert, miskent de werkelijkheid (lees: de eigen relativiteit) en zal vroeg op laat te maken krijgen met een of andere vorm van 'rebellie.' De ene keer gaat het een piercing, een andere keer om een zitstaking en nog een andere keer om een gemotiveerde interpellatie in de leerlingenraad...

Jongeren in actieve rol plaatsen

Het mee betrekken van jongeren in de dialoog lijkt ons een veel betere optie. Hiermee besparen we ons als opvoeders de illusie (en de daaraan gekoppelde werkdruk) 'dat wij het weer eens moeten oplossen' en dat het (mis)lukken enkel van ons afhangt.

Door jongeren in hun verantwoordelijkheid te plaatsen, kan er toenadering groeien, leren ze hun perspectief verbreden en krijgen ze de boodschap dat hun stem eveneens meetelt. De ervaring dat men invloed mag/kan uitoefenen, voedt de eigenwaarde en het geloof in het eigen kunnen. Het doet jonge mensen krachtiger in het leven staan. Tegelijk versterkt het hun vertrouwen in de samenleving. Jongeren krijgen hierdoor bovendien de kans om hun oplossingsvaardigheden te vergroten. Ze ondervinden op een directe manier dat het oplossen van problemen vaak groepswork is. Een goed doorlopen 'leertraject' houdt jongeren weg van hardere, confronterende en met geweld beladen oplossingsmethodes. Kiezen voor dialoog biedt dus tal van voordelen. Geweld voorkomen is er een van.

De keuze voor een positieve, onbevangen houding maakt een meer begripvolle toenadering mogelijk. Zo blijft men uit de escalatie en blijft er ruimte voor relativering en een gezond vleugje humor. Al bij al leidt dit tot een veel beter want meer opbouwend antwoord op het grensoverschrijdende gedrag van menig(e) puber(groep).

Soms is het beter om even de ogen te sluiten en het oordeel bij de jongeren te laten. Door hen heel authentiek naar hun mening te vragen, bereikt men vaak een veel beter resultaat. Binnen de justitiële wereld wint het herstelgericht denken overigens terrein, niet in het minst omdat die aanpak leidt naar het grondiger oplossen van (ernstige) conflicten en een voorspoediger reïntegratie van daders en slachtoffers in de maatschappij (Burskens, D. & Vettenburg, N., 2005; Van Fraechem, I., 2003).

Wie zweert bij een eenzijdig harde aanpak en de kaart trekt van controle, sturing en repressie moet beseffen dat die keuze verre van probleemloos is. Door alle 'schuld' maar geen echte verantwoordelijkheid in het 'jongerenkamp' te leggen ('Hun gedrag is onaanvaardbaar; hoog tijd dat zij zich aanpassen.'), verhoogt men de druk op alle fronten. Vandaar de noodzaak om er een machtsspel van te maken. De grootste ergernis gaat uit naar die leerlingen die in de machtsstrijd gaan staan en die de school blijven uitdagen: elke bijkomende straf bewijst dat ze niet willen buigen. De escalatie die daarom op gang komt, leidt naar een absoluut onvruchtbaar resultaat. De verhoopte gedragswijziging blijft achterwege en van een diepgaande attitudeverandering is al helemaal geen sprake.

De meest verregaande bestraffing, met name de uitsluitingen zijn meestal niet meer dan een oogverblindende schijnoplossing, zeker voor wie rekening houdt met het vervolgtraject van de weggestuurde leerlingen. Slechts in weinig gevallen kan gezegd dat de genomen tuchtmaatregel een gunstig pedagogisch effect heeft gehad. Meestal blijft dit effect afwezig en wordt - wat erger is - de samenhang met een delinquent levenstraject op de koop toe versterkt (Weerman, F.M. & van der Laan, P.H., 2006).

Meer en betere oplossingen voor wie onbevangen kijkt

Gewelddadig gedrag vanwege leerlingen vraagt hoe dan ook om een antwoord. Zelfs al kan gewelddadig gedrag soms nog vergoelijkt, opvoeders zullen die variant van 'probleemoplossend handelen' nooit aanbevelen.

Omwille van hun opvoedkundige verantwoordelijkheid moeten leerkrachten en opvoeders bereid blijven om verder te kijken dan het incident of het normoverschrijdende gedrag. Hun rol overstijgt die van ordehandhaver of 'politieagent'. Want alleen op die voorwaarde kunnen ze het onderscheid blijven maken tussen het problematische gedrag en de persoon. Een breder en meer open perspectief schept ook ruimte voor andere dan de klassiek bestraffende 'antwoorden'. Er blijft een opvoedkundige gerichtheid op groei en ontwikkeling.

Onbevangen kijken betekent dat men voor ogen houdt dat ons denken, doen en laten altijd gesitueerd zit in een context waarin vele factoren op elkaar inspelen. Dit veelal toevallig samenspel brengt vervolgens interacties en mechanismen van beïnvloeding op gang die in bepaalde gevallen kunnen leiden tot geweld.

Zijn het de ene keer vooral persoonsgebonden factoren die de doorslag geven (agressieve aanleg, een door geweld getekend levensverhaal, tekort aan oplossingsvaardigheden, ...),

in een andere situatie kunnen externe stressfactoren (tekort aan structuur, onduidelijk of negatief leiderschap, negatieve normzetting in de groep, onderdrukkend systeem, ...) nadrukkelijker aan de basis liggen van bepaalde geweldincidenten.

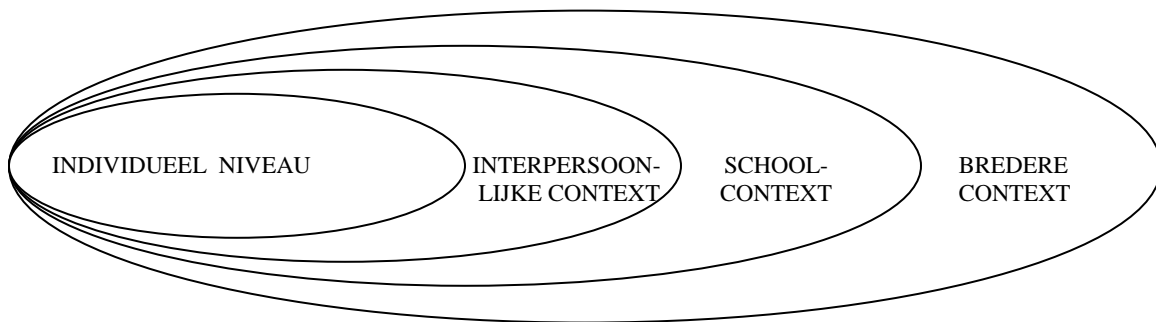
Het voor ogen houden van een waaier aan beïnvloedende factoren behoedt ons voor het najagen van simpele oplossingen. Deze kijk schept ook ruimte voor een veel breder palet van antwoorden. Wie zich verkijkt op het gedrag of de persoon van het slachtoffer laat heel wat kansen en hefboomen liggen. Idem voor wie alle verantwoordelijkheid gaat zoeken in de school of in het gezin.

Genuanceerd kijken houdt in dat men een zorgvuldige afweging maakt, vertrekkend vanuit het leven en de innerlijke dynamiek van wie direct betrokken is in een probleemsituatie met geweldpleging.

Bio-ecologisch kader

Het ecologisch kader van Bronfenbrenner helpt ons het overzicht te bewaren. De Wereldgezondheidsorganisatie hanteert het in functie van de preventie van geweld op school (Bronfenbrenner & Morris, 1998; World Health Organisation, 2002). Om die reden werd overgenomen in het vormingspakket dat door de VISTA-groep² is ontwikkeld ter ondersteuning van scholen, begeleiders, nascholingsorganisaties en beleidsmakers die zich willen laten inspireren door een schoolomvattend antwoord op pesten en geweld op school (*'whole school approach'*).

Schema: Bio-ecologisch model van Bronfenbrenner & Morris (1998)



Dit kader spoort leerkrachten aan om hun remediëringsplan af te stemmen op het in kaart brengen van (a) persoonsgebonden kenmerken bij de betrokken leerling(en), (b) betekenisvolle klas- en schoolcontextgebonden elementen, (c) interpersoonlijke elementen (leerling-leerling/leerling-leerkracht) en (d) elementen die zich situeren buiten

² Het betreft een Europees samenwerkingsverband waarbij onderzoekers uit zes landen betrokken waren (Comenius 2-project (2003-2006)). Deze groep werd geleid door Helen Cowie (U.K., Universiteit van Surrey, London). De betrokken onderzoekers kwamen uit Engeland, Ierland, Noorwegen, Spanje, Bulgarije en België (Vlaanderen). Het Project Verbondenheid (KULeuven) maakte deel uit van deze groep.

de schoolcontext (bredere samenleving)³. Zo vermoeden we dat de sterk doorgedreven individualisering en de logica van de ‘actieve welvaartsstaat’ (‘Je materiële geluk moet je zelf verdienen.’) de prestatiedruk op jongeren nog vergroot. De lat kan zo hoog gaan liggen dat een deel van de jeugd geen uitweg meer ziet. Hen ‘oplossingsvaardiger’ of ‘stressbestendiger’ maken zou in dat opzicht een gepast antwoord kunnen lijken. Wie kritisch blijft, kan niet anders dan ook vragen stellen bij de uitgezette koers. Wat meteen een ander licht werpt op de zoektocht naar een afdoend antwoord op het ‘teggengeweld’ van jongeren (zelfdoding, anorexia, racisme, vandalisme, drugmisbruik, ...).

Pubers: sterk en kwetsbaar tegelijk

Jonge mensen die de fase van de puberteit of adolescentie doormaken zijn vaak alleen daarom al een stuk kwetsbaarder. Wie zijn kindertijd ontgroeit, moet door een overgangsfase en kan niet terugvallen op de eerder opgebouwde zekerheden. Er is in die periode zoveel dat verandert. Het zorgvuldig opgebouwde evenwicht van de kindertijd moet wijken voor een veranderend lichaam, een andere seksualiteit, nieuwe levensvragen, grotere levensopdrachten, de noodzaak van een grotere zelfstandigheid (eenzaamheid), de onzekerheid over de eigen toekomst...

Terwijl de ouders als rolmodel en vertrouwenspersoon naar de achtergrond verschuiven (maar nooit helemaal weg zijn), treden andere personen op de voorgrond. Vaak betreft het leeftijdsgenoten want bij hen voelt men zich, zelfs zonder veel woorden, begrepen en thuis. Het sluit niet uit dat jongeren ook over de muur van de eigen leeftijd kijken en op zoek gaan naar referentiefiguren die hun eigen identiteit vorm helpen geven. Heel wat, soms ook normoverschrijdend experimenteel gedrag vormt hiervan het levende bewijs.

De verhoogde kwetsbaarheid die eigen is aan de puberteit dient ernstig genomen maar hoeft ons ook niet overmatig veel zorgen te geven. Ondanks de aanwezige risicofactoren (vier op vijf van de jongeren dragen risico's mee) slaagt de overgrote meerderheid van de jongeren er in zich op een fatsoenlijke en constructieve manier in de samenleving te integreren. Jongeren die kunnen terugvallen op positieve ervaringen⁴ blijken dit vlotter te doen.

Voor tien tot vijftien procent van de jongeren wegen de problemen echter te zwaar. Hun kwetsbaarheid brengt de eigen ontwikkeling in verdrukking en vertaalt zich in grote lijnen op twee tegenovergestelde manieren: enerzijds het *naar binnen* en anderzijds het *naar buiten gericht probleemgedrag*. De eerste vorm duikt opvallend meer op bij meisjes terwijl jongens hun sociaal-emotionele problemen eerder afwentelen of afreageren op hun omgeving. (Het verbaast daarom niet dat vooral jongens betrokken raken in geweldincidenten.)

³ Zie VISTA-vormingsmodule A, Unit A1 op www.vista-europe.org : deze vormingsunit maakt deel uit van een omvattend vormings- en trainingspakket voor het onderwijsveld ‘*Violence in School. Training & Action.*’ De module ‘*Understanding the Definition and Context of School Violence*’ werd uitgewerkt door Rosario Ortega, Virginia Sanchez, Luc Van Wassenhoven, Gie Deboutte en Johan Deklerck (2006).

⁴ Als jongeren ervaren dat ze invloed mogen en kunnen uitoefenen op het maatschappelijk gebeuren, wordt vastgesteld dat ze zich constructiever en democratischer opstellen. Kinder- en jongerenparticipatie dient daarom aangemoedigd.

Hoe uiteenlopend beide hoger genoemde gedragvormen ook zijn, aan de basis ligt vaak éénzelfde problematiek. Onderzoekers wijzen er bijvoorbeeld op dat ouders en slachtoffers van pestgedrag allebei te kampen hebben met een negatief zelfbeeld. Het ongewild uitstralen van onzekerheid en het krampachtig grijpen naar macht en dominantie vinden daarin elkaar.

Gedrag – beleving – behoeften

De ijsberg als metafoor drukt goed uit wat we bedoelen. Het kleine, zichtbare gedeelte dat boven het water uitsteekt, kan beschouwd als het zichtbare gedrag⁵. Onder het wateroppervlak maar ten dele zichtbaar zijn de kernbelevingen van de betrokkenen. Het kan gaan om onzekerheid, angst, boosheid, ergernis, verdriet, Nog dieper bevinden zich de basisbehoeften. Zij wekken in ons die essentiële belevingen op en sturen ons zichtbare, communiceerbare gedrag⁶.

Wanneer de band tussen een jongere en zijn omgeving onder druk komt te staan en de kwetsbaarheid van de betrokkene tot uitdrukking komt, dienen we het zopas genoemde onderscheid tussen *gedrag, kernbelevingen en basisbehoeften* voor ogen te houden. Het problematische gedrag vormt het directe aanknopingspunt om af te dalen in *de binnenkant* van de betrokkene. Door de jongere principieel ernstig te nemen en zijn/haar kwetsbaarheid te erkennen en onder ogen te zien, kunnen beslissende keuzes worden gemaakt. Bij voorkeur in samenspraak met de betrokkene(n).

4. Verbondenheid: een fundamenteel antwoord op geweld en kwetsbaarheid

De kwetsbaarheid van kinderen en jongeren vormt de meest expliciete uitnodiging om respectvol met hen op weg te gaan. Het feit dat jongeren eventueel geweld hebben gepleegd, mag ons hier niet doen van afwijken.

Het Project Verbondenheid nodigt ons uit om die kwetsbaarheid, onafgezien van de manier waarop ze zich getoond heeft, op een realistische manier onder ogen te zien en er op een constructieve manier mee aan de slag te gaan (preventie en remediëring). Essentieel hierbij is dat de betrokkenen kunnen rekenen op een zo groot mogelijke *acceptatie* (lees: respect voor de eigen persoon en het streven naar optimale ontwikkelingskansen) en dat het *vertrouwen* in hun eigen veer- en groeikracht overeind blijft. De ervaringsgerichte onderwijsvisie, ontwikkeld door prof. Ferre Laevers (KULeuven) en het ExpertiseCentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, levert hiervoor het uitgelezen kader (Depuydt, A., Deklerck, J. & Deboutte, G., 2001).⁷

⁵ Het is niet omdat het gedrag zichtbaar is en kan worden geregistreerd dat het zich eenduidig laat interpreteren, integendeel.

⁶ Ferre Laevers, Ludo Heylen en Daniëlle Daniëls (2005), Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Cego Publishers, Leuven, 184 p.

⁷ Het ervaringsgericht onderwijs wijst op de noodzaak van een optimale en volgehouden afstemming van het onderwijsgebeuren op het kind/de leerling. Op basis van de ervaringsgerichte criteria 'welbevinden', 'betrokkenheid' en 'verbondenheid' (Hoe zit deze leerling/de groep erbij? Hoe staat het met hun welbevinden en de klassfeer? Hoe sterk voelen ze zich aangesproken en uitgedaagd? Houden ze spontaan

Situering van het Project Verbondenheid

Het Project Verbondenheid is een netoverschrijdend preventieproject in het onderwijs. Begonnen als pilootproject voor het kleuter- en lageronderwijs in het begin van de jaren 90, heeft het sinds 1999 de sprong gemaakt naar het middelbaar onderwijs. Heel wat scholen en onderwijsinstanties kwamen ondertussen in aanraking met de visie en de praktijk van het project. Hoewel het zich aanvankelijk profileerde in functie van de aanpak van geweld of respectloos gedrag op school, ligt de klemtoon in feite op het tot stand brengen van een positief schoolklimaat. Zo'n leefklimaat voedt het individueel en collectief welbevinden, helpt probleemsituaties voorkomen en draagt bij tot een meer effectieve aanpak van bestaande moeilijkheden.

Jongeren die verbondenheid ervaren putten hieruit groeikracht, zelfvertrouwen en levenszin. Verbondenheid voedt de betrokkenheid en intensifieert aldus het leren⁸. Ervaringen van verbondenheid sterken de persoonlijke weerbaarheid, vergroten het inlevingsvermogen en leggen de basis voor een respectvolle grondhouding. Terwijl de draagkracht groeit, vermindert de kwetsbaarheid en wel in die zin dat ze zowel bij zichzelf als bij anderen onder ogen wordt gezien en erkend maar dan wel zonder dat hier misbruik van wordt gemaakt. Het accepteren van kwetsbaarheid getuigt van zelfaanvaarding en van een sterker of meer ontwikkeld inlevingsvermogen.

In wat volgt wordt de zonet geschetste samenhang nader toegelicht. Eerst wordt een eigenzinnige invulling gegeven aan 'respectloos gedrag'. Dit gedrag kan de aanwezige kwetsbaarheid niet verhullen, integendeel, ze plaatst ze voor het voetlicht.

Vervolgens wordt verduidelijkt waar het begrip 'verbondenheid' voor staat en waarom de ervaring van verbondenheid zo belangrijk is, ook waar het er om gaat de menselijke kwetsbaarheid te respecteren. In derde instantie wordt aandacht geschonken aan de preventieve waarde van 'verbondenheid'. Het appelboommodel en de preventiepiramide bieden een schitterend houvast voor wie op zoek gaat naar een omvattend preventiebeleid.

Respectloos gedrag als vertrekpunt

Scheldpartijen, pestgedrag, vandalisme zijn slechts enkele vormen van respectloos en gewelddadig gedrag zoals het opduikt binnen de schoolmuren. In veruit de meeste gevallen gaat het om 'symptomatisch gedrag'. Hiermee bedoelt men dat het gestelde gedrag er niet zomaar komt maar het gevolg is van andere, meer diepgaande of verborgen gebeurtenissen of ontwikkelingen. Probleemgedrag valt nooit uit de lucht. Jongeren stellen dit gedrag niet om zichzelf maar vooral als reactie of antwoord op iets wat de eigen kwetsbaarheid of die van anderen onder druk heeft gezet. Onder agressie, protestgedrag of een sluimerende depressie schuilt met andere een betekenisvol ervaren.

rekening met de waarde van zichzelf, anderen, de groep, de materiële omgeving, de natuur of het levensgeheel?) wordt het onderwijsgebeuren bijgestuurd in de richting van 'fundamenteel leren'.

⁸ Dit 'leren' krijgt hier een bredere invulling dan het klassieke 'schoolse' leren. Leren betekent dat iemand kennis, vaardigheden, attitudes en competenties verwerft die betekenisvol zijn voor het leven.

Wie antwoorden zoekt die meer doen dan het symptoom- of boodschapgedrag bestrijden, zal dieper moeten kijken.

Een vuile speelplaats, onverzorgde ateliers of leslokalen, ruzies, graffiti, verbaal geweld geven aanleiding tot ergernis. Leerkrachten en opvoeders hebben het er terecht moeilijk mee. Hun eigen normenpatroon maar ook de eigen kwetsbaarheid wordt er door aangetast. De vraag is natuurlijk hoe deze vormen van respectloosheid (in sommige gevallen gaat het om geweld) best worden aangepakt?

Beoogt men vooral een onmiddellijk effect, namelijk ervoor zorgen dat het hier en nu stopt, of wordt er *tevens* gekeken naar *de onderliggende oorzaken*? Het Project Verbondenheid kiest van meet af aan voor de meer fundamentele aanpak. Curatieve of directe probleemoplossende maatregelen zijn nodig maar ze mogen in geen geval het globale doel voorbijschieten of onderuit halen. Er dient met andere woorden werk gemaakt van een samenhangende, integrale schoolaanpak. Formeel drukt die zich meestal uit in een stappenplan of strategie die alle noodzakelijke elementen bevat en waarvan de bouwstenen goed op elkaar zijn afgestemd.

De-link-wentie: een andere kijk op respectloos gedrag

Respectloos gedrag mag worden beschouwd als een variant van delinquent gedrag. Dan gebeurt het dat iemand geen rekening houdt met bestaande afspraken, met evidente samenlevingsregels of omgangsvormen. Gewelddovertredingen horen onder deze noemer thuis.

Vaak is sprake van ‘normoverschrijdend gedrag’. Iemand die zich niet aan de regels, afspraken of wetten houdt, stelt zich met andere woorden delinquent op. Wie de regels volgt, valt niets te verwijten. Heel dikwijls beperkt men zich tot deze *formalistische invulling* om iemand die zich niet correct gedraagt de les te spellen, te straffen, onder druk te zetten of uit te stoten.

Delinquent gedrag, ook als het om geweld gaat, kan men echter ook vanuit *ethisch-inhoudelijke hoek* bekijken. Dan staat men stil bij de belevingskant (lees: de kwetsbaarheid en het gekwetst zijn) van dader en/of slachtoffer, hun onderlinge relatie en die met hun ruimere omgeving. Hier ligt de klemtoon minder op de regel maar eerder op het gebrek aan respect voor diegene of datgene waarmee men omgaat. Het geschonden zijn en wat dit teweeg brengt, komt hier wel in het vizier.

Deze inkleuring voert ons naar de etymologische betekenis van het woord ‘de-link-wentie’. Respectloos en normoverschrijdend gedrag hangt immers nauw samen met de niet (*‘de’-linkwentie*) ontwikkelde of sterk afgebrokkelde band (de –*‘link’* – wentie) tussen dader en slachtoffer.

Hersteltaken, herstelgerichte initiatieven zoals peermediation (ruzies en conflicten), de no-blame (pesten), dader-slachtoffer bemiddeling na geweldpleging of diefstal zijn oplossingsgerichte maatregelen waarbij die band tussen dader, slachtoffer en omgeving nieuw leven wordt ingeblazen, ondanks het feit dat er wat fout liep.

Scholen doen er goed aan het bestaan van die essentiële levensbanden te onderkennen en er zo goed mogelijk op in te spelen. Op die manier sterkt men het klas- en schoolklimaat

en helpt men probleemgedrag voorkomen. Leerlingen die bijvoorbeeld samen met hun klassenleraar tot klasafspraken zijn gekomen, respecteren die door de bank genomen beter dan leerlingen die deze ‘afspraken’ – hoe zinvol ze ook zijn – simpelweg voorgeschoteld kregen. Leerlingen die mochten meedenken over de reorganisatie van de fietsenstalling, de recreatiezone of hun eigen klaslokaal dragen als vanzelfsprekend meer zorg voor wat hen is toevertrouwd. Idem voor een milieuproject dat gedragen wordt door de leerlingen en dat bijvoorbeeld uitmondt in de aanleg van een eigen schooltuin, het uitgraven en inrichten van een schoolvijver of een actie die leidt tot de aankoop van duurzame schoolmaterialen. Om dezelfde reden gebeurt het zelden of nooit dat kunstwerken of materialen die door leerlingen werden gemaakt ontsierd worden.

Respect van binnenuit

Meteen is aangegeven waar het Project Verbondenheid naartoe wil. Als respectloos gedrag voortvloeit uit een gebrek aan verbondenheid, komt het er op aan die verbondenheid zoveel mogelijk (opnieuw) tot stand te laten komen, ze te voeden en te laten groeien. Ervaringen van verbondenheid dragen er immers toe bij dat kinderen en jongeren dieper én respectvoller in het leven gaan staan. Dan worden er sporen getrokken en wissels geopend die ook het eigen moreel aanvoelen fundamenteel (her)oriënteren. Daar is er sprake van attitudevorming. Sterke ervaringen zijn bijzonder existentieel: het blijven knoop- of steunpunten in het persoonlijk ontwikkelingsproces.

Een levensecht voorbeeld verduidelijkt het belang dat we hieraan hechten. In het dagboek van een jonge misdadiger zien we hoe hij zonder schuld, schaamte of spijt terugblijkt op de gepleegde inbraken. Het gedwongen verblijf in een bijzondere jeugdinstelling (De Hutten, Mol) brengt hem blijkbaar niet tot andere - laat staan - betere inzichten. Daarom verbaast het dat hij elders in datzelfde dagboek blijk geeft van inlevingsvermogen (in slachtoffers) en van een spontaan en oprecht moreel gevoel. Zo beschrijft hij een situatie waarin hij tijdens een inbraak tracht te ontkomen. Terwijl hij een uitweg zoekt, opent hij een (slaap)kamerdeur. Hij ziet de slapende kinderen liggen en realiseert zich meteen dat hij deze (ongeschonden) plek niet mag betreden: *‘Als ik hen nu wakker maak, zullen ze zich dat hun hele leven herinneren. Dat mag ik hen niet aandoen.’* Deze ingeving ‘van binnenuit’ is zo fundamenteel dat hij er niet omheen kan. De band of ‘verbondenheid’ met de slapende kinderen is zo reëel dat hij hen niet wil ‘kwetsen’. Hun ongeschondenheid en deze veilige plek moeten intact blijven. Niet omdat regels dit voorschrijven, niet omdat er sancties zouden volgen maar wel omdat hij meteen doorvoelt en weet dat er iets is dan hij niet kan maken. Aan de integriteit van deze kinderen mag niet getornd worden. Punt uit.

Vijf levensbanden ervaren

Het is de eigen kwetsbaarheid die openingen creëert naar de kwetsbaarheid van anderen. In het zonet beschreven voorbeeld zien we hoe het *eigen innerlijke ethisch kompas* hierdoor wordt aangestuurd. Als we ons de vraag stellen waarom deze jonge crimineel zich hier respectvol opstelt, dan kunnen we er niet omheen dat hij zich spontaan verbonden weet met deze kinderen. In zijn eigen ervaringswereld liggen ervaringen,

emoties en belevingen opgeslagen die hem heel dicht bij de slapende kinderen brengen. Was die binding er niet geweest, dan kon niets hem beletten om de kamer wel te betreden.

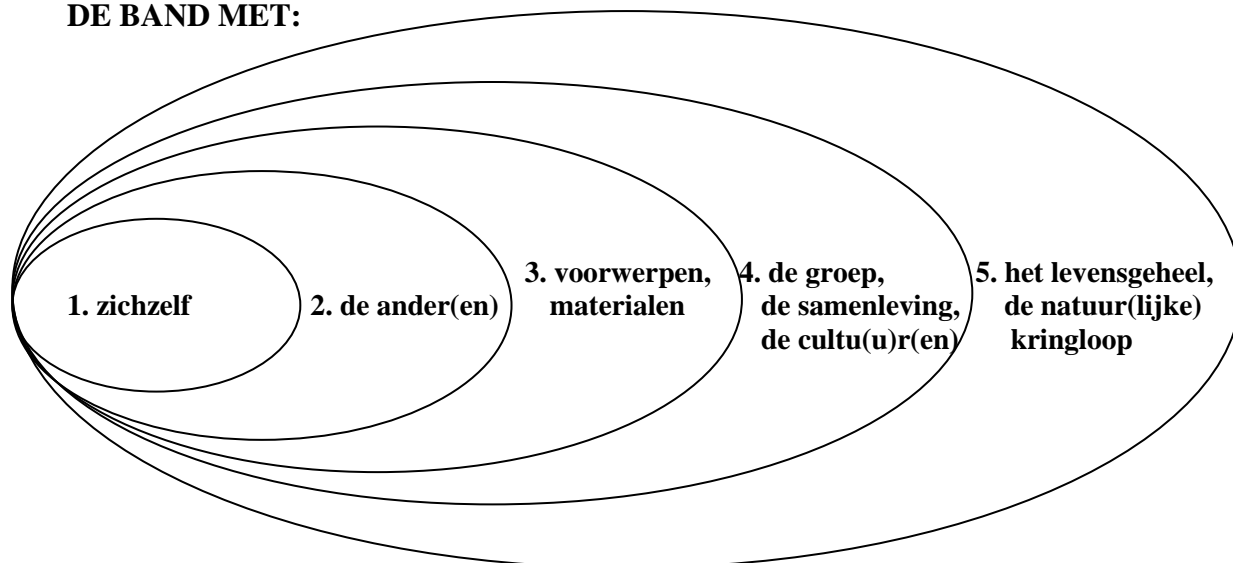
De ontleding van deze en andere gevalstudies van criminaliteit (kapingen, gezinsdrama's, milieudelicten, witteboordencriminaliteit, pestgedrag, diefstal, ...) bevestigen *het inzicht dat respectvol gedrag enkel kan groeien vanuit ervaringen van verbondenheid*.

En voor wie het slachtoffer is van naar binnen gericht geweld geldt precies hetzelfde. Ook dan gaat het er om de aanwezige kwetsbaarheid te erkennen en recht te doen aan die emoties en behoeften die in de verdrukking zijn gekomen.

Wie uitsluitend investeert in curatieve en korte-termijn-antwoorden op respectloos gedrag komt bedrogen uit. Met controle, angst en pure repressie bekommt men geen fundamentele attitudewijziging. Houdt men dit soort maatregelen te lang aan en wordt het de enige globale strategie, dan mondt ze tamelijk snel uit in de verzuring van de leefomgeving en in het ontbinden van de aanwezige relaties. De korte-termijn-winst ('eindelijk is de toestand terug onder controle') is dan bijzonder relatief en – helaas- van korte duur.

Daarom dient gewerkt aan een context waarin jongeren gerespecteerd blijven in hun eigen fundamentele groeibehoeften of -noden. Zonder *zelfrespect* en *zelfvertrouwen* wordt het voor hen quasi ondoenbaar om te groeien als mens. Daarom is het van essentieel belang dat we er als opvoeders/leerkrachten⁹ over waken dat elk van hen de kans krijgt om nauwer verbonden te raken met (1) zichzelf¹⁰, (2) de anderen, (3) de materiële omgeving, (4) de groep of samenleving (in haar culturele veelzijdigheid) en (5) het grote levensgeheel of de natuurlijke kringloop van het leven (Depuydt, 1991).

DE BAND MET:



⁹ Beide 'rollen' horen bij elkaar. Een leerkracht is nl. altijd een opvoeder. Wie als leerkracht voor leerlingen staat of met hen samenwerkt, stelt onvermijdelijk een heleboel opvoedkundige handelingen. Leerlingen herinneren zich trouwens meestal dat aspect van hun 'goede' of 'slechte' leerkrachten.

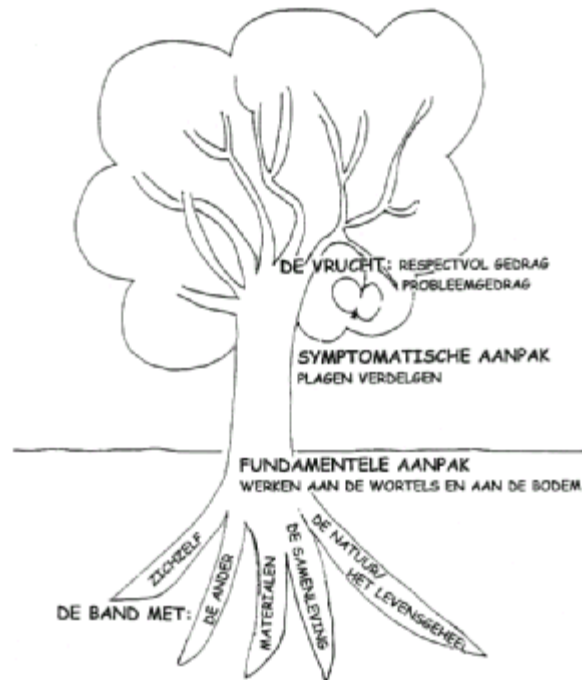
¹⁰ Bij de band met zichzelf gaat het er om dat mensen in voeling staan met hun eigen zijn: hun lichamelijke, seksualiteit, hun angsten, wensen en drijfveren, hun gevoelswereld, hun fantasie, enz...

Het bewust beleven van deze vijf levensdomeinen biedt de garantie dat jonge mensen volop en stevig geworteld in het leven komen te staan. Wie zich verbonden weet, ervaart zichzelf en het andere/de ander als verrijkend en waardevol. Dan voelt men zich gedragen en uitgedaagd door het leven (in al zijn breedheid). Dit biedt de beste garantie om zichzelf en al het andere/Andere ten voeten uit te waarderen, te respecteren en er zorg voor te dragen.

Inspelen op de aanwezige kwetsbaarheid betekent dat ervaringen worden opgezocht die de kwetsbaarheid respecteren, tot uitdrukking laten komen en/of helpen herstellen. Het ligt niet in de bedoeling een verhullende weerbaarheid te laten groeien want die vormt een schild rond de eigen, kwetsbare binnenkant. Evenmin gaat het er om jongeren volop in hun kwetsbaarheid te plaatsen. De uitdaging die voor ligt, houdt in dat kwetsbaarheid de plaats krijgt die het verdient. Enerzijds door ze als realiteit te aanvaarden en onder ogen te zien en anderzijds als een punt om aan te werken. De rijkdom en kracht die kwetsbaarheid in zich draagt mag in geen geval overboord worden gegooid. Respectvol zijn betekent dat men het eigen denken en handelen afstemt op de volle betekenis en waarde van zichzelf en de ander/de omgeving. Het kwetsbare maakt daar integraal deel van uit.

Als inclusief onderwijs een meerwaarde biedt, dan moet die vooral hier worden gezocht. Hetzelfde geldt bij uitbreiding voor heel het gelijke kansen onderwijs.

Preventief werken: het model van de appelboom (Anouk Depuydt)



Schoolteams die de weg van verbondenheid willen bewandelen, inspireren zich graag aan het model van de appelboom. De boom als geheel staat symbool voor de opgroeiende jonge mens. De vijf wortelstokken die de boom voeden en die hem in de aarde verankeren, staan voor de vijf vormen van verbondenheid. De vrucht die we willen bekomen, is een zo gezond mogelijke appel (= symbool voor de respectvolle basisattitude die de jongere al of niet heeft ontwikkeld).

Spijtig genoeg wordt die vrucht nog regelmatig belaagd door allerlei ‘plagen’ en ‘storend ongedierte’ (= allerlei vormen van respectloos gedrag zoals vandalisme, pestgedrag, verbaal geweld, drugmisbruik, diefstal, ...). Deze plagen kunnen bestreden worden door een waaier van uiteenlopende maatregelen. Ze variëren van *curatieve initiatieven* (verdelgende spuitbus), specifiek preventieve maatregelen (probleemvoorkomende of beschermende spuitbus) tot *preventiemaatregelen* die de wortels van de problematiek aanpakken (algemene en fundamentele preventie).

Het Project Verbondenheid stimuleert schoolteams om de opduikende plagen zo breed mogelijk te bekijken. Altijd wordt gezocht naar het onderliggende waarom van deze plagen. De focus ligt daarbij niet op de zichtbare parasieten of bacteriën die de vrucht bedreigen. Telkens wordt gekeken naar de appelboom in zijn geheel en in het bijzonder naar de kwaliteit van de wortels en van de bodem.

Wordt beslist om met een verdelgende spuitbus te werken (als de nood hoog is), dan gebeurt dit met de nodige voorzorg: te zware of te veel ‘pesticiden’ zijn uit den boze. Die zouden het leefmilieu en de gezondheid van de totale boom kunnen aantasten. (Het is niet omdat vijf procent van de jongeren herhaaldelijk moeilijk gedrag stellen dat alle jongeren en alle leerkrachten moeten delen in de ‘straf’.)

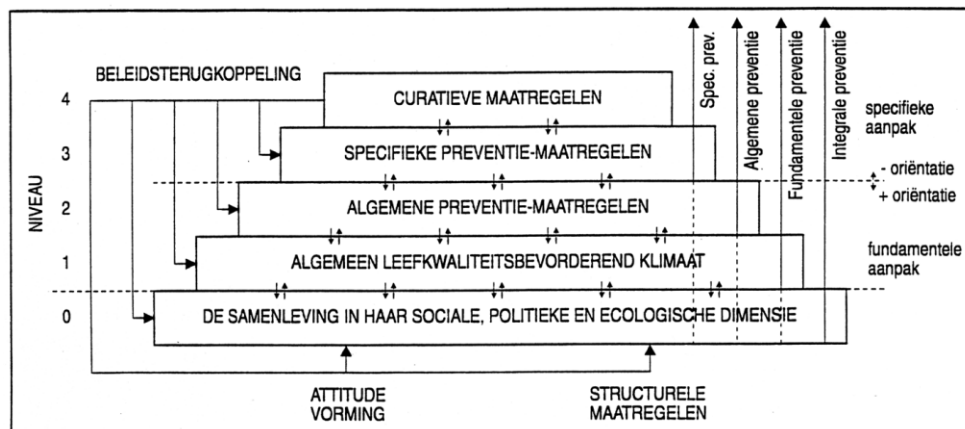
Het toevoegen van humus aan de bodem (het uitwerken van duurzame, positieve initiatieven die verbondenheid tot stand laten komen) en het versterken van de wortels draagt ertoe bij dat de boom op zich sterker en gezonder wordt. Dan staat hij niet alleen steviger wanneer de stormen van het leven de kop opsteken. Een gezonde boom is ook minder kwetsbaar als plagen de kop opsteken. De vruchten zijn doorgaans van een betere kwaliteit.

De preventiepiramide (Prof. Johan Deklerck, KUL)

Het appelboommodel is een heel werkbaar metafoor om stil te staan bij probleemgedrag én bij het antwoord dat scholen of opvoeders daarop formuleren. Mensen worden er sterk door aangesproken en laten zich graag door dit beeld inspireren.

De preventiepiramide vormt een aanvullend kader dat toelaat de kwaliteit van het bestaande schoolbeleid op een andere manier af te toetsen. De klemtoon ligt hier niet op de wortels maar veeleer op de bredere doelgerichtheid, de samenhang en het meerlagig karakter van het preventiebeleid.

Deze piramide is opgebouwd uit vijf lagen. Het *nulde niveau* (helemaal onderaan) staat voor de brede maatschappelijke context die bepalend is voor de mogelijkheden en onmogelijkheden van de leerkrachten/opvoeders en van de scholen. Sociale, politieke, economische en ecologische factoren bepalen de condities van het schoolmilieu en van de mensen die elkaar daarin ontmoeten.



De niveaus 1 tot en met 4 geven aan dat er vier verschillende vormen van interventies mogelijk zijn met betrekking tot ‘probleemgedrag’ of ‘probleemsituaties’. Op het vierde niveau situeren zich de *curatieve maatregelen*. Typisch hiervoor is dat ze plaatsvinden nadat er zich een probleem heeft voorgedaan en dat alle aandacht gericht is op het probleem. Men wil het zo snel mogelijk een halt toeroepen, indijken en voorkomen dat het zich herhaalt. In het beste geval slagen deze maatregelen erin het probleem op te lossen of in de kiem te smoren én gaat er een beperkt preventief (ontradend, herstellend) effect vanuit. De valkuil hier is dat men blijft steken in een louter symptomatische

aanpak. Laat men de onderliggende oorzaken van een probleem links liggen dan zal het probleem zich ongetwijfeld opnieuw aandienen.

Specifiek preventieve maatregelen (niveau 3) mikken eveneens op een welomschreven problematiek. Het probleem en de oorzaken zijn in die mate gekend dat men werk maakt van de onmiddellijke aanleiding ervan. De pijlen richten zich daarom in hoofdzaak op de personen die het grootste risico lopen (dader en slachtoffer) en/of op de context waarin de problemen zich meestal aandienen (vb. speelplaats/refter/leswisselingen).

Niveau 3 en 4 hebben met elkaar gemeen dat ze probleemgeoriënteerd zijn en het risico in zich dragen dat bepaalde leerlingen/doelgroepen gestigmatiseerd raken. Dit laatste gebeurt vooral wanneer de ‘schuld’ voor het probleem bij deze laatste wordt gelegd.

Op niveau 2 (*algemene preventiemaatregelen*) verdwijnt het eigenlijke probleem (vb. pestgedrag, onveilig gedrag in het verkeer, vandalisme, drugsgebruik door minderjarigen) naar de achtergrond. Hier reikt men antwoorden aan die verder reiken dan dat ene probleem. Het Project Leefsleutels, bijvoorbeeld, maakt werk van de sociale competenties van leerlingen. Tevens wordt via allerlei activiteiten gewerkt aan de opbouw van een tof, veilig en open klasklimaat. In die context komen ‘de leefsleutellessen’ veel beter tot hun recht en ontwikkelen jongeren bouwstenen (sociale vaardigheden) die hen in hun verdere leven van pas zullen komen en die hen minder kwetsbaar maken wanneer ze op zoek gaan naar vrienden, vermaak of een zinvolle invulling van hun eigen vrije tijd.

Het Project Verbondenheid mikt zelf op *maatregelen die het algemene leefklimaat en de schoolcultuur ten goede komen* (niveau 1). Via structurele en eenmalige initiatieven wordt gestalte gegeven aan een schoolmilieu waarin de betrokkenheid (participatie) en het welbevinden van leerkrachten, leerlingen en ouders meer aandacht krijgt. Die initiatieven moeten groeien vanuit de samenwerking met de betrokkenen.

Onderzoek toont aan dat de maatregelen van de andere niveaus (4-3-2) meer vruchten afwerpen wanneer ze gedragen worden door een visie, mentaliteit of cultuur die vertrouwen uitdrukt, positief georiënteerd is, waardevol en creatief.

Scholen die sterk participatief werken, stimuleren initiatief bij leerkrachten en leerlingen, hebben geen angst voor discussies of conflicten, kiezen makkelijker voor vertrouwensleerlingen en hebben om die reden ook veel minder last van leerkrachten die er uitgeblust of angstig bijlopen.

De praktijk: hoe wordt er gewerkt?

Scholen kunnen beroep doen op medewerkers van het Project Verbondenheid. Er worden zowel introductiesessies als trajectbegeleidingen verzorgd. In het laatste geval vat het begeleidingsproces aan met een kennismaking met de school (‘intakegesprek’). Vervolgens wordt gezocht naar de beste manier om het team te informeren en bij de samenwerking te betrekken. Nadat de denkkaders en de manier van werken voldoende zijn toegelicht (in een personeelsvergadering of op een studiedag), wordt het schoolteam uitgenodigd om de eigen schoolwerking (klas-, team- en schoolniveau) te evalueren vanuit de aangereikte kaders (vijf beleevingsdomeinen/de appelboom). Zo wordt een dubbele inventaris opgesteld, m.n. (a) een inventaris van wat reeds gebeurt en aanleunt

bij de intenties van het project en (b) een inventaris van mogelijke werkpunten of initiatieven.

Op basis hiervan selecteert het team één of meer prioritaire werkpunten. Die worden één na één besproken en verder uitgewerkt. Het volledige team wordt van bij de aanvang bij het uitvoeringsproces betrokken. De samenspraak in de groep is een wezenlijk onderdeel van de gekozen werkmethode. De gekozen werkmethode garandeert de aansluiting bij de eigen schoolrealiteit (draagkracht van het team, teamcapaciteiten, ouderwerking, schoolpopulatie, ...). Procesgericht werken betekent ook dat de (tussentijdse) evaluaties niet enkel gericht zijn op de te realiseren projecten of initiatieven. Minstens evenveel aandacht gaat uit naar het veranderings- en ervaringsproces van de betrokkenen. Fundamentele veranderingen stoten immers altijd door tot wie we zijn. De eigen kracht en kwetsbaarheid worden erdoor aangesproken of geraakt.

De rol van de externe begeleiding spitst zich toe op het aanreiken van impulsen, het bewaken van het proces, het bieden van extra informatie en – vooral – het toepassen van de principes van Verbondenheid. Zo is het van groot belang dat nieuwe initiatieven ‘opbouwend’ zijn, de (onderlinge) verbondenheid versterken, structureel verankerd raken (echt deel uitmaken van het alledaagse schoolgebeuren) en gedragen worden door het hele team. Het samenspel tussen formele en informele contacten of initiatieven wordt van bij de aanvang aangemoedigd.

Afrondend

Kwaliteitsvol onderwijs houdt in dat scholen de inspanning doen om elk kind, elke jongere zo goed mogelijk tot zijn/haar recht te laten komen. Dit betekent noodzakelijk dat men zal moeten inspelen op de kracht en kwetsbaarheid van elke leerling, zelfs al heeft deze leerling zich laten verleiden tot geweld.

Leerkrachten en scholen doen er goed aan zulke problemen breed en onbevangen te benaderen en tevens de eigen sterkte en kwetsbaarheid niet uit het oog te verliezen. Een voorzichtig en genuanceerd vertrekpunt is nodig om elkaar te blijven vinden. Verbondenheid zoeken betekent erkenning geven aan het aandeel dat we samen hebben in wat fout is gelopen en in de mogelijkheden die er zijn en blijven om op zoek te blijven gaan naar een herstellend en toekomstgericht antwoord.

Een open dialoog, assertief en opbouwend, is nodig om leerkrachten, ouders en leerlingen samen op weg te laten gaan naar een fundamenteel antwoord. Door oog te blijven hebben voor mekaars kwetsbaarheid slaagt men er hopelijk in tot een optimale afstemming te komen.

Het Project Verbondenheid nodigt iedereen uit om doorheen een waaier aan zinvolle ervaringen de kwetsbaarheid en groeikracht op te sporen die ons met onszelf, anderen, onze omgeving en het leven verbindt. Hoe rijker de ervaringswereld, des te groter de kans dat de tot stand gebrachte verbondenheid effectief uitmondt in een respectvol, betrokken en creatief omgaan met elkaar. Deze voedingsbodem werpt op een fundamentele manier

een dam op tegen al wat het kwetsbare misbruikt of ondermijnt. Sterker nog, hier raken we de kern van doeltreffend en ontwikkelend onderwijs.

Het maakt ook duidelijk waarom we niet blijven hangen bij de ruwe bolster van het respectloze of gewelddadige gedrag van sommige leerlingen, ouders en leerkrachten. Achter dat gedrag vermoeden we even goed de behoefte om zich op een meer zinvolle manier te laten gelden of gerespecteerd te worden. Warme opvoeders en warme scholen bieden daartoe de beste garantie. Niet omdat het er warm aan toegaat maar wel omdat verbondenheid er op een heel concrete manier vorm krijgt.

Voor meer informatie of voor het maken van afspraken:

*Project Verbondenheid
Gie Deboutte
H. Hooverplein 10
3000 Leuven
016/32 53 86 (tel)
016/32 54 63 (fax)
0473 64 22 08 (gsm)*

www.verbondenheid.be
info@verbondenheid.be
www.cego.be (nascholing)

BIBLIOGRAFIE

BAUMAN, Z. (2000), 'Social issues of law and order', *British Journal of Criminology*, 205. Zie Deel 2, voetnoot 333.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P.A. (1998), 'The ecology of developmental processes'. In: DAMON, W. (Series ed.) & LERNER, R.M. (Volume ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. 5th Ed.. New York: John Wiley & Son, p. 993-1028.

BURGGRAEVE, Roger (2004), 'Après nous le déluge.' Het appel van toekomstige generaties.' In: BURGGRAEVE, R., DE TAVERNIER, J., POLLEFEYD, D. en HANSSENS, J., *De verruwing voorbij. Over de kwetsbaarheid van alle leven*. Leuven: Uitg. Davidsfonds en Pax Christi/Vlaanderen, p. 221-272.

BURSSSENS, D. , 'Over daders, slachtoffers, preventie en aanpak. Jeugd-delinquentie in het jeugdonderzoek 2000-2005' In: VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. & WALGRAVE, L. (Red.) (2006), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. Tiel: Uitg. LannooCampus, p. 253-271.

BURSSSENS, D. & VETTENBURG, N. (2005), 'Herstelgericht groepsoverleg (hergo): een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school. In: *Welwijs*, Jg. 2005, nr. 2, p. 27-32.

BUTLER, Judith (1997), *Exitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.

COHEN, Stanley (1972), *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Oxford: Basil Blackwell.

CUVELIER, F. (1998), *Verbondenheid. Het ontstaan van menselijke relaties*. Baarn/Kapellen: Uitgeverij Agora/Uitgeverij Pelckmans.

DEBOUTTE, Gie (2006), 'Verbondenheid als antwoord op 'de-link-wentie'. Pleidooi voor een positief en kansgericht omgaan met kwetsbare/gekwetste jongeren.' [Wordt weldra uitgegeven in het *Jaarboek van de Don Bosco Scholen*.]

DEPUYDT, Anouk (1991), *'Re-ligie als antwoord op de-linquentie': een nieuwe basisfilosofie voor kinderen in het lager onderwijs?* Onuitgegeven eindverhandeling bij het eindexamen voor de graad van licentiaat in de criminologie. Leuven: Katholieke Universiteit.

DEPUYDT, A., DEKLERCK, J. & DEBOUTTE, G. (red.) (2001), 'Verbondenheid' als antwoord op 'de-link-wentie'? Preventie op een nieuw spoor. Leuven/Leusden: Uitgeverij Acco, 215 p.

DEPUYDT, Anouk en DEKLERCK, Johan (2005), *'Re-ligare' als antwoord op 'delinquentie'. Een aanzet tot een ethische, contextuele en ecologische criminologie*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de graad van doctor in de criminologische wetenschappen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. (Deel I en II).

DE WITTE, H., HOOGE, J. & WALGRAVE, L. (Reds.) (2000), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers.

GIDDENS, A. (1996), *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, p. 131 – 137.

GIRARD, R. (1988), *De zondebok*. Kampen/Kapellen: Uitgeverij Kok Agora/DNB/Uitgeverij Pelckmans.

GRIETENS, H., 'Leerlingen met agressief en antisociaal gedrag in het secundair onderwijs.' In: GHESQUIÈRE, P. & GRIETENS, H. (red.) (2006), *Jongeren met leer- en gedragsproblemen. Naar een school met zorg*. Leuven/Voortburg: uitg. Acco, p. 49-63.

GROSSBERG, Lawrence (1992), *We Gotta Get Out of this Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge.

KOK, J.F.W. (2003), *Asociale Jeugd. Resultaat van een cultuur*. Antwerpen/Apeldoorn: uitgeverij Garant, 87 p.

LAEVERS, F., AERDEN, I. & VANHOUTTE, T. (2003), *Als het sociaal-emotioneel moeilijk gaat... Acht praktijkverhalen over kinderen in de basisschool*. Leuven: Cego Publishers, p. 6-12.

MAHIEU, P. 'Kracht, macht en een slecht gedacht. Een sociologische reflectie over geweld op scholen.' In: BOONEN, R. (2006), *"GEWELDIG". Congresboek*. Neerslag van het gelijknamige congres op 15 februari 2006 in Antwerpen. Antwerpen/Apeldoorn: Uitg. Garant, p. 17-27.

MATHIESEN, Thomas (1996), *Driving Forces Between Prison Growth: The Mass Media*. February 1996, <http://www.fecl.org/circular/4110.htm>

McROBBIE, Angela & THORNTON, Sarah (2000), 'Rethinking Moral Panic for Multi-Mediated Social Worlds.' In: Mc ROBBIE, Angela, *Feminism and Youth Culture*. London: MacMillan Press, 180-197.

ORTEGA, R., SANCHEZ, V., VAN WASSENHOVEN, L., DEBOUTTE, G. & DEKLERCK, J. (2006), *Understanding the Definition and Context of School Violence*. Module A, Unit A1. Zie: www.vista-europe.org .

RIPMEESTER, Leenke (2006), *Permitted Performativities: The Construction of Youth in Music Videos*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Ongepubliceerd proefschrift.

SMITH, Peter K. (2004), 'Definition, types and prevalence of school bullying and violence.' In: MUNTHE, E., SOLLI, E., YTRE-ARNE, E. & ROLAND, E. (ed.), *A Report from the Conference 'Taking Fear Out Of Schools'*. Organised by the OECD, The Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education, and The University of Stavanger. Stavanger, Norway, 5-8 September 2004. Stavanger, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, p. 14-21.

THORTON, Sarah (1996), *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Hanover: Wesleyan UP.

VAN CLEEMPUT, K. o.l.v. VANDENBOSCH, H. (2006), *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. Onderzoeksrapport*. Brussel: viWTA. Onderzoek uitgevoerd door de Universiteit Antwerpen, p. 210.

VAN FRAECHEM, I. (2003), *Herstelgericht groepsoverleg in Vlaanderen. Verslag van een wetenschappelijk begeleid pilootproject*. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap en onder leiding van prof. Lode WALGRAVE. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

VETTENBURG, Nicole , BURSSSENS, Dieter, GORIS, Peter, MELIS, Bie, VAN GILS, Jan, VERDONCK, D. en WALGRAVE, Lode (2003), *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*. Heverlee: Lannoocampus.

VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. & WALGRAVE, L. (Red.) (2006), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. Tielt: Uitg. LannooCampus, 345 p.

VOETS, Jo (2005), *Tussen de regels: over aanpak van gedragsproblemen*. Antwerpen: Centrum Nascholing Onderwijs. Vormingscursus.

WEERMAN, F.M. & van der LAAN, P.H. (2006), 'Het verband tussen spijbelen, voortijdig schoolverlaten en criminaliteit.' In: *Spijbelers en drop-outs. Justitiële verkenningen*. Jg. 32-2006 (6/06). Den Haag: Boom Juridische Uitgevers. I.s.m. het Nederlandse Ministerie van Justitie en het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, p. 39-53.

WIELEMANS, W. (1993), *Voorbij het individu*. Leuven/Apeldoorn: Garant Uitgevers n.v.

World Report on Violence and Health (2002), Geneva: World Health Organisation.

BIJLAGE: JEUGDDELINQUENTIE BECIJFERD. EEN STAND VAN ZAKEN.

Algemene prevalentie

‘Epidemiologische studies tonen aan de omvang van agressie (sic) en antisociaal gedrag in de schoolbevolking aanzienlijk is (zie bijvoorbeeld Rutter, Giller & Hagell, 1998; Sanders, 2004; Van der Ploeg & Mooij, 1998). (...) Gemiddeld liggen de prevalentiecijfers van ernstige agressie en regelovertreding tussen 5 en 10 %.’ (Grietens, 2006)

Criminologisch cijfermateriaal

Vanuit criminologische hoek wordt onderstreept dat we in Vlaanderen niet over harde, vergelijkbare cijfers beschikken met betrekking tot jeugdcriminaliteit. Bovendien wijzen Walgrave en Burssens (2006) er op dat criminalisering van bepaald gedrag geen objectief iets is. Criminaliteit is een socio-legale constructie, wat betekent dat we hier niet van doen hebben met ‘objectief vast te stellen gedrag’ omdat onze kijk op dit gedrag en de betekenis die we het geven nooit los staat van de tijdsgeest, noch van onze bredere kijk op mens en maatschappij.

De officieel beschikbare data over de gepleegde criminaliteit dienen met de nodige voorzichtigheid gelezen. De aard en omvang van het statistische materiaal is immers vatbaar voor beïnvloeding door een aantal ‘externe’ factoren zoals ‘wijzigingen op het gebied van strafwetgeving, andere definiëringen door de rechter, evolutie van opsporingstechnieken, wijzigende meldingsbereidheid bij slachtoffers, nieuwe registratietendensen en wijzigingen bij statistische tellingen (Van Kerckvoorde, 1995)’

Tot op heden is het onmogelijk om met behulp van de beschikbare gerechtelijke statistieken te achterhalen hoe het gesteld is met de jeugddelinquentie. In 2002 werden 11.675 nieuwe burgerrechtelijke jeugdzaken gestart (FOD Justitie, 2003) en 10.556 nieuwe protectionele zaken. In beide gevallen ging het om een stijging ten opzichte van 2001, respectievelijk met 1.179 en 2.170 nieuwe dossiers. Deze cijfers zeggen evenwel niets over jeugdcriminaliteit op zich want hier gaat het veeleer om de toekenning van ouderlijk gezag, adoptie, toestemming tot huwelijk. (Burssens, 2006)

In 2003 werden volgens de gegevens van de Federale Dienst voor het Strafrechterlijk Beleid 536 veroordelingen genoteerd van zestien- tot achttienjarigen. Het merendeel (90,5%) betrof verkeersmisdrijven, bijna 7% van de veroordelingen had te maken met diefstal en 5% had betrekking op het toedienen van onopzettelijke slagen en verwondingen. Noteer ook dat één veroordeling meerdere misdrijven kan omvatten.

Het is bekend dat de officieel geregistreerde delinquentie nooit een volledig beeld geven van wat er echt fout loopt in de omgang tussen mensen. Een heleboel delicten krijgen

nooit het label ‘delict’ omdat ze onbenoemd, onvermeld, niet geregistreerd blijven. Daarom nemen criminologen graag hun toevlucht tot het zogenaamde ‘darknumber-onderzoek’. Met behulp van zelfrapportage en slachtofferbevragingen wordt gepeild naar het werkelijk aantal gepleegde delicten, inclusief degene die nooit in de officiële gerechtelijke statistieken zijn terecht gekomen.

Ook bij deze onderzoeksmethode worden vragen gesteld omdat blijkt dat het antwoordgedrag van bepaalde bevolkingsgroepen niet uniform is. Zo stelt men o.a. vast dat het antwoordgedrag van jongeren uit lagere sociale klassen minder betrouwbaar is en dat een darknumber-bevraging vooral geschikt is voor het meten van kleinere criminaliteit en minder voor de zwaardere vormen.

Twee onderzoeken leveren enigszins betekenisvol materiaal aan voor het inschatten van het delinquent gedrag van de Vlaamse jeugd.

- ‘Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld (De Witte, Hooge et al., 2000)

Dit onderzoek bij 4891 twaalf- tot achttienjarigen polst naar acht delicten (zwartrijden, diefstal, vandalisme, druggebruik, wapendracht, slagen, weglopen en drugsverkoop) en concludeert voorzichtig dat het klopt dat kleine of veel voorkomende delinquentie een statistisch normaal verschijnsel zijn, eigen aan de adolescentie. 20 tot 20% van de jongeren maakte zich het afgelopen jaar wel eens schuldig aan één van de feiten, iets minder dan de helft pleegde naar eigen zeggen geen enkel feit en ongeveer 10% van de jongeren gaf aan vier tot meer delicten te hebben gepleegd in het jaar dat voorafging aan de bevraging. 30% gaf te kennen één tot drie feiten te hebben gepleegd.

Het viel de onderzoekers op dat de leeftijd van 17 jaar geldt als een kantelmoment. Vanaf dan daalt het aantal gepleegde delicten.

Weet ook dat 70 tot 90% van de ‘overtredingen’ nooit wordt ontdekt. Enkel fysiek geweld laat zich makkelijker vangen.

- ‘Maatschappelijke participatie van jongeren’ (Smits, 2004)

Smits bevroeg een representatieve steekproef van 1.769 veertien- tot achttienjarigen met behulp van een face to face bevraging. Hij peilde naar 35 probleemgedragingen. Ook hier kan geconcludeerd dat de Vlaamse jeugd in hoofdzaak ‘braaf’ is en dat het normoverschrijdende gedrag in hoofdzaak leeftijdsgebonden is.

Het hebben van vrienden sterkt het persoonlijk welbevinden. Dit welbevinden en in het bijzonder het hebben van een positief toekomstbeeld, helpt probleemgedrag voorkomen.

Het hebben van een breed informeel netwerk van vrienden blijkt zowel te kunnen leiden tot minder als tot meer probleemgedrag.

Nog cijfers

Voor zijn toespraak op het congres GEWELDig (15 februari 2006) klopte minister F. Vandenbroucke aan bij de dienst Arbeidsongevallen van het departement Onderwijs. Volgens de cijfers die hij aangeleverd kreeg worden ‘de laatste jaren’ ongeveer 50 aangiftes gedaan van incidenten waarbij leerkrachten door toedoen van leerlingen, ouders

of derden letsels opliepen. Op een totaal van 150 000 personeelsleden gaat het dus – gelukkig maar – om een zeer kleine minderheid. Wat niet wegneemt dat elke feit te betreuren valt.

Bij het Steunpunt Grensoverschrijdend Gedrag op School (ISWLimits) is het aantal oproepen de jongster jaren aanzienlijk gestegen. Op vijf jaar tijd deed zich een vertienvoudiging voor van het aantal meldingen (van ong. 30 oproepen aan het eind van de jaren 90 zat men vijf jaar later aan 300 meldingen; in het schooljaar 2004-2005 noteerde men terug een daling naar ong. 220 meldingen. Vermoedelijk heeft het winnen aan bekendheid te maken met de stijging en is de recentere daling het gevolg van de uitbouw van een preventie- en opvangbeleid (vertrouwenspersonen) in de scholen.

‘Geweld op school’ is geen statisch gegeven. Zo kan vastgesteld dan nieuwe vormen van geweld de kop op steken. Het onderwijsblad Klasse volgt die ontwikkelingen op de voet. Cyberpesten, steaming en happy slapping zijn voor de lezers van dit blad geen onbekenden meer.

Cyberpesten

Het viWTA-onderzoek (2006) toont aan dat één op tien van de jongeren als slachtoffer te maken kreeg met een of andere vorm van cyberpesten (= kwetsende internet- of gsmpraktijken). Bijna twee op tien beweert dader te zijn geweest. Drie op tien van de jongeren was betrokken als getuige van een of andere vorm van cyberpesten.

Dat deze vormen van ‘cybergeweld’ ondertussen ruim verspreid zijn, blijkt uit het feit dat de afgelopen drie maand (voor de bevraging) 61,9% het slachtoffer werd van een of ander vorm van kwetsend internet- of gsm-gebruik; 52,5% was dader, 76,3% was bijstaander.

Ongeveer 10% van de jongeren was betrokken bij frequent cyberpesten: 3,3% als slachtoffer, 5,0% als dader en 2,6% combineerde beide rollen.

Jongeren geven zelf aan dat ze cyberpesten een groot probleem vinden. Bij de daders is de gevoeligheid voor het problematische karakter het minst uitgesproken. Wie eenmaal slachtoffer werd heeft er minder moeite mee om het probleem te onderkennen. (viWTA, 2006)

Steaming

Het tijdschrift Klasse vermeldt dat de politiediensten (België) in 2005 612 gevallen van afpersing-met-geweld op minderjarigen registreerden (Klasse, De eerste lijn, nr. 27, febr. 2006).

Vergeleken met de cijfers van de voorgaande jaren lijkt het aantal steaminggevallen (globaal/ België) te dalen. In 2002, 2003 en 2004 telde men respectievelijk 1.841, 1.804 en 1.701 feiten die onder deze noemer vielen. (Bron: *Het Nieuwsblad*, 14/04/06).