

## MEDEDELING

---

Referentienummer:	MLER_059
Datum:	2014-06-03
Gewijzigd:	2017-12-13
Contact:	Dienst Lerenden <a href="mailto:katrien.bressers@katholiekonderwijs.vlaanderen">katrien.bressers@katholiekonderwijs.vlaanderen</a> - 02 507 07 25

---

### Focus op doorstart bij orde en tucht

Tijdens het schooljaar 2013-2014 werden 3277 leerplichtige en niet-leerplichtige leerlingen definitief uitgesloten. Bijna 45% van de scholen deelde via een elektronische zending haar uitsluitingen mee aan AGODI. Het reële aantal definitief uitgesloten leerlingen ligt vermoedelijk nog een stuk hoger hoewel mag aangenomen worden dat niet alle scholen (even veel) leerlingen hebben uitgesloten.

Deze visietekst stelt de uitsluitingen zelf niet in vraag. Hij reikt wel een aantal handvatten aan om binnen een verbindend schoolklimaat herstelgericht aan de orde- en tuchtproblematiek te werken en zo vroeg mogelijk in te grijpen om het aantal definitieve uitsluitingen terug te dringen. Met andere woorden: op welke manier kan de school de doorstart van jongeren veilig stellen zodat ze tot de meet kansen hebben en bij de les blijven? Deze visietekst wil een aanzet tot antwoord formuleren op die vragen.

In het bijzonder blijkt dat vooral leerlingen uit kansengroepen definitief worden uitgesloten. Een tuchtbeleid met focus op doorstart werkt met andere woorden tegelijkertijd aan gelijke onderwijskansen.

De verbindende school gaat vandaag reeds in tegen de machteloosheid die zij ervaart wanneer zij geconfronteerd wordt met de veelzijdige problematieken die de kansen van jongeren hypothekeren. Zij is zich ervan bewust dat zij niet buiten de maatschappij staat en dus haar verantwoordelijkheid moet opnemen, enerzijds, maar zij vraagt ook de steun van de maatschappij om een adequaat antwoord te formuleren op het ontoelaatbare gedrag van sommige jongeren anderzijds.

Uiteraard is het de bedoeling om deze tekst breed te lezen -niet alleen met focus op kansengroepen - omdat we ermee willen tegemoetkomen aan de noden van alle jongeren die tegen een tuchtprocedure dreigen aan te lopen.

### 1 Definitieve uitsluitingen in cijfers en tendensen

Sinds het schooljaar 2008-2009 is de schriftelijke melding van T-codes vervangen door een elektronische zending. Uit de cijfers blijkt dat het aantal definitieve uitsluitingen jaar na jaar stijgt: van 2137 in het schooljaar 2009-2010 naar 3277 in het schooljaar 2013-2014.

Voor het schooljaar 2013-2014 is dat 0,7% van de leerplichtige en niet leerplichtige leerlingen<sup>1</sup>. Tegelijkertijd stijgt ook het aantal scholen dat definitieve uitsluitingen meldt. Momenteel brengen ruim vier scholen op tien AGODI op de hoogte van definitieve uitsluitingen. Daaruit mag afgeleid worden dat het werkelijke aantal definitief uitgesloten leerlingen nog hoger ligt. We kunnen daar echter niet uit afleiden dat het totaal aantal definitief uitgesloten leerlingen jaar na jaar in absolute termen stijgt.

De evaluatie van de leerplicht van het ministerie van onderwijs en vorming leidt uit de cijfers een aantal tendensen af. Die kunnen als volgt worden samengevat:

- in de grote steden wordt meer uitgesloten dan op het platteland;
- absoluut bekeken gebeuren de meeste uitsluitingen in de provincie Antwerpen. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest spant relatief de kroon met 3,4% van de leerlingen;
- er worden meer niet-Belgen dan Belgen definitief uitgesloten;
- meer jongens dan meisjes;
- alle leeftijden worden uitgesloten, iets meer 14- en 15-jarigen, beduidend minder 12-jarigen;
- er worden meer kansarmen uitgesloten: meer jongeren die als thuistaal niet het Nederlands hebben, meer jongeren van wie de moeder laag opgeleid is, meer jongeren met een schooltoelage;
- meest deeltijds en buitengewoon, minst gewoon secundair;
- meest in bso, in de onthaalklas en in de B-stroom;
- in het algemeen het meest bij schoolse vertraging;
- een minderheid wordt verscheidene schooljaren op rij uitgesloten (minder dan 10% van het aantal uitgesloten leerlingen);
- meer dan 40% van de leerlingen wordt in juni uitgesloten.

Conclusie: vele leerlingen met een zwakke, moeilijke of problematische thuissituatie komen ook op school in de problemen en worden definitief uitgesloten. Zij verdienen onze bijzondere aandacht, samen met alle andere leerlingen die het slachtoffer dreigen te worden van een tuchtprocedure.

## 2 Context

### 2.1 De maatschappelijke evolutie

Zonder de jongeren in vakjes onder te brengen, stellen wij vast dat zij vandaag anders met gezag omgaan dan hun grootouders pakweg in de jaren vijftig van de vorige eeuw. De maatschappij van vijftig jaar geleden was nog zeer begrensd, had duidelijke kaders. Orde en discipline waren 'van-zelfsprekend', de normen waren duidelijk. Sindsdien is onze maatschappij fundamenteel veranderd, hoewel de basiswaarden niet veranderd zijn. Waarden blijven de kern uitmaken. Leraren worden niet meer of minder gerespecteerd dan in het verleden, alleen is het zo dat jongeren vandaag de dag gemakkelijker de vraag stellen 'Waarom?' vooraleer eventueel tot de actie over te gaan. De waarde 'respect' is gebleven, de manier waarop de waarde wordt omgezet in een norm, is aan verandering onderhevig. Johan Deklerck<sup>2</sup> beschrijft die maatschappelijke evolutie als de verandering van een consensussamenleving (dragend en begrenzend, maar ook disciplinerend) over een dissensusamenleving (conflict, links-rechts, zwart-wit) naar een assensusamenleving waar een grote

---

<sup>1</sup> *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013, 2014 - Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming*

<sup>2</sup> *Deklerck, Johan - Existentiële kwetsbaarheid, over jeugd delinquentie en de postmoderne samenleving*

veelheid aan meningen en opvattingen naast elkaar bestaat. ‘Dit is bij uitstek zo in de actuele samenleving. Deze wordt gekenmerkt door individualisering en fragmentering, door zoveel opvattingen en gedachten als er individuen zijn. Hierbij verliezen de bindende structuren ... langzaam hun kracht door processen van globalisering en localisering.’<sup>3</sup> Jongeren groeien op in een samenleving die wordt gekenmerkt door een veelheid aan - soms zeer uiteenlopende - meningen, die ervoor zorgt dat de algemeen geldende kaders hun invloed verliezen. De jongeren moeten zo zelf op zoek naar de antwoorden op de vragen die zij zich stellen.

## 2.2 De persoonlijke groei

Jongeren die het zelf moeten uitzoeken tijdens hun puberteit (seksuele volwassenwording, ca. 10 tot 14 jaar) en bij uitbreiding tijdens hun adolescentie (overgang tussen kind en volwassene, ca. 10 tot 22 jaar), staan voor een grote uitdaging. Tijdens de adolescentie maken jongeren een fundamentele evolutie door. Zij evolueren op alle vlakken: biologisch en verstandelijk maar even goed sociaal, emotioneel en moreel. Het typische ‘pubergedrag’ dat daarmee gepaard gaat en de lichamelijke ontwikkeling worden in belangrijke mate hormonaal gestuurd. Die evolutie zorgt ervoor dat jonge adolescenten hun gedrag niet zo goed kunnen remmen, dat zij effectief beter reageren op positieve feedback dan op negatieve feedback, dat jongens meer dan meisjes ongecontroleerd en heftig reageren, dat ze vaak kortetermijnbeslissingen nemen, dat ze risico’s nemen en onbezonnen reageren, dat zij extra gevoelig zijn als ze weten dat er een beloning aankomt. Tegelijkertijd kunnen tieners zich steeds beter in anderen inleven, worden zij verliefd en leren ze rekening houden met de belangen van een ander en van de groep.<sup>4</sup>

Daarbovenop maken jongeren dingen mee die hun leven in meerdere of mindere mate mee richting geven. Hoe heftig die ervaringen ook zijn, zij moeten ze een plaats geven en proberen te verwerken. Sommige gebeurtenissen leiden echter tot kettingen van angst en agressie. Het overkomt zowel daders als slachtoffers, het maakt van daders slachtoffers en van slachtoffers daders. Specifiek kan dit bij pubers en adolescenten leiden tot ‘destructief’ gedrag, hetzij gericht op de andere hetzij op zichzelf. In bepaalde gevallen neemt dat gedrag zelfs vormen aan van delinquent gedrag.

In de existentiële doorgang van kind naar volwassene gaan jongeren op zoek naar de identiteit waar zij naar verlangen. Meer dan vroeger moeten zij daarbij hun weg zoeken in een complexe wereld en dat wil onder andere zeggen dat ze keuzes moeten maken die ze niet willen maken of dat ze geconfronteerd worden met keuzes die anderen voor hen maken en waar ze niet blij mee zijn. Die keuzes kunnen hen raken op louter materieel niveau, maar even goed ook op emotioneel-psychisch of zelfs ethisch-existentieel niveau.

Alle jongeren worden hiermee in meer of mindere mate geconfronteerd. In de meeste gevallen hoeft dit ook niet te leiden tot problematisch gedrag, maar het spreekt vanzelf dat voor jongeren die in hun bestaan gekwetst zijn door jeugdervaringen, door een levensgeschiedenis van weinig kansen, een problematische opvoedingssituatie, in een op existentieel-ethisch vlak weinig structurerende en sturende omgeving, het risico op probleemgedrag groter wordt.

Het hoeft dus niet te verbazen dat die jongeren, eerder dan andere, terechtkomen in tuchtprocedures.

---

<sup>3</sup> *Idem, blz. 2*

<sup>4</sup> *Crone, Eveline - Het puberende brein*



### 2.3 De veranderende wereld

Onze wereld verandert in sneltempo. De oliecrisis van 1973 heeft de zekerheid van een steeds toenemende mondiale economie en het daarmee gepaard gaande optimistische groeimodel voor het eerst aan het wankelen gebracht. Wat volgde, waren steeds sneller elkaar opvolgende veranderingen en hervormingen. Wat voorheen nog een zekerheid was, werd opeens onduidelijk en onvoorspelbaar. Dit inzicht zorgde niet zelden voor onrust en destabilisering op alle vlakken: sociaal, economisch, politiek en religieus. Ook technologisch en ecologisch is de wereld in een stroomversnelling terecht gekomen die een fundamentele impact heeft op ons denken en doen. Jongeren groeien vandaag op in een veel complexere wereld dan de wereld van vijftig jaar geleden. Zij staan aan veel meer prikkels bloot en moeten tegen zoveel meer verleidingen 'neen' leren zeggen en de beslissingen die zij nemen, hebben in sommige gevallen een onmiddellijke en ongewenste impact. Een voorbeeld. De jongere die enkele decennia geleden medestanders zocht in een conflict, moest eerst aan vader of moeder vragen om naar buiten te mogen, sprong vervolgens op zijn fiets en ging aanbellen bij vrienden met de vraag hem te vergezellen op zijn missie. Daartoe moesten eerst moeders overwonnen worden! Het verzamelen van een groepje medestanders kostte zoveel energie dat alle agressie vanzelf wegebe. Net dat aanbellen aan de voordeur was zo belangrijk voor de ouders met betrekking tot het kennen en herkennen van de vrienden van hun kind(eren). Vandaag volstaat een simpele - en onherroepelijke - sms om tegen het einde van de schooltijd een paar tientallen jongeren aan de nabijgelegen bushalte te verzamelen... Zo verliezen ouders voeling met wie hun kind omgaat.

Tegelijkertijd kwam de voorbije 50 jaar een grote migratiegolf op gang. Die heeft ervoor gezorgd dat de wereld enerzijds 'kleiner' werd maar tegelijkertijd een stuk complexer:

- een toenemende bevolking, groeiende steden, de verstedelijking in het algemeen van het Vlaamse landschap;
- de vele culturen van een steeds diverser wordende Vlaamse bevolking;
- de superdiversiteit van bepaalde steden en regio's: de minderheden vormen er de meerderheid;
- de sociaal-economische thuissituatie van vele jongeren die een hypotheek legt op hun ontwikkeling;
- de toenemende armoede en de daaruit voortvloeiende kansarmoede;
- de taalproblematiek.

### 2.4 Complexe en soms explosieve kaders

Hun persoonlijke ontwikkeling en de maatschappelijke evolutie binnen onze veranderende wereld zorgen bij vele leerlingen voor explosieve kaders. Stel dat je een anderstalige, puberende vluchteling bent, zonder financiële middelen, zonder ouders of vaste familiale structuur, afkomstig uit een cultuur die nog zeer groepsgericht is ... De kaders waarbinnen jongeren leven, worden dikwijls niet begrepen door de leraren en de scholen.

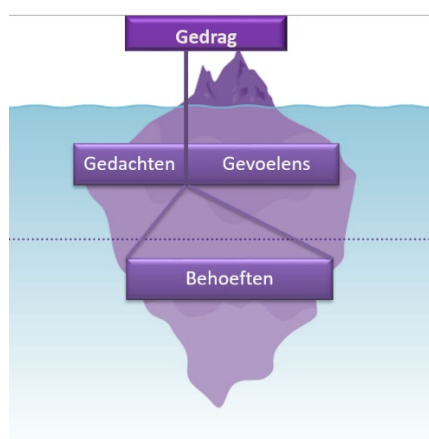
Scholen zijn op hun beurt doorslagjes van de maatschappij. Zij hanteren vanuit hun opvoedingsproject dikwijls een kader dat door het personeel op zeer uiteenlopende manieren wordt vormgegeven. Er werken leraren en opvoeders die groot geworden zijn binnen het consensusmodel, binnen het dissensusmodel en binnen het assensusmodel. Hun aanpak verschilt en vergroot de verwarring die heerst bij de jongeren. De kaders die leraren en scholen hanteren, worden met andere woorden op hun beurt niet begrepen door de jongeren die er school lopen.

### 3 De weg die scholen afleggen

Al die kaders komen samen in het orde- en tuchtbeleid van de school.

Met andere woorden wie buiten de lijnen kleurt, wordt op dat gedrag aangesproken en krijgt eventueel een sanctie binnen het ordereglement van de school. Wanneer de feiten zo ernstig zijn dat het opvoedingsproject, de goede werking (van het leren van de medeleerlingen bijvoorbeeld) en de veiligheid (van de persoon van de medeleerling(en) of het personeel) in het gedrang zijn, kan de school overgaan tot een tuchtprocedure.

Scholen zoeken vaak **een balans** in hun aanpak. Wanneer zij een te eng en/of te eenzijdig beleid voeren, met bijvoorbeeld te veel nadruk op de harde of de zachte aanpak, ervaren zij meer en meer dat zij tekortschieten. Dat komt omdat scholen geen eenvoudige oplossing kunnen geven aan een complex probleem. Wat aan de oppervlakte eenvoudig lijkt, kent dieperliggende complexe oorzaken en achtergronden.



Het gedrag dat een jongere stelt, is maar het tipje van de ijsberg. Het is wat we zien, horen, aan den lijve ondervinden. Dat gedrag wordt al dan niet bewust ingegeven door wat de jongere denkt, door zijn overtuigingen en door wat hij voelt, door boosheid, teleurstelling, verwachting enz. Maar fundamenteel is gedrag ingegeven door behoefte. Scholen ervaren de nood aan een orde- en tuchtbeleid in balans. Dat is belangrijk voor de jongeren die ermee geconfronteerd worden, in het bijzonder voor zij die met tucht in aanraking komen. De veel voorkomende uitkomst, de definitieve uitsluiting, biedt immers meestal geen oplossing voor de jongere in kwestie: je kan niet nog eens uitsluiten wie reeds uitgesloten is of zich zo voelt. Maar deze handelwijze biedt evenmin voor de scholen een oplossing want de stoel van de uitgesloten leerling wordt binnen de kortste keren ingenomen door een leerling die in een andere school is uitgesloten en die men bovendien helemaal niet kent. Zo komt een uitzichtloze carrousel op gang.

Intussen werken reeds vele scholen aan een ander beleid, zij gaan de uitdaging aan en zoeken naar alternatieven voor klassieke systemen van straffen en belonen: werken aan een verbindend schoolklimaat, herstelgericht werken, korte en lange time-outs, werken aan de kaders van leerkrachten, zinvol sanctioneren ... alle zonder uitzondering positieve initiatieven. Maar tot op heden kennen veel ervan onvoldoende resultaat. De scholen botsen immers op een aantal moeilijk te slechten hindernissen:

- De noodzakelijke communicatie met complexe thuissituaties: de ouders zijn essentiële partners in de aanpak van de jongeren. Te dikwijls neemt de school verantwoordelijkheden over die de school niet kan/mag overnemen. Scholen kunnen immers niet in de plaats van de ouders treden.



En dus moet de betrokkenheid van de ouders vergroten: de school kan niet opvoeden in de plaats van de ouders, alles wat wordt ondernomen, moet samen met de ouders worden ondernomen.

- Wanneer het gedrag van een leerling de verkeerde kant opgaat, kan de school niet snel genoeg gebruik maken van time-outs (extern of intern). In een aantal gevallen grijpt de school te laat naar deze mogelijkheid, maar heel dikwijls is het aanbod onvoldoende groot en kan de school er geen gebruik van maken. Wanneer de time-out dan toch als aanpak naar voor wordt geschoven, is het dikwijls reeds te laat: de betrokken leerling heeft zichzelf onmogelijk gemaakt bij medeleerlingen en leraren.
- Hoewel veralgemening ook hier uit den boze is, moet men vaststellen dat het normen- en waardenstelsel van leraren geworteld is in de bevolkingsklasse waarin het overgrote deel onder hen is opgegroeid. Hun kader (normen en verwachtingen) botst met het kader van de leerlingen. De kloof tussen leraren en leerlingen is niet zozeer een leeftijds-kloof, dan wel een culturele en sociale kloof die op verschillende assen, die elkaar versterken, doorwerkt: de cultuur, de anders-taligheid, de religie, het cultuurverschil tussen de stad en het platteland ...

Deze hindernissen hebben verstrekkende gevolgen.

Het welbevinden van leerlingen speelt daarbij een centrale rol. *‘Een leerling voelt zich goed op school als er harmonie heerst tussen zijn omgeving en zijn behoeften en verwachtingen. Elke leerling heeft behoeften en stelt zich op basis daarvan doelstellingen. Deze tracht hij of zij op school te bereiken aan de hand van zijn of haar gedrag. Zo tracht hij of zij zijn of haar omgeving te veranderen zodat die aansluit bij zijn of haar behoeften. Wanneer dit zo is, is er sprake van harmonie of welbevinden.’*<sup>5</sup>

Als de leerling er niet in slaagt zijn **behoefte en verwachtingen** in overeenstemming te brengen met zijn omgeving, treden een aantal andere mechanismen in werking met de bekende negatieve implicaties voor gevolg. Leerlingen geraken om te beginnen gedemotiveerd. De impact van **demotivatie** kan in het licht van hun persoonlijke groei niet overschat worden. Vaak ontspoot op dat ogenblik ook een **gedragsproblematiek** die reeds eerder in meer of mindere mate aanwezig was. De jongere zoekt andere uitwegen, **spijbelen** is er daar één van. In alle geval lijden zijn of haar studieresultaten onder de situatie wat heel vaak resulteert in een C-attest met advies om naar een lager gepercipieerde richting over te stappen: de **studieval**. Onbewust versterken deze scenario’s ook de **segregatie**. Voor sommigen eindigt dit hobbelig parcours daar nog niet. Zij glijden af naar **voortijdig** - en ongekwalificeerd - **schoolverlaten**, sommigen zelfs naar **delinquentie**.

#### 4 Hoe kunnen scholen sterker worden?

Wanneer scholen een orde- en tuchtbeleid met focus op doorstart uittekenen dan nemen zij hun diverse leerlingpopulatie best als uitgangspunt. Een performant diversiteitsbeleid vertrekt van 3 principes: grenzen verleggen en tegelijkertijd ook duidelijk stellen, genuanceerd denken en spreken, kleur bekennen.<sup>6</sup> Concreet betekent dit dat de school steeds kiest voor de dialoog: zij sluit zich niet op in haar traditionele eigenheid, evenmin bepleit zij de volledige tolerantie tegenover de diversiteit, wel omarmt zij de diversiteit en gaat ermee in dialoog.<sup>7</sup> Om dit concept te realiseren

---

<sup>5</sup> Lenaers, Steven - Als school niet voelt als thuis, Welbevinden van allochtone leerlingen. p. 93

<sup>6</sup> Boukhriss, H en D’Aes, M. - Allochtone jongeren op school. Een vechtscheiding tussen culturen. Handboek leerlingenbegeleiding twee Afl. 26, december 2010, 131

<sup>7</sup> Keersmaekers, P., van Kerkhoven, M., Vanspeybroeck, K. - Dialoogschool in actie. Antwerpen, 2013

zijn een aantal bouwstenen nodig. Die bevinden zich vooral op het vlak van het schoolklimaat, van de aanpak door de leraren en van de communicatie met de ouders.

#### 4.1 Diversiteitsbeleid

Scholen gaan bij het uittekenen van hun beleid best uit van de principes van het diversiteitsmanagement. Dat vertrekt van drie principes:

- ***Grenzen verleggen en grenzen duidelijk stellen***

De school zal de weerspiegeling moeten zijn van haar leerlingenpopulatie. In een diverse context vraagt dat van iedereen die er werkt en komt, een grensverleggende mentale bereidheid. De school zal dus voorzieningen moeten treffen om tegemoet te komen aan de verwachtingen van haar leerlingen en hun ouders. Deze verwachtingen zijn ethisch-religieus, maar ook sociaal-economisch. De afstand die de school op dit vlak aflegt, wordt bepaald door de invloed die de wijzigingen hebben op het welbevinden en op het pedagogisch proces. Veranderingen die hierop een negatieve invloed hebben, dienen geweerd. Anderzijds is het belangrijk dat leerlingen zich gerespecteerd voelen in hun eigenheid.

Tegelijkertijd zal de school vanuit haar eigen identiteit haar eigen grenzen zeer goed moeten bepalen. Dat zal het geval zijn als het gemeenschappelijk belang onder een onredelijke druk komt die ervoor zorgt dat het pedagogisch project niet langer wordt gerespecteerd. De school zal er daarom voor zorgen om haar grenzen **in context** te bepalen: wat geldt, geldt binnen de context van de school en wij doen geen uitspraak over de context thuis.

- ***Genuanceerd denken en spreken***

Het is de taak van de school om elk conflict in een ruimer kader te plaatsen, om ervoor te zorgen dat het rationele denken niet ondergesneeuwd geraakt onder een berg emoties. Die emoties zorgen er al te dikwijls voor dat conflicten tussen leerlingen onderling of tussen leerlingen en leraren en opvoeders polariseren en herleid worden tot interculturele conflicten. Ook wanneer het een intercultureel conflict betreft, is het aangewezen om gebruik te maken van een ruimer kader om het conflict te plaatsen en op te lossen.

- ***Kleur bekennen***

De school moet zich 'laten kennen': wat is haar missie, wat zijn haar waarden, waar staat zij voor? Toon je identiteit en ban tegelijkertijd elke vorm van racisme, intimidatie en pesterij. Pak elk conflict kordaat aan, ongeacht de achtergrond van de leerling of de leraar.

#### 4.2 Bouwstenen

Om de principes te realiseren die de kern uitmaken van een schoolbeleid gericht op diversiteit, heeft de school een aantal bouwstenen nodig die breed gedragen worden in de school. Onderstaande manier van werken vergroot het draagvlak en de draagkracht van de school.

- Werken aan welbevinden stelt eisen aan het ***schoolklimaat***. Een verbindend schoolklimaat met focus op herstelgericht werken biedt kansen om in te zetten op de kwaliteiten van elk individu (zie [MLER\\_043](#)). Het besteedt evenveel aandacht aan daders als aan slachtoffers precies omdat het zo belangrijk is dat de relatie tussen beiden met het oog op de toekomst wordt hersteld. Jongeren hebben ook ***structuur*** nodig. Als niemand die biedt, kan tenminste de school die blijvend bieden. De school zal ook ***hoge eisen*** moeten stellen, afgestemd op de kwaliteiten van elke leerling. Daartoe moet de school zich focussen op haar kerntaak: LEREN. Ongeacht de aanpak: de school moet ***het leren centraal stellen***.
- Het is een absolute must voor leraren en opvoeders om op een consequente manier te reageren op normoverschrijdend gedrag. Leraren en opvoeders zijn emotioneel betrokken maar laten zich



niet leiden door plotse gevoelens van boosheid en teleurstelling. Die zorgen er jammer genoeg al te vaak voor dat er op de persoon wordt gespeeld en niet op het gedrag. Werken binnen het principe van **'Stop, denk, doe!'**<sup>8</sup> creëert tijd en ruimte om na te denken over wat is fout gegaan. Pas daarna wordt tot de actie overgegaan. Cruciaal is dat de school in het algemeen en de leraar in het bijzonder het **eigenaarschap**<sup>9</sup> blijven opnemen in conflicten. Leraren en scholen mogen leerlingen met andere woorden niet van zich afduwen en de problemen uitbesteden. Die houding is vernietigend voor het respect dat zij krijgen van jongeren. Bovendien ontnemt het de jongere het essentieelste: het gevoel dat hij meetelt, dat hij waardevol is. Eigenaarschap wordt ook opgenomen in **team**. Consequent reageren en handelen impliceert dat het team als team optreedt. Dat vraagt gelijkgerichtheid en overleg maar het is evident dat dit de kansen op succes substantieel doet toenemen.<sup>10</sup>

- Een derde bouwsteen om op in te zetten is de **communicatie en het overleg met de ouders**. In vele gevallen betreft de school de ouders slechts zijdelings bij problemen. Op het moment dat de relatie onherstelbaar beschadigd is, worden zij uitgenodigd om kennis te nemen van de beslissing. Scholen kunnen op dit vlak beter werk leveren. Zij moeten de ouders als partners zien en hen van bij de aanvang bij de gedragsproblematiek betrekken. Dat is een hele uitdaging maar het biedt de kans om een relatie gebaseerd op vertrouwen uit te bouwen. Vele ouders staan weliswaar niet te springen om uit hun eigen kader te stappen. Zij zijn in het verleden al te dikwijls teleurgesteld en miskend in hun positie van ouder. Zij zien de school eerder als een gevaar of als een rivaal dan als een bondgenoot. Toch moeten de scholen hoog inzetten op de dialoog met de ouders, precies omdat jongeren op school dikwijls worden geconfronteerd met kaders die normen herbergen die zij thuis niet kennen, niet geleerd hebben. Contact met de ouders kan dan zeer verhelderend zijn en bovendien kan het de ouders in hun rol van ouder herstellen en bevestigen. Als de school en de leraren bovendien van bij het begin van het schooljaar inzetten om op een positieve manier persoonlijk kennis te maken met de ouders, zal het contact ook vlotter verlopen wanneer er zich daadwerkelijk een probleemsituatie voordoet.
- **De terugkeer naar en het opnieuw opgenomen worden in de klas** staan centraal wanneer een school focust op doorstart. Een leerling die tijdelijk (time-out, tijdelijke uitsluiting na tuchtprocedure) wordt uitgesloten, moet vroeg of laat opnieuw naar de klas. Die terugkeer is niet evident en vraagt een grondige voorbereiding en begeleiding. Medeleerlingen en leerkrachten staan niet te springen op de terugkeer van jongeren die het school- en klasklimaat negatief sturen. De leerling in kwestie, die dikwijls met veel goede wil een nieuwe start wil nemen, voelt reeds snel aan dat hij eigenlijk geen nieuwe kans krijgt. Gevolg: binnen de kortste keren stelt het normoverschrijdend gedrag zich opnieuw. De leerling moet dus opnieuw geïntegreerd worden. Ook als de leerling definitief uitgesloten is, zal hij in zijn nieuwe school moeten geïntegreerd worden. Momenteel is dat een proces waar weinig aandacht aan wordt besteed. De definitieve uitsluiting op zich wordt als een voldoende sanctie beschouwd die wel zal leiden tot 'inzicht' en 'gedragswijziging', in de meeste gevallen een ijdele hoop: leerlingen die definitief worden uitgesloten, voelen zich in vele gevallen reeds uitgesloten. In die zin wordt hun gevoel gewoon bevestigd.

---

<sup>8</sup> Noëz, A. - Doe nu eens normaal! Stop...Denk...Doe! - IVO 132 p. 50

<sup>9</sup> Stroobant, G. - De 10 principes van het eigenaarschapsmodel. Breedbeeld jaargang 6, nr. 4, blz. 31 - 33

<sup>10</sup> Zie in deze context ook <http://www.newauthority.net/>



## 5 Orde en tuchtbeleid: focussen op doorstart

Wij kijken vaak naar normoverschrijdend gedrag en conflict in termen van schuld. Er is dan steeds een schuldige en een slachtoffer. De schuldige wordt gestraft en zijn of haar straf geldt tegelijkertijd als tegemoetkoming aan het slachtoffer.

Als wij normoverschrijding en conflict aanvaarden als iets dat er in een opvoedingsrelatie sowieso bijhoort dan definiëren wij niet langer schuld, maar gaan wij op zoek naar herstel en naar hoe wij met elkaar verder kunnen. Onderstaand denkkader, gebaseerd op al dan niet ernstig en al dan niet herhaald grensoverschrijdend gedrag, moet in die zin gelezen worden.

### 5.1 Verbindend schoolklimaat met focus op herstel: orde

Normoverschrijdend gedrag dat al dan niet uitmondt in een conflict, komt in alle maten en graden. **Ieder personeelslid** (leraren, opvoeders, begeleiders, coördinatoren, directieleden, ...) dat wordt geconfronteerd met normoverschrijdend gedrag onder welke vorm ook en dat zijn verantwoordelijkheid opneemt, wordt **eigenaar** van het 'conflict'. Op elk moment kan hij daarbij ondersteuning nodig hebben van elk ander personeelslid (leraren, opvoeders, begeleiders, coördinatoren, directieleden, ...) steeds afhankelijk van hun taak en opdracht. Voor de leesbaarheid benoemen we het personeelslid dat met de normoverschrijding wordt geconfronteerd als '**de leraar**'.

Grensoverschrijdend gedrag kan éénmalig zijn of zich integendeel (blijven) herhalen. Het kan ernstig zijn of minder ernstig, of een combinatie van dit alles. Hieronder volgen een aantal voorstellen van aanpak van grensoverschrijdend gedrag.

- ***Alle leerlingen vertonen in meerdere of in mindere mate grensoverschrijdend gedrag. Zij tasten hiermee grenzen af in hun zoektocht naar wat kan en niet kan, in hun zoektocht naar hun eigen persoonlijkheid.***

Het is belangrijk dat de leraar het eigenaarschap opneemt bij om het even welke normoverschrijding. Eigenaarschap betekent evenzeer dat hij zijn verantwoordelijkheid blijvend opneemt en die niet doorschuift naar anderen. Dat wil niet zeggen dat de leraar de ondersteuning en de hulp van anderen niet kan/moet invoeren. De directie, graadcoördinator, leerlingenbegeleider, CLB-medewerker kunnen allen vanuit hun taak en opdracht een belangrijke rol spelen. Maar degene die als eerste de normoverschrijding opmerkte, moet aan de leerling zijn blijvende betrokkenheid tonen. De relatie die de leraar aldus opbouwt met de leerling, dwingt respect af en dat is met het oog op het verderzetten van de relatie (als leraar en opvoeder) een absolute voorwaarde.

De leraar markeert het gedrag, hij spreekt de leerling erover aan en/of hij bespreekt een (herstelgerichte) maatregel met dader en slachtoffer, afhankelijk van de ernst van de normoverschrijding. De leraar beslist eveneens of de ouders al dan niet gecontacteerd worden en op welke manier. Dat kan schriftelijk, via schoolagenda of digitaal platform, of mondeling via telefoon of via rechtstreeks contact. Het contacteren van de ouders kan in deze fase cruciaal zijn. Dit vraagt in vele gevallen heel wat volgehouden vastberadenheid van de leraar en de verleiding kan groot zijn om op te geven zodra de rust op school is hersteld. Nochtans wordt hier vaak de basis gelegd voor wederzijds vertrouwen en samenwerking in de toekomst.

De relatie wordt hersteld tussen alle betrokkenen. De betrokken leerlingen (dader(s) en slachtoffer(s)) moeten ervaren dat de school hen niet loslaat. De leraar, de school blijven te allen tijde eigenaar van het herstelproces maar ook van de studie-activiteit van de leerling(en). Ook naar de andere leerlingen toe is dit een duidelijk signaal: wie buiten de lijntjes kleurt, wordt daarop aangesproken of meer, maar tegelijkertijd blijven de leraren betrokken en blijft het leren centraal staan.



- ***Wanneer grensoverschrijdend gedrag zich blijft stellen, komt het in de weg te staan van het schoolklimaat. Als het zich blijft herhalen is de kans groot dat dit gedrag de klaspraktijk of het schoolklimaat ook effectief in gevaar brengt.***

De leraar die met dit gedrag geconfronteerd wordt, blijft in alle geval de eigenaar. Dat wil zeggen dat hij het in geen geval uitbesteedt aan leerlingenbegeleiding of directie, ook al is de verleiding daartoe groot. Wat hij wel kan en moet doen, is ondersteuning vragen van één of meerdere onderen, of van de begeleidende klassenraad, maar dit kan nooit betekenen dat hij niet langer de eerste betrokkene is. Leraren kunnen zo tonen dat zij eensgezind hun betrokkenheid tonen. Zoals eerder uitgelegd bepaalt de mate waarin de leraar dit eigenaarschap opneemt zeer sterk de toekomstige relatie tussen dader, slachtoffer(s) en leraar.

In een herstelgericht klimaat is het aangewezen om op dit moment de ouders rechtstreeks te betrekken. Dat wil zeggen hen uitnodigen voor een gesprek, de situatie met hen bespreken... De eigenaar van het conflict spreekt ook de leerling aan, wijst hem op zijn verantwoordelijkheid en bespreekt herstelgerichte maatregelen. Daarbij kunnen/moeten ook de slachtoffers betrokken worden. Als er een maatregel wordt getroffen of een sanctie gegeven, spelen de kenmerken van de getroffen maatregel spelen een grote rol. Hij moet steeds aansluiten bij de aard van de normoverschrijding, hij moet ermee in proportie zijn en hij moet er zo snel mogelijk op volgen.

Het doel van deze actie zal steeds herstel zijn: de relatie tussen de betrokkenen wordt hersteld en zij kunnen en willen met mekaar verder in de klas, op de speelplaats, overal waar relevant. De leraar, de school blijven te allen tijde eigenaar van het herstelproces en de studie-activiteit. De betrokken leerling moet ervaren dat de school hem niet loslaat en met hem verder wil.

- ***Soms neemt gedrag van leerlingen zo'n vormen aan dat het klas- of schoolklimaat geschaad wordt. Dat kan gebeuren omwille van de ernst ervan of omdat het zich - ook na voorafgaande herstelmaatregelen - blijft stellen.***

Op dit punt wordt het eigenaarschap dikwijls afgestaan aan de directie, graadcoördinatie en dergelijke. Nochtans geldt ook hier de regel dat het eerst betrokken personeelslid eigenaar blijft. Zie hoger. Het is ook belangrijk dat de school op dit punt de betrokkenheid van het team onderstreept. Het is op dit ogenblik meer dan ooit nodig om met alle betrokkenen in overleg te gaan. Dat overleg kan een klassenraad zijn maar in alle geval zullen op dit ogenblik ook de ouders en bij voorkeur ook CLB betrokken worden.

Als de klassenraad besluit over te gaan tot een time-out (extern of intern) dan kan dit best zo snel mogelijk gebeuren. Die aanpak zal de kans op succes aanzienlijk vergroten. Dikwijls gaan klassenraden over tot time-out als het reeds te laat is.

De leerling volgt de time-out en werkt aan attitude en motivatie. Hij krijgt een adempauze, de leraren krijgen een adempauze, de klas krijgt een adempauze. Maar tegelijkertijd blijft de leerling zo dicht mogelijk betrokken bij het leren. Dat is gemakkelijker bij een interne time-out dan bij een externe time-out. Maar in beide gevallen moet daar zeer veel aandacht aan besteed worden. Het houdt zowel de leerling als de medeleerlingen als de leraren betrokken. Ook de ouders spelen in deze fase een belangrijke rol. Zij moeten ten volle hun taak van ouder kunnen opnemen en daarin ondersteund worden door de school.

Tegelijkertijd zal er ook aandacht zijn voor de begeleiding van leerlingen en leraren. Doel: iedereen krijgt een nieuwe kans als de leerling terugkeert.

Elk beleid met focus op doorstart moet aandacht besteden aan de re-integratie van de leerling in de klas, op de speelplaats, tussen de medeleerlingen en de leraren die dikwijls weken- of maandenlang geleden hebben onder het gedrag van de betrokken leerling. Deze finale stap mag niet onderschat worden aangezien het ultieme succes van alle vorige acties ervan afhangt. Dikwijls gaat het hier fout omdat leraren en leerlingen in de geesten afscheid hebben genomen van de betrokken leerling en zich gesetteld hebben in de nieuwe situatie. Niet zelden wordt de terugkerende leerling geconfronteerd met een afwijzing die er binnen de kortste keren voor zorgt dat hij het normoverschrijdend gedrag opnieuw stelt. De begeleidende klassenraad, het CLB, de leraren en externen die de interne of externe time-out begeleiden dragen hierin een actieve verantwoordelijkheid. De ouders mogen ook hier niet op de achtergrond blijven maar zijn evenzeer betrokken partner.

## 5.2 Verbindend schoolklimaat met focus op herstel: tucht

*Het gedrag van de leerling blijft zich onherstelbaar stellen of is dermate ernstig dat het leerproces en of het schoolklimaat er fundamenteel door geschaad zijn.*

De betrokken personeelsleden wacht de moeilijke taak om te blijven focussen op het gedrag dat de leerling stelt en niet op de persoon van de leerling. Focussen op het gedrag maakt het voor leraren en directie niet alleen mogelijk om te oordelen vanuit de feiten maar het stelt hen ook in staat om de noodzakelijke betrokkenheid ten aanzien van de leerling te blijven tonen.

Wanneer, na alle mogelijke, voorafgaande acties en begeleidende maatregelen, de leerling ernstig normoverschrijdend gedrag blijft stellen en hij bovendien te kennen geeft niet te willen meewerken aan herstel, kan de school niet anders dan overgaan tot een tuchtmaatregel. In een verbindend schoolklimaat staat de leerling centraal met de vraag wat voor hem/haar de beste weg is, ook in het geval van een tuchtprocedure. In dat proces krijgen de ouders een centrale rol toebedeeld samen met de leraren, de leerlingbegeleiding, de directie, CLB en anderen. Die tuchtmaatregel kan een tijdelijke uitsluiting inhouden maar zal op dit punt meestal tot een definitieve uitsluiting leiden.

Een tijdelijke uitsluiting zal, wanneer de school herstelgericht werkt aan de doorstart van de leerling, bijna uitsluitend kunnen gepaard gaan met een HERGO (herstelgericht groepsoverleg) ([MLER\\_043](#)). Daarvoor is de medewerking van alle betrokken partijen een absolute conditio sine qua non.

In het geval van een tijdelijke uitsluiting verwijzen we naar wat we eerder over re-integratie in de eigen school zegden. Maar ook als een leerling definitief wordt uitgesloten, moet hij in zijn nieuwe school geïntegreerd worden. Bovendien kan het vinden van een nieuwe school een tijd op zich laten wachten. Wanneer de afscheidnemende school betrokken blijft bij het leren van de uitgesloten leerling en tenslotte ook een actieve rol opneemt bij de integratie in de nieuwe school, vergroten de kansen van de leerling om op een positieve manier de draad opnieuw op te nemen.

## 6 Sterke leraren en opvoeders, sterke teams

Deze oplossingsgerichte aanpak is heel efficiënt en effectief wanneer aan een paar voorwaarden wordt voldaan. Hij vereist enerzijds een duidelijk, consequent en gedragen beleid ([MLER\\_043](#)) en anderzijds sterke leerkrachten en opvoeders die in team kunnen werken. Dat vraagt vorming. Het is bijvoorbeeld niet evident om in alle omstandigheden het eigenaarschap op te nemen bij normoverschrijdend gedrag van jongeren en evenmin om ook op klasniveau steeds herstelgericht te werken.



De meeste leraren en opvoeders zullen hier een aantal vaardigheden moeten oefenen en onderhouden. Het is een proces van vallen en opstaan omdat het, meer dan een werkwijze, ook een levenswijze inhoudt. Maar ook dan zullen leraren en opvoeders ondersteund moeten worden. De schoolleiding zal er meer dan vroeger moeten voor zorgen dat zij in hun taak steun krijgen vanuit de leerlingenbegeleiders, de graadcoördinatoren, de directie in het algemeen. En dat betekent dat ook het kader en het middenkader zijn taak anders moet invullen: zij nemen het conflict niet langer uit de handen van de leraar, maar zorgen er mee voor dat de leraar sterk genoeg staat om het conflict zelf aan te pakken en de relatie te herstellen.