

Leermoeilijkheden, gedragsmoeilijkheden: tot hoever ga je als school?¹

Anne De Wilde

De school: een plaats voor kennisoverdracht, een plaats om te leren? Dat leren niet altijd evident is en probleemloos verloopt, is voor iedereen duidelijk. De laatste jaren zien we dat in de secundaire scholen in Vlaanderen de bereidheid groeit om af te stappen van het sterk ingeburgerde selectiesysteem: wie niet kan volgen, zal niet verstandig genoeg zijn of is lui en moet maar afzakken naar een gemakkelijker richting. Men is meer bereid om ook naar andere oorzaken van niet goed presteren te kijken. Met name socio-emotionele problemen als mogelijke achtergrond van leermoeilijkheden krijgen meer erkenning.



ok zonder duidelijke leerproblemen krijgt *het welbevinden van de leerling* hoe langer hoe meer aandacht en breidt de zorg in de scholen hiervoor uit: aandacht voor teruggetrokken jongeren, voor zondebokken, voor angstige kinderen, kortom voor jongeren die het moeilijk hebben. Als we kijken naar deze evolutie en opnieuw de vraag stellen naar de functie van de school, dan kunnen we misschien antwoorden: kennisoverdracht en ook zorg voor de leerling, los van presteren. Laat ons dan nog een stap verder gaan.

AANDACHT VOOR DE LEERLING MET GEDRAGSPROBLEMEN: EEN SPANNINGSVELD

Wat gebeurt er met jongens of meisjes die verlegen klasgenoten uitlachen, de klas opruien en op de koop toe brutaal uithalen naar de leerkracht? Wat met de leerling die telkens weer een machtsstrijd aangaat met

de leerkracht en op een subtiele manier 'ambiance' brengt? Als dit gebeurt, wordt onze aandacht en energie meestal in de eerste plaats getrokken naar het storend gedrag op zich. We zijn veel minder of niet meer geneigd naar de achtergrond van dit gedrag te kijken als hierdoor onze eigen normen en waarden in het gedrag komen of de leersfeer op school of de sfeer binnen de klasgroep bedreigd wordt.

Dan komen we in een waar spanningsveld te zitten tussen enerzijds de functie van kennisoverdracht en het creëren van een studiesfeer, en anderzijds de zorg voor en de opvang van de jongere en het creëren van ruimte voor manifestatie. Want zelfs al is het duidelijk dat dit storend gedrag een manier van uiting geven is aan 'het zich niet goed voelen' en al is het soms zo dat elementen binnen de school dit moeilijk gedrag uitlokken of activeren, de kans is groot dat deze jongere in een sfeer van repressie terecht komt en dat de school uiteindelijk enkel nog ruimte ziet om zichzelf te verdedigen.

WAAROM ZOU JE ZOVER GAAN?

Gaat de taak van de school zover om te proberen strategieën uit te werken om jongeren die ons door hun gedrag blijven uitdagen beter op te vangen? Dit blijft in de eerste plaats een vraag waar elke school zelf een keuze moet rond maken. De volgende bedenking lijkt mij belangrijk bij het bepalen van een standpunt: *De school staat niet alleen!*

Na het gezin is de school de belangrijkste socialisatieplaats. Hoe een jongere zich binnen een school kan handhaven, welke ervaringen hij/zij er opdoet op gebied van relaties met leerkrachten (vertegenwoordigers van de volwassen leefwereld) bepalen in grote mate zijn/haar toekomstige houding tegenover de ruimere maatschappij. Werd er vertrouwen opgebouwd, was er warmte of is die hele school één grote rotzooi en de maatschappij erbij: een plaats waar geen plaats is voor hem/haar?

In die zin kunnen we alles wat een school bijdraagt tot het 'zich beter voelen' van een jongere zien als toegevoegde waarde aan een toekomstige volwassene. De geleverde inspanning nu heeft een hefboomeffect naar later toe. Daarmee wil ik de draagwijdte van elk positief ervaren contact naar een moeilijke jongere toe beklemtonen. Het zou zeker een zeer nuttige maatschappelijke besteding zijn de scholen zelf en de leerkrachten meer comfort te geven om tijd te maken voor de begeleiding van hun leerlingen buiten de uren lesgeven om.

Naast deze positieve impact ten voordele van de ruimere maatschappij is het ook zo dat elk positief ervaren contact op zich tussen een leerkracht en een lastige jongen of meisje voldoende energie voor beide partijen losmaakt om de moeite waard te zijn. Zelf hebben wij de ervaring dat, zelfs als we bepaalde jongeren ten slotte toch moeten doorsturen, dit geen mislukking is als er gedaan is wat kon. Zij zijn zich dan meestal

goed bewust van de aandacht, de vriendschap die hen gegeven is en niet zelden komen ze terug om te vertellen hoe het hen verder vergaat of ze blijven contact houden met een leerkracht.

STAPPEN IN DE BEGELEIDING

Als je beslist om zorg te geven aan moeilijke leerlingen: waar let je dan op? De basisvoorwaarde om hier succes te hebben is *samenwerking*. Geïsoleerd bezig zijn werkt als een druppel op een hete plaat; de impact is niet groot genoeg. Energie hierin steken moet een keuze zijn die door een voldoende aantal mensen binnen de school gedragen wordt en liefst deel uitmaakt van het beleid. Dergelijke opvang kan veel voldoening geven, maar vraagt een engagement waarbij men onderlinge steun absoluut nodig heeft om het te kunnen volhouden en kans op slagen te hebben.

STAP 1: VERTROUWENSRELATIE MENTOR/LEERLING OPBOUWEN

Als die basisvoorwaarde voldaan is, komen we bij de eerste concrete stap naar opvang: *een bestendig positief contact tussen een leerkracht en de jongere*.

Naar jongeren toe die echt in de knoop zitten met zichzelf of met hun omgeving en daardoor extra lastig zijn, werkt een vriendelijke sfeer onvoldoende. Ook sporadische aandacht en tussendoor een schouderklopje voldoen niet. Zij hebben iemand nodig die zich specifiek naar hen toe engageert en een relatie met hen wil opbouwen. Dit kan maar hoeft niet de titularis te zijn. Elke leerkracht die hiertoe bereid is, kan dit engagement opnemen. Voorwaarden zijn dat het 'klikt' met de jongere en dat zijn/haar draagkracht groot genoeg is om de relatie vol te houden. Meer pedagogisch

comfort voor leerkrachten die regelmatig dergelijke taken opnemen, zou hier op zijn plaats zijn.

Mijn taak als interne leerlingbegeleidster in het TSO ligt vooral in de tweede lijn en bestaat in dit stadium van de begeleiding uit ondersteuning van de leerkracht. Wordt er echter niemand gevonden om de relatie met een jongere aan te gaan, dan neem ik dit zelf op. Aangezien ik geen deel uitmaak van het gewone dagelijkse leven van de leerling ben ik daar toch minder geschikt voor.

Bij dit engagement van de leerkracht gaat het zeker niet om een therapeutische relatie (hoewel ze evenzeer helend werkt), maar om een verhouding mentor/leerling met als belangrijke kenmerken: regelmatig contact, geleidelijk opbouwen van vertrouwen en begrip, warmte, een interactie zo vrij mogelijk van oordelen en van veroordelen die in

essentie positief blijft ook als de jongere uit de band springt.

Wat zeer bemoedigend werkt binnen die relatie is dat de vertrouwensleerkracht dicht genoeg bij de leerling staat om zijn/haar inzet te zien, samen met de twijfels en de vragen, ook als deze inzet voor buitenstaanders nog niet zo duidelijk is. Een dergelijke relatie binnen een schoolstructuur staat volledig aan de kant van zorg geven, begeleiden. Naar moeilijke leerlingen toe is ze maar vol te houden als de volgende stappen ook gezet worden.

STAP 2: TWEE SPOREN UITZETTEN

De tweede stap betreft *het uitzetten van twee duidelijke sporen*. Naar de moeilijke leerling toe kunnen we dat als volgt voorstellen:

DE SCHOOL	
als plaats voor kennisoverdracht met regels en normen om orde, regelmaat en rust te verzekeren	als plaats voor aandacht en zorg voor het welzijn van alle leerlingen
grenzen zetten, een contract maken, sancties treffen, eventueel andere maatregelen nemen om deze functie van de school te verdedigen.	relatie met een mentor waar de leerling altijd op kan terugvallen
wie? directie, afdelingsverantwoordelijke, graadcoördinator, naargelang de schoolstructuur	wie? vertrouwensleerkracht

Deze twee sporen naast elkaar volhouden met wederzijdse erkenning en respect brengt

een zich kan vinden. De pedagogische directrice is op zo'n klasseraad, die meestal speciaal bijeengeroepen wordt, aanwezig.

1 voor de leerling:

- *duidelijkheid*. Hij/zij krijgt duidelijke grenzen gezet door mensen die daar geen compromis rond sluiten.
- *ondersteuning* van iemand die niet tussenkomt bij het stellen van deze grenzen, maar ze wel respecteert en daarnaast de kant van de leerling blijft zien.

2 voor de vertrouwenspersoon:

- *de mogelijkheid om de relatie met de leerling in alle omstandigheden positief te houden*. Hij/zij hoeft zich niet verantwoordelijk te voelen voor de goede orde van de school; dat nemen anderen over.
- *beveiliging en respect in relatie met collega's*. Zijn/haar engagement is duidelijk en afgebakend. Indien nodig komen er tegenkrachten in actie (sancties e.d.) Er hoeven geen verwijten te komen van 'tegenwerking', 'tekort aan collegialiteit', en dergelijke.

3 voor het geheel van leerkrachten:

- *duidelijkheid en veiligheid*. Naast de volgehouden begeleiding blijven zij gezien in hun draagkracht; de grenzen van wat kan binnen de school worden beschermd.

4 voor de professionele hulpverlening:

- *het kader waarbinnen begeleiding mogelijk is*. Evenals de vertrouwenspersoon kan hij/zij, door die duidelijke afbakening, rekenen op veiligheid en respect in relatie met collega's.

In onze school gebeurt het stellen van deze grens door gezamenlijk overleg binnen een klasseraad. Dat kan aanleiding geven tot discussies, maar er wordt praktisch altijd een voorstel uitgewerkt waarin bijna ieder-

STAP 3: PROFESSIONELE HULP BIEDEN

Naast het opbouwen van een relatie, het uitzetten van twee sporen (één voor begeleiding en één voor het zetten van grenzen) is er als derde stap gewoonlijk ook *professionele tussenkomst* nodig. Dit is op onze school de taak van de interne leerlingbegeleidster. Zij moet in de eerste plaats komen tot een *begeleidingscontract* met de betrokken leerling.

Een puber is geen kind meer dat je zomaar kunt helpen. In het bijzonder een moeilijke puber is uitermate gevoelig voor machtsverhoudingen. Wil een hulpaanbod slagen dan moet dat gebaseerd zijn op respect voor de zelfbeschikking van de jongere. De vraag naar samenwerken is natuurlijk ook al gesteld door de leerkracht die als mentor optreedt, maar bij professionele hulp dringen we dieper door in de privacy van de jongere. We kijken samen naar de ruimere context: thuismilieu, plaats tussen leeftijdsgenoten, achtergronden, verborgen gevoelens. Daarover moet eerst op basis van gelijkwaardigheid onderhandeld worden: ga je ermee akkoord dat wij ons in die mate met je inlaten? waar liggen hierbij de grenzen? wie betrekken we erbij? Pas als dit alles duidelijk is, kan een meer intensieve begeleiding beginnen.

Zolang deze begeleiding niet echt therapeutisch is, blijft ze binnen de schoolmuren in handen van de leerlingbegeleidster. Als therapie aangewezen is en als de leerling hier toe bereid is, wordt doorverwezen naar mensen buiten de school. Ik wil nog de nadruk leggen op het feit dat deze professionele hulpverlening duidelijk tweedelijns is. Ze wordt in principe pas ingeroepen om rechtstreeks tussen te komen nadat de leer-

krachten zelf voor opvang gezorgd hebben en de school zich duidelijk uitgesproken heeft over wat kan en niet kan. Ondersteuning vanuit de tweede lijn is er natuurlijk wel bij het zetten van de eerste twee stappen.

BESLUIT

Misschien komen deze drie stappen over als een hele opgave. Misschien lijken ze goed haalbaar. Misschien gebruiken jullie een andere strategie die het ook doet. Wat ik kan verzekeren, is dat deze strategie werkt. Wij kunnen moeilijke leerlingen, als ze willen meewerken, meer dan vroeger begeleiden tot ze afstuderen.

Het is snel duidelijk of een leerling tot samenwerking te bewegen is of niet, en vanuit deze vaststelling kunnen we handelen: ofwel veel energie besteden en de stappen zetten, ofwel andere maatregelen nemen, bijvoorbeeld een meer geschikte afdeling of een andere school zoeken, op leercontract laten gaan, aanraden te gaan werken, een opname voor observatie of begeleiding adviseren als de problemen zo hoog oplopen, soms ook geduld hebben en de schade beperken (bijvoorbeeld als de situatie laat op het schooljaar uit de hand loopt en er geen andere uitweg meer is).

De verstandhouding tussen de collega's binnen de afdeling is goed als we een

opstelling moeten bepalen naar een lastige leerling toe. We verliezen ons zelden in hoogoplopende ruzies en energievretende discussies om gelijk te halen, waarschijnlijk omdat de procedure duidelijk is en daarin plaats is voor elke mening. Het is telkens kwestie van het goede evenwicht te vinden.

Ten slotte nog deze bedenking. Het begeleiden van gedragsmoeilijke leerlingen vraagt veel energie en is arbeidsintensief. Succes in deze materie van tussenmenselijke relaties is niet alleen objectief af te meten, maar ligt dikwijls in de gevoelens. Zelfs al voelen we ons onmachtig tegenover een leerling en vinden we dat we mislukt zijn in onze poging tot opvang, de zaadjes van warmte, begrip en bemoediging gaan hun eigen weg.

Een school die veel moeilijke leerlingen over de vloer krijgt, kan die meestal niet allemaal houden wil ze zichzelf als 'plaats om te leren' handhaven, en dat is soms pijnlijk. Misschien is het nog pijnlijker als een school haar draagkracht of de draagkracht van haar leerkrachten te boven gaat om toch maar als zo 'leerlingvriendelijk' mogelijk door te gaan. Een liefdevolle houding naar onszelf en naar onze collega's toe is hier even belangrijk als die naar onze leerlingen.

Anne De Wilde
Coloma-instituut
Tervuursesteenweg 2
2800 Mechelen

NOOT

- 1 Dit is de tekst van een lezing die ik op 13 oktober 1995 aan de Universitaire Instelling Antwerpen gehouden heb op het tweede CBL-congres over Remediëring en sociaal-emotionele begeleiding in het S.O.