



HoGent
Faculteit Mens en Welzijn
Opleiding Bachelor Sociaal Werk
Campus Schoonmeersen
Voskenslaan 270, 9000 Gent

Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?

EEN ONDERZOEK OP HET OSCAR ROMEROCOLLEGE IN
DENDERMONDE

Promotor: Hildegard Gobeyn
Academiejaar: 2018 – 2019

Bachelorproef voorgedragen door: Eline VERVAET
tot het bekomen van de graad van Bachelor Sociaal Werk

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Probleemstelling	4
1.1 Inleiding en motivering onderwerp	4
1.2 Probleem-, vraag- en doelstelling	4
Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet	6
Hoofdstuk 3: Ontstaan en evolutie van onderwijs	10
3.1 Inleiding	10
3.2. Het ontstaan en de evolutie van onderwijs	10
3.3 Besluit	14
Hoofdstuk 4: Crisis in de relatie leerkracht – leerling?	15
4.1 Inleiding	15
4.2 Literatuur	15
4.3 De beleidsnota van Vlaams Minister Crevits 2014	18
4.4 Besluit	20
Hoofdstuk 5: Moeten we anders gaan denken over autoriteit en leiderschap?	21
5.1 Inleiding	21
5.2. De interviews: over autoriteit en de relatie met de leerlingen	22
5.3 Korte voorstelling van de auteurs	24
5.4 Over autoriteit	25
5.5 Over communicatie, kwetsbaarheid en de drang en druk om erbij te horen	27
5.6 Over millennials	36
5.7 Over het belang van het vinden van onze why (ipv what)	38
5.8 Over de organisatie van ons schoolsysteem	42
5.9 Over ouders en de dominante opvoedingsstijl vandaag en over de felle reacties van ouders op leerkrachten	43
5.10 Besluit	46
Hoofdstuk 6: Verbindende communicatie als oplossing	48
6.1 Inleiding	48
6.2 Herstelgericht werken op school	48
6.2.1 De preventiepiramide	50
6.2.2 Social Discipline Window (SDW)	53
6.2.3 Fair Process	55
6.2.4 Andere principes van herstelgericht werken	56
6.3 Herstelgerichte methodieken	58
6.4 Herstellend zijn en geweldloze communicatie	62
6.5 Implementatie van herstelgericht werken	66

6.5.1 Leiderschap _____	66
6.5.2 Implementatiestrategie _____	67
6.5.3 Omgaan met weerstand _____	67
6.6 Besluit _____	68
Hoofdstuk 7: Besluit _____	70
Bibliografie _____	733
Bijlage _____	766
Bijlage 1: Vragenlijst interview leerkrachten van het Oscar Romerocollege _____	766

Voorwoord

Voorafgaand aan deze bachelorproef wil ik graag enkele mensen bedanken.

Allereerst wil ik alle mensen van het Oscar Romerocollege in Dendermonde bedanken voor de kans die ze mij geboden hebben om dit academiejaar een onvergetelijke stage te lopen. Mijn dank gaat in het bijzonder uit naar Dries Cardoen, die gedurende deze periode mijn stagementor was. Het was een bijzondere ervaring en zonder de inzichten die ik daar heb opgedaan had ik deze bachelorproef niet tot een goed einde kunnen brengen. Ook wil ik mijn dank uiten aan de leerkrachten van het domein Economie & IT die de tijd wilden nemen om door mij geïnterviewd te worden. Dank u Hilde, Katrien, Evert, Yves, Els, Veronique, Vanessa, Bruno en Nele.

Daarnaast wil ik Hildegard Gobeyn bedanken om mij doorheen de stageperiode en het schrijfproces van deze bachelorproef te begeleiden. Tot slot mag ik niet vergeten mijn ouders te bedanken om mij de kans te geven de opleiding Sociaal Werk te volgen en voor hun mentale steun tijdens de meest stressvolle momenten van deze opleiding.

Hoofdstuk 1: Probleemstelling

1.1 Inleiding en motivering onderwerp

Binnen mijn opleiding Sociaal Werk liep ik mijn eerste stage (9 weken) bij het CAW in Dendermonde als Justitieel Welzijnswerker. Ik wilde mijn eerste ervaringen in het sociaal werk graag opdoen binnen het justitieel welzijnswerk en zocht een stageplek bij justitiediensten, Moderator en het CAW. Bemiddeling en herstelrecht waren daar thema's die me fel interesseerden. Voor mijn laatstejaarsstage (13 weken) ging ik meer op zoek naar een plek waar ik met jongeren kon werken en kwam ik uiteindelijk terecht op de dienst Leerlingenbegeleiding op het domein Economie en IT van het Oscar Romerocollege in Dendermonde. Aangezien ik voor een nieuwe stageplek koos, heb ik niet dezelfde verdieping kunnen doen die normaal gezien gedaan wordt in een laatstejaarsstage.

Mijn interesse voor het herstel en de versterking van relaties begon dus al in mijn eerste stage en werd verder aangewakkerd tijdens mijn tweede stage. Momenten waarbij leerkrachten en leerlingen hun onderlinge problemen op tafel wierpen en ze tot een gezamenlijke oplossing komen, al dan niet onder begeleiding van een leerlingbegeleider, zijn me steeds bijgebleven. Toen ik het hierover had met mijn stagementor, gaf hij me een interessant boek waar ik voornamelijk mijn laatste hoofdstuk van deze bachelorproef op gebaseerd heb. Op basis daarvan heb ik dan ook mijn onderwerp gekozen.

1.2 Probleem-, vraag- en doelstelling

Actuele ontwikkelingen zoals o.a. de invoering van het M-decreet en toenemende diversiteit zetten de onderwijscontext onder druk (Ligand, 2014). Schoolmoeheid, faalangst en spijbelen zijn enkele van de gerapporteerde problemen bij de leerlingenbegeleiders, zorgcoördinatoren, directie of leerkrachten. Als school kan men hier op verschillende manieren mee omgaan en op reageren. Dit heeft een grote invloed op de betrokkenen en de omgeving. Leerkrachten en omkadering gaan bijgevolg op zoek en de oude gezagsstructuren worden in vraag gesteld. Iedereen doet zijn best om hier mee om te gaan maar de machteloosheid ten aanzien van deze uitdagingen is vaak reëel.

Toenemende juridisering, toenemende administratie voor leerkrachten en leerlingen die steeds mondiger worden zet de relatie onder druk en vraagt nieuwe opvoedingsstijlen en nieuwe manieren van handelen. Verder speelt ook de maatschappelijke context mee, denk hierbij o.a. aan de toenemende diversiteit, de invoering van het M-decreet en de nieuwe ondersteuningsteams in plaats van de vroegere GON-begeleiding. Dirk Geldof

sprak in zijn boek Superdiversiteit (2013) over het feit dat migratie onze samenleving verandert. Een school wordt al eens een mini-samenleving genoemd dus migratie heeft ook invloed op de schoolomgeving.

Het opzet van deze bachelorproef is handvaten te bekommen die antwoorden kunnen bieden op deze machteloosheid, op het gevoel dat we soms niet meer weten wat te doen en dit specifiek toegespitst op de relatie tussen leerkracht en leerling: hoe kan de relatie versterkt worden? Mijn doelstelling is tot aanbevelingen komen die leerkrachten kunnen helpen die zoekende zijn naar nieuwe manieren in de omgang met hun leerlingen. Ik kies ervoor om me bij dit onderzoek te richten op de leerkrachten. Dit omdat ik geloof dat zij de grootste mogelijkheid hebben om daadwerkelijk iets te veranderen, meer dan bekeken vanuit het perspectief van de leerlingen.

Er wordt veel geschreven over wat leerkrachten allemaal moeten doen, maar wat geven zij hierover aan? Om hierop een antwoord te vinden, is het van belang om te weten te komen wat leerkrachten verstaan onder een goede relatie met een leerling. Hoe loopt het momenteel, wat loopt goed? Wat zijn aspecten die ze momenteel als ondersteunend ervaren? Wat bemoeilijkt de uitbouw van een goede leerkracht-leerling relatie? Welke aspecten kunnen versterkt worden? Nog belangrijker vind ik het antwoord op de vraag: Wat zijn voor leerkrachten de antwoorden?

Voor mij is het antwoord alvast te vinden in een beleid waarin leerlingen én leerkrachten verantwoordelijkheid nemen voor hun daden en waarin de schade die door conflict is ontstaan in relaties hersteld worden.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

Wanneer we de definitie van sociaal werk erbij halen, zien we dat dit onderzoek gekaderd kan worden binnen het sociaal werk.

"Sociaal werk is een praktijkgericht beroep en een academische discipline die sociale verandering en ontwikkeling, sociale cohesie en de emancipatie en bevrijding van mensen bevordert. Principes van sociale rechtvaardigheid, mensenrechten, collectieve verantwoordelijkheid en respect voor diversiteit staan centraal in maatschappelijk werk. Onderbouwd door theorieën over sociaal werk, sociale wetenschappen, menswetenschappen en inheemse kennis, sociaal werk betreft mensen en structuren om levensproblemen aan te gaan en het welzijn te verbeteren." (IFSW, 2014)

Het onderzoek past binnen het sociaal werk omdat het gericht is op het verbeteren van het welzijn van zowel leerlingen, leerkrachten als omkadering. Een goede relatie bevordert de sociale cohesie binnen een school en het welzijn van de leerlingen.

Om antwoorden te bekomen op mijn onderzoeksvragen nam ik in de maanden januari en februari van 2019 kwalitatieve diepte-interviews af met leerkrachten die werken op het Oscar Romerocollege in Dendermonde. De negen respondenten zijn allemaal tewerkgesteld op het domein Economie & IT. Ik stel hen volgende vragen:

- Hoe loopt het momenteel?
- Wat loopt goed? Welke aspecten kunnen versterkt worden?
- Wat verstaan ze onder een goede relatie met een leerling? Wat bemoeilijkt de uitbouw van een goede leerkracht-leerling relatie?
- Wat zijn aspecten die ze momenteel als ondersteunend ervaren op school?
- Nog belangrijker vind ik het antwoord op de vraag: Wat zijn voor leerkrachten de antwoorden? Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?

Aanvullend raadpleeg ik literatuur gevonden uit databanken en bibliotheken, bekijk ik Klasse voor relevante bronnen en gebruik ik de tips die mijn promotor mij aangeboden heeft.

Organisatie waarbinnen het onderzoek kadert

Om een antwoord te geven op mijn vraagstelling is het relevant om eerst de context van mijn onderzoek te kaderen. Ik liep van begin oktober tot midden januari stage als leerlingenbegeleider op het Oscar Romerocollege in Dendermonde op het domein Economie en IT. Dat domein omvat alle studierichtingen waar de economische en commerciële aspecten van onze maatschappij centraal staan.

Het Oscar Romerocollege

Het Oscar Romerocollege staat voor kwaliteitsvol onderwijs op alle niveaus en in verschillende domeinen. Voor het secundair biedt men een brede eerste graad aan, waar leerlingen kiezen uit een waaier van basisopties op basis van hun eigen individuele sterktes. Na die eerste twee jaar kan er gekozen worden uit vier domeinen, die elk op hun eigen campus gevestigd zijn: Economie en IT, Talen en exacte wetenschappen, Techniek en Engineering, Welzijn en Maatschappij. Binnen elk studiedomein kan elke leerling op zijn eigen niveau studeren, richting hoger onderwijs of beroep.

Gebaseerd op de idealen van Óscar Romero geven ze hun leerlingen belangrijke christelijke waarden mee die hen straks in staat moeten stellen als positief-kritische jongvolwassenen een zinvolle bijdrage te leveren aan de uitdagingen van de samenleving in de 21ste eeuw.

Oscar Romero was van '77 tot '80 aartsbisschop van San Salvador, de hoofdstad van El Salvador. El Salvador is een land in Centraal Amerika waar het volk al jaren onderdrukt wordt. Oscar Romero zette zich volledig in voor de arme, onderdrukte bevolking van zijn land. Hij protesteerde tegen de sociale toestanden en probeerde het volk zich van hun rechten bewust te maken. Hij liet openlijk zijn sympathie blijken voor het volk en haar organisaties.

De figuur van Oscar Romero boeit de school als moderne martelaar van de wereldkerk en in het bijzonder als vertegenwoordiger van Latijns-Amerika en het zuidelijk halfrond. Zijn gedrevenheid om te strijden tegen onrechtvaardigheid en onderdrukking, zijn sociale bewogenheid en zijn visie op bevrijding en gelijkwaardigheid vormen een bron van inspiratie, waaraan het project van het Óscar Romerocollege zich kan laven.

De waarden van Oscar Romero zijn de volgende:

- Respect
- Gelijkwaardigheid
- Verbondenheid
- Eerlijkheid
- Dienstbaarheid

De volgende uitspraak van Oscar Romero sluit mooi aan bij de kernwaarden: “Onderwijzen is zaden in het leven van jonge mensen leggen. Zaden die ooit zullen opschieten. We doen dat omdat ze de belofte van de toekomst in zich dragen.”

De doelstellingen van het Oscar Romerocollege kaderen zich binnen het opvoedingsproject: onderwijs en opvoeding in bevrijdende dienstbaarheid, in dialoog, zin voor kwaliteit, groot en toch nabij, verbondenheid en maatschappelijk verantwoord onderwijs

De opdracht van deze school is om alle jongeren uit Dendermonde en omgeving de kans te geven om hun talenten te ontwikkelen in de beste omstandigheden met inbegrip van aangepaste zorg en begeleiding. Deze aangepaste zorg en begeleiding behoort tot de taken van een leerlingenbegeleider.

Het Romerocollege is sinds 2016 een fusieschool van acht katholieke scholen in Dendermonde waaronder o.a. het Heilige-Maagdcollege, het Sint-Vincentiusinstituut en het Vrij Handels- en Technisch Instituut. Gebaseerd op de idealen van Óscar Romero geven ze hun leerlingen belangrijke christelijke waarden mee die hen straks in staat moeten stellen als positief-kritische jongvolwassenen een zinvolle bijdrage te leveren aan de uitdagingen van de samenleving in de 21ste eeuw.

De dienst leerlingenbegeleiding

Op 1 september 2018 ging een nieuw decreet Leerlingenbegeleiding in werking. Dit decreet regelt de werking van de CLB's, de leerlingenbegeleiding op school en de samenwerking tussen de twee. (Schoolreglement Oscar Romerocollege, 2018)

De school heeft de opdracht om voor elke leerling kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te voorzien op de vier begeleidingsdomeinen: de onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. De begeleiding vertrekt vanuit een geïntegreerde en holistische benadering voor de vier begeleidingsdomeinen en vanuit het zorgcontinuüm. Concreet doen ze dit door:

- op het einde van de graad trajecten op te zetten rond het maken van de juiste studiekeuze;
- begeleidende klassenraden te organiseren in de loop van het schooljaar;
- aandacht te geven aan het socio-emotioneel welzijn van de leerlingen, hun medische achtergrond en de eventuele leer- en ontwikkelingsstoornissen;

- actief mee te werken aan de systematische contactmomenten, vaccinaties en profylactische maatregelen vanwege het CLB;
- het inzetten van leerlingenbegeleiders en zorgcoördinatoren;
- het elektronisch leerlingvolgsysteem te organiseren volgens het zorgcontinuüm;
- tweewekelijks overleg te organiseren in de cel leerlingenbegeleiding;
- een doordacht nascholingsbeleid te ontwikkelen;
- samen te werken met externen: de school werkt samen met het Vrij CLB Waas en Dender en ondersteuningsnetwerk De Accolade.

Leerlingenbegeleiding binnen het Sociaal Werk

Op de website Canon vond ik dat onderwijs al snel, van voor de leerplicht, ook het werkterrein van het sociaal werk was. Onderwijs is immers een perfecte ladder uit de armoede en een voertuig voor sociale stijging. Dat heeft een hele voorgeschiedenis. In 1912 al werd de eerste dienst voor voorlichting bij de beroepskeuze van de jeugd opgericht door Arthur Christiaens. Snel kwamen er meer van deze diensten en groeiden ze door tot diensten voor studie- en beroepsoriëntering. Nog later werden deze de Psycho-Medisch-Sociaal Centra (PMS-centra) die we nu kennen als Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Het is één van de uitvalsbasissen van schoolmaatschappelijk werk.

Hoofdstuk 3: Ontstaan en evolutie van onderwijs

3.1 Inleiding

Om de evolutie in de relatie leerkracht-leerling een plaats te geven is het gepast te starten met een korte schets van het ontstaan en de evolutie van onderwijs. Ik ga mij enkel beperken tot een korte schets omdat het me anders te ver zou leiden. Dit hoofdstuk past binnen deze bachelorproef omdat het vaak gaat over de veranderende autoriteit binnen de leerkracht-leerling relatie en deze is mooi te plaatsen binnen de evolutie van het onderwijs in België. In dit hoofdstuk zien we ook dat opvoeding en onderwijs hand in hand gaan. Ik beperk mij hier tot de evoluties in het lager en middelbaar onderwijs en laat het universitair onderwijs links liggen omdat deze bachelorproef eerder de relatie leerkracht-leerling in het middelbaar onderwijs tot onderwerp heeft.

3.2. Het ontstaan en de evolutie van onderwijs

Als we heel ver gaan in de geschiedenis en als we Edward Shorter, gezinshistoricus uit de jaren '70, mogen geloven, (Depaepe, 1998) liet de omgang met kinderen op pedagogisch vlak 250 jaar geleden zwaar te wensen over. Ik kon het niet nalaten hier de typologie van Mause over de dominante opvoedingsstijlen door de eeuwen heen te vermelden.

- Vanaf de Oudheid tot de 4^{de} eeuw na Christus: het kind heeft geen ziel, betekent niets en mag dan ook worden weggeworpen = “Infanticidal”
- Van de 4^{de} tot de 13^{de} eeuw: het kind heeft wel een ziel, maar daar moet niet veel belang aan worden gehecht. Ze werden vaak uitbesteed aan kloosters = “Abandoning”
- Van de 14^{de} tot de 17^{de} eeuw: het kind is te vormen en kan worden geboetseerd zoals men wil, men moet er het maar instampen = “Ambivalent”
- 18^{de} eeuw: een opvoedingsstijl gericht op wilsvorming en karaktersterkte = “Intrusive”
- 19^{de} eeuw: een opvoedingsstijl in functie van het wenselijke normenpatroon = “Socializing”
- Halfweg 20^{ste} eeuw: het uitsteken van de helpende, opvoedende hand = “Helping”

Ik mag hier toch spreken over een hele evolutie in het denken over het kind en de opvoeding ervan. Van ‘niets betekenend’ naar ‘we moeten ze helpen’.

Terug echter naar de geschiedenis van ons onderwijs. Tot medio 19^{de} eeuw stelde het onderwijs in de ‘regio België’ niet zoveel voor. Vanaf de 16^{de} eeuw werden er parochiale

zondagsscholen en hier en daar enkele armenscholen ingericht, maar het grootste deel van de jeugd moest werken en hopen dat ze via dat werken een ambacht konden leren waarvan ze later zouden kunnen leven.

Het Belgisch onderwijs start de facto met de oprichting van België in 1830. Met de nieuwe Belgische grondwet komt er meteen een einde aan de centraliserende onderwijspolitiek van Willem 1. De gemeenten, verenigingen en particulieren krijgen opnieuw het recht om de instellingen die ze hebben opgericht autonoom te besturen. De regering oefent alleen nog toezicht op de scholen die zichzelf geheel of gedeeltelijk financiert. Over het principe van vrijheid van onderwijs (art. 17 van de Belgische grondwet) is vrijwel iedereen het eens. Overall worden katholieke scholen opgericht, zowel op lager als op middelbaar niveau. Verscheidene gemeenten geven een geheel eigen interpretatie aan die vrijheid door bijvoorbeeld lager en middelbaar onderwijs in te krimpen. (De Clerck, 1975)

De overgang naar de situatie waarin elk kind naar school ging verliep moeizaam en in een aantal stappen. In 1842 bespreken de kamer en de senaat uitvoerig de organisatie van het lager onderwijs om een compromis te bereiken tussen katholieken, liberalen, tussen kerk en staat. Dit resulteert in een wet die elke gemeente verplicht minstens één lagere school oprichten. In 1848 kwam er een wet die stelde dat kinderen onder de 10 jaar niet meer mochten werken. In 1889 kwam er een ruimere wet die kinderarbeid moest terugdringen. (Steyaert, 2013).

Een opmerkelijke passage in het boek over de geschiedenis van het Belgisch onderwijs (De Clerck, 1975) is er eentje over het eerste katholieke congres met als één van de resoluties: in de scholen dienen opvoeding en onderwijs samen te gaan.

De Aalsterse christendemocraat Daens houdt op 14 april 1897 een pleidooi in de kamer van volksvertegenwoordigers voor de invoering van de leerplicht: “Savez-vous combien d’enfants de 12 à 14 ans fréquentent l’école primaire? Un quinzième, c’est à dire presque aucun...” de aanzet van een historisch discours dat enerzijds de algemene armoede aanklaagt waardoor kinderen na hun eerste communie verplicht worden mee te gaan werken om het gezin te helpen onderhouden en anderzijds de positie van de onderdrukte, inferieure Vlaming aan de kaak stelt, die enkel aan de bak kan geraken mits een goede kennis van het Frans. (De Clerck, 1975). Ik hou met opzet de taalstrijd buiten dit overzicht. Alhoewel het een bijzonder belangrijk strijdpunt is geweest doorheen onze Belgische geschiedenis lijkt het mij, in het raam van mijn onderwerp, minder relevant om over uit te weiden.

De wet op de algemene leerplicht komt er op 19 mei 1914 en geldt als één van de belangrijkste wetten uit de Belgische geschiedenis van na de eeuwwisseling. (De Ceulaer, 1990) Deze en andere bepalingen zullen niet onmiddellijk toegepast worden, dit is nl. het jaar dat de Duitse troepen België binnenvallen.

1. Kinderen vanaf 6 jaar moeten verplicht onderwijs volgen.
2. Tenminste 8 jaar voltijds onderwijs was vereist, kinderen mochten pas op 14-jarige leeftijd tot het arbeidsproces worden toegelaten.
3. De wet omschrijft leerplicht, geen schoolplicht, onderwijs kon dus ook thuisonderwijs zijn.

De leerplicht kwam er niet alleen vanuit opvoedingsidealen maar had ook als doel kinderen beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt door het analfabetisme terug te dringen. Daarnaast was de school ook een plek om te werken aan allerlei beschavingsidealen zoals zorgvuldig omgaan met geld, verkeersopvoeding en het ontwikkelen van burgerschap. (Steyaert, 2013)

De huidige organisatie van ons onderwijs is sterk verbonden met de kindervetgeving (verbod op kinderarbeid, leerplicht en kindbescherming) en werd oorspronkelijk geïnitieerd vanuit de burgerij als antwoord op de toenmalige sociale kwestie en kadert in een door hen wenselijk geacht beschavingsoffensief dat een dominant disciplineringsdenken introduceerde. Door arbeiderskinderen verplicht naar school te sturen konden ze meteen heropgevoed worden waardoor ze zich ook zouden aanpassen aan de vereisten van de burgerlijke samenleving. (Gobeyn & De Stercke, 2010)

We kunnen stellen dat vorming en disciplineren en de autoriteit van de leraar om leerlingen te laten evolueren naar sociaal wenselijk gedrag prioritair waren tijdens de 19^{de} en tot een groot stuk in de 20^{ste} eeuw. Tot de 20ste eeuw en daarna zijn disciplineren in tijd en ruimte dé expliciete pedagogische doelstelling. (Zeiher, 2001). In 1944 laat de secretaris-generaal een circulaire verspreiden (De Clerck, 1975) waarin hij uitdrukkelijk vraagt de zedelijke opvoeding in de scholen op de voorgrond te plaatsen aangezien een 'stijgende bandeloosheid der zeden' wordt vastgesteld.

Over een nieuwe verlenging van de leerplicht werd er overigens reeds snel opnieuw en zeer lang gediscussieerd. Tussen de jaren 1945 en 1950 kwam deze gedachte weer op de proppen. Internationaal dient zich een nieuwe dimensie aan: de democratisering van het onderwijs (De Ceulaer, 1990). Daarnaast zien we een algemene spontane stijging van 'scholariteit', de behoefte aan een meer geprofileerde opvoeding van de jeugd, zowel lichamelijk als op vlak van morele en burgerdeugden én de behoefte aan meer

geschoolde arbeiders op de arbeidsmarkt (De Ceulaer, 1990). In de jaren 50 tekent zich de behoefte af naar meer productiviteit en ten gevolge daarvan de stijgende behoefte aan arbeidskwalificatie. Internationaal kwam de gedachte meer en meer op dat onderwijs economisch een belangrijke rol te vervullen had. Tussen 1954 en 1958 taant de belangstelling voor leerplichtverlenging dan weer door onder meer de invloed van de schoolstrijd (strijd tussen het onderwijs ingericht door de staat en het katholiek onderwijs) (De Ceulaer, 1990).

Ik doe hier de sprong naar 1983, jaar waarin Minister Coens er (eindelijk) in slaagt de leerplichtperiode te verlengen (De Ceulaer, 1990). De discussie werd dan al 50 jaar gevoerd. “Vanaf het schooljaar waarin ze de leeftijd van 6 jaar bereiken, worden alle jongeren gedurende 12 opeenvolgende jaren een recht gewaarborgd op een basisvorming.” (De Ceulaer, 1990). De verhoogde beleidsaandacht die hieraan voorafging vindt, volgens De Ceulaer, een verklaring in o.m. de volgende factor: de economische crisis en de enorme werkloosheid die hiermee gepaard ging. De leerplichtverlenging werd “herontdekt” als een instrument om de werkloosheid te bestrijden. Dit argument werd overigens ook aangehaald door de auteurs van het wetsontwerp, Coens en Tromont, “die de internationale achterstand van ons land aanhalen, alsook – en vooral - het gesuggereerde causale verband tussen werkloosheid en scholingsgraad.” (De Ceulaer, 1990).

Laat me tenslotte het democratiseringsstreven dat na WOII meer en meer ingang vond niet vergeten. “Het voortgezet onderwijs hoorde niet alleen alle kinderen gelijke toegangsmogelijkheden te geven. Terzelfdertijd moest het die kinderen gelijke kansen geven op een maximale zelfontplooiing van hun intrinsieke capaciteiten.” (De Ceulaer, 1990).

Voor de volledigheid dient nog vermeld te worden dat de ontwikkeling naar een federale staat een belangrijke impact heeft gehad op ons onderwijs. Vanaf 1989 werd de bevoegdheid voor onderwijs overgeheveld naar de gemeenschappen en deze gingen elk hun eigen weg (Onderwijsontwikkelingen, 2001). Naast de federalisering schets ik hieronder de belangrijkste basisprincipes.

Als ik de sprong maak naar het einde van de 20ste eeuw zie ik dat het onderwijsbeleid uitgaat van het principe dat iedereen een gelijke kans moet krijgen op ontwikkeling. “Ieder individu, met het oog op integratie in de maatschappij en ongeacht zijn sociale of etnische afkomst, op gelijke wijze een sociale en diepe persoonlijkheidsvorming, een werkelijkheids- en wereldgeörienteerde algemene vorming en een brede beroepsgerichte opleiding moet krijgen” (Onderwijsontwikkelingen 2001). Onderwijs

moet kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen. Daarnaast moet onderwijs toegankelijk zijn voor een zo breed mogelijk publiek, gedifferentieerd en aangepast zijn aan verschillende doelgroepen en moet het bijdragen aan de menselijke en sociale ontplooiing en de voorbereiding op de beroepswereld.

Er heerst vrijheid van onderwijs (Belgische grondwet, herziening 17 feb 1994) wat betekent dat er geen beperkende maatregelen mogen opgelegd worden aan de organisatie van de onderwijsinstellingen en dat er vrije schoolkeuze heerst in hoofde van leerlingen en ouders. Er is leerplicht tot 18 jaar. Men kan echter beslissen om vanaf 16 jaar (of soms 15 jaar) over te stappen naar een deeltijds leersysteem. De enige officiële taal van de Vlaamse Gemeenschap is Nederlands. En de Belgische grondwet garandeert tenslotte de scheiding van Kerk en Staat.

3.3 Besluit

Van “kind dat mag weggeworpen” worden naar “kind dat moet opgevoed worden” naar “individu dat recht heeft op een sociale en diepe persoonlijkheidsvorming, een werkelijkheids-en wereldgeörienteerde algemene vorming en een brede beroepsgerichte opleiding moet krijgen” - een hele evolutie in de manier waarop naar kinderen en jongeren werd gekeken in de geschiedenis.

In het volgende hoofdstuk ga ik op zoek of er sprake is van een crisis in de relatie tussen leerkracht en leerling. Ik ga op zoek naar passende literatuur en gebruik hiervoor ook de beleidsnota van huidig Vlaams minister voor Onderwijs Hilde Crevits.

Hoofdstuk 4: Crisis in de relatie leerkracht – leerling?

4.1 Inleiding

'Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?' Deze vraag impliceert dat er iets verkeerd zit in de relatie tussen leerkrachten en leerlingen, dat er sprake is van een spanning, een crisis tussen de twee. In dit hoofdstuk zoek ik uit of dit wel klopt. Om een antwoord te vinden op deze vraag heb ik als bron de beleidsnota van Vlaams minister Hilde Crevits voor de periode 2014-2019 (tijdens het schrijven van deze bachelorproef nog steeds bevoegd minister voor het Vlaams Onderwijs) en andere bronnen geraadpleegd.

4.2 Literatuur

Ik zie vanaf de jaren '60 en '70 tot nu een aantal belangrijke veranderingen opduiken die de spanning tussen leerkrachten en leerlingen zouden kunnen verklaren en die hun oude en vroeger evidente autoriteit lijken te ondermijnen.

“De school wordt de motor in een tweevoudige scheiding: de scheiding van de jeugdige leefwereld en de leefwereld van de volwassenen én de scheiding tussen de private sfeer van het gezin en de publieke sfeer van pedagogische voorzieningen” (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2004) De jeugdperiode wordt als het ware gekenmerkt door twee gescheiden werelden: de wereld van de private context met het gezin, het huishouden en de familie enerzijds en de wereld van de school en de vrijetijdsbesteding (een superviserende setting) anderzijds. (Verschelden, 2007)

Een volgende belangrijke stap in de geschiedenis is de na-oorlogse economische wederopbouw en baby-boom in Europa, die perspectief biedt op meer materiële welvaart voor iedereen. Na de jaren '60 wordt de realisatie van de welvaartstaat een feit in West-Europa. Het individu wordt vanaf dan door de overheid begeleid. De pedagogische sector, die een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van de verzorgingsmaatschappij, groeit exponentieel. Er worden enerzijds meer scholingseisen gesteld en anderzijds wordt de drempel voor toegang tot onderwijs verlaagd. (Depaepe, 1998).

Het einde van de jaren '60 brengt een radicale verandering met zich mee. Vanuit de Verenigde Staten wordt een brede contestatiebeweging op gang getrokken. Jongeren stellen de onmenselijkheid van de Vietnam oorlog aan de kaak. Er ontstaat een tegencultuur van jongeren die de heersende consumptiemaatschappij aan de kaak stellen (even terzijde: de huidige klimaatprotesten worden ook door jongeren getrokken, weg onmondigheid). In het begin van de jaren '70 ontstaat de “anti-autoritaire opvoeding” in Duitsland. Algemeen is er meer en meer verlangen naar emancipatie. Marc Depaepe

stelt dat onder invloed van de Frankfurter Schule het individu moest geëmancipeerd en bevrijd worden: emancipatie door communicatie. “Langzaam maar zeker werden vastgeroeste gezagsrelaties van hun valse hiërarchie en autoriteit ontdaan en vond de democratiseringsgedachte ingang.” (Depaepe, 1998)

Kinderen en jongeren worden geëmancipeerd. Er komt een overlegmodel, we evolueren van een “bevel-model” naar een “onderhandelingshuishouding” (Verschelden, 2007) Zeiher wijst op de introductie van de “onderhandelingscultuur”: kinderen en jongeren worden aangesproken om als vrije individuen keuzes te maken: keuzes voor school en studierichting. We verschuiven met andere woorden van controle over en disciplineren van naar een tijdperk van zelfcontrole van kinderen en jongeren over hun tijd en ruimte. (Verschelden, 2007)

In elk geval evolueert de leerkracht vanaf de jaren '60 van boeman en behoeder van de traditionele zeden en waarden naar een soort gids en compagnon in het leerproces. Wat het hem of haar overigens wellicht niet makkelijker maakt: het gedrag van kinderen is voortdurend aanleiding tot ergernis (ze zijn onhandelbaar en verwend) en de professionele autonomie van leerkrachten komt permanent in het gedrang door de inmenging van ouders. (Depaepe, 1998)

Tenslotte wordt het onderwijsbeleid meer en meer gekenmerkt door “economische” en “manageristische” uitgangspunten (Depaepe, 1998). Tussen 1958 en 1973 verviervoudigt het budget van nationale opvoeding en stijgt het aandeel tot bijna 25% van de totale rijksbegroting. (Depaepe, 1998). Met de invoering van het VSO tracht men de democratisering van het onderwijs te bevorderen en wil men kinderen uit kansarme gezinnen toegang doen krijgen tot leidinggevende beroepen. Deze periode werd dan weer, onder toedoen van de economische crisis en de enorme overheidsschuld, opgevolgd door besparingen. Daarnaast bleef de “hervormingskoorts” toenemen: kwaliteitscontroles, hervorming van de inspectie. (Depaepe, 1998)

Bouverne-De Bie & Verschelden (2004) stellen aansluitend vast dat eerder “marktgerichte overwegingen” aan de basis beginnen liggen bij de keuze van studierichtingen. Welk diploma garandeert een betere toekomst? Tegelijk en gelijkaardig zeggen jongeren: “de school is saai, maar belangrijk voor later”. Leren in aansluiting op interesses of talenten wordt als minder belangrijk aanzien ten opzichte van de marktwaarde van een passend diploma. (Verschelden, 2007)

In deze zelfde periode zien we meer en meer leerlingenparticipatie ontstaan op scholen. Onderzoek geeft aan dat leerlingen ook zelf meer willen betrokken worden. (Engels e.a., 2004) Tegelijk stellen onderzoekers ook hier weer vast dat de bewegingsruimte voor

deze participatie weer onderworpen wordt aan beperkende voorwaarden. (Verschelden, 2007) Ook hier heersen dus voorgeschreven processen van onderhandeling. Binnen deze zogenaamde zelfcontrole over tijd en ruimte worden kinderen en jongeren geacht om hiermee met de nodige verantwoordelijkheid om te gaan.

Een onderzoek van Divine wijst op een, volgens mij, niet onbelangrijk fenomeen als de front-region versus de back-stage-region. De front-region staat voor de formele leeromgeving (bvb de klas) waar er traditionele en hiërarchische relaties heersen tussen leerkrachten en leerlingen, waarbij volgzzaamheid van leerlingen wordt verwacht. De andere, back-stage, omgeving is de omgeving van de speelplaats, toiletten, gangen waar kinderen en jongeren gedrag vertonen dat de leidingpositie van de leerkracht kan ondermijnen. Kinderen en jongeren herwinnen in deze laatste context autonomie en controle, die afwezig zijn tijdens het lesgebeuren. (Verschelden, 2007)

Onderzoek van Griet Verschelden wijst spanning aan tussen de schoolse verwachtingen en het 'jong zijn'. Voor kinderen en jongeren is het hele schoolgebeuren belangrijk voor het sociale aspect. Daar tegenover staat dat ze op school vooral benaderd worden als leerlingen. Deze tegenstelling zorgt voor de nodige stress en spanningen: bij de peergroep horen versus participeren aan de schoolse activiteiten (ze willen bijvoorbeeld niet gezien worden als strever). Daarnaast zie Griet Verschelden nog een andere spanning opduiken: de spanning tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten vinden dat ouders teveel verwachten van de school op vlak van opvoeding. Ouders verwachten dat ze gelijk krijgen van de school als ze opkomen voor hun kinderen. Leerkrachten vinden dan weer dan weer dat ouders te weinig interesse tonen voor de schoolcarrière van hun kinderen. In deze context worden leerkrachten en leerlingen rivalen van elkaar.

We stellen vast dat bovenstaande principes het accent leggen op kennis, vaardigheden en attitudes. In onderzoek naar betekenis van het schoolleven benadert de school eerder als een formele leeromgeving en minder of niet als een sociale leeromgeving, terwijl kinderen en jongeren, wanneer ze over school praten, het eerder hebben over hun relaties met leeftijdsgenoten en minder over de leeraspecten. Onderzoek van Griet Verschelden geeft aan dat kinderen en jongeren een middenweg proberen vinden tussen les volgen en plezier maken. Streken uithalen, leerkracht pesten en vloeken geven kleur aan het formele schoolgebeuren.

In de interactie tussen leerkrachten en leerlingen wordt een spanning vastgesteld tussen controle en emancipatie. Ruzies zijn vaak een strategie om de controle en orde te behouden. Leerkrachten ondervinden een enorme druk om te presteren en te zorgen voor goede schoolresultaten van de jongeren. (Verschelden, 2007)

4.3 De beleidsnota van Vlaams Minister Crevits 2014

Op basis van deze meest recente nota waarin een aantal aandachtspunten en problematieken uit het onderwijs worden erkend en omschreven, maak ik graag de brug naar het onderwerp van deze bachelorproef.

Citaat 1: *“Responsabiliseringscultuur zorgt voor veranderende positie van onderwijs in de samenleving. Vroeger genoten het onderwijs, de school en de leraren een bijna onvoorwaardelijk vertrouwen van de gemeenschap en van de ouders. **Onderwijs heeft vandaag echter niet langer een dergelijke gezagspositie.** Maar toch geniet het onderwijs nog relatief veel vertrouwen in tegenstelling tot andere publieke instellingen zoals gerecht en administraties. **Ouders en leerlingen staan echter steeds meer op hun rechten.** De algemene tendens tot verantwoording en de daarmee samenhangende toename van het belang van het recht in de samenleving duidt men aan met de term ‘juridisering’. Ook in het onderwijs heeft het recht aan belangrijkheid gewonnen. Voorbeelden van juridisering in het onderwijs zijn het toenemend belang van leerlingenrechten, de geschillenregeling, de toegang tot het onderwijs, het schoolreglement, de tucht- en ordemaatregelen, de studievoortgangsbeslissingen, de disciplinehandhaving en de motivering van beslissingen. **De groeiende spanning tussen onderwijs en recht ervaart men het sterkst in het beroep tegen examen- en evaluatiebeslissingen.** Het zijn de directies, schoolleiders en leraren die met deze juridisering het sterkst geconfronteerd worden.”*

Citaat 2: “Missie van mijn onderwijsbeleid. Het samen realiseren van een onderwijsomgeving waarbij het onderwijs elke lerende uitdaagt om zijn of haar eigen talenten te ontdekken én te vormen zodat ieder groeit tot een individu met een sterke persoonlijkheid. In mijn beleid grijp ik elke mogelijkheid aan om het onderwijs steeds dichter bij deze missie te brengen. Onderwijs is mensenwerk én maatwerk. Onderwijs gaat over kansen geven en kansen nemen. Voorop staat het ontwikkelen van de talenten van alle kinderen en jongeren. Onderwijs gaat aan de slag met kwaliteiten van de lerenden, sluit daarop aan om elke lerende uit te dagen om zijn of haar eigen grenzen te verleggen. Onderwijs is een boeiende dynamiek die we enkel samen, met alle betrokken, kunnen waarmaken. De vrijheid van onderwijs vormt hierbij een hoeksteen. **Ons onderwijs stelt het welbevinden van de lerende centraal. De snel evoluerende samenleving daagt het onderwijs uit. De positie van het kind in onze samenleving wijzigt.** Sociale media en andere technologische ontwikkelingen beïnvloeden de manier van leren. Lerenden hebben andere loopbaanverwachtingen. Men moet leren omgaan

met flexibiliteit en veranderende werkomstandigheden. Dit voortdurend wijzigend perspectief moet mee sturend zijn in ons onderwijs.

Onderwijs heeft als kernopdracht sterke persoonlijkheden te vormen. Het maakt hen weerbaar zodat ze ten volle aan de samenleving kunnen participeren en zich maximaal kunnen ontwikkelen. Onderwijs speelt een cruciale rol in het leven van iedereen en beperkt zich al lang niet meer tot de initiële schoolloopbaan, maar omhelst een leven lang leren. Het bereidt lerenden voor op doorstroom naar verdere onderwijstrajecten of op het instappen in de arbeidsmarkt. Leerlingen uitdagen om hun talenten te ontwikkelen moet samengaan met een schoolklimaat dat hen hiertoe stimuleert, maar tegelijk een warme en veilige leefomgeving creëert. Ik wil investeren in het welbevinden van leerlingen en schoolteams. In onze snel evoluerende samenleving is het essentieel dat onderwijs competenties rond algemene vorming sterk ontwikkelt. Het bereidt lerenden voor op de uitdagingen van de toekomst. **Daarnaast is een onderwijsaanbod nodig dat leidt tot beroepskwalificaties van alle niveaus, waarbij ook jongeren die het moeilijk hebben in het onderwijs toch met een gepaste kwalificatie de arbeidsmarkt op kunnen.**

We leven in een complexe en snel evoluerende samenleving. **Dit brengt veel uitdagingen, maar ook problemen met zich mee. Iedereen kijkt naar het onderwijs voor oplossingen. De opdrachten nemen vooral toe, nooit af. Maar we kunnen niet alle problemen die zich in de samenleving voordoen afschuiven op onderwijs. We dragen zorg voor de draagkracht van leraren en scholen.”**

De minister wijst in bovenstaande passages op enkele aandachtspunten en problemen die aansluiting vinden bij het thema “de relatie leerkracht-leerling”;

- De ondermijnde gezagspositie van het onderwijs;
- Ouders en leerlingen die steeds meer op hun rechten staan;
- De groeiende spanning tussen onderwijs en recht: de zogenaamde juridisering;
- Het welbevinden van de leerling staat centraal;
- De opdracht is sterke persoonlijkheden vormen en hen weerbaar maken;
- Leerlingen die het moeilijk hebben in het onderwijs helpen aan een gepaste kwalificatie op de arbeidsmarkt;
- We kunnen niet alle problemen van de samenleving afschuiven op het onderwijs;
- We dragen zorg voor de draagkracht van leraren en scholen.

4.4 Besluit

In dit hoofdstuk zien we vanaf de jaren '60 en '70 tot nu een aantal belangrijke veranderingen opduiken die de spanning tussen leerkrachten en leerlingen zouden kunnen verklaren en die hun oude en vroeger evidente autoriteit lijken te ondermijnen. Hierbij horen onder andere het stellen van meer scholingseisen, de verlaging van de drempel voor toegang tot onderwijs, de democratiseringsgedachte en de professionele autonomie van leerkrachten die permanent in het gedrang komt door de inmenging van ouders. Het blijken allemaal thema's die aan bod kwamen tijdens de interviews. Al deze veranderingen wijzen erop dat er sprake is van een spanning, een crisis in de relatie tussen leerkracht en leerling. Dit wordt later in dit hoofdstuk ook bevestigd in de beleidsnota van Hilde Crevits, Vlaams minister voor Onderwijs, van 2014-2019.

We weten nu, los van de interviews, dat er doorheen de jaren vele veranderingen plaatsgevonden hebben waardoor de relatie effectief onder druk staat. De evidente autoriteit die leerkrachten vroeger evident uitstraalden is (grotendeels) verdwenen. Dit brengt me tot een volgende belangrijke vraag bij het volgende hoofdstuk van deze bachelorproef, nl. 'Moeten we anders gaan denken over autoriteit en leiderschap?'

Hoofdstuk 5: Moeten we anders gaan denken over autoriteit en leiderschap?

5.1 Inleiding

Uit de interviews met de leerkrachten bleek duidelijk dat autoriteit, gezag en de relatie met de leerlingen een grote bekommernis zijn en men op zoek is naar nieuwe antwoorden en een gezamenlijk project. Ik start dit hoofdstuk met een opsomming van de belangrijkste uitspraken uit de negen interviews.

Tijdens mijn zoektocht naar bronnen kwam ik, soms toevallig en soms op aanraden van familieleden en vrienden, enkele schrijvers tegen die ik graag in deze bachelorproef een plaats wil geven omdat ze aansluiten bij dit thema en omdat ze misschien nieuwe antwoorden hebben bedacht voor de uitdagingen van onze scholen, leerkrachten en leerlingen. Misschien redeneren we namelijk nog heel vaak vanuit onze oude overtuigingen als we denken aan de organisatie van de school, het lesgeven, de relatie tussen leerkracht en leerling en de manier waarop we communiceren. Misschien moeten we deze oude paden durven verlaten en anders gaan denken. Ons onderwijssysteem is misschien nog te vaak gericht op goeie punten halen om later een goed diploma te hebben en een goeie job te vinden. En niet op het vinden van antwoorden op de volgende vragen: wat maakt ons gelukkig, wat zijn onze talenten, wat doen we graag? En misschien zitten de jongere generaties anders in elkaar? En over lesgeven: dezelfde zinnen kwamen vaak terug tijdens het afnemen van de interviews: “we moeten onze stof kunnen geven of we halen het niet” of “ze moeten luisteren” of “de oude vormen van gezag: werken niet meer” of (zelfs in elk interview) “de leerlingen zijn zoveel mondiger geworden!”.

Ik selecteerde enkele originele denkers die vaak aan het woord zijn via interviews in sociale media of bekend raakten via Ted Talks, publicaties, artikels en boeken. Ze hebben het over leiderschap in het algemeen of over autoriteit en leggen tevens veelvuldig linken met de relatie leerkracht-leerling. Daarom vond ik het nuttig hen in dit hoofdstuk aan het woord te laten.

Aan de hand van enkele kernthema's uit de interviews probeer ik linken te leggen tussen de ervaringen van “onze” leerkrachten en de vaststellingen en overtuigingen van de auteurs. Deze kernthema's zijn tevens de tussentitels doorheen dit hoofdstuk.

5.2. De interviews: over autoriteit en de relatie met de leerlingen

In onderstaande opsomming geef ik de uitspraken weer die de leerkrachten over autoriteit en de relatie leerkracht-leerling deden tijdens de interviews.

“We moeten zoeken naar iets nieuws, we mogen niet meer op dezelfde manier werken.”

Je begint best streng les te geven en daarna kan je dan lichtjes meer ruimte geven.”

“Je moet je gezag meer en meer verdienen gewoon doordat de leerlingen vinden dat je dat waard bent en niet vanuit uw positie of functie.”

“Autoriteit moet je verdienen en mag je zeker niet opeisen door te roepen of door grof te zijn.”

“Autoriteit verdien je door je vakkennis.”

“Als het erop aankomt ben je de baas, maar je moet dat wel op een menselijke manier doen.”

“Een man en de leeftijd zorgen ervoor dat je meer gezag hebt.”

“Het is niet meer zo omdat ik het zeg want dat werkt al lang niet meer, ik denk dat je het niet moet zeggen maar dat je het moet afdwingen door het voort te leven en door het hen aan te laten voelen.”

“Nu zouden we eigenlijk allemaal samen op dezelfde lijn moeten proberen enige autoriteit na te streven, bij te brengen of daar naar te hanteren. Daarvoor is het belangrijk dat we allemaal aan het zelfde zeel moeten trekken.”

“De band met de leerlingen was vroeger veel warmer dan nu.”

“Je voelt dat de oude vormen van gezag niet meer werken.”

“De leerlingen zijn mondiger en wij kunnen daar soms moeilijk mee om. Ze zijn niet meer bang van ons, die geven direct respons, die zeggen wat zij ervan vinden direct.”

“Wij voeden onze kinderen zelf allemaal mondiger op.”

“Leerlingen willen nog zo weinig doen voor school.”

“Er is veel afleiding en ze doen meer hun zin.”

“Ik denk niet dat er nu meer leerlingen zijn met problemen maar dat dat nu de relatie met de school veranderd is waardoor dat de school van meer problemen weet dan vroeger. De school geeft aan dat het kan om problemen te vertellen.”

Leerlingen nemen het minder nauw met die regeltjes. Maar toch helpen die regels de sfeer te bepalen.”

“Zorgdossiers zoals we die nu kennen waren er nog niet. Ik heb soms de indruk dat we teveel eieren onder die jongeren steken, dat ze teveel begeleid worden. Zonder afbreuk te doen aan wat de leerlingenbegeleiding doet.”

“De lat wordt almaar lager en lager gelegd.”

“De job is veel complexer geworden. Vroeger waren we vooral de vakleerkracht die expertise had en als je dat voldoende had, kon je voor de klas staan. Ik denk dat je nu veel meer moet zijn.”

“Het is complexer geworden omdat ik wel vind dat leerlingen niet enkel in de klas zitten met het aspect van ‘ik moet iets leren’ maar vooral met rugzakjes vaak naar school komen. Dat is ook van alle tijden maar laten we zeggen dat het nu meer benoemd is en leerlingen veel meer etiketten krijgen en extra ondersteuning.”

“Beleefd zijn en respect tonen dat kennen ze weinig toch.”

“Ouders zorgen soms voor een moeilijke relatie omdat ouders in tegenstelling tot vroeger veel meer hun kinderen volgen dan de school.”

“Vaak wordt er naar de leerkracht nu gekeken als zijnde leerkracht-leerling zijn gelijk. Leerlingen hebben zich door de tijd een trapje hoger gezet. Ik heb dat recent nog gebruikt in mijn klas als beeldspraak, waar dat je in bepaalde klaslokalen echt een trede hebt waar je hoger moet gaan staan. Dat is niet in alle klassen zo. In mijn ervaring, tot een 10 tal jaar geleden werd dat aanvaard.”

Zoals eerder gesteld stellen de geïnterviewde leerkrachten zich vragen over de manieren van gezag uitstralen en uitoefenen, de gestegen mondigheid van leerlingen, omgangsvormen, de complexiteit van hun job, het feit dat leerlingen ook hun problemen meebrengen naar school en de vaak moeilijke communicatie met de ouders die hun kinderen vaak in bescherming nemen en tenslotte dat leerlingen zichzelf op dezelfde “hoogte” zetten als leerkrachten.

5.3. Korte voorstelling van de auteurs

Paul Verhaeghe is van opleiding klinisch psycholoog en psychoanalyticus. Hij werkt als gewoon hoogleraar aan de Universiteit Gent. Sinds 2000 gaat zijn belangstelling vooral naar de invloed van maatschappelijke veranderingen op psychologische en psychiatrische moeilijkheden. Ik gebruikte zijn boek 'Autoriteit'.

Haim Omer, hoogleraar psychologie aan de universiteit van Tel Aviv en oprichter van het 'New Authority Centre' in Israël, heeft een visie ontwikkeld die een gepast antwoord biedt op de vraag 'Hoe opvoeden vandaag?'. Het uitgangspunt is de onderlinge relatie tussen opvoeder en kind waarbij aanwezigheid, toezicht, nabijheid en betrokkenheid belangrijke aspecten zijn. Van hem gebruikte ik de publicatie 'Nieuwe autoriteit - samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving' voor het schrijven van deze bachelorproef.

Brené Brown is een onderzoekshoogleraar maatschappelijk werk aan de University of Houston in Texas. Ze is daarnaast auteur van verschillende boeken en blogger. Haar onderzoek en boeken gaan over onder meer kwetsbaarheid, moed en schaamte. Browns onderzoek richt zich op authentiek leiderschap en oprechtheid in families, op scholen en in organisaties. De publicaties die ik van haar gebruik heb zijn 'De moed van imperfectie' en 'De kracht van kwetsbaarheid'.

De vierde denker is Simon Sinek: een leiderschapsgoeroe, docent strategische communicatie aan de universiteit van Columbia, oprichter van SinekPartners en auteur. Hij is bekend geworden dankzij het populariseren van het concept van 'de gouden cirkel' en zijn boek 'Begin met het Waarom'. Vandaag geeft Simon Sinek seminars voor leiders en organisaties waarin hij hen leert hoe zij mensen kunnen inspireren. Zijn gewaagde doelstelling is om mee te bouwen aan een wereld waarin de overgrote meerderheid van werknemers aan het eind van de werkdag tevreden naar huis gaat omdat zij voldoening vinden in hun werk.

Een vijfde opmerkelijke figuur is Ricardo Semler. Deze Braziliaan doet de dingen graag anders. Teveel regels en druk van bovenaf staan volgens hem de creativiteit van de werknemer in de weg. Semler leidt een democratisch bedrijf waarin de werknemers hun eigen werktijden, baas en salaris bepalen. Ricardo Semler nam toen hij begin twintig was het klassieke, hiërarchische familiebedrijf Semco van zijn vader over. Enkele jaren daarna ging het mis. Tijdens een bezoek aan een Amerikaans bedrijf zakt hij in elkaar: zwaar overspannen. Vanaf dan gaat hij alles anders doen: Semler ontslaat twee derde van het management van zijn bedrijf. Op basis van zijn revolutionaire ideeën over democratische bedrijfsvoering transformeert hij Semco radicaal en bouwt het uit tot een

succesvol zakenimperium. Ik laten hem hier ook verschijnen omdat hij oprichter is van de Lumiar scholen in Brazilië waarin hij zijn eigenzinnige manier van denken doortrekt.

Tenslotte kwam ik in De Standaard op zaterdag 9 maart een interessant artikel tegen van Dries De Smet “Waarom zijn ouders helikopters geworden? It’s the economy stupid!” Dries De Smet doet hier een korte bespreking van een boek van Matthias Doepke en Fabrizio Zilibotti “Love, Money & Parenting”.

5.4 Over autoriteit

Nog niet zo lang geleden hadden leerkrachten een vanzelfsprekend gezag. Tijden veranderen net zoals onze omgang met gezag. Vóór de jaren '60 was er sprake van een unanieme visie op autoriteit, namelijk angst en gehoorzaamheid. Jongeren lieten zich leiden door strenge gezagsdragers en tegenspraak werd niet geduld. Vanaf de jaren '60 kwam er een tegenbeweging: anti-autoriteit, vrije opvoeding. Vanaf de jaren '80 ontstaan er nieuwe inzichten in de benadering van autoriteit en vandaag hebben we een versnipperde visie op autoriteit. (Groep Intro, 2018)

Omwille van deze versnipperde visie op autoriteit kan ik begrijpen dat het voor leerkrachten momenteel moeilijk is om te weten hoe ze zich best gedragen. Het lijkt alsof we op zoek zijn naar nieuwe omgangsvormen.

“Alles beheersbaar willen maken heeft tot gevolg dat niets nog werkt. Iedere leerkracht kan je dat vertellen: hoe meer controlemechanismen en regeltjes een school uitvaardigt, hoe minder autoriteit er in de klas heerst. Met als gevolg dat leerkrachten amper nog aan lesgeven toekomen; alle aandacht gaat naar het naleven en doen naleven van al die vorderingen.” (Verhaeghe, 2015)

Ik herinner me nog een anekdote van een leerkracht die op dezelfde vorming van Groep Intro aanwezig was als ik, nl. ‘Verbinden in gezag’. De regel op zijn school was dat leerlingen in stilte in hun rij naar hun klaslokaal stapten voor aanvang van de les. Zijn bijkomende regel was dat als ze hier niet succesvol in slagen, ze opnieuw beginnen. Bijgevolg was hij soms gedurende de helft van de lestijd bezig met de leerlingen de regels te laten nakomen waardoor hij niet aan lesgeven toekwam.

Macht, gezag en autoriteit zijn begrippen die dikwijls door elkaar gebruikt worden. Nochtans hebben ze een verschillende betekenis. Autoriteit berust op ongelijkheid en maakt dat iemand een vanzelfsprekende macht uitoefent over iemand anders, die zich daar min of meer vrijwillig aan onderwerpt. Autoriteit heeft weinig of niets te maken met geweld, de onderwerping gebeurt vrijwillig. De hoogleraar geeft college, de studenten

luisteren en nemen nota. Het punt zit hem volgens Verhaeghe (2015) in dat 'vanzelfsprekende'. Waarom is autoriteit vanzelfsprekend? Niet vanwege de persoon als zodanig, want dat zou dan weer pure macht zijn. De oorsprong van autoriteit moet elders liggen, buiten de persoon die haar draagt. Termen zoals 'gezagsdrager' en 'gezagvoerder' tonen dat goed aan. Autoriteit wordt gedragen door iemand die haar mag verwoorden, mag zeggen – vandaar ook 'gezag'. Iemand kan gezag verwerven, uitoefenen, verliezen, doorgeven – dus ligt de bron van autoriteit buiten de persoon zelf.

Dat de grond van autoriteit buiten het individu ligt, toont het allerbelangrijkste verschil met macht. Macht is een tweeledige structuur en behelst bijvoorbeeld twee personen van wie de een sterker is dan de ander, waardoor de sterkste zijn wil kan opleggen. Autoriteit daarentegen bezit een drieledige structuur. Iemand bezit autoriteit over anderen op basis van een derde factor, en wel een externe bron waarin ze samen geloven. Op basis daarvan ontstaat die min of meer vrijwillige onderwerping. (Verhaeghe, 2015)

Traditionele autoriteit is synoniem voor patriarchale autoriteit, top-down en voorbehouden aan mannen. Die koppeling is zo sterk dat wij ons nauwelijks een andere invulling kunnen indenken. Vandaar de paniekerige reacties bij de verdwijning ervan en de poging om haar te herstellen. (Verhaeghe, 2015)

Die traditionele patriarchale autoriteit is volgens Paul Verhaeghe zo goed als verdwenen, samen met de ooit daaruit voortvloeiende vrijwillige onderwerping aan een aantal conventies. De effecten zijn voelbaar op alle mogelijke vlakken. Het zoeken naar een oplossing is volop bezig, waarbij er twee radicaal verschillende antwoorden uit de bus komen.

Het eerste antwoord is een wanhopige poging om terug te keren naar de vroegere autoriteit. Dit mislukt omdat haar grond verdwenen is.

Uitspraken uit de interviews die hier bij aansluiten: "Een man en de leeftijd zorgen ervoor dat je meer gezag hebt." Je begint best streng les te geven en daarna kan je dan lichtjes meer ruimte geven." "Je voelt dat de oude vormen van gezag niet meer werken."

Het tweede antwoord belooft een nieuwe autoriteit. 'Nieuw' staat voor een andere grond en functioneringswijze in vergelijking met het patriarchaat. In plaats van bepaald te worden door een hoog verheven en unieke instantie zal zij haar grond vinden in een horizontaal vlak, een groep.

Ook deze wordt bevestigd door uitspraken van de leerkrachten: “We moeten zoeken naar iets nieuws, we mogen niet meer op dezelfde manier werken.” “Je moet je gezag meer en meer verdienen gewoon doordat de leerlingen vinden dat je dat waard bent en niet vanuit uw positie of functie.” “Autoriteit moet je verdienen en mag je zeker niet opeisen door te roepen of door grof te zijn.” “Autoriteit verdien je door je vakkennis.” “Als het erop aankomt ben je de baas, maar je moet dat wel op een menselijke manier doen.” “Het is niet meer zo omdat ik het zeg want dat werkt al lang niet meer, ik denk dat je het niet moet zeggen maar dat je het moet afdwingen door het voort te leven en door het hen aan te laten voelen.” “Nu zouden we eigenlijk allemaal samen op dezelfde lijn moeten proberen enige autoriteit na te streven, bij te brengen of daar naar te hanteren. Daarvoor is het belangrijk dat we allemaal aan het zelfde zeel moeten trekken.”

Vanzelfsprekend gezag (en macht) vanuit de functie lijkt vandaag niet meer te werken. Uit de interviews kan ik hier alleen maar opnieuw vaststellen dat veel leerkrachten op zoek zijn naar iets nieuws, en dat er nood is aan ondersteuning en een gemeenschappelijk gedragen project met uniforme afspraken om met de uitdagingen van vandaag positief aan de slag te gaan.

5.5. Over communicatie, over kwetsbaarheid en de drang en druk om erbij te horen

Haim Omer ging op zoek naar het antwoord op de vraag: hoe kunnen we met conflicten omgaan, hoe kunnen we positieve krachten in relaties mobiliseren en hoe kunnen we de-escaleren? Hij ontwikkelde een nieuwe benadering voor de hulpverlening aan gezinnen met adolescenten die destructief gedrag vertonen. Hij geeft ouders en opvoeders concrete handvatten om de escalatie te stoppen, uit de machteloosheid te stappen en actieve weerstand te bieden tegen agressief en destructief gedrag. Hij inspireert zich hierbij op geweldloze methoden uit de sociaal-politieke arena zoals door Mahatma Gandhi en Martin Luther King werden gehanteerd. Het zijn geweldloze methoden om strijd te voeren tegen onderdrukking en uitbuiting, daar waar gesprek en overreding onvoldoende effectief bleken.

Omer stelt een nieuwe autoriteit voor, die aanwezigheid, nabijheid en betrokkenheid aanbiedt. Nieuwe autoriteit is verankerd in een sociaal netwerk, en komt vanuit de houding “We zijn verantwoordelijk voor jou. Het is onze plicht en ons recht om leiding te nemen en grenzen aan te geven.” Deze leiding wordt ondersteund door een netwerk van gelijkgestemden. De nieuwe autoriteit gaat transparant tewerk: “We vertellen wat we

gaan doen en we doen wat we zeggen.” Nieuwe autoriteit gaat er vanuit dat deze niet onfeilbaar is en heeft oog voor het eigen aandeel in conflicten. Na een conflict wordt er gestreefd naar verzoening waarin sprake is van een onderhandelingshuishouding. (Leen Hermkens & Jan Hoet, 2013)

Ook hier vind ik aansluiting met de interviews: “Als ik echt kwaad wordt dan roep ik ook maar ik probeer dat niet te doen want ik vind dat geen correcte manier van handelen naar die gasten en ik ben iemand die mij daar dan achteraf slecht door voelt” – “Met de leerlingen buiten de klas gaan. Binnen de klas de confrontaties aangaan werkt niet” - “Wanneer ze mij beledigen voor heel de klas, verwacht ik ook excuses voor heel de klas. Omgekeerd doe ik dat ook” – “Vertrekken vanuit het standpunt van de leerling is belangrijk en zien hoe zij reageren op dingen en daarop te anticiperen en daardoor je eigen gedrag bij te sturen” – “Project mondig en assertief zijn, met respect” – “En dat teamwork had ik ook nog als antwoord. Wij vormen als klas een team, we moeten samen werken. Eigenlijk moet niet alleen een leerkracht bijsturen, eigenlijk moeten medeleerlingen ook kunnen bijsturen” – “Nood aan uniformiteit op vlak van regels. We moeten misschien een beetje meer lijm hebben in een aantal zienswijzen en afspraken”.

Ook hier weer stel ik vast dat elke leerkracht aan “autoriteit” zelf invulling geeft en conflicten op een eigen manier oplost. Ik stel doorheen de interviews vaak vast dat men nood heeft aan een gemeenschappelijk project en uniformiteit regels en afspraken en consequenties.

Ik selecteerde uit de twee boeken van Brené Brown enkele opmerkelijke passages en probeer deze te koppelen aan opmerkingen van de geïnterviewde leerkrachten en leg ook linken naar Simon Sinek en Ricardo Semler.

“Het belangrijkste inzicht dat ik heb overgehouden aan mijn bachelor-, master-en PhD-programma maatschappelijk werk is dit: verbondenheid is de reden van ons bestaan. Wij zijn gemaakt voor verbondenheid met anderen” (Brown, 2013)

“Ik ben nog geen enkel probleem tegengekomen dat niet samenhangt met een gebrek aan betrokkenheid van ouders, leerkrachten, schoolleiding of leerlingen, of een combinatie daarvan, en de onwil van de verschillende partijen om samen heldere doelen te stellen.” (Brown, 2013)

Ik vind dit een zeer vernieuwende manier van denken. Je kwetsbaar opstellen is ook een complete stijlbreek met het verleden denk ik.

“Kwetsbaarheid is de oorsprong van liefde, verbondenheid, geluk, moed, empathie en creativiteit. Het is de bron van hoop, medeleven, verantwoordelijkheid en authenticiteit”. (Brown, 2013)

“Door de mensen gewoon te zien als mensen, in plaats van ‘het publiek’, besepte ik dat de dingen waar ik bang voor ben – zoals me blootgeven -, dingen zijn waar iedereen bang voor is. Ik denk dat dat de reden is waarom empathie overgebracht kan worden zonder een woord te zeggen: je hoeft iemand alleen maar in de ogen te kijken om jezelf op een betrokken manier weerspiegeld te zien worden.” (Brown, 2013)

Ik zie doorheen de interviews, als kernwoorden van een goeie relatie met leerlingen, de volgende suggesties opduiken die hier volledig bij aansluiten als “een warm hart hebben voor die gasten” – “Je kan enkel goed lesgeven wanneer je je leerlingen graag ziet” – “Begripvol zijn voor hun situatie” – “Vriendelijkheid, lachend binnenkomen”

“Wat ik via onderzoek heb ontdekt, is dat vertrouwen wordt opgebouwd in heel kleine momenten, die ik ‘schuifdeurmomenten’ noem, naar de film ‘Sliding Doors’. In elke interactie is er de mogelijkheid om verbinding met je partner te maken of je van je partner af te keren”. (Brown, 2013)

“Op de trap eens informeel een praatje maken” – “Dingen niet persoonlijk opnemen” – “Respectvolle en verdraagzame manier met elkaar omgaan” – “Kansen geven en krijgen is belangrijk”

“Er is een trouwens een uiterst overtuigend onderzoek naar leiderschap dat het inzicht dat vragen om steun essentieel is, en dat kwetsbaarheid en moed besmettelijk zijn, onderstreept. In een artikel in een Harvard Business Review uit 2011 beschrijven Peter Fuda en Richard Badham aan de hand van een aantal beelden hoe leiders veranderingen op gang brengen en houden. Een van de beelden is de sneeuwbal. De sneeuwbal begint te rollen wanneer een leider bereid is zich kwetsbaar op te stellen tegenover zijn medewerkers. Het beeld van de sneeuwbal wordt geïllustreerd door het verhaal van Clynton, de algemeen directeur van een groot Duits bedrijf, die besepte dat zijn autoritaire leiderschapsstijl zijn managers ervan weerhield zelf initiatief te nemen. Hoewel hij in zijn eentje had kunnen werken aan zijn gedrag, koos hij ervoor zijn tekortkomingen openlijk te erkennen op de jaarlijkse bijeenkomst van zijn zestig topmanagers....en zijn team om hulp vroeg bij het leiden van zijn bedrijf. De onderzoekers meldden dat Clyntons effectiviteit gigantisch toenam, dat zijn team open bloeide, dat er een toename van initiatieven en innovaties zichtbaar was en dat zijn bedrijf het uiteindelijk beter deed dan veel grotere concurrenten”. (Brown, 2013)

Zou het geen geweldig idee zijn dat leerlingen meer inspraak zouden krijgen in de manier waarop ze zichzelf de leerstof eigen kunnen maken, hoe ze eindtermen kunnen behalen en welke gedragsafspraken er gelden in de klas. Rond dit laatste thema worden er al zeer veel zaken verwezenlijkt door de leerlingenraad. Ik denk dat je deze manier van overleggen en communiceren echter ook zou moeten kunnen doortrekken naar de individuele klassen.

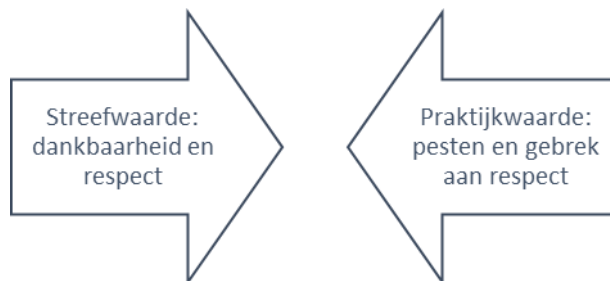
In hoofdstuk vier van 'De kracht van kwetsbaarheid' (2013) stelt Brown dat we als kind allerlei manieren ontdekken om ons te beschermen en te wapenen tegen kwetsbaarheid. Dit om te voorkomen dat we gekwetst, gekleineerd en teleurgesteld worden. We trekken als kind als het ware een harnas aan. Vanaf 12 à 13 jaar beginnen we verschillende vormen van zelfbescherming uit te testen. "Adolescentie is de startlijn van de race naar de wapenkamer. Cynisme en onverschilligheid zijn aan de orde van de dag op de middelbare school. Echt iedere leerling draagt elke dag een capuchontrui (ook al is het buiten 30°). Deze truien fungeren niet alleen als schild tegen kwetsbaarheid omdat je cool bent als je er een draagt, maar volgens mij ook omdat kinderen ze zien als een soort onzichtbaarheidsmantel." en "Met de capuchon op en je handen in de zak, maak je duidelijk dat je niet betrokken bent. Te cool om je ergens druk om te maken."

Dit inzicht zou een belangrijk thema kunnen zijn om mee aan de slag te gaan en op een andere manier naar pubers te kijken. Het pubergedrag en het onvermogen om ermee om te gaan kwam ook ruimschoots aan bod tijdens de interviews. Op de vraag welke elementen de relatie leerkracht-leerling bemoeilijken waren de antwoorden: "Puber zijn, vooral in de 2de graad is dat moeilijk" – "Te losse sfeer" – "Als ze geen respect tonen" – "Groepsdruk. Als leerlingen in klasverband samen zijn, gedragen ze zich vaak anders" – "Beschaamdheid . In ASO zijn ze zeer beschaamd, teruggetrokken en zeggen ze nog niet veel. In TSO en BSO zijn ze soms al direct aan het testen en moet je u eigenlijk daar al direct zetten dat ze weten waar de grens is" – "Onbeleefd, niet in orde zijn en uitdagen" – "Mondigheid op een onbeleefde manier" – "De leerlingen zijn mondiger en wij kunnen daar soms moeilijk mee om. Ze zijn niet meer bang van ons, die geven direct respons, die zeggen wat zij ervan vinden direct" – "Leerlingen willen nog zo weinig doen voor school" – "Er is veel afleiding en ze doen meer hun zin" – "- Mondiger worden. Ik vind dat goed, als het maar beleefd is."

Brené Brown ontwikkelde de volgende theorie: "gebrek aan betrokkenheid is de oorzaak van de meeste problemen die ik zie in gezinnen, op scholen, in gemeenschappen en

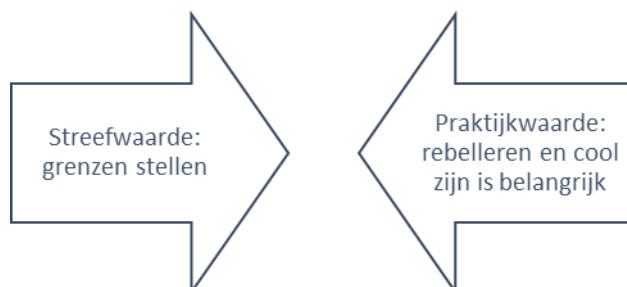
organisaties. Gebrek aan betrokkenheid is een manier om onszelf te beschermen tegen kwetsbaarheid, schaamte en een verloren- en doelloos gevoel. Gebrek aan betrokkenheid treedt ook op wanneer we het gevoel hebben dat de mensen die ons leiden zich niet aan hun deel van het sociale contract houden”. Zij spreekt van een waarde kloof die ontstaat als er afstand is tussen onze praktijkwaarden (wat we echt doen) en onze streefwaarden (wat we eigenlijk zouden willen doen). Die kloof ontstaat wanneer er gebrek is aan betrokkenheid. Ik illustreer de waarde kloof aan de hand van enkele voorbeelden.

Voorbeeld 1:



“Vader en moeder hebben voortdurend het gevoel dat ze niet gewaardeerd worden en ze zijn het gebrek aan respect van hun kinderen zat. Maar vader en moeder schreeuwen ook tegen elkaar en schelden elkaar uit. Niemand in het gezin zegt alsjeblieft of dankjewel; de ouders ook niet. Bovendien kleineren vader en moeder hun kinderen en elkaar, en het is de gewoonste zaak ter wereld dat de gezinsleden elkaar tot tranen toe pesten. Het probleem is dat de ouders gedrag, emoties en denkpatronen verwachten die ze hun kinderen nooit hebben voorgedaan.”

Voorbeeld 2:



“Julia is zeventien en haar jongere broer, Anton, is veertien. De ouders voeren een zero-tolerance-beleid op vlak van sigaretten, alcohol en drugs. Helaas werkt dat beleid niet. Beide kinderen zijn betrapt op roken en Julia is onlangs van school gestuurd omdat haar leraar wodka in haar waterflesje aantroef. Julia kijkt haar ouders aan en krijst: “Jullie

zijn zo hypocriet! Hoe zit het met die wilde feestjes die jullie hadden op de middelbare school? Hoe zit het met die keer dat mama naar de gevangenis moest? Dat vonden jullie zo grappig dat jullie het ons vertelden! Jullie hebben zelfs foto's laten zien!"

Brown stelt dat het moed vraagt om ons dagelijks leven te onderwerpen aan een gap-analyse tussen streefwaarden en praktijkwaarden en op basis daarvan onze strategie te bepalen. We moeten onderzoeken waar we staan en waar we naartoe willen. En die waarden die we nastreven moeten we in onze cultuur in de praktijk brengen. En dat vraagt moed want we zullen ons als leiders, ouders en leerkrachten op een nieuwe manier moeten laten zien.

Ook hier heb ik vastgesteld dat er grote verschillen zijn in de algemene schoolregels en afspraken enerzijds en de consequentie in de naleving anderzijds, maar ook gewoon veel verschil in regels en afspraken tussen leerkrachten. Enkele voorbeelden: "Nog iets dubbel van de zorg, bij sommige leerlingen wordt er heel vaak zeer kordaat opgetreden maar dan zijn er anderen die hier zo wat rondlopen die precies alles mogen. En da's moeilijk want dat evenwicht is voor ons als leerkracht ook moeilijk want in hoeverre heeft het nut dat we ze naar de zorg sturen want gaat er kordaat of niet opgetreden worden? En daar hebben nog leerkrachten het moeilijk mee dat er zo geen effectieve rode lijn in ligt" – "Samen naar regels zoeken, samen oplossingen zoeken" – "GSM gebruik: algemene regels vanuit de school" – "We zitten momenteel op school met een soort van intervisie. Wat inhoudt dat we leerlingen een aantal basisregels opleggen. Vooral op vlak van respect. Zowel respect voor elkaar als voor zichzelf, ook materialen van de school en dergelijke. Hier waren we 20 jaar geleden ook al mee bezig maar we proberen er nu vooral de nadruk op te leggen. De leerlingenraad, domeinraad zitten hier mee in" – "Nood aan uniformiteit op vlak van regels. We moeten misschien een beetje meer lijm hebben in een aantal zienswijzen en afspraken" – "Werkgroep etiquette oprichten".

Er is dus nood aan gemeenschappelijke afspraken maar ook aan een gemeenschappelijke en uniforme naleving. Een van mijn vrienden gaf vorig jaar les in een Brusselse beroepsschool en ergerde zich blauw aan het feit dat de, tussen leerkrachten en directie, gemaakte afspraken niet werden nageleefd en dat zijn directie de afgesproken sancties niet toepaste. Hij besliste toen niet langer als enige tussen te komen tijdens vechtpartijen op de gang en veranderde van school. Het is dus belangrijk om, zoals een leerkracht het stelde 'aan één zeel te trekken'.

Schaamte kweekt angst, stelt Brown. En daardoor durven we ons niet meer kwetsbaar opstellen en dat is funest voor betrokkenheid, innovatie, creativiteit, productiviteit en vertrouwen. Signalen van een cultuur van schaamte zijn beschuldigingen, geroddel, voortrekkerij, scheldpartijen en machtsmisbruik. Waarom schaamte een belangrijke rol speelt op school volgens Brown? Omdat 85% van de mensen die werden geïnterviewd voor haar schaamte-onderzoek zich een incident herinnerden uit hun schooltijd dat zoveel schaamte oproep dat hun kijk op zichzelf als leerling erdoor veranderde. De deelnemers konden een incident aanwijzen waarbij ze te horen kregen dat ze niet konden schrijven, tekenen, musiceren, dansen of slecht waren in iets anders creatiefs. Ikzelf kan mij ook meerdere incidenten herinneren vanuit mijn schooltijd die schaamte oproepen.

Ik denk dat iedereen die ooit school liep wel een anekdote kan aanhalen waarop hij of zij diepe schaamte voelde in de klas. Ik denk dat omgangsvormen in de klas en de manier waarop leerkrachten reageren op leerlingen een bijzonder belangrijk onderdeel moet vormen van hun opleiding.

Zij citeert een reactie van een leerkracht die al jaren les geeft: "Voor mij gaat lesgeven over liefde. Niet zozeer over het overdragen van informatie, maar over het creëren van een sfeer van mysterie, verbeelding en ontdekking. Wanneer ik zelf de weg kwijt ben, omdat ik ergens mee zit of bang voor ben, of omdat ik me verschrikkelijk schaam, dan geef ik niet echt meer les...Dan geef ik alleen nog informatie door, en dan kan ik er volgens mij beter mee stoppen".

Zoals ik eerder reeds stelde, het gaat op school niet enkel meer om kennis doorgeven. Maar ik vraag mij af of alle leerkrachten hiervan overtuigd zijn en of de druk om de leerplannen uit te voeren niet vaak primeert, waardoor er weinig ruimte is.

Brown wijst tevens op het gevoel van schaamte dat leerkrachten van buitenaf wordt aangepraat, vaak via de sociale en publieke media.

We kunnen niet ontkennen dat leerkrachten vaak wordt verweten dat ze toch wel heel veel vakantie hebben, vroeg thuis zijn en dat hun uren maar 50 minuten duren. Dit kan toch niet anders dan een impact hebben, het gevoel jezelf altijd te moeten verantwoorden, verdedigen en moeten omgaan met de onwetendheid die er vaak heerst vanuit andere beroepsgroepen. Dit gevoel zag ik meermaals terugkomen in mijn interviews. Ik ben persoonlijk steeds geneigd om hun verdediging op te nemen. Zeker sinds ik tijdens mijn stage dichter in contact stond met hen, ze waren mijn collega's gedurende dertien weken.

Lesgeven is een zware stiel en het vraagt enorme inspanningen om een les leuk en interessant te maken. Jammer dat hier niet meer empathie en begrip voor is, en dat voor een beroep met zo'n belangrijke impact op opgroeiende kinderen. Een leerkracht kan een onwaarschijnlijke grote positieve impact hebben op een kind.

Ik vind dat de gloednieuwe campagne van Minister Hilde Crevits ("Word een echte influencer") dan ook een mooie uitstraling heeft en hopelijk een hart onder de riem steekt van de vele geëngageerde leerkrachten.

Brown legt de vinger op 2 fenomenen, die we ongetwijfeld herkennen: het zwartepietenspel en de doofpotcultuur. Als er zich een negatieve gebeurtenis voordoet, groot of klein, hebben we de neiging om de verantwoordelijkheid bij iemand anders te leggen. Niemand denkt: gebeurd is gebeurd. Men denkt eerder: dit is niet mijn fout, dus is het de fout van iemand anders: ouders, schoolbestuur, wetgeving... Zo kunnen we wel enkele voorbeelden vinden in de interviews, nl. het M-decreet, de juridisering van het onderwijs, het puber-zijn van de leerlingen, de ouders, de extra ondersteuning, enz. Terwijl die schuldvraag misschien niet eens relevant is. Het is een manier om onaangename gevoelens af te reageren. De doofpotcultuur is dan weer een fenomeen dat zich voordoet in organisaties, scholen, overheden, enz, als het belangrijk wordt geacht de reputatie van het systeem te beschermen.

Brown stelt verder dat "in een bezielde cultuur sprake is van eerlijke, constructieve en betrokken feedback" en dit geldt zowel voor organisaties als scholen als gezinnen. Gebrek aan feedback is volgens haar onderzoek één van de grootste klachten van werknemers in bedrijven. Men is daar zo gefocust op de cijfers dat het geven, ontvangen en stimuleren van waardevolle feedback zeldzaam is. Ook op scholen stelt Brown, terwijl kinderen veel meer leren van feedback dan van een cijfer of van gestandaardiseerde toets-scores. "Als we mensen niet wijzen op hun sterke punten en hun verbeterpunten, beginnen zij aan hun prestaties en onze inzet te twijfelen. En het gevolg daarvan is verminderde betrokkenheid".

Een leerkracht sprak hierover als antwoord op de vraag "Wat zijn voor u de antwoorden, hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?". Zij vond feedback in het kader van teamwork van groot belang. "Wij vormen als klas een team, we moeten samen werken. Eigenlijk moet een leerkracht niet alleen bijsturen en feedback geven, eigenlijk moeten medeleerlingen elkaar ook kunnen bijsturen en elkaar feedback kunnen geven. Hier wordt te weinig gebruik van gemaakt."

Wat doorheen de interviews met de leerkrachten vaak doorklinkt is de immens grote druk om de leerstof af te werken enerzijds en de grote extra administratieve rompslomp anderzijds.

We moeten ons misschien afvragen of we de essentie niet vergeten en of het accent niet te vaak ligt op kwantitatieve criteria als cijfers, eindtermen, scores...en of de leerkrachten, die de hele dag van hier naar daar moeten hollen, wel voldoende tijd krijgen om in te zoomen op het individu van de leerling en op het creëren van ruimte voor constructieve feedback.

Brown stelt ook dat, als ze mensen in scholen vraagt waarom er zo weinig feedback wordt gegeven, ze telkens 2 hoofdoorzaken aanduiden: ze voelen zich ongemakkelijk bij moeilijke gesprekken en ze weten niet hoe ze feedback moeten geven en ontvangen om mensen en processen vooruit te helpen. De oplossing? “Als je mensen op een directe en eerlijke manier laat weten dat ongemakkelijke gevoelens normaal zijn, dat ze onvermijdelijk zijn, waarom ze zich voordoen, en waarom ze belangrijk zijn, dan neemt dat spanning, angst en schaamte weg.”

En wat betreft het geven van feedback grijpt Brown terug naar haar achtergrond: het maatschappelijk werk. Om waardevolle feedback te geven is de “sterkepuntenbenadering” essentieel. Als je de evaluatie van een prestatie vanuit de sterke punten doet, biedt dat meteen de gelegenheid om de dingen waarmee we worstelen te bekijken in het licht van onze vermogens, talenten, vaardigheden, mogelijkheden, ideeën, waarden en wensen. Brown leert haar studenten feedback geven en ontvangen. Als een student bijvoorbeeld een presentatie heeft gegeven, wordt aan de medestudenten gevraagd om 3 sterke punten te noemen en een verbeterpunt. En daarna moeten ze, vanuit de 3 sterke punten, een suggestie doen om het zwakke punt te verbeteren.

Ik ga hier deze techniek niet verder uitdiepen want dit zou me te ver leiden. Het staat echter vast dat het geven van feedback een apart domein is waar heel veel over te vertellen valt en waar men misschien onvoldoende aandacht aan besteedt, zowel naar leerkrachten als naar leerlingen. Terwijl het geven van feedback op een verbindende en constructieve manier misschien één van de meest essentiële onderdelen is van ons leven. Hoe vaak worden we niet gekwetst door de manier waarop mensen ons, soms botweg, feedback geven? Het zou zoveel misverstanden kunnen vermijden. Het zou ons leven kunnen verbeteren.

5.6 Over millennials

Simon Sinek heeft het over de Millennial Question tijdens een interview. Millennials zijn mensen geboren na 1984 en zijn zogezegd moeilijk om te “managen”. Zij worden ervan beschuldigd narcistisch te zijn, niet geïnteresseerd, niet gefocust, lui en vinden dat ze het recht hebben op... En deze laatste is een moeilijke: werkgevers vragen hen: wat wil je doen? Hun antwoord is dat ze willen werken op een plaats waar ze een doel hebben en impact hebben.

Millennials zijn vaak ongelukkig en dat weidt Sinek voornamelijk aan “failed parenting strategies”. Dit is een generatie die permanent te horen krijgt dat ze “speciaal zijn”, bedoeld wordt uitzonderlijk zijn, dat ze gelijk wat kunnen bereiken in het leven, gewoon omdat ze het willen. Soms kregen ze onterecht punten omdat leerkrachten de confrontatie met de ouders niet wilden aangaan of ze kregen medailles omdat ze gewoon meededen, niet op basis van hun prestaties (wat meteen de medaille devalueert voor diegene die wel hun best deden). Het effect daarvan is die jongeren, die eigenlijk geen medaille verdienen, dat ook beseffen en zich daardoor nog slechter voelen. Als deze groep in het echte leven terechtkomt, op de werkvloer, stellen ze heel snel vast dat ze helemaal niet “speciaal” zijn. De mama’s kunnen niet zorgen voor een promotie, je krijgt niets als je te laat komt en je kan niet zomaar iets krijgen omdat je het wilt. En meteen is hun zelfbeeld beschadigd. Je krijgt dus een hele generatie met een laag zelfbeeld, lager dan de vorige generaties en dat is niet hun fout!

Tegelijkertijd leven we in een Facebook wereld waarin we permanent tonen hoe geweldig het leven is, ook al zijn we depressief. Er is dus een zeer grote kloof tussen wat deze generatie voelt en hoe ze zich voordoet. Voegen we daar nog eens de factor “technologie” aan toe, dan stellen we vast dat de connectie met sociale media en onze gsm’s de stof “dopamine” doet vrijkomen. Als je een sms krijgt geeft dat een goed gevoel. Daarom gaan we telkens de “likes” checken en voelen we ons meteen slechter als we een lage respons krijgen op wat we posten. Het effect van “gedefriend” worden zorgt voor ware trauma’s. Dopamine is dezelfde stof die vrijkomt als we drinken, roken en gokken en is hoogst verslavend. We geven restricties op vlak van alcohol, roken en gokken, maar niet op sociale media en gsm-gebruik. Opgroeiende kinderen krijgen aandacht en worden bevestigd door hun ouders. Naarmate ze opgroeien gaat deze rol over van de ouders naar hun “peers”, een bijzonder stressvolle periode voor jongeren (middelbare periode). Jongeren geven toe dat ze heel vaak oppervlakkige relaties ontwikkelen, dat ze niet kunnen rekenen op hun vrienden (want die annuleren afspraken als er iets beters op hun pad komt) en dat hen onvoldoende geleerd wordt met stress om te gaan. Als ze zich niet goed voelen treden ze vaak niet in contact met anderen

maar zoeken ze steun via sociale media en de gsm. We stellen vast dat grote Facebook-gebruikers vaak meer last hebben van depressie. Zolang alles in balans is, is er geen probleem. Echter, aan tafel zitten bij vrienden en ondertussen berichten sturen naar iemand anders? Dat is een probleem, dat is een verslaving! In een vergadering zitten en de gsm voor jou leggen zendt onbewust een boodschap naar de rest: jullie zijn niet zo belangrijk. En het feit dat mensen hun gsm onmogelijk kunnen wegleggen, wijst op een verslaving. En zoals elke verslaving zal ook deze jouw leven slechter maken. Dus stelt hij: je zit hier met een hele generatie met een laag zelfbeeld en geen idee hoe ze met stress moet omgaan.

Voeg daaraan de factor “ongeduld” toe. We leven in een wereld waarin we instant behoeftebevrediging verwachten. Wil je iets? Je koopt het en het wordt onmiddellijk geleverd. Film kijken? Tv-serie? “We binge”, we moeten niet eens meer tot de volgende week wachten. Voor alles zijn er app’s. Ook om relaties aan te gaan. Waar zijn er geen apps voor? Er zijn geen apps voor “job-satisfactie” en voor “het bouwen aan een sterke relatie”, beiden langzame, meanderende processen. Sinek komt permanent leuke jongeren tegen tijdens hun eerste job-ervaring die tegen hem zeggen dat ze willen stoppen. Als hij dan vraagt waarom zeggen ze vaak: “omdat we geen impact hebben”. “Hoezo? Je bent er pas 8 maanden?”. Deze generatie moet leren geduld te oefenen zegt hij, dat alles wat te maken heeft met geluk, liefde, tevredenheid over de job, het ontwikkelen van “skills” allemaal tijd vragen.

Sinek voegt tenslotte nog 1 element toe: omgeving. Deze generatie komt dan nog eens terecht in bedrijven waar men enkel bezig is met cijfers en niet met de mensen, die meer bezig zijn met korte termijn resultaten. We zijn meer bezig met het jaar dan met het leven. En deze “corporate” omgevingen helpen niet met het bouwen aan hun zelfvertrouwen, met het leren ontwikkelen van skills, het omgaan met de digitale wereld, het vinden van balans en het leren gelukkig zijn met het feit dat leerprocessen lang kunnen duren en op die lange termijn ook lonend zijn, het langzaam opbouwen van ervaring. En het ergste is dan nog dat deze generatie denkt dat dit hun fout is. Hij verdedigt de millennials en zegt dat het hun fout niet is maar het totaal gebrek aan leiderschap in bedrijven en in onze wereld in het algemeen. Dus, stelt hij, moeten bedrijven extra inspanningen doen om te werken aan het helpen bouwen aan hun zelfvertrouwen en aan het leren van sociale vaardigheden. Er zouden geen gsm’s mogen zijn in vergaderzalen. Hij schetst de situatie waarin iedereen voor de aanvang van een vergadering op zijn gsm bezig zit, terwijl het leven om de kleine dingen draait en we van zo’n momenten moeten gebruik maken om te verbinden met anderen: “hoe gaat het met uw zieke vader?. Vertrouwen wordt gebouwd op verbinding, eigenlijk op een pak kleine

verbindingen, het trage, het consistente van ons gedrag onder elkaar. Innovatie ontstaat in echte verbinding en interactie met elkaar, niet via onze gsm's.

Tijdens een interview krijgt Sinek de vraag "hoe wordt je een betere leraar"? Hij zegt: lesgeven is delen wat je weet, maar ook delen wat je niet weet. Waar hij vroeger een klas binnenkwam en vertelde wat hij wist, komt hij nu met een andere attitude binnen: delen wat je weet, kennismaken met wat de leerlingen weten en vooral proberen samen meer te leren, het gaat om het samengroeien. Leerkrachten moeten dus voor Simon Sinek af van hun "experten-status" want, zegt hij, wie weet eigenlijk alles over een bepaald onderwerp? Niemand!

Ik vond een ander interessant interview over "hoe verdedigen/beschermen wij onze leerkrachten, die vaak slecht behandeld worden door leerlingen en ouders". Alweer een zeer eigenzinnig antwoord. Zijn nummer 1 is het voelen en tonen van empathie. Hij zegt: vraag je als leerkracht af wat er in hun leven gebeurt, waarom komen ze klagen en schreeuwen tegen de leerkracht, wat is hun stress, welke relatie hebben ze met hun kind. Hij raadt leerkrachten ook aan communicatie-opleidingen te volgen: hoe ga je om met confrontatie? Hoe behoud je empathie als iemand jou beledigt? Aan politie wordt geleerd hoe ze moeten "de-connecteren" tijdens conflictsituaties, dingen niet persoonlijk nemen. Leerkrachten zouden dat ook moeten leren, zegt hij. Leerkrachten zouden, ook tijdens zo'n conflictsituaties en ook al is het maar in hun hoofd, steeds moeten denken: "ocharme, hoe zou het komen dat deze persoon zo reageert?" en misschien ook gewoon leren zeggen: "ik hoor u en ik begrijp u, maar hoe gaat het met u?", vanuit diepe empathie en bezorgdheid. Dit zijn communicatie-tools die kunnen aangeleerd worden. Mensen willen eigenlijk gewoon gehoord en erkend worden is zijn kernboodschap hier.

5.7 Over het belang van het vinden van onze why (ipv what)

Sinek zegt dat alle inspirerende leiders en bedrijven één ding gemeen hebben: ze starten met het "waarom" in plaats van de focus te leggen op wat en hoe ze verkopen.

Een voorbeeld: stel dat Apple zou zeggen: "We maken fantastische computers, ze hebben een mooi design en zijn zeer gebruiksvriendelijk. Wil je er eentje kopen?" Vanuit de "waarom"-vraag zou deze voorstelling anders klinken: "Alles wat wij doen wordt gedreven door het willen veranderen van de status quo, wij geloven in anders denken en vanuit dat anders denken maken wij onze producten mooi en gebruiksvriendelijk en toevallig zijn het ook nog fantastische computers".

En nu komt het: hij trekt de analogie van de "why-vraag" door naar scholen. Voel het verschil tussen: "Onze school is levendig, we hebben een rijk verleden en onze

testresultaten zijn hoog” of “In alles wat wij doen dagen wij onze studenten uit om zelf na te denken, nieuwsgierig te zijn en te exploreren. Wij doen dat door onze scholen veilig en innovatief te maken en gepassioneerde leerkrachten aan te trekken die dicht bij hun leerlingen staan en tegemoet komen aan hun noden”.



Brian Wis geeft de volgende commentaar in zijn blog: Simon Sinek's model stelt dat succesvolle bedrijven starten vanuit een “why”, vanuit een passie: van binnen naar buiten dus. Vanuit een bepaalde passie of drive gaan ze bedenken hoe en wat ze gaan doen. De meerderheid van bedrijven doen net het omgekeerde. Brian Wis stelt dat dit evenzeer geldt voor scholen.

Scholen (en de politiek en ministers) stellen zich de volgende vragen:

- Wat moeten studenten kennen?
- Hoe gaan we weten of ze het kennen?
- Wat gaan we doen als ze het niet weten?
- Wat gaan we doen als ze het weten?

Hij stelt dat we de waarom-vraag eigenlijk negeren:

- Waarom verwachten we van studenten dat ze dit allemaal leren?
- Waarom passen we een bepaald model toe?
- Waarom bewegen we in een bepaalde richting? Wat is onze bestemming?

Hij stelt dat dit de reden is waarom er zo weinig excellente scholen zijn in de VS. Omdat iedereen, overigens heel hard, werkt aan het “wat en hoe” en niet aan het “waarom”. Hij zegt: vraag je als leerkracht af waarom leerlingen jouw vak moeten leren/kennen. De “waarom-vraag” beantwoorden werkt inspirerend en geeft “zin”.

Jammer dat ik pas na het afnemen van mijn interviews op deze theorie botste, het had interessant geweest om de leerkrachten eens over deze vraag te laten nadenken en te bekijken welke verschillende antwoorden hier allemaal zouden uitkomen.

Shelly Wright paste de inzichten van Simon Sinek toe en doet haar ontroerende en inspirerende verhaal in een Ted Talk in mei 2013 in West Vancouver. Zij vertelt dat ze 14 jaar les geeft en het grootste deel daarvan les gaf vanuit de klassieke setting. Zij toont het traditionele klaslokaal waarbij de leerlingen allemaal gericht zijn op de leerkracht, die het grootste deel van de les aan het woord is, de “show” organiseert en beslist wat er gezegd en gedaan wordt, hoe er wordt geleerd, welke taken men dient te maken, welke boeken te lezen, wanneer welke toetsen afnemen...enz. Ze noemt zichzelf “the master of this small universe”. En waarom deed ze dat zo? Omdat dit het enige was dat ze wist, het was haar ook zo geleerd.

Dit doet mij denken aan een passage uit één van de interviews: “Vaak wordt er naar de leerkracht nu gekeken als zijnde leerkracht-leerling zijn gelijk. Leerlingen hebben zich door de tijd een trapje hoger gezet. Ik heb dat recent nog gebruikt in mijn klas als beeldspraak, waar dat je in bepaalde klaslokalen echt een trede hebt waar je hoger moet gaan staan. Dat is niet in alle klassen zo. In mijn ervaring, tot een 10 tal jaar geleden werd dat aanvaard”. En ook “Zo zalig lesgeven wanneer die gewoon zwijgen”.

Het lijkt inderdaad of leerlingen de symbolische trede en de verhouding van vroeger “de leerkracht die vooraan op een trede staat en de leerlingen onderwijst” niet meer aanvaarden.

Op een bepaald moment volgt Wright een master-opleiding en heeft ze les van een prof die het anders aanpakt. Dit veranderde haar leven. Voor het eerst kwam ze tot het inzicht dat de studenten hun eigen “leren/leerproces” konden bedenken en opbouwen. Op een bepaald moment stelt ze de volgende vraag aan haar leerlingen: “als jullie zelf de school zou kunnen “designen”, hoe zou die er dan uitzien?” En toen de leerlingen door hadden dat het een ernstige vraag was, gingen ze aan het werk en schreven allerlei ideeën op. En toen, zegt Shelly, begonnen we te praten. Wat ze, in essentie zeiden? “Stop being boring!”.

En toen begonnen ze met de herinrichting van de klas. Er werden allerlei hoekjes gemaakt, maar in het midden was er een cirkel, waar kon gepraat worden.

En in essentie kwam ze te weten dat de leerlingen “het verschil wilden maken”. Het was de tijd van de kindsoldaten in Oeganda en scholen werden daar massaal vernietigd. Haar leerlingen wilden iets doen. En Shelly zei “ok, maar dan moeten we eerst wat onderzoek doen, over wat gaat het hier precies en, wat zouden we kunnen doen dat impact heeft?” De leerlingen startten met opzoekingswerk en er komt een leerling naar haar die zegt: “ik weet dat onderzoek belangrijk is, maar kunnen we ook echt iets doen? En de leerling zegt dat ze een site heeft gevonden “schools for schools”, een soort competitie tussen scholen om geld in te zamelen voor Oegandese scholen.. En Shelly schrijft haar klas in. De leerling kan het zelf bijna niet geloven. De volgende dag komen de leerlingen met een nieuw voorstel: we hebben onszelf een doel gegeven zeggen ze. We hebben beslist dat we 10.000 dollar willen inzamelen! De leerkracht denkt in zichzelf: OMG! maar zegt: hoe gaan we dat aanpakken? En de kinderen komen weer met een voorstel en starten met de organisatie.

Het punt dat ze hier wil maken is dat als de ideeën van de leerlingen zelf komen, ze meer kans maken op realisatie. Het toeval wou dat de leerlingen van haar klas de kans kregen om persoonlijk kennis te maken met Oegandese kinderen die door het project terug naar school konden gaan en dat had op hen een grote impact.

Ze kwamen maandag terug naar school en zeiden: “we hebben beslist ons doel te veranderen, we gaan 20.000 dollar verzamelen!”. En toen begon de ratrace: ze hadden 45 dagen om het geld te verzamelen en ze planden allerlei activiteiten, onder meer een veilig van oude spullen. En één van de kinderen, die anders nooit zijn mond opendeed in de klas, ging heel het stadje rond om spullen te ronselen, omdat hij zo erg gemotiveerd was voor dit project. En op het einde van die 45 dagen hadden ze 15.000 dollar verzameld met 25 kinderen en dat was voor hen een teleurstelling. Ondertussen was de hele klas zich gaan organiseren in verschillende teams: zo was er een PR-team dat interviews had gegeven bij het lokale radiostation. En de DJ begon die laatste dag geld te vragen via de radio omdat hij wist dat ze nog geld tekort hadden. En mensen begonnen te doneren. Ze eindigden op bijna 23.000 dollar.

Shelly zegt dat ze die dag beginnen geloven is in haar leerlingen, beginnen geloven in de zaken die voor hen belangrijk zijn. En ze probeerde om elk obstakel te verwijderen om ervoor te zorgen dat ze dingen kunnen doen waarin ze geloven. Nog belangrijker: de leerlingen leerden via dit project in zichzelf geloven. Ze leerden dat ze een verschil kunnen maken. Zij leerden “we are not the future, we are RIGHT NOW”. Zij concludeert dat onze scholen plaatsen moeten zijn die het hart van kinderen aanspreken, een plaats waar ze kunnen ontdekken waar hun passie ligt, een plaats waar ze NU een verschil

kunnen maken voor anderen. Wat ze keer op keer vaststelt met dit soort projecten en opportuniteiten is dat de leerlingen altijd de verwachtingen overtreffen als we hen gewoon de kans geven.

Als ik zelf terugdenk aan mijn schooltijd, waren het inderdaad projecten waar we zelf mochten participeren en een maatschappelijk steentje bijdragen, die mijn gevoel van eigenwaarde en 'kunnen' een boost gaven.

Ik liet me tijdens het schrijven van deze bachelorproef vertellen door een vriendin ,die leerkracht, is dat er in de leerplannen voor volgend schooljaar meer ruimte zal zijn voor het opstarten van projecten op school. Ik kan dit alleen maar aanmoedigen.

5.8 Over de organisatie van ons schoolsysteem

Ricardo Semler stelt dat de huidige schoolsystemen compleet verouderd zijn: van de wiskundeles naar de taalles en dan weer naar Frankrijk in de 14de eeuw is onnozel. Hij is beginnen nadenken over een ander systeem: hoe zou dat er kunnen uitzien en hij richtte de Lumiar-school op in Brazilië. Ondertussen zijn er 3, waarvan eentje een publieke school is.

Men besliste om de rol van de huidige leerkracht op te splitsen: we roepen een "tutor" in het leven, volgende de oude Griekse betekenis: iemand die naar het kind kijkt, iemand die met het welbevinden bezig is: wat gebeurt er thuis, wat houdt hen bezig? Deze persoon geeft geen les. En dan is er een tweede persoon met passie en expertise (liefst seniors) en we vragen hen: wat moeten de kinderen leren? En we werken niet meer met vakken maar met grote vragen zoals: hoe meten we onszelf. In zo'n vak is er genoeg plaats voor wiskunde enz.. Hoe uiten we onszelf is een tweede grote vraag? Hier is plaats voor muziek, literatuur en grammatica. En dan zijn er de grote thema's in het leven waarover we niets weten: over liefde, over de dood, waarom we hier zijn.

Hij begon ook na te denken over hoe klassen werden ingericht en men besliste om 1 keer per week een "cirkel" te doen en de leerlingen te laten nadenken over regels. De ironie was dat ze na een week met exact dezelfde regels afkwamen als diegenen die daarvoor door volwassenen waren bedacht, alleen waren het nu die van hen. En ze mochten ook beslissingen nemen over kinderen uit de klas of uit de school zetten.

Dergelijke cirkelgesprekken zag ik ook op mijn stageplaats terugkomen maar dan voornamelijk in de beroepsrichtingen. Ik heb het gevoel dat er in die richtingen

meer tijd en ruimte gemaakt wordt voor zo'n zaken. Ik ben enorme voorstander van zo'n initiatieven, voor iedere onderwijsvorm, omdat het verbondenheid creëert in de klasgroep en in de relatie tussen leerling en leerkracht. Je komt te weten wat er leeft in de klas en je geeft iedereen een kans om in een vertrouwde omgeving o.a. conflicten uit te klaren. Een leerkracht die ik interviewde, Vanessa, voert wekelijks cirkelgesprekken in een vierdejaars beroepsklas en kan zo kort op de bal spelen en ervaart grotere verbondenheid nu ze dit al enkele weken doet.

Wat ook uniek is: er werden x-aantal thema's bedacht die moesten behandeld worden, maar als een jongere niet klaar is voor een bepaald thema kon het verschoven worden, waardoor je vaak met klassen zit met diverse leeftijden. Een kind van 6 dat klaar is voor een bepaald thema kan zo perfect in een klas zitten met 11 en 13-jarigen, waardoor je veel minder te maken krijgt met "klikjes" van eenzelfde leeftijd.

De Lumiar-school zoekt in essentie naar het ontwikkelen van wijsheid voor het leven en verlaat volledig de oude, klassieke paden die maken dat we allemaal een diploma willen behalen en een loopbaan opstarten. Semler stelt dat we ons in het leven vooral de vraag moeten stellen waarom we iets doen en daarmee sluit hij perfect aan bij een andere denker eerder uit dit hoofdstuk, nl. Simon Sinek.

Ik vind de ideeën van Semler bijzonder interessant, maar ik denk dat de manier waarop onze scholen vandaag georganiseerd zijn (grootschalig), zich zeer moeilijk lenen tot een dergelijke, ingewikkelde toepassing.

5.9 Over ouders en de dominante opvoedingsstijl vandaag en over de felle reacties van ouders op leerkrachten

Dit deel is gebaseerd op een artikel uit De Standaard van 9 maart 2019 van Dries De Smet met de titel "Waarom zijn ouders helikopters geworden? It's the economy, stupid." Hij baseert zijn artikel op een gloednieuw boek "Love, Money & Parenting" van Matthias Doepke en Fabrizio Zilibotti. De twee professoren bespreken in dit boek het verband tussen opvoedingsstijl en economie.

Doepke heeft zelf 3 zonen en stelde op een bepaald moment vast dat hij zelf een "helicopter parent" was: permanent de kinderen controleren, helpen met hun huiswerk, studieresultaten van nabij opvolgen en ze moeten uiteraard allerlei bijkomende activiteiten doen. En zijn kinderen mogen uiteraard niet rondhangen op straat. Wat een verschil met de opvoedingsstijl waar hijzelf onderhevig aan was. Toen mochten kinderen ergens rondhangen, als ze maar thuis waren tegen het avondeten. Huiswerk werd niet

opgevolgd en de punten speelden geen belangrijke rol. Vandaag volgen ouders hun kinderen van veel nabijer op. Zij zien een verband met economische ongelijkheid. “Hoe groter de ongelijkheid in een land, hoe belangrijker ouders het vinden dat hun kinderen hard werken.”

Ikzelf heb ook ervaring met helikopterouders, zowel op persoonlijk vlak van thuis uit als van op mijn stageplaats. Thuis was vooral mijn mama een echte helikopterouder: ze was enorm controlerend en veeleisend en ik moest snel antwoorden op haar berichten. Telkens als ik ergens naartoe ging moest ik direct een bericht sturen dat ik goed was aangekomen of ik kreeg al drie gemiste oproepen te zien op mijn GSM. Ik ervaarde dit alsof er een grote druk op mijn schouders gelegd werd en vond het enorm verstikkend.

Op mijn stageplaats op het Oscar Romerocollege ben ik ook in contact gekomen met helikoptermoeders die gedurende lange tijd door konden razen aan de telefoon over hun kinderen, meestal uit overmatige bezorgdheid.

Een bedenking die ik me hier spontaan bij maak is dat het, naar mijn ervaring en mening, meestal de moeders zijn die overbezorgd en over beschermend zijn naar hun kinderen toe. Let wel, dit is een persoonlijke mening en ik wil hiermee absoluut geen veralgemenende uitspraken doen.

Uit de interviews nog : “Ouders zorgen soms voor een moeilijke relatie omdat ouders in tegenstelling tot vroeger veel meer hun kinderen volgen dan de school” – “- Ik denk dat de mentaliteit van leerlingen en ouders te sterk veranderd is. Als wij ze wat orde, netheid, stiptheid en respect bijbrengen oké maar dat begint thuis he.”

In landen als Zweden en Noorwegen, waar de gelijkheid het grootst is, hechten ouders minder belang aan hard werken en meer aan het ontwikkelen van zelfstandigheid en verbeeldingskracht. De auteur meldt tevens dat er voor België geen gegevens beschikbaar zijn. In een samenleving met meer ongelijkheid, is het belangrijker een goed diploma te behalen. Want hoe hoger uw diploma, hoe meer je zal verdienen. En ouders, overal in de wereld, willen dat hun kinderen het goed hebben. De ironie wil echter dat de hogere betrokkenheid van ouders, die bovendien hoger is in de hogere dan in de lagere sociale klassen, leidt tot nog meer ongelijkheid. Hoe meer geld je hebt, hoe meer je kan investeren in extra onderwijs, bijles en buitenschoolse activiteiten. Een ander effect echter is dat die kinderen wel betere resultaten hebben maar tegelijkertijd ongelukkiger worden. De Chinese kinderen bengelen helemaal onderaan op de wereldwijde ranglijst als hen gevraagd wordt naar levenstevredenheid. Een Unicef-onderzoek maakt de

volgende ranking op vlak van geluk: Nederland (gelukkigste kinderen), gevolgd door Noorwegen, Finland, Zweden, Duitsland en België, allemaal landen met een lage ongelijkheid waar ouders zich dus minder druk maken over de werkhethiek van kinderen. Amerikaanse kinderen scoren zeer laag. De auteurs stellen dat als kinderen moeten focussen op leerprestaties ze minder ruimte hebben voor andere zaken. De auteurs vragen zich af we creativiteit verliezen. Er is ook geen plan B voor kinderen die uit de boot vallen. Wat doen we met kinderen die niet in staat zijn academische prestaties neer te zetten? De auteurs stellen dat kinderen in Duitsland vanaf 16 een stage kunnen volgen en deeltijds naar school kunnen gaan, waardoor ze een beroep aanleren, dat hen goedbetaald werk en werkzekerheid oplevert.

Tenslotte wijst men in dit boek op de Scandinavische landen waar de druk op kinderen lager ligt en ouders verbeeldingskracht veel belangrijker vinden. Zweden staat aan de wereldtop op vlak van innovatie en scoort erg goed in de techsector, ook al scheren ze in de Pisa-testen geen hoge toppen. Zweden zet enorm in op het aanleren van sociale vaardigheden op school omdat dat kinderen helpt om later in teamverband te leren werken. Tenslotte stellen ze vast dat Finland een nog interessanter voorbeeld is. Daar scoren de kinderen wel hoog in de Pisa-testen (ook al hechten de ouders minder belang aan hard uw best doen op school). Wat Finland wel kenmerkt is dat lesgeven erg prestigieus is! De meest getalenteerde leerlingen gaan naar de universiteit om later les te kunnen geven.

In de column van Tinneke Beeckman in De Standaard van 14 maart vond ik nog enkele andere interessante opmerkingen op het boek. Volgens haar speelt nog een ander element, buiten de economische ongelijkheid, een rol in het fenomeen van de helikopterouders en dat is dat burgers niet meer geloven in een God, een collectief ideaal of in een natie. Bij gebrek aan het collectieve ligt de focus vandaag op de liefde en op het ontwikkelen van affectieve relaties met de familie. En daarom zijn ouders zo erg bezig met hun kinderen. "Intieme, familiale banden zijn het enige heilige waarvoor mensen nog hun leven veil hebben" Ze verwijst in deze column naar filosoof Luc Ferry die in zijn boek "La révolution de l'amour" het tweede humanisme bespreekt. Tijdens het eerste humanisme (de renaissance tot de verlichting) stelt hij, stond de mens centraal, maar maakte die deel uit van een collectief verhaal: een geslaagd leven = een leven ten dienste van de gemeenschap. Dat is verdwenen. Maar deze filosoof hoopt dat de liefde voor de eigen kinderen zal uitbreiden naar de liefde voor de nakomelingen, waardoor hopelijk ons ecologisch bewustzijn verdiept.

Tinneke Beeckman linkt deze overpeinzingen aan de uitlatingen van Greta Thurnberg (klimaatactiviste) die stelt dat ouders doen alsof ze hun kinderen graag zien maar ondertussen niet bereid zijn om inspanningen te doen voor het klimaat. Beeckman stelt scherp dat de prestaties van de kinderen een graadmeter lijken voor het succes van de ouders. Misschien verklaart dat waarom ouders zo fel reageren op negatieve feedback van leerkrachten. “Die ouders zouden leerkrachten beter steunen en het kind leren dat een mindere prestatie bij het leven hoort. Autoriteit bijbrengen is geen teken van een gebrek aan affectie, integendeel.” Nog scherper stelt Beeckman dat de overbeschermende aandacht geen ware genegenheid is maar eigenliefde en angst en dat in de verticale liefde voor de eigen kroost weinig zorg is voor de nakomelingen en dat er weinig “horizontale liefde” is voor andermans kinderen.

5.10 Besluit

In dit hoofdstuk liet ik een aantal denkers aan het woord die op een andere manier denken over de organisatie van de school, het lesgeven, de relatie tussen leerkracht en leerling en de manier waarop we communiceren. Misschien moeten we namelijk de oude paden durven verlaten en anders gaan denken. De geïnterviewde leerkrachten van het Romerocollege spreken de woorden “We moeten zoeken naar iets nieuws, we mogen niet meer op dezelfde manier werken” letterlijk zelf uit.

In eerste instantie komt H. Omer aan bod die geweldloze communicatie aanmoedigt en pleit voor aanwezigheid, nabijheid en betrokkenheid van leerkrachten. Ook B. Brown stelt dat verbondenheid en betrokkenheid de reden zijn van ons bestaan. Ze stelt zelfs dat alle problemen die ze tegenkomt tussen ouders, leerkrachten, schoolleiding en leerlingen altijd te maken hebben met een gebrek aan betrokkenheid. Brown zegt dat we al van kinds af aan manieren ontdekken om ons te beschermen en te wapenen tegen kwetsbaarheid en dat we op die manier ook moeten kijken naar de pubers in onze klassen. We moeten als school de streefwaarden en praktijkwaarden consequent toepassen en elkaar durven aanspreken wanneer deze waarden niet met elkaar stroken. Zo moeten we een cultuur van consequente feedback geven creëren. S. Sinek neemt het op voor de millennials die volgens hem slachtoffer zijn van slechte opvoedingsstrategieën door hun ouders en dat ze bovendien enorm onder druk staan van de sociale media en het feit dat we in een wereld leven waarin we instant behoeftebevrediging verwachten. Sinek pleit voor communicatie-opleidingen voor leerkrachten en het voelen en tonen van empathie. Verder in het hoofdstuk daagt Sinek ons ook uit om onze ‘why’ (waarom we iets doen) te vinden in plaats van te focussen op de ‘what’ (wat we doen). Scholen en leerkrachten moeten veel actiever hun ‘why’ zoeken

en er consequent naar handelen. Vervolgens gaat R. Semler nog een stapje verder door te stellen dat ons huidig schoolsysteem compleet verouderd is. Zijn Lumiar-scholen zoeken in essentie naar het ontwikkelen van wijsheid voor het leven en verlaten volledig de oude, klassieke paden die maken dat we allemaal een diploma willen behalen en een loopbaan opstarten. Semler stelt dat we ons in het leven vooral de vraag moeten stellen waarom we iets doen en daarmee sluit hij perfect aan bij een andere denker eerder uit dit hoofdstuk, nl. S. Sinek. Dan vermelden we nog het begrip helikopterouders uit een artikel geschreven door D. De Smet, het feit dat kinderen permanent gecontroleerd worden door hun ouders. Er wordt een verband gelegd met economische ongelijkheid: 'Hoe groter de ongelijkheid in een land, hoe belangrijker ouders het vinden dat hun kinderen hard werken.' Ten slotte stelt T. Beeckman dat bij gebrek aan een collectief ideaal de ouders de focus leggen op hun kinderen, dat het succes van hun kinderen een graadmeter is voor hun eigen succes en dat ze misschien daarom zo controlerend zijn en negatief reageren wanneer er negatieve feedback is op hun kinderen.

We zitten met een hele generatie met een laag zelfbeeld en geen idee hoe ze moet stress moeten omgaan. De combinatie van angst voor teleurstelling, het gevoel overal recht op te hebben en prestatiedruk is een recept voor hopeloosheid en onzekerheid. Er is een overdreven belang en een te grote druk van het doorjagen van de leerstof en de eindtermen. Misschien is er niet genoeg ruimte voor creativiteit en het werken aan sociale vaardigheden, waaronder het leren geven van feedback, zoals in Zweden en Finland gedaan wordt. Waarom is het leerkrachtenberoep hier in België niet zo prestigieus als in Finland? En waarom gaan ouders vaak zo tekeer tegen leerkrachten? Zijn de punten en het succes van hun kinderen eigenlijk een graadmeter voor hun eigen falen of succes?

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we niet nog meer bruggen opblazen? Hoe kunnen we voorkomen dat de schade nog toeneemt? Hoe kunnen we de nodige autoriteit behouden zonder te handelen vanuit een kille machtspositie? Het antwoord hierop is een antwoord dat ik meerdere keren hoorde terugkomen tijdens het afnemen van mijn interviews op het Oscar Romerocollege in Dendermonde: samen! Alleen door alle krachten binnen de schoolgemeenschap te bundelen kunnen we relaties herstellen, bevorderen en van de school een veilige plek maken die cruciaal is om leren mogelijk te maken. Dat brengt mij naar het volgende hoofdstuk van deze bachelorproef, nl. "Verbindende communicatie als oplossing", waar ik dieper inga op het herstelgericht werken op school.

Hoofdstuk 6: Verbindende communicatie als oplossing

6.1 Inleiding

In de voorbije hoofdstukken gaf ik vooral veel aandacht aan het schetsen van de problematiek, de context en liet ik enkele denkers aan het woord. Het wordt nu tijd om te gaan denken aan praktisch hanteerbare oplossingen op mijn hoofdvraag ‘Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?’. Ik gebruikte voor dit hoofdstuk het boek ‘Samen wijs – Herstelgericht werken op school’ van Ligand als rode draad. Ik kreeg dit boek van mijn stagementor die vandaag al heel wat methodieken hieruit toepast. Ik probeer in dit hoofdstuk concrete aanbevelingen te doen voor het Oscar Romerocollege in Dendermonde (en eventueel ook voor andere scholen) om de relatie leerkracht-leerling te verbeteren.

Uit interviews met de leerkrachten is duidelijk gebleken dat we op een andere manier moeten gaan kijken naar omgaan met leerlingen en ouders, conflicthantering en in het algemeen het samenwerken aan een aangenaam leer- en leefklimaat op school. Blijven we vasthangen aan de vroegere, autoritaire machtspositie of zetten we een nieuw project op de rails?

6.2 Herstelgericht werken op school

“Herstelgericht werken – d.i. de Nederlandstalige vertaling van restorative practices – kent zijn wortels in het herstelrecht. In tegenstelling tot bij het strafrecht staan bij herstelrecht het slachtoffer en de materiële, emotionele, relationele en/of existentiële schade die door een misdrijf zijn aangericht centraal. Alle belanghebbenden krijgen een stem in dit proces en bepalen mee hoe dit incident wordt afgehandeld.” (Ligand, 2014) Geleidelijk kenden de verschillende herstelrechterlijke praktijken uitbreiding naar andere domeinen waaronder voor deze bachelorproef van belang: het onderwijs.

“Van herstelrecht is pas sprake naar aanleiding van een crimineel feit. Herstelgericht werken, daarentegen, poneren wij als een integrale aanpak, waarbij proactie, preventie en curatie hand in hand gaan. Het opbouwen, onderhouden en herstellen van relaties staan hierbij centraal.”

In essentie gaat het bij herstelgericht werken vooral om het organiseren van een vreedzaam samenleven op school met aandacht voor de individuele ontplooiing en welbevinden. Bij herstelgericht werken wordt de relatie tussen alle leden van een schoolgemeenschap centraal gesteld. Mensen hebben nood aan het vinden van

aansluiting, het gevoel hebben erbij te horen. Bij mensen die het gevoel hebben nergens bij te horen of die negatief beoordeeld worden ontstaat vaak een laag zelfbeeld, een gebrek aan zelfvertrouwen en depressie, storend of delinquent gedrag. Als negatief gedrag kan voortvloeien uit een gebrek aan verbondenheid, komt het erop aan die verbondenheid met de ander en de gemeenschap zoveel mogelijk te stimuleren.

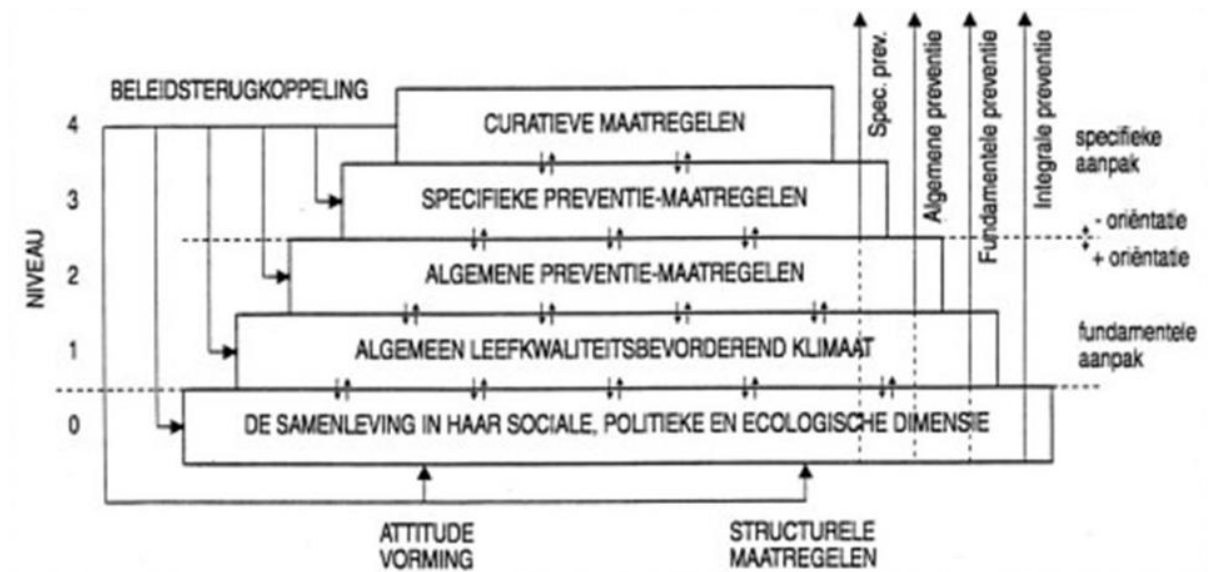
De rode draad doorheen de interviews is dat er vaak te weinig tijd is. Te weinig tijd om persoonlijk kennis te maken aan het begin van het schooljaar, leerkrachten crossen rond van klas naar klas en van gebouw naar gebouw. Er ligt een grote focus op het rondkrijgen van de leerstof uit de jaarplannen. Moet er niet meer gefocust worden op persoonlijk contact met de leerlingen? Anderzijds heb ik begrip voor leerkrachten die slechts één uur per week in een klas komen waardoor de druk op het rondkrijgen van de leerstof nog veel groter wordt. En het is dan nog geen uur, het zijn vijftig minuten. Het lijkt dan ook dat de klastitularis een belangrijke rol speelt in het tot stand brengen van meer verbinding in hun klas.

Is het geen idee om de vakken meer te gaan bundelen zoals bijvoorbeeld in de beroepsrichtingen bij het vak PAV. Er komen thema's aan bod die langs verschillende invalshoeken bekeken worden: wiskundig, taalkundig, geografisch, historiek, enz. Dan moet men bij wijze van spreken niet rondcrossen van het aardrijkskundelokaal op het vierde verdiep naar de talengangen twee verdiepen lager. Ik geloof dat dit veel meer rust zou kunnen brengen en men allen een minder gejaagde ingesteldheid zou hebben. Ik verwijs hier terug naar de Lumiar-school van Ricardo Semler waarbij ze bijvoorbeeld tijdens één van de lessen samen met de klas een fiets ineen steken. Je kan geen fiets maken zonder wiskundige begrippen als Pi en meetkunde en fysica te betrekken. Je kan er zelfs verkeersregels aan toevoegen of andere praktische toepassingen. Ik vond altijd al dat lesonderwerpen op school veel te theoretisch bleven en we te weinig praktische linken legden naar de concrete toepassing.

Dit is mogelijk een project dat samen ontwikkeld zou kunnen worden op school. Het is natuurlijk een beleidskeuze om leerkrachten de nodige ruimte te geven om met verbinding aan de slag te gaan.

6.2.1 De preventiepiramide

De schrijvers van Samen Wijs stellen dat herstelgericht werken een integrale aanpak vereist. Dit wordt perfect geïllustreerd door de preventiepiramide:



(Deklerck & Van Overveld, 2011)

De piramide bestaat uit vijf niveaus. Het onderste niveau is het niveau van de sociale, politieke en ecologische dimensie. Het is evident dat een dorpschool in Rwanda aan andere condities onderworpen is dan een dorpschool hier in Vlaanderen. De impact van hervormingen of de impact van een nieuwe minister van Onderwijs kunnen groot zijn op de organisatie van een school. Denken we hierbij aan het M-decreet in Vlaanderen dat een enorme impact heeft op de organisatie van je klas. Op dit onderste niveau hebben de scholen zelf geen impact. Op de niveaus daarboven daarentegen kunnen scholen wel hun eigen stempel drukken.

“Niveau 1 omvat de maatregelen die het algemene leefklimaat van de school bevorderen; acties die het welbevinden van iedereen die deel uitmaakt van de schoolgemeenschap positief beïnvloeden. Dat kan gaan over de infrastructuur van de schoolgebouwen, de inrichting van de klaslokalen, een participatiebeleid, koffiemomenten voor leerkrachten, schoolfeest, ouderavonden. Scholen zijn hier onvoorstelbaar creatief in. Het aantal maatregelen dat op dit niveau genomen kan worden, is quasi onuitputtelijk.” (Ligand, 2014)

Op dit niveau kan het Oscar Romerocollege, in het bijzonder domein Economie & It, nog maatregelen treffen om de schoolgemeenschap positief te beïnvloeden. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan maatregelen waardoor de leerkracht zich niet te ver hoeft te verplaatsen. Ik zag ook grote verschillen in inrichting van klaslokalen. Op

Oscar Romero zijn er prachtige klaslokalen: mooi geschilderd, gedecoreerd met inspirerende quotes tegenover andere lokalen waar niets aan de muur hangt. Ik geloof dat de inrichting van een omgeving/klaslokaal enorm belangrijk is. Dit kan misschien ook een leuk project zijn om (samen met de leerlingen) over na te denken: hoe moeten lokalen eruit zien? Wat moeten ze uitstralen? De leerlingenraad op het Oscar Romerocollege is een mooi voorbeeld van een toepassing van een participatiebeleid. Er werd in mijn interviews overigens met veel lof gepraat over de werking van de leerlingenraad.

Gaan we verder naar niveau twee van de piramide, dan focussen we nog steeds op het welzijn van alle leden van de schoolgemeenschap maar dan eerder vanuit een probleemanalyse. Bijvoorbeeld: het schoolreglement of klasafspraken. “Andere voorbeelden zijn: activiteiten tijdens de middagpauze, oriëntering voor nieuwe leerlingen, extra opleidingen voor leerkrachten, ... Met deze maatregelen smoren scholen potentiële problemen in de kiem.

Sommige leerkrachten maken duidelijke klasafspraken aan het begin van het schooljaar, anderen gaan hier dan weer niet veel tijd aan besteden. Ideaal zou zijn dat iedere leerkracht hier min of meer evenveel tijd aan besteed. Klasafspraken kunnen er ook in samenspraak met de leerlingen komen. Een afspraak waar iedereen over nagedacht heeft en waar iedereen achter staat heeft volgens mij meer draagkracht dan een afspraak die je wordt opgelegd. Goede afspraken maken goede vrienden. Je kan ook klasafspraken maken aan de hand van het schoolreglement. Gedurende mijn stage merkte ik dat sommige leerlingen hun eigen schoolreglement niet kenden.

Ik denk ook dat er nood is aan meer begeleiding/coaching/bijscholing van leerkrachten, voornamelijk nieuwe leerkrachten maar ook oudere leerkrachten. Of groepen waar ze terecht kunnen om op een veilige manier hun problemen kunnen verwoorden en er samen aan oplossingen wordt gedacht. Ik denk dat er veel schaamte is bij leerkrachten wanneer ze het gevoel hebben dat ze bepaalde leerlingen of bepaalde klassen niet aankunnen. Op mijn stageplaats lanceerde de leerlingenbegeleider een initiatief waar leerkrachten vrijblijvend naartoe kunnen gaan en waarbij ze over dergelijke problemen discussiëren maar vooral ook nadenken over werkbare oplossingen.

Ik heb ook vastgesteld dat leerkrachten ‘het aankunnen van een klas’ linken aan “het moet muisstil zijn” terwijl constructieve interactie zeer leerrijk kan zijn. Leerkrachten kunnen aangeleerd worden om op een positieve manier om te gaan

met deze interactie en deze op een correcte manier te begrenzen. Ik denk ook dat meer empathie en begrip voor de puber zijn context kan bijdragen tot betere relaties. Ik denk dan terug aan het boek van Brené Brown waar ze het had over kwetsbaarheid en de druk om erbij te horen. Pubers gedragen zich vaak 'vervelend' uit zelfbescherming. Misschien moeten we zo meer kijken naar leerlingen in plaats van ze als storend te bestempelen.

Als we dan verder opklimmen in de piramide kom ik uit bij specifieke preventie. Hier staat niet langer het welzijn centraal, maar het probleem zelf en vooral hoe men dat probleem in de toekomst best kan voorkomen. Voorbeelden van specifieke preventie zijn: drugspreventie, een camera aan de fietsenstalling om diefstallen te voorkomen, een week tegen pesten, enzovoort.

Ik had de indruk tijdens mijn stage dat terugkomende problematieken zoals pesten en het zichzelf krassen van leerlingen misschien nog meer aandacht mogen verdienen. Een andere kwestie op vlak van preventie dat gehanteerd werd zijn de camera's op de speelplaats en aan de fietsenstalling. Dit kan helpen om diefstallen en pesterijen te voorkomen maar is ook nuttig om te bekijken wat er juist gebeurd is bij een incident.

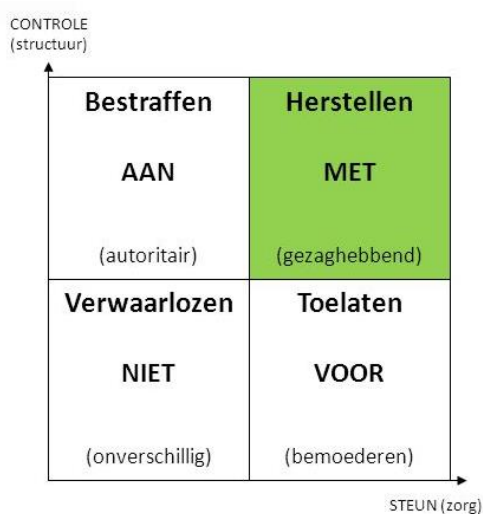
Op niveau vier dan gaat het eerder over hoe men een probleem aanpakt wanneer het zich voordoet. Hier gaat het om curatieve maatregelen zoals sanctionering, tuchtprocedure, time-out, tussenkomst van politie en herstelbemiddeling.

Wat ik zeer sterk vind op mijn stageplaats is dat er bij de aanpak van problemen steeds zoveel mogelijk partijen betrokken worden: leerlingen, ouders, leerlingbegeleiding, directie, eventuele betrokken instanties zoals Pleegzorg of De Accolade. Twee leerkrachten spraken tijdens het interview wel over het feit dat ze niet genoeg betrokken werden bij de probleemoplossing door leerlingbegeleiding. Een leerkracht vertelde "Als er een conflict is, is men wel geneigd om dat heel snel uit uw handen te trekken en van u over te nemen. Als zijnde van wij gaan vanaf hier verder, wij doen dan wel de besprekingen. Ik vind dat je daarbij te weinig wordt betrokken." Ikzelf ben hier wel van mening dat dat sterk verschilt van leerkracht tot leerkracht. Leerkrachten die sterk betrokken en geïnteresseerd zijn zullen wel zorgen dat ze er bij overleg en gesprekken bij kunnen zijn. De oplossing ligt altijd in betrokkenheid en het willen opbrengen van begrip. Ik denk dus dat het belangrijk is om duidelijke afspraken te maken omtrent het soort conflicten die best samen met de leerkracht dienen besproken te worden en de conflicten die omwille van aard en ernst best, al dan niet tijdelijk, dienen

onttrokken te worden van de leerkracht. Algemeen tenslotte is het vandaag misschien niet duidelijk welke ‘klasconflicten’ aan de oppervlakte komen, waarbij dus leerlingenbegeleiding wordt betrokken, en conflicten die binnen de klas muren blijven en misschien niet grondig en op een goeie manier worden besproken.

6.2.2 Social Discipline Window (SDW)

“Herstelgerichte maatregelen zijn in essentie altijd verbindend. Maar wat maakt dat we een bepaalde praktijk ‘herstelgericht’ noemen? Om dat te bepalen, doen we een beroep op het Social Discipline Window, zoals het werd ontwikkeld door Ted Wachtel en Paul McCold.” (Ligand, 2014)



(Wachtel, 2012)

Deze matrix kan een hulpmiddel zijn om na te denken over de manier waarop we handelen als leerkracht, ouder of leidinggevende en onderscheidt vier pedagogische basishoudingen: verwaarlozen, toelaten, bestraffen en herstellen.

1) Verwaarlozen

In een context waar weinig zorg en structuur aangeboden wordt, is sprake van verwaarlozing. Een voorbeeld: een leerkracht ziet iets gebeuren dat verboden is maar besluit om niet tussen te komen. Daardoor krijgen leerlingen het signaal dat het mag. Zo krijg je op school leerkrachten die steeds optreden en de volle lading geven en leerkrachten die dergelijke zaken negeren en dus verwaarlozen.

Zo ken ik een leerkracht die alle regels rond schoolreglement en klasafspraken consequent toepaste, helaas bleek hij één van de weinigen waardoor hij zich

geïsoleerd voelde en de leerlingen algemeen in de school het gevoel kregen dat ze mochten doen wat ze wilden.

2) Toelaten

Toelaten is een houding die gekenmerkt wordt door veel zorg en weinig structuur. Het gaat hier om een gedrag waarbij men te bemoederend optreedt en daardoor de verantwoordelijkheden van de leerlingen ontnemen.

Ik herken mezelf in dit voorbeeld in een situatie die zich op stage voordeed. Ik hielp mee aan de projectweek voor enkele beroepsklassen in december en één van de activiteiten was het bakken van koekjes die nadien verkocht werden op de kerstmarkt. We bakten de hele namiddag zandkoekjes en wanneer we klaar waren, hielpen de meesten wel met opruimen. Totdat de bel ging om het einde van de schooldag aan te duiden. Iedereen vertrok en enkel ik en een andere stagiair bleven achter. Wij ruimden alles dan maar op.

3) Bestrafen

Bestrafen is een houding die gekenmerkt wordt door veel structuur en weinig zorg. Het zijn de klassen waar iedereen stil is omdat de leerlingen schrik hebben van de leerkracht. Als het gewenste gedrag ingegeven wordt door angst is de grote vraag of dit gedrag duurzaam is. Wat doen ze namelijk van zodra de autoritaire leerkracht de klas heeft verlaten? Dan krijgt de volgende leerkracht, die misschien minder autoritair is, mogelijks de volle lading.

4) Herstellen

Bij een herstelgerichte houding is er tegelijk voldoende structuur en gepaste zorg. “De opvoeder betreft het kind in het proces (bouwen van gemeenschap, herstel na conflict,...). Hij stelt zich niet op als alwetende rechter, maar als authentieke, kwetsbare medestander en ontleent zijn gezag aan het ‘wederzijdse vertrouwen en het aanhalen van de relaties binnen de gemeenschap.” (Omer, 2011) “Leerkrachten en leerlingen werken samen, waardoor de jongeren de regels niet als beperkend ervaren, maar als motiverend.” (Beerten, 2012) Het zijn met andere woorden hun eigen regels.

Ik merkte tijdens mijn stage op dat sommige ouders hun kind kost wat kost blijven verdedigen terwijl het in een conflictsituatie vaak zeer verzachtend kan zijn om

begrip en empathie te tonen voor elkaar in plaats van het eigen gelijk te willen halen.

Het boek stelt dat er uiteraard meer dan vier pedagogische houdingen zijn en dat iedereen verschillende houdingen combineert. Zij raden wel aan om voor jezelf de vraag te stellen wat je eigen overheersende basishouding is. Hier samen over reflecteren is op zichzelf al een herstelgerichte praktijk: wat is de overheersende basishouding als school en als leerkracht?

6.2.3 Fair Process

Binnen herstelgericht werken op school past ook het concept Fair Process van onderzoekers Kim en Mauborgne (2003). Het centrale idee van deze studie is dat “individuals are most likely to trust and cooperate freely with systems – whether they themselves win or lose by those systems – when fair process is observed.” Mensen leggen zich dus makkelijker neer bij beslissingen als ze het gevoel hebben dat er een fair proces aan voorafging. Fair process bestaat uit drie belangrijke principes:

- Engagement: het is beter individuen te betrekken bij het nemen van beslissingen door hen uit te nodigen om eigen ideeën te delen.
- Explanation: men geeft uitleg over de criteria die men gebruikt heeft om tot een beslissing te komen. Met dit principe worden mensen ervan verzekert dat er met hun mening rekening wordt gehouden en dat beslissingen genomen werden in het belang van de organisatie.
- Expectation clarity: helder communiceren over nieuwe spelregels en wat de gevolgen zijn wanneer ze niet worden nageleefd.

Een voorbeeld van een Fair Process is dat als de directie van de school een nieuw uurrooster moet invoeren dat het verstandig kan zijn om het lerarenkorps vooraf te consulteren en op die manier tot het beste voorstel te komen en ook de mensen in te lichten over de gevolgde redenering.

Ik merk in mijn interviews een aantal voorbeelden op van een gebrek aan fair process. Eentje ervan geldt voor de sancties voor leerlingen die iets mispeuteren: de ene komt er steeds mee weg en tegen de andere wordt hard opgetreden. Een ander gaat over bijkomende engagementen die leerkrachten (‘moeten’) opnemen: de ene offert zich steeds op en anderen muizen er makkelijk vanonder. Een laatste voorbeeld uit de interviews dat ik kan linken aan deze theorie is dat er niet altijd

rekening gehouden wordt met het gewicht van de opdrachten. Een leerkracht sprak over het feit dat zij één van de weinige collega's is op het Oscar Romerocollege die in alle onderwijsvormen les moet geven. Ze denkt dat men vergeet dat je bij BSO en TSO bijna iedere middag klassenraad hebt of een project hebt. "Mensen die één vak geven, iedere keer dezelfde cursus geven en precies de elite-klassen krijgen, zo komt dat over, ik vind dat niet eerlijk verdeeld."

Een mooi voorbeeld dat ik hier nog een plaats wil geven vond ik op Klasse (De Vries, 2018). Juf Hanne praatte tijdens een kringgesprek bij het begin van het schooljaar met de kinderen van de derde kleuterklas over ruzie: wat is voor hen belangrijk om het weer bij te leggen? Zo vonden ze samen allerlei leuke manieren om een conflict te 'herstellen'. Daarna gingen ze samen nadenken over hoe ze die goedmaak-ideetjes konden visualiseren. Die staan nu op het 'vriendjesblad' dat ophangt aan hun herstelmuur en helpt wanneer de emoties wat oplopen. Bij een conflict moeten de betrokkenen samen op zoek gaan naar een manier om de relatie te herstellen. Belangrijk is dat beide partijen zich in de voorgestelde oplossing kunnen vinden.

Het zou een idee kunnen zijn om enkele thema's te selecteren en de principes van Fair Process daarop toe te passen. Bijvoorbeeld bij de basisomgangsvormen in de klas, uniforme regels bij te laat komen, begroeting, welk engagement er wordt verwacht van leerkrachten, enz.

6.2.4 Andere principes van herstelgericht werken

Bovenop de voorgaande geschetste principes sommen de auteurs nog enkele andere principes op om te bepalen of een actie al dan niet herstelgericht is:

- Focus op de schade
In een traditionele bestraffende aanpak vraagt men zich in de eerste plaats af welke regel overtreden is, wie de schuldige is en wat er met de dader moet gebeuren. In een herstelgerichte benadering daarentegen gaat men vooral na welke schade veroorzaakt werd en hoe die kan hersteld worden. Op die manier worden de persoon en zijn gedrag van elkaar gescheiden.

- Een interactief en verbindend proces
"Herstelgerichte praktijken brengen mensen dicht bij elkaar. Het zijn verbindende processen en ze kunnen zowel gericht zijn op het bevorderen van

het leefklimaat als op het verhelderen van een probleem. Dialoog, overleg en ontmoeting staan steeds centraal.” (Ligand, 2014)

– Verantwoordelijkheid

Het kenmerk van een herstelgerichte school is dat alle leden van de schoolgemeenschap verantwoordelijkheid nemen in het bouwen, onderhouden en herstellen van relaties. Dat wil zeggen dat we niet alleen verantwoordelijk zijn voor ons eigen gedrag maar ook dat we verantwoordelijkheid nemen voor het gedrag van iemand anders.

– Uitdrukken van gevoelens

Een ander kenmerk van een herstelgericht klimaat is dat er ruimte en veiligheid is om gevoelens uit te drukken. Het leren onder woorden brengen van gevoelens vergt training en de auteurs stellen dat het niet slecht zou zijn om daar vanaf de kleuterklas al aandacht aan te besteden.

Een praktijkvoorbeeld hierbij is dat we iedere ochtend een ‘feelings check’ kunnen gaan doen. De leerkracht vraagt hoe het met iedereen is en we doen de ronde. Door dat te doen krijg je het gevoel dat je erbij hoort en dat je als leerkracht ook weet wat je te verwachten hebt en of er bepaalde aandachtspunten zijn.

– Gericht op de gemeenschap

Een laatste principe van herstelgericht werken is dat het belang van de groep primeert. Hoe kunnen we samen verder?

Ten slotte stellen de auteurs dat herstelgericht werken een andere manier van kijken is naar conflicten en naar samenleven. “You are either part of the solution or part of the problem.” (Eldridge Cleaver) Herstelgericht werken is een houding, een manier om in het leven te staan.

Ik denk dat er een pak werk aan de winkel is om deze nieuwe manier van “zijn” aan te leren. Wij zijn het zo gewoon om mensen te beoordelen en veroordelen, zonder dat we ten volle beseffen wat de effecten kunnen zijn. We zijn het ook zo gewoon of er ons te weinig van bewust dat we heel veel projecteren, dat we heel veel gedrag interpreteren vanuit onze eigen historiek en kwetsbaarheid. Wellicht zouden deze inzichten in de psyche en het gedrag van de mens een belangrijk onderdeel moeten vormen van elke onderwijsrichting. Of zoals de auteurs stellen:

gewoon al over gevoelens praten zou men al moeten aanleren in de kleuterklas. Misschien ligt in ons onderwijs te vaak het accent op kennis opdoen?

6.3 Herstelgerichte methodieken

De auteurs stellen dat herstelgericht werken in de eerste plaats een houding betreft maar zeker geen intuïtief handelen is maar een bewust proces waarin telkens bepaalde principes van methodisch werken terugkeren;

- a) doelgericht werken: het bereiken van een vooropgesteld doel;
- b) systematisch werken: een bepaalde volgorde van handelen hanteren;
- c) procesmatig: een deelhandeling moet succesvol afgehandeld zijn voordat een volgende deelhandeling aangevat wordt;
- d) bewust: we moeten bewust en kritisch kunnen terugblikken op ons eigen handelen.

Ik denk dat deze principes zo erg afwijken van onze dagelijkse praktijk waarin leerkrachten moeten lopen van de ene naar de andere klas en er veel brandjes moeten geblust worden door leerlingenbegeleiders. Het introduceren van herstelgericht werken moet goed voorbereid worden. Ik denk dat dit een hele omwenteling vraagt in een schoolgemeenschap. Het vraagt extra opleiding voor de leerkrachten, directie, leerlingenbegeleiding en vooral de wil om met vallen en opstaan aan een dergelijk traject te beginnen. Ik ben me bewust dat dit een groot project is en vraag me af of dit niet eerder vanuit een koepel moet gefaciliteerd worden of is dit iets dat je als school zelf kan opstarten?

Het staat in de missie van Ligand centraal dat jongeren uit maatschappelijke structuren worden uitgesloten. De kranten staan vol met artikels over schoolverlaters en de arbeidsmarkt schreeuwt om werknemers. Het is dus belangrijk om inspanningen te doen om leerlingen op school te houden en hen aan een diploma te helpen. Er ligt een grote opdracht voor de scholen waarbij herstelgerichte methodieken hulp kunnen bieden.

Maar wat zou het Oscar Romerocollege concreet kunnen doen? Ik som enkele concrete methodieken op uit het boek die me interessant lijken en doe enkele concrete suggesties. Ik hanteer hiervoor opnieuw de preventiepiramide van Deklerck en Van Overveld (2011).

Niveau 1: Leefklimaat bevorderende acties

De **proactieve cirkel** is een zeer geschikte methode om een veilig leefklimaat te creëren en bevordert het gemeenschapsgevoel. De deelnemers zitten in een cirkel en een moderator leidt het gesprek. Alle aanwezigen krijgen de kans om een bepaalde vraag te beantwoorden. Het gaat hier vooral over het leren luisteren en leren spreken met elkaar en iedereen is gelijkwaardig. Je kan dit in verschillende situaties toepassen, zowel in klasgesprekken, oudergroepen, klassenraad, directie en oudergroepen. De rol van de gespreksleider is bijzonder belangrijk: “de gespreksleider is niet verantwoordelijk voor de inhoud of voor wat er gezegd wordt. Wel is hij verantwoordelijk voor het veilige verloop van het proces, voor de sturing met het oog op verbinding tussen de groepsleden en voor het bewaken van de regels.” (Ligand, 2014)

Een proactieve cirkel zou bijvoorbeeld elke vrijdagmiddag gedaan kunnen worden of tijdens een klassenraad. Voorbeelden van openers kunnen zijn: ‘Waar kijk je dit weekend naar uit?’, ‘Wat houdt jou vandaag het meest bezig?’ of ‘Vertel iets waardierend over je linkerbuur.’ Belangrijk is wel dat de spelregels in het oog gehouden worden door de gespreksleider, bijvoorbeeld ‘niet oordelen’ en ‘elkaar laten uitpraten.’ Dit is een zeer eenvoudige methodiek die snel geïmplementeerd kan worden en die kan bijdragen tot de verbetering van de relatie leerkracht-leerling.

Niveau 2: Algemene preventie

Algemene preventieve maatregelen zijn gericht op het welbevinden en welzijn. Ligand spreekt over **taakgerichte cirkels** om afspraken te maken, omgangsnormen te bepalen, enz.

Ik stelde tijdens de interviews vast dat leerkrachten vaak andere omgangsvormen verwachten van hun leerlingen. In sommige klassen moet je rechtstaan wanneer de leerkracht binnen komt, sommige leerkrachten worden graag formeler aangesproken dan anderen, bij sommige leerkrachten mag je water op je bank hebben staan, enz. Misschien gaat het een brug te ver om omgangsvormen voor de hele school te uniformiseren maar anderzijds kan het bevorderend zijn voor het leefklimaat als leerlingen samen met hun klastitularis afspraken maken en consensus bereiken over omgangsvormen. Hetzelfde soort afspraken kan gemaakt worden bij de collega’s over nascholingen of over extra engagementen om te voorkomen dat sommige leerkrachten zich gedemotiveerd voelen omdat ze

het gevoel hebben dat het steeds dezelfde zijn die meer taken opnemen en het steeds dezelfde zijn die eraan ontsnappen.

Niveau 3: Specifieke maatregelen

Dit zijn methodieken die gebruikt worden wanneer er spanningen zijn, roddels en kleine frustraties. Hier richt men zich op een probleem. Ligand bespreekt verschillende methodieken maar ik houd het hier op één voorbeeld, nl. de koffietascirkel.

“De **koffietascirkel** is een oplossingsgericht gesprek waarbij alle aanwezigen in eerste instantie hun betrokkenheid en gevoel omtrent een bepaalde frustratie benoemen, om vervolgens op zoek te gaan naar een gedragen oplossing.” (Ligand, 2014) Er wordt een gespreksleider aangeduid die het onderwerp introduceert, de gepaste toon zet en de gespreksregels bewaakt. Iedereen krijgt het woord en krijgt tijdens de eerste ronde de kans om te vertellen hoe men door het feit wordt geraakt en in een tweede ronde gaat de groep op zoek naar oplossingen. Men werkt toe naar een consensus en in de laatste ronde geeft iedereen aan wat hij gaat doen om in de toekomst het probleem te helpen voorkomen.

Een probleem dat recht uit mijn interviews komt is dat een leerkracht een samenhangingsgevoel mist onder het leerkrachtencorps. Een onderwerp voor een koffietascirkel kan dus zijn ‘Hoe kan het samenhangingsgevoel op school verhoogt worden?’

Een idee voor de leerlingenraad zou zijn dat de leden uit de leerlingenraad een koffietascirkelgesprek opstarten in hun eigen klassen rond GSM-gebruik, een toch wel veel voorkomend probleem in de klassen de laatste jaren. Na deze gesprekken kunnen ze dan dezelfde cirkel opgestart worden samen met leerkrachten en directie om tot een consensus te komen.

Een variant op de koffietascirkel is de **oase**. Elke letter van het woord oase staat voor één van de vier fasen van het proces. Tijdens een oase gaat één persoon een groep consulteren bij het zoeken naar een oplossing voor een probleem. Er is eerst de oriëntatiefase waarbij de persoon het probleem formuleert, en wat hij in het verleden gedaan heeft om dat soort probleem aan te pakken. Tijdens de volgende fase, de appreciatiefase, krijgen de collega's de kans om de reeds geleverde inspanningen te waarderen en om vragen te stellen. Pas in een volgende fase kunnen de deelnemers

suggesties doen. In een laatste effectfase bekijkt de vraagsteller alle suggesties en beslist welke drie acties hij gaat ondernemen tegen een volgende bijeenkomst.

Dit zou een goede methodiek kunnen zijn voor beginnende leerkrachten om hen te ondersteunen, hen het gevoel te geven dat ze niet alleen zijn en om hun te helpen. Maar het kan ook een goede methodiek zijn voor ervaren leerkrachten wanneer ze met bepaalde problemen geconfronteerd worden.

Niveau 4: Curatieve maatregelen

Binnen dit niveau omschrijven de auteurs van Ligand enkele werkvormen waarin alle partijen die betrokken zijn bij een incident, bijvoorbeeld diefstal of agressie, samen met hun steunfiguren op zoek gaan naar hoe de schade kan hersteld worden. Via deze methodiek verwerft men inzicht in achterliggende motieven van het gestelde gedrag en de gevolgen ervan voor de slachtoffers. Bedoeling van deze gespreksvormen is tot afspraken te komen rond herstel, zowel emotioneel als materieel.

De auteurs omschrijven onder meer het **herstelgesprek**. Deze methodiek die van de gespreksleider een aantal vaardigheden vraagt heeft de volgende kenmerken: ze is er op gericht om de materiele en/of emotionele schade en de relatie te herstellen. Ze is verbindend en ze is gericht op rechtvaardigheid. Elke vorm van herstelgesprek kent een bepaalde volgorde van herstelgerichte vragen.

1. Wat is er gebeurd? Hier probeert men de feiten mee helder te krijgen.
2. Hoe heeft het jou en anderen geraakt? Hiermee polsen we en vragen we door naar de beleving.
3. Wat was jouw aandeel/verantwoordelijkheid? Belangrijk hierbij is dat beide partijen hier hun aandeel benoemen.
4. Wat zijn jouw verwachtingen? Wat is er met andere woorden nodig voor elke betrokkene om elkaar terug een kans te geven?

Tijdens observatiemomenten aan het begin van mijn stage viel me op dat mijn mentor en leerlingenbegeleider op het domein Economie & IT van het Oscar Romerocollege Dries Cardoen zijn gesprekken aangaat aan de hand van deze vragen. Het zou nuttig zijn om zijn methodiek uit te breiden bij leerkrachten en directie.

6.4 Herstelend zijn en geweldloze communicatie

“Leerkrachten die voor het eerst met herstelgericht werken in aanraking komen, drukken wel eens de vrees uit dat hen hiermee elke autoriteit ontnomen wordt. Men beschouwt herstel geheel verkeerdelijk als een slappe, permissieve non-aanpak, waarbij leerlingen die zich misdragen er met een gesprekje van af komen. Niets is minder waar. Tenminste als het herstel goed gebeurt. Herstelend handelen is trouwens veel meer dan het inzetten van één of andere methodiek wanneer zich een conflict aandient. Herstelgericht werken vertrekt vanuit een levensvisie en een daarmee verbonden basishouding. Een herstelgerichte leerkracht zal ook elders loyaal en betrouwbaar zijn. Aspecten als eerlijkheid, openhartigheid, duidelijke taal spreken, crisissen als kansen zien, het positieve waarderen en regelmatig van bril veranderen kleuren zijn beschouwing.” (Ligand, 2014)

In bovenstaande paragraaf wordt meteen duidelijk dat herstelgericht werken een hele andere manier van denken vraagt tegenover het klassieke denken over autoriteit.

In de interviews met de leerkrachten werd er vaak gesproken over autoriteit. Bij sommige leerkrachten kwam het over alsof ze autoriteit hadden wanneer leerlingen stilzitten, zwijgen en luisteren. Het lijkt alsof autoriteit gelijk is aan ‘een beetje angst inboezemen’, wanneer leerlingen bijvoorbeeld schrik hebben voor het vak wiskunde gaan ze sneller de neiging hebben om op te letten en te zwijgen. Anderzijds kwam het woord wederzijds vertrouwen terug in elk interview, wat me sterk doet denken aan de herstelgerichte benadering.

In één van de interviews stelt een leerkracht zelf vast dat wanneer ze sommige collega’s bezig hoort tegen leerlingen, ze zelf denkt “zo ga je echt niet om met andere mensen”.

Ik denk dat een school omvormen naar een herstelgerichte school een grote omslag zou betekenen en een grote inspanning vraagt, van alle partijen. Zoals Ligand ook stelt draait ‘herstelgericht zijn’ volledig over ‘de manier waarop’. De manier waarop leerkrachten reageren op grensoverschrijdend gedrag of op grappige momenten.

Zo kan ik me nog van mijn schooljaren herinneren dat een reactie van een leerkracht, waar ik aanvankelijk een goede band mee had, me volledig anders deed kijken naar deze leerkracht. Ik onderging een antibioticakuur waardoor mijn handen volledig uitdroogden dus droeg ik meestal lange mouwen om dit te proberen verbergen. Op een gegeven moment zullen ze duidelijk te zien geweest

zijn en zei die leerkracht “Eikes, wat is dat met jouw handen?”. Dit is me altijd bijgebleven omdat ik op dat moment zeer onzeker was. Had die leerkracht meer empathie getoond en niet met afschuw gereageerd, was het een heel ander verhaal geweest. Dit wijst weer op de ‘manier waarop’. Mensen zijn zich zeer vaak niet bewust van de ‘manier waarop’.

In herstelgericht werken zijn leerkrachten vooral gericht op het bouwen van een relatie met de jongere, met collega's en met ouders. Het gaat er vooral om trouw te zijn aan je eigen karakter en persoonlijkheid, eerlijk te zijn over je gevoelens en je dus kwetsbaar te durven opstellen. “Het resultaat van wederzijdse en respectvolle kwetsbaarheid is meer verbondenheid, vertrouwen en betrokkenheid.” (Brown, 2012) Het is via de echtheid, via de authenticiteit dat je verbinding creëert.

Ik herinner me nog van in mijn schooltijd een ontroerend moment dat hier bij aansluit. De mama van een klasgenoot was overleden ten gevolge van kanker en zij was die dag dat het gebeurde niet aanwezig op school. Het ging erover tijdens de les van een zeer strenge leerkracht, een leerkracht die we nog nooit hadden zien lachen en waar we een beetje schrik van hadden. De leerkracht vertelde ons waarom de klasgenoot in kwestie niet op school was en barstte in tranen uit. Ze vertelde ons dat haar man ook overleden was ten gevolge van kanker. Op dat moment zagen we haar meer als ‘mens’ die haar gevoelens deelde met ons.

Zelfreflectie is ook een belangrijk onderdeel van herstellend zijn. Dit betekent dat leerkrachten zichzelf ook moeten durven in vraag stellen. Hoe zou het zijn mochten leerkrachten de moed hebben om aan het einde van een les te vragen aan hun leerlingen “Hoe is de les verlopen?” en met de tips die daaruit komen ook aan de slag te gaan.

Daarnaast is ook een waarderende houding belangrijk. “Everybody is a genius. But if you judge a fish by it's ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid.” (Albert Einstein) Het is met andere woorden belangrijk om te focussen op positieve zaken bij leerlingen.

Herstellend zijn betekent echter niet dat we mensen niet meer ter verantwoording roepen. Herstellend zijn is gericht op verbondenheid creëren, maar ook op het nemen van verantwoordelijkheid. En het leggen van verantwoordelijkheid bij leerlingen of bij een klas voor het vinden van een oplossing voor een probleem of voor een conflictsituatie.

Op mijn stage zag ik wekenlang steeds dezelfde jongen te laat komen op school tot grote ergernis van secretariaatsmedewerkers en leerlingenbegeleiding. Hij kwam steeds af met nieuwe excuses. Dus vroegen ze hem zelf een oplossing te

zoeken. Zo was de bus bijvoorbeeld steeds te laat dus nam hij de volgende ochtend te fiets. Een oplossing die hij zelf aanbracht maar jammer genoeg was de fiets de volgende ochtend kapot waardoor hij weer te laat was. Hier was de oplossing dus niet afdoende. Wat hierbij bijkomend gedaan kan worden, is de klas naar een oplossing te laten zoeken. 'Wat doen we met te-laat-komers?'

Dit soort van verantwoordelijkheid nemen zou ook moeten gelden tussen leerkrachten onderling. Een herstellende houding aannemen betekent ook leerkrachten aanspreken op te laat komen, een klas slordig achterlaten, roddelen of hen -toegepast op mijn interviews- aanspreken over het feit dat ze geen extra engagements aannemen buiten het lesgeven.

In hoofdstuk 5 verwees ik al naar de Nieuwe Autoriteit, een begrip ontwikkeld door Haim Omer. De houding van de Nieuwe Autoriteit is gebaseerd op het principe van waakzame zorg, doorzettingsvermogen en verwerven van steun. Waakzame zorg betekent dat leerkrachten aandacht en betrokken aanwezig zijn in het leven van de jongere. Onwrikbaar doorzettingsvermogen betekent dat je nooit mag opgeven. Het verwerven van steun gaat erover dat leerkrachten meer collectief verantwoordelijkheid zouden moeten nemen. Met andere woorden: met collega's samen denken en samenwerken.

Doorheen de interviews hoorde ik vaak de nood aan meer een samenwerkend project van de scholen samen met directie en dat ze vaak het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan.

Ten slotte denk ik dat het gepast is om even stil te staan bij het begrip 'geweldloze communicatie'. We hebben de neiging om de hele dag te oordelen: over onszelf, over anderen, over iedereen. Met de ideeën van geweldloze communicatie van Marshall Rosenberg (2011) gaan we ons meer bewust worden van de manier waarop we communiceren. Het doel van geweldloze communicatie is het opbouwen van relaties die gericht zijn op openheid en mededogen. Rosenberg ontwikkelde een model dat bestaat uit vier stappen:

	Verbindend spreken	Verbindend luisteren
Waarneming (feiten):	Wanneer ik zie, hoor...	Wanneer je ziet, hoort...
Gevoel:	voel ik...	voel je dan...
Behoeftte:	omdat ik... nodig heb	omdat je... nodig hebt
Verzoek om actie:	En ik zou graag willen dat je... Zou je willen...?	En zou je graag willen dat ik...?

Stappen van Geweldloze Communicatie (Rosenberg, 2011)

- 1) Waarnemen zonder oordelen wil zeggen dat we geen oordeel vellen en blijven bij het vaststellen van de feiten/de waarneming;
- 2) In een tweede fase geef je uiting aan het gevoel dat deze feiten bij jou veroorzaken;
- 3) Daarna schep je helderheid over jouw behoefte en geef je aandacht aan de behoefte van de andere door mededogend te luisteren;
- 4) En ten slotte spreken we een verzoek uit dat zo concreet mogelijk wordt geformuleerd.

Ik vond een leuk uitgewerkt voorbeeld van Frederik Imbo (2016) die vaak lesgeeft aan bedrijven in geweldloze communicatie en die dit uitwerkte aan de hand van 'de jakhals' en 'de giraf'. De jakhals wil steeds gelijk hebben, is probleemgericht, oordeelt, beschuldigt, eist en voelt



zich snel aangevallen. Hij denkt "Ikke ikke ikke en de rest kan stikken!". De giraf wil verbinding, is oplossingsgericht, geeft empathie, uit zijn gevoelens en behoeften, staat open voor de ander en vraagt wat hij wil door de ander een duidelijk verzoek te doen.



Als ik dit voorbeeld toepas op iemand die systematisch te laat komt in de klas, zou dit een nieuwe vorm van communicatie kunnen zijn: "Ik zie dat je mijn laatste drie lessen 15 minuten te laat was (waarneming), dat maakt mij teleurgesteld (gevoel) omdat ik jou graag alle kansen wil geven om mee te zijn met de leerstof (behoefte). Wil je de volgende keer op tijd komen?" (verzoek)

Het feit dat Imbo hier vaak les over geeft in het bedrijfsleven wijst op het feit dat ook daar de behoefte er is om op een andere manier te gaan communiceren.

"Herstellend handelen is geen petje dat men opzet zodra men het lokaal betreedt. Het is een houding die eveneens in de omgang met collega's als in het privéleven van de leerkracht tot uitdrukking komt. Heel wat leerkrachten die in de professionele levenssfeer herstelgericht werken, geven aan ook in de eigen familiale context naar herstelpraktijken terug te grijpen. Dat de uitdaging daar minstens even groot is, ondervinden ook wij nog elke dag. Je bent gewaarschuwd." (Ligand, 2014) De mensen van Ligand geven hier aan dat herstelgericht zijn en werken niet gemakkelijk is.

6.5 Implementatie van herstelgericht werken

Op papier mag het hele verhaal van herstelgericht werken als muziek in de oren klinken. Maar hoe brengen we dit in de praktijk? Hoe creëren we een herstelgerichte schoolstructuur? Hoe maken we van de school de ideale voedingsbodem, waar ontmoeting en verbinding mogelijk zijn, die talenten doet ontluiken en professionele ontwikkeling blijvend stimuleren?

Ligand stelt dat herstelgericht werken enkel geslaagd kan geïmplementeerd worden als men de principes van herstelgericht werken gebruikt, dat wil zeggen 'Fair Process', mensen gepaste verantwoordelijkheid krijgen met betrekking tot de veranderingen en dat je er zoveel mogelijk werknemers bij betreft.

6.5.1 Leiderschap

Ten eerste is het belangrijk om te weten of er een mandaat is. Ik bedoel daarmee dat leerlingenbegeleiders hier niet alleen mee aan de slag kunnen. Stel dat Oscar Romero herstelgericht werken wil implementeren in de hele school, dan is het evident dat dit een beslissing is die door de directie zou moeten genomen worden. Het zou ook belangrijk zijn dat de gehele leiding van de school hierachter zou staan en zelf een voorbeeld wordt in herstelgericht communiceren. Ik denk dan dat de leiding een Fair Process zou moeten installeren en zich in eerste instantie de vraag moet stellen waarom verandering noodzakelijk is, moet vertrekken vanuit de huidige realiteit en zich de volgende vragen moet stellen: hoe voelen leerlingen zich op school, hoe ervaren leerkrachten en leerlingen de wederzijdse relatie op school, wat willen ze veranderd zien, hoe gaan we als school om met straffen en belonen, hoeveel strafstudies zijn er, hoeveel uitsluitingen, hoeveel klachten van ouders, enz. Met andere woorden: wat is de huidige realiteit en waar willen we naartoe? Ik denk dan dat er een klein leidend team met voldoende geloofwaardigheid en autoriteit een dergelijk project best zou kunnen leiden.

Op het Oscar Romerocollege zouden we bijvoorbeeld een klein leidend team kunnen samenstellen per domein, samengesteld uit directie, leerlingenbegeleiding en klastitularissen. Of er kan misschien één domein starten met het project. In elk geval zal het van belang zijn dat de mensen die deel uitmaken van zo'n team, zelf voorbeeldgedrag stellen en dus misschien best een opleiding of coaching krijgen van Ligand.

6.5.2 Implementatiestrategie

Met scholen die Ligand contacteren voor een traject 'herstellend handelen' worden de volgende stappen gezet.

- Een kennismakingsgesprek waarin men peilt naar motief en motivatie.
- De school krijgt de opdracht om de argumentatie voor de keuze van herstelgericht werken te communiceren aan heel het korps en moet een kerngroep samenstellen. Ook hier worden de principes van Fair Process gehanteerd. Bijvoorbeeld: 'is iedereen goed op de hoogte?' en 'krijgt iedereen de kans om zijn kandidatuur te stellen?' en 'is er transparantie over wie gekozen wordt?'
- In een volgende fase gaat een driedaagse-opleiding door voor de kerngroep. Deze opleiding geeft de deelnemers inzicht in herstellend handelen, geeft de kans om de praktijk onder de knie te krijgen en zet hen op weg om een plan van aanpak te ontwikkelen.
- Ligand helpt ook om dit plan van aanpak te maken op basis van ervaringen die ze opdeden bij andere scholen.
- Het is belangrijk om minimum twee schooljaren te voorzien voor implementatie en dat de kerngroep regelmatig samenkomt om te evalueren en de volgende stappen in het proces voor te bereiden.

6.5.3 Omgaan met weerstand

In het boek stelt men dat zo'n projecten sowieso weerstand veroorzaken. Elke verandering brengt weerstand met zich mee. Mensen worden sowieso angstig en onzeker van verandering. Is dit nodig? Zal het helpen? Zal ik het wel kunnen? De auteurs stellen dat het betrekken van de medewerkers cruciaal is in het omgaan met weerstand. Ook hier weer is het belangrijk de principes van Fair Process te respecteren door iedereen erbij te betrekken, goed te communiceren wat er van iedereen verwacht wordt en wat er zal veranderen. Ze stellen ook dat ze zich geen illusies maken: elke school kent mensen die niet willen meewerken aan veranderingen. Zij adviseren om vooral aan de slag te gaan met mensen die wél willen meewerken. Er komt een moment waarbij er voldoende collega's zijn die meedoen om van een cultuurverandering te spreken en dit kan zorgen voor het fameuze 'sneeuwbaaleffect'. Dream big, act small!

6.6 Besluit

In dit voorlaatste hoofdstuk heb ik vooral de inzichten, ervaringen en aanbevelingen uit het boek 'Samen wijs – Herstelgericht werken op school' van Ligand verwerkt omdat de auteurs gespecialiseerd zijn in de methodiek van het herstelgericht werken.

In essentie gaat het bij herstelgericht werken vooral om het organiseren van een vreedzaam samenleven op school met aandacht voor de individuele ontplooiing en welbevinden. Bij herstelgericht werken wordt de relatie tussen alle leden van een schoolgemeenschap centraal gesteld. Elke mens heeft nood aan het gevoel ergens bij te horen. Het lijkt echter dat leerkrachten geen tijd hebben/vinden om actief met verbinding bezig te zijn omdat de nadruk gelegd wordt op het geven van de leerstof. Het zal dus een heuse opdracht zijn om leerkrachten de nodige ruimte te geven om met verbinding aan de slag te gaan.

De auteurs omschrijven verschillende niveaus in het uitwerken van een herstelgerichte aanpak, deze worden geïllustreerd door de preventiepiramide. De vier niveaus waarop scholen zelf beleid kunnen voeren gaan van algemene leefkwaliteitsbevorderende maatregelen tot concrete, curatieve maatregelen naar aanleiding van conflicten. Ik formuleerde hier verschillende ideeën waar men concreet mee aan de slag kan gaan zoals: vakken meer te gaan bundelen, de inrichting van klaslokalen, het maken van klasafspraken in samenspraak met de leerlingen en opleiding en coaching van leerkrachten.

Ook de matrix van Wachtel kan een nuttig hulpmiddel zijn om na te denken wat de leidende basishouding is van het Oscar Romerocollege is: bestraffend, herstellend, verwaarlozend of toelatend. Als school kan je de keuze maken om te streven naar een nieuwe gezamenlijke basishouding.

Vervolgens vond ik Fair Process een zeer sterk concept als basis van het maken van afspraken en het nemen van beslissingen. In essentie gaat het erom dat iedereen betrokken wordt bij het nemen van beslissingen, men uitleg geeft over de criteria die gebruikt worden om tot een beslissing te komen en dat er helder gecommuniceerd wordt.

Ik somde daarna enkele concrete methodieken op uit het boek die me interessant leken waaronder onder andere de proactieve cirkel, de koffietascirkel en het herstelgesprek. Een andere methodiek of liever basishouding voor het leven dat aan bod kwam in dit hoofdstuk is Geweldloze Communicatie waar we in essentie ons

beperken tot het benoemen van feiten/waarnemingen, het benoemen van ons gevoel en onze behoeftes waarna we een verzoek doen aan de ander.

Tot slot eindig ik met de gedachte dat het implementeren van een herstelgerichte aanpak een enorme omwenteling vraagt in een school. Het engagement van directie is bijzonder belangrijk en het creëren van een klein leidend team dat een enthousiasmerend sneeuwbaaleffect kan veroorzaken op de rest van de school.

Hoofdstuk 7: Besluit

Ik had mij tot doel gesteld in deze bachelorproef te onderzoeken hoe de relatie leerkracht-leerling versterkt kan worden. Aan de hand van 9 diepte-interviews met leerkrachten uit de richting Economie en IT van het Oscar Romerocollege, kon ik duidelijk vaststellen dat deze leerkrachten op zoek zijn naar een nieuw, gezamenlijk gedragen project, dat de omgangsvormen en het “gezag” van vroeger niet meer werken, dat pubers mondiger zijn geworden, dat ouders vaak tussenkomen en dat hun job bijzonder druk en complex is geworden.

In hoofdstuk 3 zag ik dat er een hele evolutie heeft plaatsgevonden in de manier waarop naar kinderen en jongeren werd gekeken doorheen de geschiedenis. Tot de 4^{de} eeuw na Christus hadden kinderen geen ziel en mochten ze “weggeworpen” worden. Vandaag is het kind een individu dat recht heeft op een sociale en diepe persoonlijkheidsvorming, een werkelijkheids-en wereldgeörienteerde algemene vorming en een brede beroepsgerichte opleiding”.

In hoofdstuk 4 zien we vanaf de jaren '60 en '70 tot nu een aantal belangrijke veranderingen opduiken die de spanning tussen leerkrachten en leerlingen zouden kunnen verklaren en die hun oude en vroeger evidente autoriteit lijken te ondermijnen. Hierbij horen onder andere het stellen van meer scholingseisen, de verlaging van de drempel voor toegang tot onderwijs, de democratiseringsgedachte en de professionele autonomie van leerkrachten die permanent in het gedrang komt door de inmenging van ouders. Het blijken allemaal thema's die aan bod kwamen tijdens de interviews. Al deze veranderingen wijzen erop dat er sprake is van een spanning, een crisis in de relatie tussen leerkracht en leerling. Dit wordt later in dat hoofdstuk ook bevestigd in de beleidsnota van Hilde Crevits, Vlaams minister voor Onderwijs, van 2014-2019.

In het vijfde hoofdstuk laat ik een aantal denkers aan het woord die op een andere manier denken over de organisatie van de school, het lesgeven, de relatie tussen leerkracht en leerling en de manier waarop we communiceren. Misschien moeten we namelijk de oude paden durven verlaten en anders gaan denken. In eerste instantie komt H. Omer aan bod die geweldloze communicatie aanmoedigt en pleit voor aanwezigheid, nabijheid en betrokkenheid van leerkrachten. Brown stelt dat we als school de streefwaarden en praktijkwaarden consequent moeten toepassen en elkaar durven aanspreken wanneer deze waarden niet met elkaar stroken. Zo moeten we een cultuur van consequente feedback geven creëren. Sinek pleit voor communicatie-opleidingen voor leerkrachten en het voelen en tonen van empathie. Hij daagt scholen en leerkrachten uit om veel actiever hun ‘why’ zoeken en er consequent naar te handelen. Vervolgens komt R.

Semler aan bod met zijn Lumiar-scholen waar de ouder, klassieke paden volledig verlaten worden en ze zich bezighouden met het ontwikkelen van wijsheid voor het leven. Ten slotte stelt T. Beeckman dat bij gebrek aan een collectief ideaal de ouders de focus leggen op hun kinderen, dat het succes van hun kinderen een graadmeter is voor hun eigen succes en dat ze misschien daarom zo controlerend zijn en negatief reageren wanneer er negatieve feedback is op hun kinderen.

In het zesde hoofdstuk heb ik mij verdiept in de methodiek van het herstelgericht werken om concrete, werkbare oplossingen aan te bieden. In essentie gaat het bij herstelgericht werken vooral om het organiseren van een vreedzaam samenleven op school met aandacht voor de individuele ontplooiing en welbevinden. Bij herstelgericht werken wordt de relatie tussen alle leden van een schoolgemeenschap centraal gesteld. Elke mens heeft nood aan het gevoel ergens bij te horen. Ik somde daarna enkele concrete methodieken op uit het boek die me interessant leken. Een andere methodiek of liever basishouding voor het leven dat aan bod kwam in dit hoofdstuk is Geweldloze Communicatie waar we in essentie ons beperken tot het benoemen van feiten/waarnemingen, het benoemen van ons gevoel en onze behoeftes waarna we een verzoek doen aan de ander.

De doelstelling van deze bachelorproef was tot aanbevelingen komen die leerkrachten en/of scholen kunnen helpen die zoekende zijn naar nieuwe manieren in de omgang met hun leerlingen. Daartoe deed ik enkele suggesties in mijn laatste hoofdstuk. Ik som ze hier op:

1. Maatregelen om de schoolgemeenschap positief te beïnvloeden (maatregelen waardoor de leerkracht zich niet te ver hoeft te verplaatsen, de inrichting van klaslokalen, een participatiebeleid)
2. Duidelijke klasafspraken maken met de leerlingen
3. Meer begeleiding/coaching/bijscholing van leerkrachten
4. Een multidisciplinaire benadering bij sanctionering
5. De principes van Fair Process toepassen op enkele thema's (bijvoorbeeld de basisomgangsvormen in de klas, uniforme regels bij te laat komen, begroeting, welk engagement er wordt verwacht van leerkrachten)
6. 's Ochtends een 'feelings check' doen met je leerlingen
7. Een proactieve cirkel doen met je leerlingen/op een klassenraad
8. Een koffietascirkel als oplossingsgericht gesprek (bijvoorbeeld 'Hoe kan het samenhangingsgevoel op school versterkt worden?')
9. Verbindende communicatie hanteren als gesprekstechniek

Tot slot eindig ik het laatste hoofdstuk met de gedachte dat het implementeren van een herstelgerichte aanpak een enorme omwenteling vraagt in een school. Het engagement van directie is bijzonder belangrijk en het creëren van een klein leidend team dat een enthousiasmerend sneeuwbaaleffect kan veroorzaken op de rest van de school.

Ik wil eindigen met te zeggen dat ik dit een zeer interessant onderwerp vond om te onderzoeken. Ik ben me ervan bewust dat ik maar een aantal zaken onderzocht heb, wellicht bestaan er nog heel veel andere voorbeelden en modellen. Een sluitend antwoord op de vraag 'Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?' is er niet, maar er zijn wel zaken aan bod gekomen die kunnen helpen: meer empathie en begrip tonen voor de ander, geweldloos communiceren, elkaar wijzen op persoonlijke verantwoordelijkheid, constructieve feedback geven, meer lijm creëren in een aantal zienswijzen en afspraken en een stapsgewijs plan van aanpak voorzien om herstelgericht werken te implementeren. Alleen door alle krachten binnen de schoolgemeenschap te bundelen kunnen we relaties herstellen, bevorderen en van de school een veilige plek maken die cruciaal is om leren mogelijk te maken. Ik hoop dat scholen en leerkrachten de wil hebben en de bewuste keuze maken om met alternatieve vormen van communicatie en methodieken aan de slag te gaan. Samen.

Bibliografie

Aealearningonline. (2015, 2 september). *Simon Sinek Q & A: How Do We Protect Teachers?* [Online video]. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via <https://youtu.be/RLPgND-wfto>

Beeckman, T. (2019). De eigenliefde van helikopterouders. *De Standaard*. Geraadpleegd op 14 maart 2019 via http://www.standaard.be/cnt/dmf20190313_04253496

Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school. *Welwijs*, 23(4), 29-33.

Bouverne-De Bie, M., & Verschelden, G. (1999). Leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs: hoe beleven jongeren het leren op school? *Welwijs*, 10(3), 8–11.

Capture Your Flag. (2014, 9 januari). *Simon Sinek on How to Be a Better Teacher By Not Being the Expert* [Online video]. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via https://youtu.be/dZTIJAS8_gE

De Ceulaer, D. (1990). *De verlenging van de leerplicht: veertig jaar Belgische onderwijspolitiek*. Leuven: Universitaire pers.

De Clerck, K. (1975). *Momenten uit de geschiedenis van het Belgisch onderwijs*. Antwerpen: De Sikkel.

De Smet, D. (2019). Waarom zijn ouders helikopters geworden? It's the economy stupid! *De Standaard*. Geraadpleegd op 9 maart 2019 via https://www.standaard.be/cnt/dmf20190308_04241188

De Vries, R. (2018). Kleuters lossen zelf conflict op aan herstelmuur. Geraadpleegd op 17 april 2019 via <https://www.klasse.be/168756/kleuters-lossen-zelf-conflict-op-aan-herstelmuur/>

Deklerck, J., & Van Overveld, K. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven: Acco.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna*. Leuven: Acco.

Galle, C., & Wauters, B. (2018). Dan toch maar weer een beetje autoriteit. *De Morgen*, 17-19. Geraadpleegd op 22 februari 2019 via https://www.groepintro.be/library/files/de_morgen_18042018.pdf

Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit*. Leuven: Acco.

Gobeyn, H., & Stercke, N. (2010). *Mag mijn kind naar het eerste leerjaar? Een onderzoek over kleuterparticipatie en ondergesneeuwde betekenissen van ouders* [Masterproef]. Gent: Universiteit Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Hermkens, L., & Hoet, J. (2013). Geweldloos verzet en nieuwe autoriteit in gezinnen als antwoord op destructief gedrag bij jongeren. *Rondom gezin*, 33(5).

Imbo, F. (2016). *Rondpunt. Verbinding als het vierkant draait*. Imboorling bvba.

Kim, W.C., & Mauborgne, R. (2003). Fair Process. Managing the Knowledge Economy (HBR Classic). Harvard Business Review, Geraadpleegd op 23 april 2019 via http://www.unmc.edu/media/gpphli/interregional/fair_process_managing_the_knowledge_economy.pdf

Ligand (2014). *Samen wijs! Herstelgericht werken op school*. Leuven: Acco.

Omer, H. (2011). *De nieuwe autoriteit. Samenwerken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Amsterdam: Hogrefe.

Rasmussen, A. (2016). *Starting with Why*. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via <https://threeteacherstalk.com/2016/01/06/starting-with-why/>

Rosenberg, M. (2011). *Geweldloze communicatie*. Rotterdam: Lemniscaat.

Simon Sinek. (2016, 30 december). *The Millennial Question* [Online video]. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via <https://youtu.be/vudaAYx2IcE>

Steyaert, J. (2013). *1914 leerplicht en leerlingenbegeleiding Verknoping van onderwijs en sociaal werk*. Geraadpleegd op 8 februari 2019 via https://www.canonsociaalwerk.eu/be/details.php?cps=23&auteur_id=2&canon_id=191

TED. (2015, 10 februari). Ricardo Semler: Radical wisdom for a company, a school, a life [Online video]. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via <https://youtu.be/k4vzhweOefs>

Verschelden, G. (2007). De Participatieparadox op school. *Welwijs*, 18 (2).

Wachtel, T. (2012). *Defining Restorative*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative practices. Geraadpleegd op 16 april 2019 via www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf

Wright, S. (2013). *Start with Why: The power of student-driven learning*. Geraadpleegd op 21 maart 2019 via <https://plpnetwork.com/2013/06/21/start-why-power-student-driven-learning/>

Bijlage

Bijlage 1: Vragenlijst interview leerkrachten van het Oscar Romerocollege

Wat houdt voor u een goede relatie met een leerling in? Kernwoorden?

Wat bemoeilijkt de uitbouw van een goede leerling-leerkracht relatie?

Wat loopt goed?

Wat kan versterkt worden? Wat zou je in je dagelijkse job kunnen versterken?

Wat ervaart u momenteel als ondersteunend?

Hoe ervaart u de manier waarop conflicten vandaag aangepakt worden?

Hoe gaat u om met de talrijke verschuivingen in het onderwijs?

Was vroeger alles beter?

Wat zijn voor u de antwoorden? Hoe kan de relatie leerkracht-leerling versterkt worden?