

Advies over een versterking van de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen

1 Situering

Dit advies past in een breder opzet van de Vlor om de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen te verbeteren. Vanuit de sector drukken directies en leerkrachten al jaren hun bijzonder grote zorg uit over het toenemend aantal jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen én over de toenemende complexiteit van de problemen. De impact van deze problemen op de persoonlijke ontwikkelingskansen en op de maatschappelijke integratie van deze jongeren is dermate groot, dat een gerichte inspanning om hun onderwijskansen te versterken absoluut noodzakelijk is. Werken aan betere onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen heeft een preventieve werking ten aanzien van grensoverschrijdend en problematisch gedrag op latere leeftijd.

De Vlor drong eerder aan bij de overheid om de omkaderingsnormen in het type 3-onderwijs te verhogen. Een probleemverkenning waarvan de resultaten in de volgende maanden worden gepubliceerd, tekende de krachtlijnen van een toekomstig beleid voor de opvang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen uit. Uit de probleemverkenning blijkt alvast dat een verbetering van de onderwijskansen van jongeren met gedrags- en emotionele problemen een gecoördineerde inspanning zal vragen van de overheid, de schoolbesturen, de pedagogische begeleidingsdiensten, de CLB-sector en welzijnsdiensten.

De Vlor zal in de loop van de volgende maanden de ontwikkelde visie bekend maken. Op die manier kunnen de andere partners dan de overheid uitgenodigd worden om mee te werken aan betere onderwijskansen voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen.

Hoewel we er ons van bewust zijn dat heel wat inzichten die we hier naar voren brengen relevant zijn voor het buitengewoon basisonderwijs en voor het gewoon basis- en secundair onderwijs, spitsen we ons toch hoofdzakelijk toe op jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen in het buitengewoon secundair onderwijs. Uit de analyse van de doelgroep (zie punt 2) blijkt dat de problematiek door de puberteit en door de persistentie van de gedrags- en emotionele problemen in het secundair onderwijs specifieke uitzichten heeft. De relatie tussen leerkrachten en adolescenten wordt nog meer op de proef gesteld. De kwetsbaarheid van leerkrachten ten aanzien van adolescenten is er zeker groter.

We benaderen de erg heterogene groep van de jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen ook als een groep. Het is evident dat sommige leerlingen zoals deze met autisme een specifieke aanpak behoeven. Dit behandelen we in dit advies evenwel niet.

Dit advies is voorbereid door de Commissie voor het buitengewoon secundair onderwijs. De Raad Secundair Onderwijs keurde het goed op 15 juni 2004 met eenparigheid van stemmen. Er was 1 onthouding.

2 Omschrijving van de doelgroep en van de problematiek

We omschrijven de doelgroep als “jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen”. De raad vindt de term “jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen” niet geschikt. De term “stoornis” veronderstelt een klinische diagnose. Zelfs als alle leerlingen met een type 3-attest een klinische diagnose “gedrags- en emotionele stoornissen” zouden krijgen – wat niet het geval is – volstaat dit niet. Ook jongeren met een ander inschrijvingsverslag buitengewoon onderwijs, kunnen kampen met zeer ernstige gedrags- of emotionele problemen.

Daarenboven vinden niet alle jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen de weg naar de professionele (psychiatrische - klinisch psychologische - orthopedagogische) hulpverlening. Voor deze jongeren is er geen klinische diagnose beschikbaar. Toch is het niet-gediagnosticeerde probleemgedrag bedreigend – misschien zelfs meer dan het gediagnosticeerde – voor de persoonsontwikkeling en het leerproces van de jongere, voor de interactie met andere leerlingen en voor de sociale cohesie in de samenleving.

Bovendien wekt de term “stoornis” veel weerstand op bij deskundigen van de niet-klinische disciplines omdat ze het probleem enkel duidt als een klinisch gegeven terwijl ook maatschappelijke en sociologische ‘misgroeiingen’ oorzaak kunnen zijn van probleemgedrag.

Veel jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen behoren statistisch tot de groep van mogelijke daders van ernstig grens- en normoverschrijdend gedrag. Het gaat om jongeren die externaliserend probleemgedrag vertonen en de klas overhoop zetten. Een gedeelte van deze jongeren met gedragsproblemen ontwikkelt vroeg of laat gedragsstoornissen waarvan ook nog een deel evolueert naar crimineel gedrag. Het besef groeit dat een delinquent gedragspatroon zich ontwikkelt in de jeugd en de vorm aanneemt van ‘antisociaal gedrag’. Bovendien stellen onderzoekers vast dat gedragsstoornissen een opvallende continuïteit vertonen van in de kindertijd tot de volwassenheid. Daarom kunnen gedragsstoornissen zeer problematisch zijn niet enkel in het onderwijs maar voor heel de samenleving. Het is daarom cruciaal om al in een vroeg stadium adequaat in te spelen op de noden van deze jongeren en pro-actief te werken.

Andere jongeren ervaren heel wat remmingen in hun gedrag of in de sociale omgang met anderen (bijv. depressie, autisme en spectrumstoornissen). Ze zijn extreem angstig, gericht op de eigen persoon en keren zich af van de buitenwereld. Dit kan de ontwikkeling van de jongere ernstig belemmeren zowel op de school (integratie in de klas, omgang met leden van het schoolteam) als in het toekomstige leven (tewerkstelling, relatiebekwaamheid, persoonlijke ontplooiing). Het gaat om jongeren met internaliserend probleemgedrag die in zichzelf gekeerd zijn. Waar de leerlingen met externaliserend gedrag door hun storend gedrag heel veel aandacht opeisen van de leerkracht, zal de andere groep leerlingen soms te weinig gepaste aandacht krijgen.

Ook al hebben sommige van deze jongeren een normale intelligentie, toch kampen zij met problemen in hun cognitief functioneren. Zij hebben een gebrek aan motivatie en interesse voor de school en het leren. Zij hebben een negatief zelfbeeld. Uit onderzoek blijkt dat

ernstige gedrags- en emotionele problemen vaak samengaan met leerproblemen zonder dat kan verklaard worden of de leerproblemen leiden tot gedrags- en emotionele problemen dan wel of de beïnvloeding omgekeerd gebeurt. In elk geval is de interferentie tussen leerproblemen en gedrags- en emotionele problemen erg duidelijk. Bij het uittekenen van leertrajecten is het belangrijk om aan leerproblemen expliciet aandacht te geven.

In het BuSO zijn deze jongeren, net als hun leeftijdgenoten, pubers en adolescenten. Hoewel gedragsproblemen over de jaren heen continuïteit vertonen, blijkt toch dat antisociaal gedrag een piek vertoont rond de leeftijd van 17 jaar en nadien afneemt. Om hun soms moeilijke gedrag goed te kunnen duiden, maakt de leerkracht of hulpverlener telkens een onderscheid tussen gedrag dat nog binnen een normaal ontwikkelingspsychologisch pad valt (verzet tegen autoriteit, streven naar autonomie, experimenteren met allerlei grensoverschrijdend gedag) en gedrag dat hiervan afwijkt.

Het verdient trouwens aanbeveling om erg te alert zijn voor signalen van emotionele problemen. Epidemiologisch onderzoek wijst immers uit dat er een verhoogde kans is op suïcidaal gedrag. Uit onderzoek blijkt dat veel adolescenten die op 16 of 18-jarige leeftijd rondlopen met zelfmoordgedachten en suïcidaal gedrag stellen, op de leeftijd van acht jaar al een verhoogd risico op gedrags- en emotionele problemen vertoonden. Een hoge comorbiditeit met affectieve stoornissen en een lage sociale competentie verhogen verder het risico voor suïcidaal gedrag bij jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

Zonder een standpunt te willen innemen over de heikele kwestie van de genese van zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen bij jongeren, willen we toch gewag maken van het debat terzake. De problemen van sommige jongeren ontstaan vanuit biologische oorzaken en constellaties. Om genetische redenen zijn bepaalde mensen kwetsbaarder in sociale en psychologische stresssituaties. Er is sprake van een veralgemeende stoornis in gedragsregulatie en sociale informatieverwerking.

Toch moeten onderwijzers er zich van bewust zijn dat onderwijs en de school niet enkel probleemoplossers zijn die een remediërende opdracht hebben. Onderwijs versterkt ook gedrags- en emotionele problemen. Het is een bron van stress en bedreiging.

De school is het milieu bij uitstek waar relevante bindingen tot stand komen. Jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen vinden moeilijk aansluiting bij de schoolse cultuur: ze zijn minder vertrouwd met verbaal-abstracte denkpatronen, verwachte omgangsvormen en taalgebruik op school. Een heel specifiek voorbeeld is te vinden bij allochtone leerlingen en hun ouders die reageren vanuit andere referentiekaders, zowel culturele als opvoedkundige.

Maatschappelijke kwetsbaarheid ent zich eerder op culturele kenmerken en socialisatiepatronen dan op enkel sociale en economische patronen. Deze vaststelling geldt niet enkel voor allochtone leerlingen. Ook tussen sociale groepen zijn er duidelijke culturele verschillen. Specifieke mechanismen in de school dragen bij tot het falen van jongeren. Hun culturele en socialisatiekenmerken botsen met de waarden van de school en de leerkrachten. Ze ervaren dit als onrecht en als discriminatie.

Ze hebben daarbij meestal al een hele geschiedenis van inclusie en exclusie achter de rug en zijn telkens weer afgeknapt op het schoolse onderwijssysteem dat niet spoort met hun beleving van de werkelijkheid en/of de waarden van de thuiscultuur. Ze hebben de "waterval" in onderwijs vanaf het gewone basisonderwijs of het ASO tot het BuSO doorlopen en ervaren dat als een afwijzing van hun persoon. Dit geldt zeker in het buitengewoon secundair onderwijs; het zal minder naar voren komen in het basisonderwijs.

Zoals de jongeren (en hun thuismilieu) botsen met de school, zo botsen ze ook met andere maatschappelijke instituties (politie en justitie, welzijnsdiensten, enz). Ze gaan zich als reactie hierop aansluiten bij een subcultuur van de peergroep die de samenleving, en heel specifiek, de schoolcultuur uitdaagt. Ze ontwikkelen een cultuur van “achterstelling” en maatschappelijke kwetsbaarheid.

3 De nood aan expertise-ontwikkeling

Uit de probleemverkenning blijkt dat schoolteams die geconfronteerd worden met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen grote nood hebben aan versterking en ondersteuning van hun deskundigheid. Er zijn specifieke programma's voorhanden om deelaspecten van de persoonlijkheid van de jongeren verder te ontwikkelen zoals impulscontrole, conflictbeheersing en sociale vaardigheden. Deze programma's zijn erg bruikbaar en waardevol voor scholen maar toch moesten we vaststellen dat er te weinig samenhangende orthopedagogische en vooral orthodidactische modellen zijn ontwikkeld waarop het onderwijs voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen zich kan inspireren. Voor het basisonderwijs zijn dergelijke materialen meer voorhanden dan voor het secundair onderwijs.

De Vlor stelt ook vast dat er weinig antwoorden gegeven zijn op enkele essentiële stukken uit de vraagstelling zoals over de wijze waarop leerlingen in een crisissituatie kunnen worden opgevangen door de school.

In die zin pleit de raad ervoor dat er een platform zou ontstaan voor onderzoeks- en ontwikkelingswerk om onderwijs voor kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen te verbeteren. Er is dus nood aan de vertaling van inzichten uit onderzoek over de behoeften van deze jongeren naar didactisch en pedagogisch bruikbare modellen. Dit veronderstelt dat het onderzoek actie-onderzoek is waarin de scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en het CLB samen met onderzoekers expertise uitbouwen in het opzetten van efficiënte en aangepaste onderwijsleersituaties. Voor de CLB-sector zou opnieuw de mogelijkheid moeten worden ingevoerd voor wetenschappelijke ondersteuning van de sector.

Dit platform moet ook toelaten nieuwe inzichten uit te testen en om goede praktijken bij meer scholen bekend te maken. De Vlor hoopt op die manier een vernieuwing van het onderwijs voor kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen in gang te kunnen zetten.

4 Een systematische verkenning van de onderwijskundige behoefte van de leerlingen: van diagnostiek en intake naar adequate leertrajecten

4.1 De doelgroep herkennen en leren kennen: handelingsgerichte diagnostiek en de intake op school

Uit de probleemverkenning blijkt de noodzaak voor scholen om een beter inzicht te verwerven in de hulpvraag van de jongere, zijn specifieke context en achtergronden. Het bestaande inschrijvingsverslag buitengewoon onderwijs en bijhorende protocol zijn te beperkt om als school een verantwoorde intake te doen en een handelingsplanning op te bouwen. De scholen hebben nood aan een behoefteattest waarin op basis van de kindkenmerken de onderwijskundige en pedagogische behoeften van de jongere worden

geduid. “Kindkenmerken” moeten hier breed worden geïnterpreteerd. De individuele problemen van de jongere moeten worden geduid vanuit de context waarin dat kind leeft: de interactie tussen het kind en zijn gezin, zijn voorgeschiedenis, zijn herkomst. Interculturele interpretatiekaders kunnen de diagnosestelling zeker ook ten goede komen.

Naast de kindkenmerken is ook een analyse gewenst van het onderwijstraject van de jongere: waar liep het goed, waar liep het mis, wat is er geprobeerd? In het behoefteattest zullen vervolgens de leer- en ontwikkelingsbehoeften (competenties en problemen) van het kind worden aangegeven. Zowel protectieve als risicofactoren moeten aan de orde komen.

Belangrijk is hierbij ook dat de diagnosestelling een gemeenschappelijk proces is. Het CLB, de jongere en zijn ouders en het schoolteam spelen hierin een actieve rol. In dit concept speelt de school een actievare rol en neemt zo sterker een eerstelijnsrol op in de leerlingenbegeleiding.

Deze vraag kadert in de bredere discussie over een hertekening van het zorgcontinuüm voor jongeren met een handicap. Nieuwe modellen voor diagnostiek zoals de veelbelovende handelingsgerichte diagnostiek zijn essentieel voor een adequate opvang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen, maar ze zijn ook erg relevant voor andere jongeren met een handicap. De raad dringt erop aan dat deze nieuwe methoden een integraal onderdeel zouden worden van een hertekend zorgcontinuüm voor jongeren met een handicap. Dit veronderstelt echter nog overleg met andere sectoren uit het buitengewoon onderwijs en met de CLB-sector. De raad put daarom het onderwerp hier nu niet uit. In de probleemverkenning zijn de essentiële kenmerken en de randvoorwaarden hiervoor al aangegeven.

De raad pleit nu wel al voor een omvattend leerlingendossier dat volledigheid en continuïteit in de aanpak waarborgt. Dit vormt als het ware een administratief vertrekpunt voor een betere diagnostiek en opvolging van onderwijsleertrajecten. Dit dossier valt onder een gedeeld ambtsgeheim van de school en het beroepsgeheim van het CLB en eventueel andere welzijnswerkers.

4.2 Een waaier aan onderwijsvoorzieningen

Op basis van een vernieuwde diagnostiek krijgt de school inzicht in de verschillende ontwikkelingsbehoeften, leercapaciteiten en leerstijlen van jongeren.

Om aan deze verschillende behoeften tegemoet te komen, zijn er in het onderwijs diverse voorzieningen uitgebouwd. De raad ziet het buitengewoon secundair onderwijs voor jongeren met ernstige emotionele en gedragsproblemen functioneren in een continuüm aan onderwijszorg voor deze jongeren dat start in het gewoon onderwijs. We zijn ervan overtuigd dat er nog een bredere waaier aan flexibele voorzieningen verder moet worden ontwikkeld, binnen het gewoon onderwijs en binnen het buitengewoon onderwijs. Gedifferentieerde interne zorgstructuren in alle onderwijsstructuren zijn daarom noodzakelijk.

4.2.1 In het gewoon onderwijs

Een gedeelte van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen kan gewoon onderwijs volgen. Zij zullen daarbij wellicht wel nood hebben aan specifieke ondersteuning in en buiten de school. We pleiten daarom voor ruimte om dergelijke jongeren een specifiek curriculum aan te bieden waarin persoonsvorming, communicatie- en sociale vaardigheden centraal staan. Hiervoor kan een leerling gedeeltelijk worden vrijgesteld van andere les- of schoolactiviteiten. Om zulke specifieke programma's uit te bouwen, zou samenwerking met

het buitengewoon secundair onderwijs een meerwaarde kunnen zijn. Het secundair onderwijs heeft ook nood aan middelen voor zorgcoördinatie zoals het gelijkekansendecreet bepaalt voor het basisonderwijs. Het CLB moet hierin zijn ondersteunende rol kunnen opnemen.

De Vlor vraagt ook bij de hertekening van financieringsmechanismen om een zorgcontinuüm uit te bouwen, ook de mogelijkheden te onderzoeken voor een gedeelde financiering in het gewoon en het buitengewoon onderwijs en bij doorverwijzingen na 1 februari in het gewoon onderwijs. Dit zou toelaten dat inspanningen van diverse scholen om samen te werken, worden gehonoreerd. Het zou verhinderen dat scholen leerlingen met gedragsproblemen pas na 1 februari doorsturen naar onderwijsinstellingen die hiervoor geen middelen meer kunnen genereren.

De raad pleit ook voor soepeler overgangen voor jongeren die na een crisissituatie waarin buitengewoon onderwijs voor hen de meest aangewezen onderwijsvoorziening bleek of na een time-out, opnieuw willen aanknopen met het gewoon secundair onderwijs om een bepaalde kwalificatie te halen. De regelgeving op het geïntegreerd onderwijs biedt hiervoor al een kader. Wel rijst de vraag of de bepaling dat de jongere negen maanden in het buitengewoon onderwijs les moet volgen vooraleer in aanmerking te komen voor geïntegreerd onderwijs niet contraproductief is.

4.2.2 In het buitengewoon secundair onderwijs

De vraag rijst of de structuur van het buitengewoon secundair onderwijs voldoende soepel is om in te spelen op de noden van deze doelgroep. In deze discussie zetten we deze groep centraal: jongeren die al heel wat inclusie én exclusie in het gewoon onderwijs achter de rug hebben. De verhouding van deze jongeren met onderwijs heeft daardoor al heel wat schade opgelopen. Een specifiek probleem stelt zich ten aanzien van jongeren die laat instromen en aanzienlijk ouder zijn dan hun klasgenoten of jongeren die midden in het jaar naar het buitengewoon secundair onderwijs verwezen worden.

Omdat het in alle gevallen om gekwetste jongeren gaat, zal het nodig zijn eerst te werken aan motivatie om te leren. Dit kan door zeer sterk in te spelen op hun leefwereld en interesses. Daarom vindt de raad dat in het kader van het debat over een zorgcontinuüm in het onderwijs ook een gesprek mogelijk moet zijn over soepeler overgangen tussen de opleidingsvormen. De noodzaak aan een discussie over flexibeler opleidingsvormen blijkt uit volgende bedenkingen: Waarom kunnen jongeren geen aangepast programma krijgen los van de finaliteit van de opleidingsvorm? Als jongeren kansen hebben op reguliere tewerkstelling, horen ze thuis in opleidingsvorm 3. Maar waarom kan de jongere dan geen algemeen vormend of persoonsgericht traject volgen? Waarom moet elke opleiding gericht zijn op een relevant beroep? Waarom kan men kinderen niet boeien om te leren door ze met dieren te laten werken of door sport, ook al leidt dat niet tot een onmiddellijke inzetbaarheid? Voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen, moet tewerkstelling als een therapeutische ondersteuning zeker ingebouwd worden.

4.2.3 Een vangnet op de grens tussen gezondheidszorg, welzijn, justitie en onderwijs

Een groep jongeren kan blijvend of tijdelijk moeilijk binnen het onderwijs functioneren. Toch hebben deze kinderen ook recht op optimale ontwikkelings- en vormingskansen.

Voor sommige jongeren met zeer ernstige psychiatrische indicaties is onderwijs maar zinvol als het onderdeel is van een geïntegreerd hulpverleningsaanbod. Residentiële zorg maakt

er deel van uit. Het besluit van de Vlaamse regering van 5 maart 2004 betreffende de diensten met onderwijsbehoeften creëert mogelijkheden om in die diensten meer onderwijskansen te bieden aan de jongeren die er verblijven.

Een andere beperkte groep jongeren wordt ondergebracht in residentiële gemeenschapsinstellingen (Everberg, Mol en Ruiselede). De Vlor pleit er nadrukkelijk voor om de kwaliteit van het onderwijsaanbod in deze instellingen te versterken.¹ Het kan niet dat een plaatsing de schoolloopbaan ernstig verstoort. Dit is zelfs een hypotheek op langere termijn als een probleemjongere geen perspectief heeft op volwaardige tewerkstelling. Het valt te overwegen om de school van de jongere een rol te geven in de organisatie van een volwaardig onderwijsaanbod zoals dat ook mogelijk is voor zieke kinderen.

Ditzelfde geldt wanneer een jeugdrechter of een andere instantie dwingende maatregelen neemt waardoor leerlingen tijdelijk 'verdwijnen' van de schoolbanken of wanneer jongeren worden opgenomen in ziekenhuizen of instellingen. Wanneer deze periodes te lang duren, ondervinden de leerlingen en de leden van het schoolteam daar veel hinder en nadelen van. In het ergste geval dienen de leerlingen een leerjaar over te zitten. Als leerlingen om een of andere dwingende reden tijdelijk de school verlaten, moeten ze verbonden kunnen blijven met de school. Via (beperkte) opdrachten en regelmatige contacten moeten leerlingen het gevoel krijgen dat ze niet zonder meer verdwijnen uit de school. Daarom rijst de vraag of een grotere participatie van scholen in integrale jeugdhulpverlening en regionale netwerken niet wenselijk is. Zoniet ervaren jongeren de verwijdering van de school opnieuw als onverschilligheid van het instituut "school" voor hun lot en hun toekomst. Wanneer de school integendeel met tijdelijk verwijderde leerlingen kan blijven communiceren, komt dit de terugkeer van de leerling heel sterk ten goede. De Vlor pleit er daarom voor dat scholen en CLB een dergelijke begeleiding kunnen organiseren.

Voor sommige jongeren is het niet haalbaar om het hele schooljaar te volgen. Bij crisissituaties kunnen ze beter terecht bij gespecialiseerde diensten. Flexibele samenwerkingsvormen en tijdelijke opvangmogelijkheden buiten onderwijs moeten uitgebouwd kunnen worden. De Vlor pleit ervoor dat de regelgeving de mogelijkheid biedt aan jongeren om gemengde trajecten te volgen, op de school voor buitengewoon onderwijs en in gespecialiseerde diensten.

4.2.4 Het belang van tweedekansleerwegen in het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs

We stellen vast dat heel wat van de jongeren die tot de doelgroep behoren, ongekwalificeerd het onderwijs verlaten. Hun problematiek is tijdens de puberteit soms van die aard dat ze aan leren nauwelijks toekomen. Op volwassen leeftijd is de problematiek voor sommigen gestabiliseerd. Het is belangrijk dat deze mensen voldoende leerwegen vinden in het volwassenenonderwijs en eventueel het hoger onderwijs om alsnog een diploma te behalen, nu ze wel aan leren toekomen. Door dat diploma te behalen, verhogen ze hun kansen op maatschappelijke integratie substantieel.

We putten het probleem hier niet uit maar willen er bij de overheid wel op aandringen om bij het debat over voorzieningen voor levenslang leren de groep van volwassen mensen met een verleden van gedrags- en emotionele problemen niet te vergeten. Gerichte

¹ In feite gaat dit pleidooi terug op het internationaal verdrag voor de rechten van het kind dat de overheden verplicht om voor alle jongeren met bijzondere behoeften ook bijzonder onderwijs te voorzien.

sensibilisering en een levens- en leertrajectbegeleiding moeten zeker overwogen worden. De drempel om opnieuw naar “school” te stappen, is voor deze doelgroep soms erg groot.

4.2.5 Een debat over studiesanctionering in het (buitengewoon) secundair onderwijs

Jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen hebben baat bij zo sterk mogelijke maatschappelijke integratie. Uit de pedagogische principes die uit de probleemverkenning naar voren kwamen, blijkt ook de nood om emanciperend te werken met deze jongeren en duidelijke en uitdagende verwachtingen te formuleren. Een diploma behalen is voor jongeren zeker een uitdagende verwachting.

Tegelijk hebben ze soms erg gefragmenteerde onderwijstrajecten doorlopen. Door hun problemen zijn ze bepaalde periodes niet op de school aanwezig. Ze zijn onderwijstrajecten begonnen die ze niet hebben kunnen afmaken. Soms moet de school kiezen voor stimulerings- en motivatieprogramma's los van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Dit alles leidt ertoe dat ze meer dan andere leerlingen dreigen ongekwalificeerd het onderwijs te verlaten. Ongekwalificeerd zijn verhoogt in onze samenleving in sterke mate de kans op marginalisering en kansarmoede. Het leidt er ook toe dat mensen in sterkere mate aanleunen bij subculturen die de maatschappelijke orde in vraag stellen.

Daarom pleit de Vlor ervoor om de kansen voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen om gekwalificeerd het onderwijs te verlaten, te versterken:

- als een jongere in het buitengewoon secundair onderwijs alle doelstellingen haalt van een opleiding, zou hij, los van de opleidingsvorm, een volwaardig diploma secundair onderwijs moeten krijgen. Op die manier kunnen opleidingen in het BuSO alternatieve leerwegen worden die leiden tot een vergelijkbaar civiel effect voor de leerling.
- Scholen zouden aan leerlingen die slechts een gedeelte van een opleiding succesvol hebben afgrond, systematisch een partieel studiebewijs moeten uitreiken zodat de jongere later opnieuw de draad kan opnemen.
- Een EVC-beleid waardoor overgangen tussen opleidingen worden beoordeeld op basis van verworven competenties en niet enkel op basis van studiebewijzen zou de kansen van sommige van deze jongeren versterken.

4.3 Een intake in de school

Naast een bredere diagnostiek en de uitbouw van een zorgcontinuüm in verschillende onderwijssettings, blijft het noodzakelijk dat scholen een intake kunnen doen, zeker voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Meer nog dan in andere vormen van onderwijs, zal de vraag rijzen naar de mogelijkheden van het schoolteam om met de jongere op weg te gaan. De intake is een overlegproces om te bepalen of het onderwijsaanbod en de pedagogische aanpak van een bepaalde school aansluiten bij de behoeftstelling van deze concrete leerling. De intake leidt tot een wederzijds engagement tussen de school en de leerling/ouders.

Voor jongeren waarvoor er bij de inschrijving in de school nog geen inschrijvingsverslag en behoefteattest voorhanden is (zie ook punt 4.1.), zouden scholen tijdens de eerste weken een “voortraject” kunnen organiseren waarin CLB's de behoefteattestering kunnen doen in samenhang met de opstelling van een handelingsplan door het schoolteam. Tijdens voortrajecten zijn gerichte observaties en bepaalde vormen van assessment in de leersituaties mogelijk. Observaties door de school kunnen mee worden genomen in de behoefteattestering.

Bij de intake kan de directeur een centrale rol spelen maar toch zal voor het geheel een benadering vanuit verschillende disciplines noodzakelijk zijn. Sommige scholen stellen een maatschappelijk werker aan om de intake te coördineren.

De vraag naar een adequaat instroombeleid vloeit voort uit de bovenstaande intake-procedure. Het is de vraag naar de mate waarin een school zich moet of mag specialiseren en een bepaald zorgprofiel uitbouwen. We behandelen deze vraag niet in dit advies. In de probleemverkenning wordt hierover een aanzet gegeven. De raad vindt dat deze problematiek beter past in de discussie over de organisatievormen in het buitengewoon onderwijs aangezien het debat over draagkracht in het buitengewoon onderwijs zich breder stelt dan enkel in het onderwijs aan jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen.

5 Adequate onderwijs- en opvoedingsmodellen

Hieronder geven we enkele belangrijke principes voor een adequate pedagogische en didactische ondersteuning van leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen. Veel van deze maatregelen maken deel uit van het pedagogisch beleid van de school en vallen dus onder de pedagogische vrijheid van scholen en netten. De rol van de overheid zal op dit punt eerder flankerend en faciliterend zijn. Het is belangrijk dat de pedagogische begeleidingsdiensten in dit domein het voortouw kunnen nemen.

5.1 Leerlingen stimuleren om bindingen aan te gaan

Een essentieel gegeven in het orthopedagogisch handelen met deze jongeren is hen stimuleren om bindingen aan te gaan met volwassenen en andere jongeren in de school en de klas. Dit gegeven speelt in op eerder beschreven kenmerken van de doelgroep.

Het schoolteam zal vertrekken van een aanvaarding van de jongere ondanks zijn tekortschieten. Aanvaarding en openheid behoren tot de grondhouding van elke leerkracht. Aanvaarding slaat ook op openheid voor de subcultuur waar de jongere in leeft. Het is belangrijk dat de leerkracht ook bewust inspeelt op eventuele verschillen vanuit een etnische diversiteit.

We opteren er sterk voor om een maximaal ontwikkelingspeil van de jongere na te streven. Emanciperend werken is een middel om binding te realiseren. Men plaatst cognitieve prestaties en welzijn altijd tegenover elkaar, maar ze interageren met elkaar. Leerlingen kunnen trots zijn omdat ze iets moeilijks onder de knie hebben gekregen. Aan de andere kant zal de leerkracht ook aandacht besteden aan extreme faalangst bij nogal wat van deze jongeren. In deze context zou het wenselijk zijn om verworven competenties, ook al zijn ze beperkt, zichtbaar te kunnen maken voor de jongere, zijn omgeving en de leraars (zie punt 4.2.4.). Duidelijke communicatie en participatie van jongeren bij het formuleren van verwachtingen en leerdoelen moeten eveneens de motivatie versterken en faalangst bespreekbaar maken.

De beroepsgerichte vorming heeft voor nogal wat van deze jongeren een bijzonder statuut. Heel wat van deze jongeren voelen zich meer aangetrokken tot praktijkvakken of doe-activiteiten waar ze iets “echts” kunnen maken. Beroepsgerichte vorming kan een positieve impuls geven aan de inzet van de leerlingen. Dit beklemtoont ook de invloed die leraren beroepsgerichte vorming (kunnen) hebben op de leerlingen. Zij hebben een andere relatie met leerlingen die opkijken naar hun vakmanschap. Zij beschikken over competenties die de

leerlingen ook zouden willen verwerven. Het atelierwerk is een uitgelezen moment om op een andere manier met jongeren om te gaan en ze kunnen er ook andere competenties ontwikkelen dan enkel de cognitieve. Het buitengewoon secundair onderwijs zal voor deze jongeren sterker inspelen op de kansen die ervaringsleren biedt.

Daarnaast zal de school heel wat aandacht besteden aan sleutelcompetenties die inschakeling in een arbeidsmidden mogelijk maken. In relatie met een debat om meer overgangen en wisselwerking tussen de verschillende opleidingsvormen is het wenselijk om specifieke trainingsprogramma's in OV 1, OV 2, OV 3 en OV 4 te kunnen aanbieden met het oog op tewerkstelling. In de verschillende opleidingsvormen moeten ook meer mogelijkheden worden gecreëerd voor stages.

Naast de formele leerdoelen zal de school ook een cultuur creëren waarin jongeren andere competenties kunnen tonen bijv. in sport, toneel, skaten, enz. Ook dit is een vertrekpunt voor binding. De school zal een brede waaier activiteiten ontwikkelen die het non-formele leren ondersteunen.

Het is een moeilijke evenwichtsoefening voor scholen om enerzijds de thuiscultuur van de jongere die afwijkt van de middenklassecultuur van de school, positief te waarderen en anderzijds kwetsbare jongeren essentiële waarden voor te leven en hen toch een duidelijk waarden-referentiekader mee te geven. Net deze leerlingen hebben zoveel behoefte aan duidelijkheid. Het schoolreglement vormt een uitstekend instrument om met leerlingen te communiceren over normen en waarden en over grenzen.

5.2 Leerproblemen aanpakken

Bij de beschrijving van de kenmerken van de doelgroep stelden we een sterke co-incidentie vast tussen gedrags- en emotionele problemen en leerstoornissen/leermoeilijkheden. Beide probleemvelden blijken versterkend op elkaar in te werken. Het is daarom erg belangrijk dat bij de diagnose en bij de handelingsplanning een gerichte strategie wordt ontwikkeld om met de leerproblemen om te gaan. Het moet gaan om een totaalaanpak waarin zowel aan de leerproblemen als aan de gedrags- en emotionele problemen wordt gewerkt. De vaststelling dat beide problemen op elkaar ingrijpen, toont ook het belang aan van een vroegtijdige duiding en systematische aanpak van leerproblemen.

Soms zijn de emotionele en gedragsmatige stoornissen van een leerling dermate dat de leerling in eerste instantie niet aan leren toekomt. De leerling moet eerst een zekere mate van sereniteit en rust gevonden hebben vooraleer er ruimte ontstaat om in een schoolse context te leren.

Inspelen op de leerproblemen van de jongeren veronderstelt dat leerkrachten op meerdere niveaus kunnen differentiëren. Leerkrachten worden uitgedaagd om een situationele didactiek te ontwikkelen. Toch leert de praktijk dat het voor leerkrachten erg moeilijk is om op meerdere niveaus te differentiëren. Waar in andere sectoren leerkrachten een beroep kunnen doen op voorgestructureerde materialen waarbinnen ze verder kunnen differentiëren, is dit voor deze kleine sector helemaal niet vanzelfsprekend. Dit veronderstelt dat leerkrachten niet alleen materialen aanpassen maar ze ook ontwikkelen.

Een totaalaanpak veronderstelt een nog betere samenwerking tussen de school en de revalidatiesector die de leerling met leerproblemen eveneens kan ondersteunen.

5.3 Omgaan met grensoverschrijdend gedrag

Een ander kenmerk van deze leerlingen is dat ze regelmatig grensoverschrijdend gedrag stellen. Incidenten zijn, gezien de eigenheid van deze jongeren, niet te vermijden. Hier rijst de fundamentele vraag naar de tolerantie van het schoolsysteem voor storend gedrag. Het is belangrijk om in onderwijs een context te creëren die aanzet tot leren. Dit is fundamenteeler dan elke storing te voorkomen.

Omgaan met grensoverschrijdend gedrag situeert zich op twee niveaus:

- de leerlingen en leerkrachten die betrokken zijn bij het incident;
- degene die het grensoverschrijdend gedrag stelt.

Een eerste stap is alvast duidelijke communicatie over de regels en de afspraken die gelden. Het kunnen afspraken zijn voor de hele school maar het kunnen ook individuele doelen zijn die een jongere samen met de school nastreeft. Scholen hebben goede ervaringen met contracten die dergelijke afspraken vastleggen. Het is duidelijk; beide partijen engageren zich tot iets. Als de ouders of verzorgers een kopie krijgen, kunnen ze ondersteunend optreden. Het kan een aanzet zijn voor een gelijkgerichte aanpak.

Wegens de vele vormen van grensoverschrijdend gedrag in BuSO-scholen die jongeren met gedrags- en emotionele problemen opvangen, organiseren scholen specifieke zorgstructuren voor leerlingen en leerkrachten. Bij incidenten moeten leerkrachten en leerlingen kunnen terugvallen op vooraf doorgesproken procedures of protocollen. Duidelijkheid en vertrouwdheid met afgesproken procedures zal de onzekerheid bij de leerkrachten verminderen en de kwaliteit van hun handelen ondersteunen. Het vermindert ook de kans op impulsief en ondoordacht optreden.

In deze protocollen is er aandacht voor alle partijen die bij een incident betrokken zijn: degene die grensoverschrijdend gedrag stelt, een eventueel slachtoffer, maar ook voor de behoeften van de andere jongeren uit de klas en de behoeften van personeelsleden die erbij betrokken zijn.

Het is ook wenselijk dit beleid te vertalen in functies en rollen binnen het schoolteam: naast de directeur kan ook een interne zorgbegeleider een belangrijke rol spelen. Hun optreden zal steeds gericht zijn op het versterken van de professionaliteit van de leerkracht. Een ondoordacht optreden kan deze immers ondergraven. De zorgbegeleider zal leerkrachten, naast onmiddellijke ondersteuning, helpen om de problemen te duiden in hun context en historiek en hen de ontwikkelingspsychologische kaders aanreiken die ze onvoldoende beheersen. Hierdoor kan er een gesprek ontstaan over hoe de leerkracht zelf adequater kan omgaan met een bepaalde jongere. De begeleiding kan uitgroeien tot een vorm van intervisie en een aanzet voor verdere professionalisering. De begeleider zal de motivatie van leerkrachten ondersteunen bij herhaalde mislukkingen.

Over de zin en onzin van straffen woedt in scholen een heus debat. Soms hebben straffen zeer weinig gedragscorrigerende invloed. Toch gebruiken scholen straffen als een krachtig signaal dat aangeeft dat een bepaald gedrag over de grens gaat. Veel jongeren met gedrags- en emotionele problemen moeten geholpen worden bij het inschatten van grensoverschrijdend gedrag. Daarom zal een straf nooit een alleenstaande maatregel kunnen zijn. Sancties moet men op voorhand afspreken. Het schoolreglement is een handig instrument om het gesprek hierover te voeren.

De school zal ook in haar curriculum inspelen op specifieke noden van deze leerlingen. Deze leerlingen hebben erg veel baat bij specifieke trainingen voor conflicthantering en

relaxatietechnieken. Binnen de ontwikkelingsdoelen die de overheid vastlegt, zou dit, naast communicatieve en sociale vaardigheden, zeker een leergebied moeten worden.

Het zou goed zijn dat zorgfiguren regelovertredend gedrag registreren en dit gedrag vanuit de context interpreteren. Naast de straf moet dus steeds weer een grondig gesprek volgen met de jongere zelf.

De Vlor vraagt daarom dat scholen zorgfiguren kunnen aanstellen die bovengenoemde taken kunnen opnemen. Adequaat inspelen op grensoverschrijdend gedrag behoort tot de kern van de opdracht van een school met jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

5.4 Groepssamenstelling

De klas vormt een sociaal microklimaat om te oefenen met sociale relaties en communicatie, wat voor deze jongeren van enorm belang is. Maar er zijn ook bedreigingen verbonden aan de groepssamenstelling. De goede interactie tussen jongeren met verschillende inschrijvingsverslagen buitengewoon onderwijs is niet vanzelfsprekend. Door deze heterogeniteit kan een gedrags- of emotioneel gestoorde jongere het leren of het welbevinden van andere jongeren hinderen. Maar ook de interactie tussen leerlingen met eenzelfde inschrijvingsverslag ligt niet voor de hand. De onvoorspelbaarheid in het gedrag van leerlingen zal aanleiding geven tot kleinere groepen en meer individuele leerprocessen.

Een ander element dat een rol speelt is de grote leerachterstand van nogal wat leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. Het is niet bevorderlijk voor het zelfbeeld van jongeren als ze met veel jongere leerlingen les moeten volgen.

Heterogene groepen waarin niet al te veel jongeren zitten met externaliserende problemen, zouden wel eens het best kunnen zijn.

Nogal wat scholen opteren voor heterogene groepen maar met een gedifferentieerde interne zorgstructuur. Interne zorgstructuren kunnen zowel binnen de klas als daarbuiten differentiëren. Trouwens, het is eigen aan de procedures in het buitengewoon onderwijs om te werken met pedagogische leereenheden en met geïndividualiseerd onderwijs op basis van de handelingsplanning.

De Vlor vindt het daarom wenselijk dat scholen sterker klasdoorbrekend kunnen werken. Dit laat ook toe dat meerdere leerkrachten tegelijk in een klas aanwezig kunnen zijn waardoor een sterkere differentiatie van het leren mogelijk wordt. Bij de vaststelling van omkaderingsnormen moet rekening gehouden worden met de wenselijkheid om meerdere leerkrachten te kunnen inzetten in één klasgroep.

5.5 Handvatten voor bewarende maatregelen bij jongeren in crisis

Scholen signaleren problemen met jongeren in crisis die wegens lange wachtlijsten niet kunnen worden opgenomen. Intussen ervaart de school onmacht om adequaat met de jongere om te gaan. We verwijzen naar de noodzaak aan een structurering van het vangnet op de grens van onderwijs, gezondheidszorg, welzijn en justitie.

Voor jongeren in crisis heeft een school nood aan zorgfiguren die bij een crisis kunnen interveniëren ten aanzien van de leerling en zijn omgeving en tegelijk een brugfunctie kunnen opnemen ten aanzien van schoolexterne partners.

Het is ook belangrijk dat scholen gestimuleerd worden om vooraf protocollen uit te werken over hoe ze zullen omgaan met leerlingen in een crisis. Duidelijkheid en vertrouwdschap met

afgesproken procedures zal de onzekerheid bij de leerkrachten verminderen en de kwaliteit van hun handelen ondersteunen. Het vermindert ook de kans op impulsief en ondoordacht optreden. In de protocollen zullen ook afspraken worden gemaakt over de te hanteren neutralisatietechnieken en de personeelsleden die hierin een rol moeten opnemen. Daarnaast zullen de eisen vanuit aansprakelijkheid en schoolverzekering zeker een rol spelen.

De school zal ook over mensen en infrastructuur moeten beschikken om geïndividualiseerd te werken terwijl de leerling – voorlopig – op de school blijft. Aangepaste rustruimtes zijn zeker noodzakelijk. Het verdient ook overweging hoe en onder welke voorwaarden scholen een beroep kunnen doen op derden om de jongere wat te helpen tot rust te komen.

5.6 Interventiestijlen

Meer dan in andere onderwijssectoren zullen leden van een schoolteam die geconfronteerd worden met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, bewust moeten nadenken over hun interventiestijl. Wat willen ze bereiken met de jongere? Hoe kunnen ze inspelen op de problematiek van de jongere? Hoe gaan ze om met een jongere in een crisis? Hoe zal de jongere vanuit zijn eigen identiteit reageren op een bepaalde interventiestijl? Uit de probleemverkenning kwamen verschillende modellen naar voren. We verwijzen hiervoor naar de bijdragen van de deskundigen in een publicatie ².

Leerkrachten zullen ook reflecteren over hun stijl van leidinggevend en hun omgang met gezag. Het is belangrijk om lijnen uit te zetten, grenzen te stellen maar ook de jongere te erkennen in zijn behoeften en vragen.

5.7 De handelingsplanning en leer- en levenstrajectbegeleiding

De handelingsplanning is een kernproces van het buitengewoon onderwijs. De handelingsplanning zou sterker moeten kunnen voortbouwen op een bredere diagnosestelling ten aanzien van de leerling (zie punt 4.1).

Een ander referentiekader voor de handelingsplanning vormen de ontwikkelingsdoelen die de overheid formuleert. De raad herinnert hier aan een eerder advies dat ervoor pleitte om in het BuSO slechts een beperkte set aan ontwikkelingsdoelen te ontwikkelen op basis van typologie. Het gros van de ontwikkelingsdoelen moet worden gerelateerd aan de finaliteit van de opleidingsvormen. In een dergelijke beperkte set aan ontwikkelingsdoelen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen ziet de raad leergebieden als relatievaardigheid, communicatie, inzicht in symboliek en leren leren. Ook conflictbeheersing en relaxatietechnieken moeten aan de orde komen.

Het zou ook wenselijk zijn dat de handelingsplanning voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen inspeelt op een adequate opvolging van de leerresultaten van de leerling. Eerder al wezen we op de interactie tussen leerproblemen/leerstoornissen en gedrags- en emotionele problemen. De registratie van grensoverschrijdend gedrag waarvan hierboven sprake, kan hier eveneens een onderdeel van vormen. Scholen zouden moeten worden ondersteund om meer te werken met gesystematiseerde opvolgingssystemen.

De handelingsplanning zal uitmonden in een actief beleid van leertrajectbegeleiding. Ongeacht het grillige onderwijsparcours dat deze jongeren doorlopen, zal de school, samen

² De Vlor zal de resultaten van de probleemverkenning onder boekvorm publiceren.

met de betrokken partners, zoeken naar zinvolle leertrajecten die leiden tot een zo groot mogelijke maatschappelijke participatie. De leertrajectbegeleiding zal, naast het schoollopen, ook betrekking hebben op ervaringen op de werkvloer. Het is noodzakelijk om samen met de jongere te reflecteren op wat goed of minder goed ging tijdens werkervaringen. De school zou ook moeten kunnen bemiddelen bij eerste contacten met VDAB of werkgevers om op die manier een eerste werkervaring te helpen tot stand komen.

6 Schoolmanagement en organisatie

We stellen vast dat als scholen effectief onderwijs willen geven aan jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, ze dan ook moeten werken aan een versterking van hun draagkracht en innovatief vermogen. We stellen vast dat de kenmerken van een goede school die jongeren met gedrags- en emotionele problemen opvangt, niet wezenlijk verschillen van de kenmerken van andere kwaliteitsvolle scholen. Maar de school moet wel over deze kenmerken beschikken om adequaat te werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Ook voor deze punten verwacht de raad eerder een faciliterende rol van de overheid dan een sturend beleid. We sommen hieronder een aantal wezenlijke elementen op die overeenkomen met het concept van de effectieve school. We putten dit punt evenwel niet uit omdat het niet typisch is voor onderwijsinstellingen die jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen opvangen.

- een gemeenschappelijke gedragen visie op onderwijs en geregelde reflectie op het eigen handelen als team;
- een directeur die het onderwijskundig functioneren van het team ondersteunt en de uitbouw van de visie en de veranderingen mee stuwt;
- een goede teamwerking waarin ruimte is voor discussie, voor wederzijdse bevraging en gemeenschappelijke afspraken;
- een uitgebouwd systeem van interne kwaliteitszorg.

We halen hier twee punten naar voren omdat ze wel een andere invulling moeten krijgen door de specifieke kenmerken van de doelgroep.

6.1 Een participatieve schoolcultuur

Omgaan met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen veronderstelt dat er heel veel aandacht gaat naar het overleggen van doelen en van de manier van orthopedagogisch en orthodidactisch handelen met de ouders én met de leerling. Van bij de diagnostiek/indicatiestelling en de keuze van een school, tot de voorgestelde leertrajecten en de bijstellingen ervan zullen de leerling en zijn ouders een actieve rol spelen. Om het schoolreglement te kunnen hanteren als een pedagogisch instrument en een gestructureerd kader aan te bieden van wat kan en niet kan, is een open communicatie met de jongeren en hun ouders noodzakelijk.

Ook voor leerkrachten zijn er heel wat behoeften om mee het beleid van de school, de afspraken over procedures en protocollen mee te bepalen. Het is ook noodzakelijk dat de leerkrachten die al zo kwetsbaar zijn ten aanzien van deze leerlingen, hun opdracht “zien zitten” en ermee aan de slag kunnen.

De Vlor is daarom van oordeel dat een dergelijke school heel bewust een sterk participatieve school zal zijn waar overleg op elk moment een onderdeel van het proces is. Aan de andere kant is het wellicht contraproductief om dit te willen bereiken via sterk geformaliseerde

structuren. Een eerder informeel participatiemodel dat wel formeel is ingeschreven in alle procedures en protocollen lijkt meer aangewezen.

6.2 Netwerken tussen scholen en de andere sectoren die de jongere ondersteunen en begeleiden

Eerder pleitten we voor een model van “ketenzorg” waarin verschillende hulpverleningsinstanties, waaronder de school, werken vanuit een gelijkgerichte visie en vanuit de eigen specifieke competenties. Integrale jeugdhulpverlening biedt hiervoor kansen maar de scholen zelf blijven al te zeer buiten deze netwerkvorming. De school moet een actievere rol kunnen spelen.

Ook binnen de school moeten initiatieven kunnen worden genomen. Een school die onderwijs verstrekt aan jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen, zal daarom meer dan anderen een netwerk moeten uitbouwen met andere instanties uit de welzijnssector, de medische wereld en justitie. Dit overleg kan zowel betrekking hebben op een diagnosestelling als op een gelijkgerichte aanpak. Scholen zullen daarom overlegstructuren moeten uitbouwen met deze diensten. Men kan een lid van het team met deze opdracht belasten. Dit veronderstelt dat men bij de toewijzing van omkadering een bredere inschatting van de behoeften van de school maakt dan enkel voor strikte lesopdrachten.

De school zal proberen een gelijkgerichte aanpak te realiseren samen met de residentiële of semi-residentiële voorzieningen van welzijn of met de internaten waar jongeren eveneens verblijven. Deze instellingen zijn een cruciale schakel in de ketenzorg waar we eerder voor pleitten. Deze voorzieningen vormen een aanvullende ondersteuningsstructuur voor de school waar jongeren in een crisissituatie terecht zouden moeten kunnen. Het blijkt dat de opvangcapaciteit van deze diensten onvoldoende is. In de grote steden blijken er minder plaatsen dan in landelijke gebieden. In de steden speelt niet zozeer de afstand een doorslaggevende rol dan wel een behoefte aan opvoedingsondersteuning. Onderwijs en welzijn hebben in deze een gedeelde verantwoordelijkheid.

De overheid moet ook meer ruimte bieden voor de samenwerking tussen de diensten die instaan voor diagnostiek en behandeling (zoals centra voor ontwikkelingsstoornissen (COS), centra voor opvoedingsondersteuning, centra voor algemeen welzijnswerk (CAW), revalidatiecentra en kinderpsychiatrie) en de school. Het is nu erg moeilijk om een kind psychotherapie te laten volgen als dit niet in een revalidatiecentrum gebeurt.

6.3 Schoolinfrastructuur

Een ander element uit de ketenzorg heeft betrekking op de inrichting van de school en de schoolinfrastructuur. Het is bekend dat de inrichting en de aankleding van ruimtes een impact heeft op grensoverschrijdend gedrag. Het gaat hierbij niet alleen om klaslokalen en leermiddelen. De speelplaats, de gangen, sportruimtes, de eetzaal, de werkplaatsen of ateliers e.d. zijn van even groot belang. Meer dan in andere scholen zal de architectuur van de school grondig moeten worden bekeken vanuit de preventie van ongewenst gedrag. Overzichtelijkheid, structuur, netheid zijn hierbij sleutelbegrippen.

Ten tweede is ook behoefte aan specifieke ruimtes zoals een “rustruimte”, een “time-outlokaal”, een “crisisruimte”, een “reflectieplaats” waar jongeren in crisissituaties tot rust kunnen komen en zich individueel kunnen terugtrekken uit de groep.

We wezen ook op de noodzaak aan een overlegcultuur met ouders en leerlingen. Ook dit veronderstelt specifieke gespreksruimtes die uitnodigen tot gesprek. Het bureau van de directeur of van een ander personeelslid volstaan daar niet voor.

In het debat over schoolinfrastructuur zouden ook specifieke noden van scholen een vertaling moeten krijgen in de toewijzingscriteria die worden gehanteerd. De criteria hebben nu betrekking op alle scholen ongeacht de onderwijssector. De eerder vermelde time-outlokalen worden nu niet meegenomen; specifieke veiligheidsinfrastructuur op speelplaatsen al evenmin.

7 De professionaliteit en de motivatie van personeelsleden ondersteunen

7.1 Het profiel van de leerkrachten

In de probleemverkenning tekenden we het profiel uit van de leerkrachten die jongeren met gedrags- en emotionele problemen opvangen. Dit debat versterkt de Vlor in zijn overtuiging dat, naast de basiscompetenties voor alle leraren, gewerkt moet worden aan een specifiek profiel voor de leraren buitengewoon onderwijs. Dit specifieke profiel vertaalt zich in een post-initiële opleiding. In dit profiel moeten zeker een aantal competenties worden ingeschreven die betrekking hebben op de omgang met gedrags- en emotionele problemen. Deze vraag is zeker niet strijdig met de inclusiegedachte. Personeelsleden in het buitengewoon onderwijs krijgen te maken met zwaardere problemen en moeten hun competenties kunnen overdragen naar collega's in het gewoon onderwijs.

De Vlor hoopt dat een specifiek profiel voor leraren buitengewoon onderwijs aanleiding geeft tot de verdere uitbouw van bachelor-na-bachelor opleidingen die de onderwijsoverheid financiert. De mogelijkheden die het recente decreet heeft gecreëerd, zijn zeker hoopgevend. Deze opleidingen zullen orthodidactische en orthopedagogische referentiekaders aanbieden om het gedrag van de leerlingen te duiden en er adequaat op in te spelen. Aanvaarding van de leerling veronderstelt immers vorming en inzicht in de problematiek. Coachingsvaardigheden om intervisie mogelijk te maken en expertise over te dragen aan anderen zijn eveneens een noodzaak.

Lerarenopleidingen zullen voor alle leraren zeer sterk focussen op het bijbrengen van reflectieve vaardigheden. Op basis van sterke reflectieve vaardigheden zal de leerkracht in staat zijn tot ontwikkelingswerk en innovatie in zijn handelen.

7.2 Personeelsbeleid

7.2.1 Een gericht personeelsbeleid

Uit de omschrijving van het profiel van leraren die adequaat omgaan met jongeren met gedrags- en emotionele problemen blijkt dat niet elke (goede) leerkracht geschikt is om met deze jongeren om te gaan. Het is wenselijk dat de directeur en het schoolbestuur verruimde mogelijkheden krijgen om een gericht personeelsbeleid te voeren en personeelsleden te selecteren op basis van hun competentie om met leerlingen een relatie aan te gaan.

Een ander element van dat personeelsbeleid is om leerkrachten te belasten met andere taken dan enkel het lesgeven. De extra-klassikale opdrachten moeten binnen de opdracht

worden ingepast. Voor extra opdrachten moeten ook de nodige middelen voorhanden zijn om ze op te nemen.

Tot slot pleit de Vlor ervoor dat er continuïteit kan zijn in de samenstelling van een schoolteam opdat op die manier de verworven expertise ten volle kan renderen.

7.2.2 Omvang en samenstelling van het schoolteam

De Vlor pleit ervoor dat in elk schoolteam diverse identificatiefiguren aanwezig zijn die voor de jongeren als rolmodel kunnen fungeren: als vakman/vakvrouw, als man of als vrouw, enz. Het genderelement speelt ook een rol bij het uittekenen van neutralisatieprocedures waarover eerder sprake. Dit heeft gevolgen voor de samenstelling van het schoolteam.

We wezen er op diverse punten op dat binnen de school een gedifferentieerde waaier aan taken moet worden opgenomen: lesgeven, de uitbouw van werkervaringstrajecten, zorgstructuren voor leraren, een zorgbegeleider die de diagnostiek en de intake op de school opvolgt, een “crisisteam” dat bij incidenten alle partijen kan opvangen, een actievere rol bij netwerken van zorg, enz. Het is duidelijk dat bij een gesprek over omkaderingsnormen en over de samenstelling van een multidisciplinair team met deze noden rekening moet worden gehouden. De raad waardeert de inspanningen voor omkadering die in het vervolg van de CAO VI zijn gebeurd, maar het blijft moeilijk om de veelheid aan opdrachten waar te maken.

De directeur kan niet alle eerstelijnstaken opnemen. Het ligt ook voor de hand dat een verdere taak- en functiedifferentiatie in het team zal nodig zijn. Personeelsleden met diverse expertise zullen conceptualiserend en ondersteunend aanwezig zijn in het team.

De Vlor wenst ook dat er in deze scholen een sterkere neveninstroom mogelijk zou zijn van opvoeders/gegradueerden orthopedagogiek die, mits een didactische bijscholing, waardevolle leerkrachten zouden kunnen zijn. Lerarenopleidingen zouden voor deze mensen sterk verkorte leertrajecten moeten uitbouwen. Dit veronderstelt dat de regels voor overdracht van anciënniteit naar het onderwijs worden herzien.

7.2.3 De professionaliteit versterken van het schoolteam door opleiding, begeleiding, nascholing en permanente vorming

Tijdens de initiële lerarenopleiding moeten alle aspirant-leerkrachten voldoende referentiekaders verwerven op het vlak van ontwikkelingspsychologie, ontwikkelingspathologie en remediërende technieken. Ze moeten over voldoende competenties beschikken om te observeren. Ze moeten gericht zijn op adequate communicatie. Bovenal zullen de toekomstige leerkrachten leren reflecteren op het eigen handelen en de impact die dat heeft op hun leerlingen. Vanuit deze grondhouding kunnen ze later specifieke deskundigheid verwerven over gedrags- en emotionele problemen.

We zijn ervan overtuigd dat leerkrachten behoefte hebben aan een bijkomende gesystematiseerde opleiding (zie punt 7.1).

We zijn er ook van overtuigd dat er op de school een sterke “nascholingscultuur” moet aanwezig zijn om soepel en flexibel in te spelen op veranderingen en nieuwe ontwikkelingen. In de school zullen de volgende elementen deel uitmaken van een actief nascholings- en professionaliseringsbeleid:

- sterke mogelijkheden voor collegiale ondersteuning en uitwisseling;
- “mentoraat” voor nieuwe leerkrachten;

- meer middelen voor nascholing;
- ontwikkeling van een nascholingsaanbod relevant voor deze problemen door lerarenopleidingen en andere verstrekkers van nascholing. De overheid kan gerichte incentives geven om een dergelijk aanbod te laten ontstaan.

7.2.4 Zorgstructuren voor personeelsleden in de school

Anders dan in andere scholen voor gewoon of buitengewoon onderwijs moet het schoolbeleid bijzondere aandacht besteden aan de motivatie en de ondersteuning van personeelsleden. Personeelsleden moeten omgaan met zeer onduidelijke situaties; in het secundair onderwijs worden ze geconfronteerd met incidenten tot en met fysiek geweld. Meer dan bij jonge kinderen zal de leerkracht zich bedreigd voelen. Er moet dan ook een zorgbegeleider zijn die naast opvang voor de jongere, ook aandacht geeft aan de emoties van de leerkracht. Ook mogelijkheden voor collegiale ondersteuning zijn noodzakelijk. Dit veronderstelt dat er ook voor leerkrachten die tot rust willen komen ruimte moet zijn, niet alleen figuurlijk maar ook letterlijk. Dit veronderstelt de permanente aanwezigheid van meerdere kaderleden in de school zodat anderen bij incidenten kunnen overnemen. Voor de taakinvulling en de opdrachtomschrijving van leerkrachten en andere personeelsleden zal dit gevolgen hebben.

8 Conclusie

De Vlor vraagt de overheid een flankerend beleid om scholen die veel jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen opvangen te ondersteunen.

De Vlor vraagt daarom:

- de ondersteuning van een platform voor onderzoeks- en ontwikkelingswerk ten aanzien van scholen en CLB;
- de uitbouw van een zorgcontinuüm dat start in het gewoon onderwijs. Dit omvat onder meer:
 - o mogelijkheden om een specifiek curriculum aan te bieden;
 - o middelen voor zorgcoördinatie in het secundair onderwijs;
 - o onderzoek naar mechanismen om verwijzingen na 1 februari te beperken;
 - o soepeler overgangen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs waaronder een heroverweging van de periode van 9 maand die een jongere in het buitengewoon onderwijs moet doorbrengen vooraleer aanspraak te maken op GON;
- een debat over het soepeler inrichten van de opleidingsvormen en soepeler overgangen tussen de opleidingsvormen;
- een volwaardig onderwijsaanbod in de gemeenschapsinstellingen en mogelijkheden voor de “thuischool” om het contact met de jongere te onderhouden en zijn of haar onderwijstraject verder te begeleiden;
- tweedekansleerwegen in het volwassenenonderwijs;
- meer kansen voor een gekwalificeerde uitstroom van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen door
 - o een jongere die in het buitengewoon secundair onderwijs alle doelstellingen van een opleiding haalt, los van de opleidingsvorm, een volwaardig diploma secundair onderwijs te laten krijgen;

- leerlingen die slechts een gedeelte van een opleiding succesvol hebben afgerond, krijgen systematisch een partieel studiebewijs;
- Een EVC-beleid waardoor de klassenraad overgangen tussen opleidingen beoordeelt op basis van verworven competenties en niet enkel op basis van studiebewijzen;
- meer mogelijkheden voor een intake op school en kansen voor een overwogen instroombeleid;
- meer samenwerkingsmogelijkheden tussen de school en de revalidatiesector om leerproblemen aan te pakken;
- ontwikkelingsdoelen voor type 3 beperken zich tot leergebieden als relatievaardigheid, communicatie, inzicht in symboliek, conflictbeheersing en relaxatietechnieken, leren leren;
- mogelijkheden voor leertrajectbegeleiding binnen de school en met het oog op tewerkstelling;
- Post-initiële lerarenopleidingen die de overheid financiert;
- mogelijkheden voor functie- en taakdifferentiatie binnen het schoolteam versterken waardoor de directeur zich kan omringen met mensen met specifieke deskundigheden en waardoor zorgstructuren voor personeelsleden mogelijk worden.

Véronique De Craecker,
Secretaris

Pierre Vermaelen,
voorzitter