



Onderwijskansen
voor jongeren met
gedrags- en
emotionele problemen

een verkenning



Garant

EEN CONTEXTUELE BENADERING VAN LEERLINGEN MET ERNSTIGE GEDRAGS- EN EMOTIONELE PROBLEMEN

Lieve WILLEMS

Leerkracht A.S.V., Opvoedster buitengewoon onderwijs

Gegradueerde in de agogische bijscholing Orthopedagogie, richting gezinsbegeleiding en gezinsgericht werken. Opgeleid als contextueel werkster

1 Inleiding

Bij de genese en de verdere institutionalisering van gedrags- en emotionele problemen wordt telkens gewezen op de context waarin deze problemen ontstaan. We gaan hier niet verder op in aangezien andere deelnemers aan de probleemverkenning dit hebben uitgewerkt. Deze vaststelling heeft echter als gevolg dat ook de hulpverlening en het onderwijs aan deze jongeren moet inspelen op de relaties van de jongere met de verschillende relevante anderen uit zijn omgeving (ouders, broers en zussen, bredere familie, de school, welzijnswerkers, ...). Het contextuele gedachtegoed biedt een goed aanknopingspunt om adequaat om te gaan met de extreme gekwetstheid van de jongeren.

Een contextuele hulpverlening en therapie wordt geënt op de existentiële context van de cliënt: de relaties binnen en met zijn familie en andere belangrijke personen uit zijn omgeving (de school, vrienden, ...). Deze existentiële context kan worden belicht in zijn vier dimensies:

- de feiten,
- de psychologie,
- de interacties en de levensorganisatie van systemen,
- de relationele ethiek.

Contextuele hulpverlening en therapie gaat op zoek naar de betrouwbaarheid en bereidheid tot zorg in de relaties. Door deze hulpbronnen aan te spreken en te activeren helpt de contextuele hulpverlener of therapeut zijn cliënten een vrij, autonoom en verantwoordelijk persoon te worden. De contextueel hulpverlener of een therapeut is meerzijdig partijdig: zijn bekommernis gaat steeds uit naar ieder die beïnvloed wordt door zijn interventies.

We belichten in een eerste deel van deze bijdrage de complexe hulpvragen vanuit vijf systemen:

- het kind,
- de ouder,
- het onderwijspersoneel,
- de hulpverlening,
- apart en samen.

We doen dit telkens aan de hand van een schema en een verklarende tekst. In het tweede deel behandelen we de mogelijkheden die het contextueel gedachtegoed biedt voor een versterking van de professionaliteit van de leden van het schoolteam. We doen dit aan de hand van de volgende vragen:

- Waarom heeft het onderwijspersoneel het vandaag zo moeilijk met kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen?
- Waardoor staat het (beperkte) professioneel resultaat niet in verhouding tot de grote deskundigheid, inzet en motivatie van de onderwijsgevenden?
- Wat betekent de vierde dimensie concreet in het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen?
- Welke andere hulpbronnen heeft het personeel nodig?

Tot besluit geven we een schematische synthese van de contextuele toepassingsmogelijkheden en lichten we de genese van het systematisch werkkader toe.

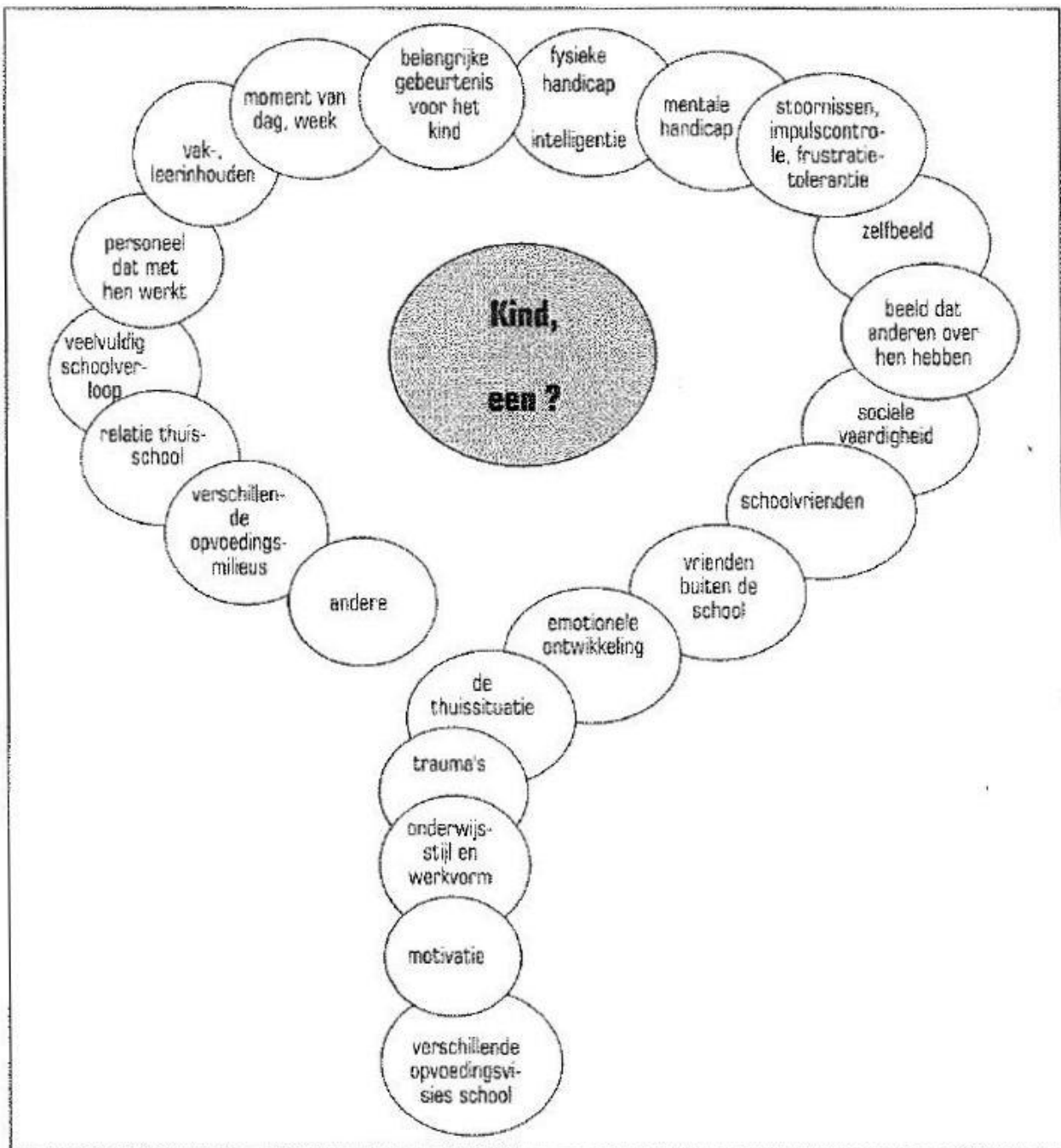
2 Vijf systemen met contextuele hulpvragen

2,1 Het kind

Het *kindsysteem*' van een jongere met gedrags- en emotionele problemen is zeer complex. Talrijke factoren beïnvloeden zijn functioneren (zie fig. 1). Hij wordt vaak geconfronteerd met onrecht. De leerling met gedrags- en emotionele problemen heeft bij zijn grote én kleine *multiproblem* hulpvragen, behoefte aan contextuele zorg. Zijn hulpvragen vertalen zich immers vaak in emotionele of relationele onevenwichtigheid, nieuw onrecht, loyaliteitsproblemen en in het presenteren van (destructieve) rekeningen.

Vertrouwen, krediet en betrouwbaarheid raken zowel bij probleemjongeren als bij hun leefwereld snel zoek en blokkeren de onderlinge dialoog. Zonder erkenning voor het geleden onrecht, zonder erkenning van verdiensten en zonder ondersteuning vanuit een (*relationele*) *hulpbron*, ontstaat bij de jongere én zijn leefomgeving een negatieve relationele spiraal van afwijzing. Die negatieve draaikolk valt amper te doorbreken als de remediëring zich enkel concentreert op de feiten, de psychologie en de interacties. Daarom moet opvang van deze jongeren een *contextuele vierde dimensie* (relationele ethiek) toevoegen. De problematiek van de jongere is meestal een combinatie van emotionele, relationele, ... én familiale hulpvragen. Dat vereist een systeembegeleiding die én het belang als kind én dat van zijn gezin én dat van zijn leefwereld *gelijktijdig* dient.

Figuur 1



Vaak ontberen jongeren met gedrags- en emotionele problemen goede leef- en leervoorwaarden en is hun vertrouwen geschonden. Dan is een contextuele bejegening op zijn minst emotioneel en relationeel ontlastend. Ze werkt ondersteunend, helend ook, en kan de jongeren emotioneel en relationeel constructiever en betrouwbaarder in beweging zetten. Ze helpt om het *krediet* tussen de jongere en zijn leefomgeving onderling weer te laten opbouwen en het *vertrouwen* te herstellen.

Een contextuele bejegening stimuleert de *intrinsieke motivatie*. Dit biedt ook perspectieven om met hen *échte kindparticipatie* te kunnen waarmaken. De probleemjongere die onrecht ervaart én

veroorzaakt, heeft *recht op gepaste zorg* die zijn 'leunen op destructief recht' en de bijhorende rekeningen kan stoppen. Die zorg moet zijn (relationele) leef- en leervoorwaarden helpen optimaliseren. Want zolang de jongere op relationeel niveau continu problemen heeft, slaagt hij er immers zelden in om op inhoudsniveau (onder meer het leren) goed te kunnen functioneren en te presteren.

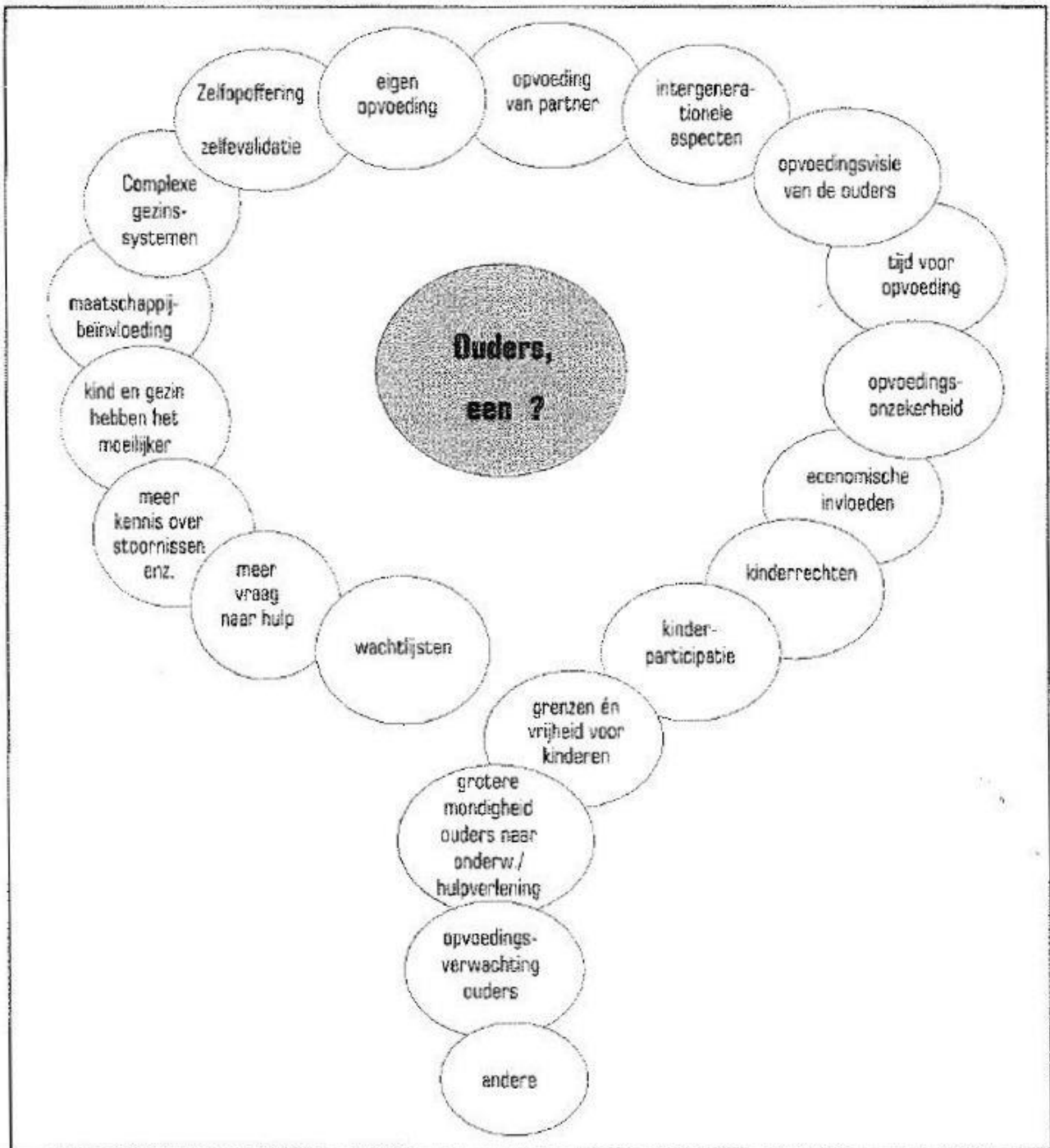
2.2 De ouders

Het '*thuissysteem*' (de ouders en familie) moet eigen belangen combineren met die van de kinderen. De opvoedingstaak wordt beïnvloed door talrijke factoren (zie Lig. 2). Veel problematische opvoedingssituaties ontstaan uit een *relationeel onevenwicht* in het gezin. Problemen van de jongere of van zijn ouders, kunnen zowel oorzaak als gevolg zijn. Ook de ouders ervaren en veroorzaken *onrecht* in de leefsituatie van de jongere met gedrags- en emotionele problemen. Zij missen inzicht in de vaak voorkomende *loyaliteitsproblemen* van de jongere en in zijn andere contextuele hulpvragen. Vaak ontstaan er, ondanks grote inzet van de ouders, opvoedings- of zelfs gezinsproblemen. Hun opvoedingsonzekerheid is groot. Velen leunen op de school en hulpverlening, anderen haken compleet af.

Erkenning van hun *onrecht, verdienste en hulpbronnen* helpt deze ouders om rekeningen aan zichzelf, hun kind, de school, enz. te kunnen stoppen. Ernstige gedrags- en emotionele problemen zijn soms oorzaak of gevolg van verandering in de gezinssamenstelling, plaatsing, pleegzorg, enz. Vaak leidt dit tot nieuwe loyaliteitsproblemen die het probleemgedrag bestendigen.

Zowel in hun opvoedingszoektocht thuis als in samenwerking met onderwijs ('gedeeld opvoedingsterrein'), hebben ouders van probleemjongeren recht op *contextuele zorg*. Daarin moet *ouderparticipatie* een plaats krijgen. Met *inspraak én een appél* op hun eigen *opvoedingsverantwoordelijkheid*. Begrip voor hun opvoedings- en leefcontext, en ouders daardoor kunnen 'ontschuldigen' is belangrijk. De begeleider zal proberen om de intergenerationele rekeningen die zij hun probleemkind soms presenteren, te doorbreken. Intergenerationele rekeningen vloeien voort uit het onrecht dat ze zelf ervaren hebben, onder meer in hun eigen jeugd.

Figuur 2

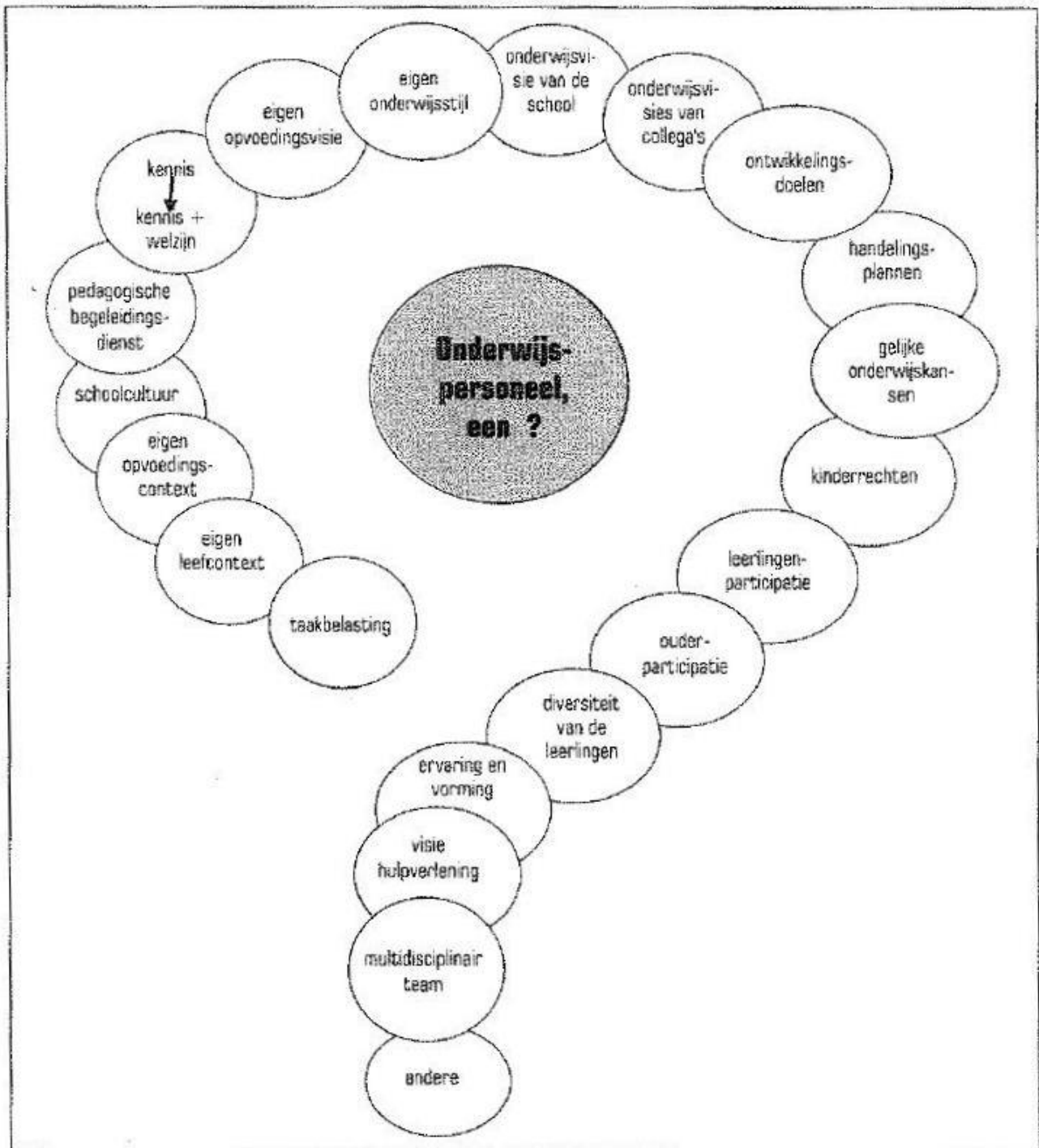


Relationele (en vaak zoekgeraakte) hulpbronnen van thuis zijn voor een jongere met gedrags- en emotionele problemen van kapitaal belang. Wat er thuis ook gebeurt, niemand kan die loyaliteitsband doorknippen. Ook hier zal de jonger altijd blijven zoeken (zichtbaar én onzichtbaar) naar verbinding, geven en krijgen. De ouders blijven dus een cruciale schakel in de begeleiding en opvoeding van de probleemjongere.

2.2 Het schoolteam

Ook het *schoolteam* ondergaat continue de invloed van meervoudige belangen, contextuele factoren én hulpvragen van zichzelf en de actoren waarvoor onderwijsbetrokkenen werken. Alle personeelscategorieën ervaren die invloeden. Zowel individueel als in de relaties met de probleemjongere, zijn ouders, de leerlingengroepen en met het teamlopen individuele personeelsleden vast in de tegenstrijdige belangen. Dat gebeurt ook in teamverband.

Figuur 3



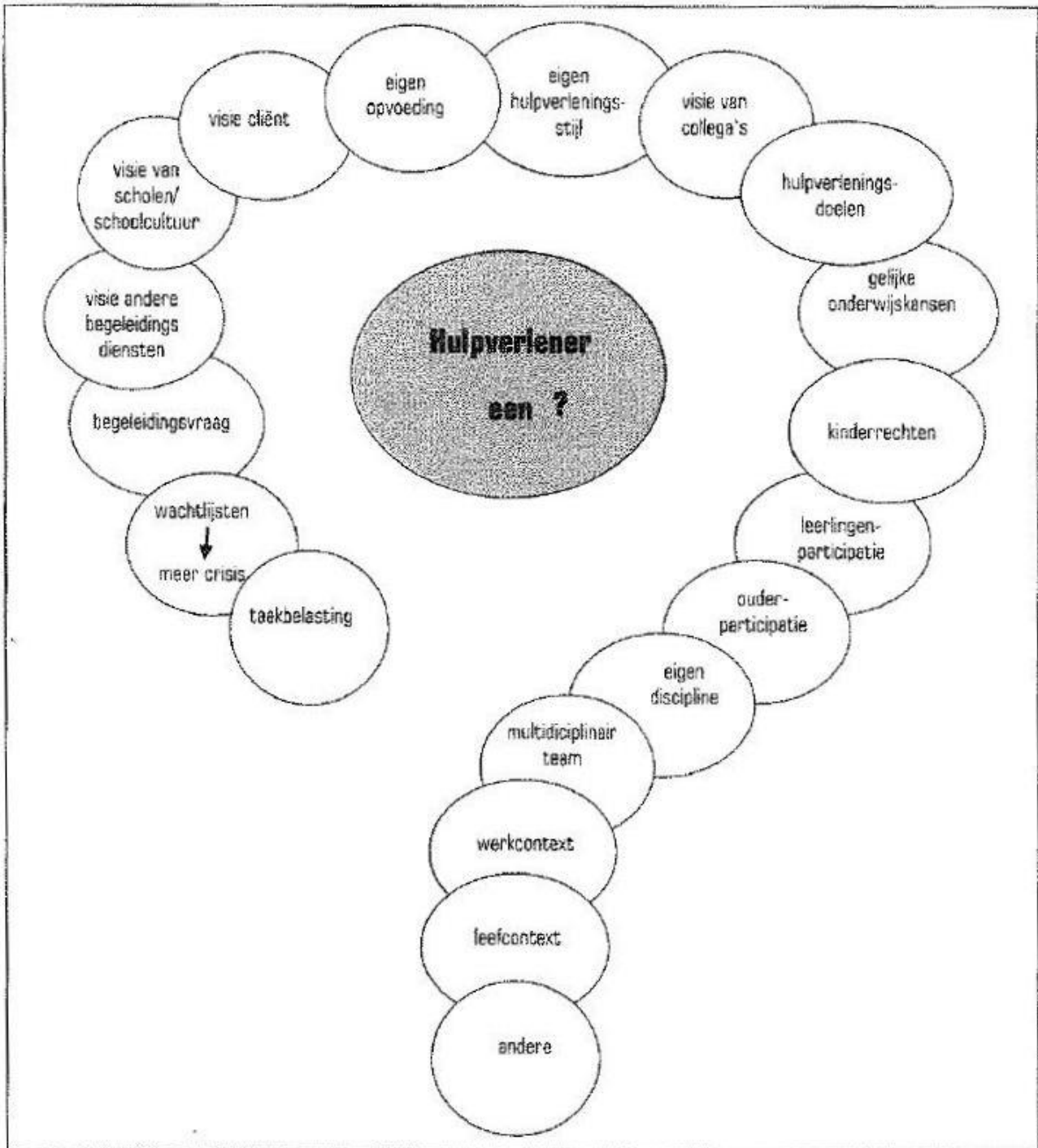
Te weinig succeservaringen in verhouding tot de enorme inzet brengen het *evenwicht* tussen *professioneel geven en terugkrijgen* vaak uit balans. Tijdsgebrek, de 'nieuwe' vereiste complexe professionaliteit, toenemende emotionele en relationele taakbelasting zijn vormen van *onrecht* die zwaar wegen voor de onderwijsbetrokkenen. Hun verdienste, onder vaak moeilijke werkomstandigheden, wordt te weinig erkend.

Gebrek aan *systeemgebonden, contextuele antwoorden* leidt onvermijdelijk tot nieuwe problemen. Bij de jongere zelf, maar ook tussen en in alle systemen er omheen. Deze negatieve relationele spiraal belast het schoolteam in zijn eigen (onderwijs-)functioneren en zijn (relationele) werkvoorwaarden. Krediet, (gekwetst) vertrouwen, betrouwbaarheid, (relationele) destructie, loyaliteit, belangen, relationele rechtvaardigheid, dialoog, de balans tussen geven en nemen ... het zijn allemaal vierde-dimensiebegrippen die als een rode draad doorheen het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen lopen. Kennis en vaardigheid om net deze probleemjongeren meervoudig partijdig te kunnen werken, is een hulpbron waar alle personeelsleden recht op hebben. Zonder die vormingshulp en gelijktijdige erkenning van onrecht en verdienste, worden rekeningen gepresenteerd aan zichzelf, werkactoren of het eigen gezin. Contextuele vorming is integrale, gepaste zorg die verschillende gebieden tegelijk bestrijkt. Het is immers essentieel om gelijktijdig de eigen relationele werkvoorwaarden en de leef- en leervoorwaarden van de probleemjongere te kunnen optimaliseren, en te zorgen voor participatie vanwege de jongere en zijn ouders. Op school ontbreekt momenteel eenzelfde (relationele) taal die communicatie mogelijk maakt tussen diverse onderwijs- en opvoedingsvisies. Het onderwijspersoneel mist een eerstelijns hulp die hen ontlast in plaats van belast en die in hulpvisie aansluit op de visie van de hulpverlening naar wie ze doorverwijzen. Ook in de samenwerking met de hulpverlening, zal een gedeelde (relationele) taal, de schoolwerking voor jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen ten goede komen.

2.4 De hulpverlener

Ook de hulpverlening functioneert, zowel op het niveau van de individuele hulpverlener als in teamverband, als een relationeel systeem dat door talrijke factoren wordt beïnvloed (zie fig. 4). Meer dan het onderwijspersoneel, moet het hulpverleningssysteem de belangen van heel veel actoren combineren. Geconfronteerd met de enorme hulpvraag van zowel de jongeren met gedrags- en emotionele problemen, hun ouders, het onderwijspersoneel en interne en externe collega's, ervaren ook hulpverleners o.a. tijd/s-gebrek en overbevraging als een professioneel onrecht. De verschillen in hulpvisie en (relationele) taal tussen henzelf en het onderwijs zijn vaak een bijkomende belasting.

Figuur 4



Binnen hun taakopdracht met steeds meer hulpvragen, vraag naar (crisis)interventies en wachtlijsten worden ook hun verdiensten te weinig gezien. *Meervoudige partijdigheid* en contextuele *vaardigheid* kunnen ook hulpverleners emotioneel en relationeel ontlasten in hun werking met cliënten en samenwerkingsverbanden. Ook zij hebben recht op zo optimaal mogelijke relationele werkvoorwaarden en professioneel resultaat in verhouding tot hun grote investering. Aangezien het aantal hulpvragen in verband met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen

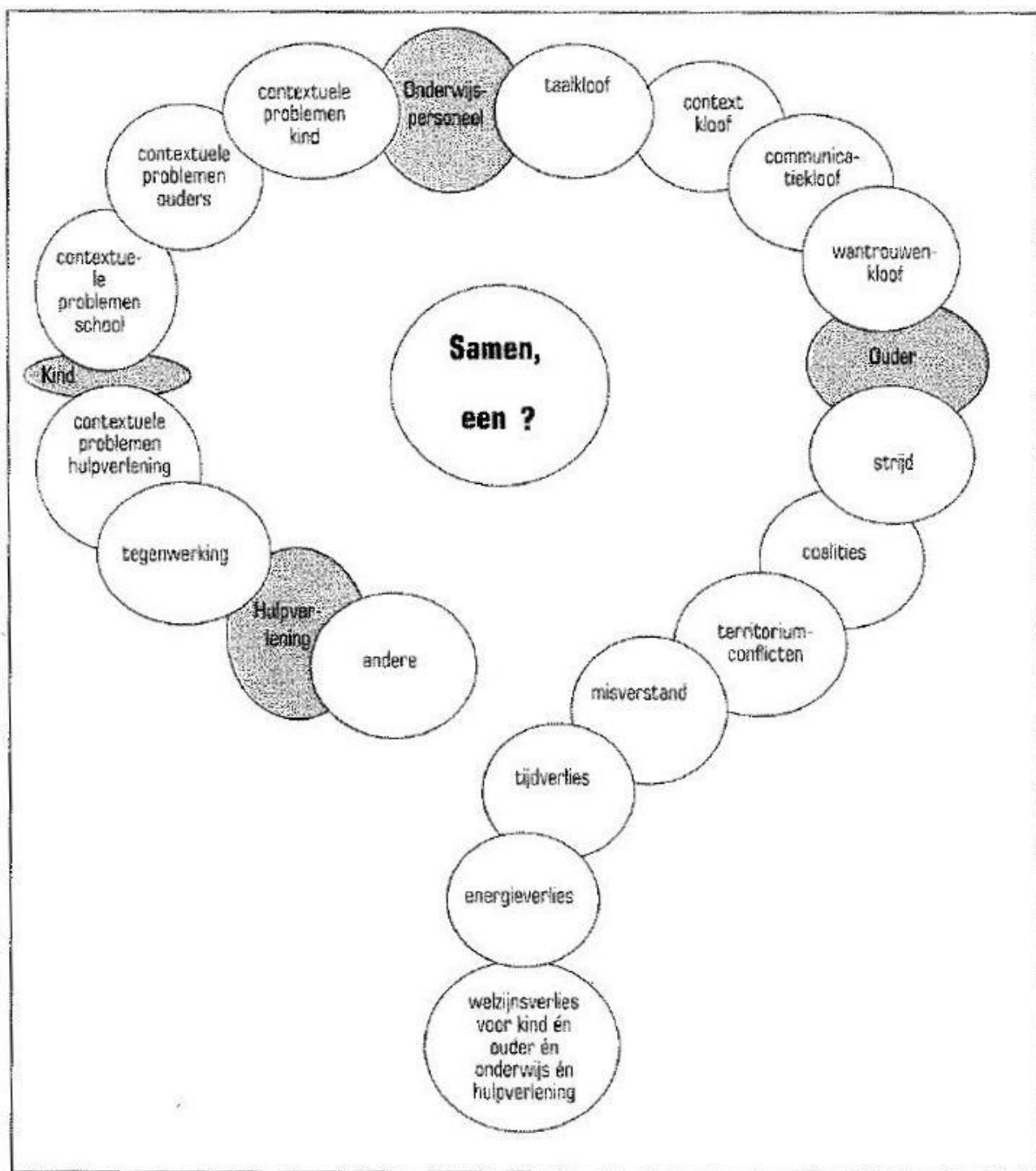
toeneemt, kan het onderwijspersoneel door contextuele begeleiding op school zorgen voor meer preventie en minder escalatie van probleemgedrag. Ook veel hulpverleners werken al 'contextueel'. Maar zij zullen de lasten die de enorme hulpvraag meebrengt makkelijker kunnen verdelen als ze nog meer intern gezamenlijk gevormd zijn. Ook zij hebben recht op deze vorming. En in samenwerking met een contextueel gevormd onderwijspersoneel, zullen zij elkaar onderling kunnen ontlasten. Beide sectoren, onderwijs en hulpverlening, verdienen deze ontlasting in hun groeiend samenwerkingsverband en gedeeld zorgterritorium.

2.5 De samenhang

Samen vormen ouders, onderwijs en hulpverlening *één groot relationeel systeem*. Vaak zitten deze drie partijen gewrongen door allerlei *relationele (contextuele) actoren* (zie fig. 5). Zonder *meervoudige partijdigheid* en oog voor *elkaars (werk-) en leefcontext* loopt dit systeem steeds vaker vast, ondanks goede intenties. Het contextueel gedachtegoed biedt perspectief om ook dit (vaak door de problematiek van probleemjongeren zelf) vastgelopen systeem weer in beweging te brengen. De jongere heeft alle actoren samen nodig, zoniet raakt hij in zijn hulpvraag nog meer relationeel belast of ontstaat nieuw probleemgedrag. *Samenwerkingsverbanden* op basis van *contextuele zorg voor elkaar* komen de ouders, onderwijzers en hulpverleners ten goede, en dus ook de jongere met gedrags- en emotionele problemen zelf. Samen hebben ze er meer dan recht op.

Een constructieve (relationele) verbinding met het beleid is nodig. Dat beleid investeert best veel in constructieve maar *meervoudig partijdige* beleidslijnen. Ook beleid ervaart onrecht en wordt te weinig erkend in haar verdiensten. Omdat het werkveld onmogelijk al die richtlijnen tegelijk concreet kan waarmaken zonder contextuele vorming, leidt dit tot weerstand. Contextuele zorg die de grenzen van werkterreinen overstijgt, op en tussen alle echelons, werkt relationeel verbindend. Alleen met echte samenwerking zullen we erin slagen om met minder moeite, tijd én meer resultaat gepast antwoord te geven op de complexe hulpvragen van de jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen én die van zijn leefwereld.

Figuur 5



3 De bijdrage van contextueel denken aan een versterkt professioneel handelen in de school

3.1 Onderwijsmensen moeten heel veel belangen combineren

Waarom heeft onderwijspersoneel het vandaag moeilijk met jongeren met gedrags- en emotionele problemen? Het arsenaal aan hulpmiddelen van onderwijsmensen bestaat uit vakkennis, ervaring, empathie, tact en diplomatie. Toch geraken we er vaak niet, ondanks enorme inzet. Dit leidt tot begrijpelijke professionele onzekerheid, scepsis en weerstand. Men verwacht immers dat de onderwijsmensen die werken met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen inspelen op de belangen, visies en inzichten van:

- de jongere zelf
- zijn ouders, zijn (thuisvervangend) opvoedingsmilieu
- de andere kinderen van de groep
- de school en de andere leden van het schoolteam
- de directie, inspectie, pedagogische begeleidingsdienst, het CLB
- het leerplan, ook als een probleemjongere extra tijd en aandacht nodig heeft
- het beleid: gelijke kansen, ouder- en kindparticipatie, kinderrechten, enz
- de hulpverlening en externe samenwerkingsverbanden;
- jezelf als individu en in je eigen gezin

Elke actor uit dat geheel verwacht dat onderwijsmensen voor zijn belangen zorgen. De terechte vraag is dan hoe al deze belangen veilig met elkaar kunnen worden gecombineerd. Ondanks zuivere intenties willen onderwijsmensen zich niet te neutraal opstellen of zich op territoria wagen die de hunne niet zijn. De opleiding bevat echter geen theorie, geen practicum om die belangen te leren combineren. Onderwijspersoneel dat met probleemjongeren werkt, loopt vast in deze meervoudige belangendans en kampt begrijpelijkerwijs met persoonlijke en professionele frustraties.

Onderwijsmensen zouden zich hierin beter kunnen positioneren door gebruik te maken van een systeemdenkend referentiekader en vaardigheden om ermee te werken. Zo kunnen ze een meervoudig partijdige grondhouding ontwikkelen, de basis van contextueel systeemdenken.

3.2 De begeleidingsdimensies

Onderwijsmensen missen in hun handelen een belangrijke (begeleidings-)dimensie. Ze zijn erg deskundig in het handelen op de eerste drie hieronder geschetste dimensies maar veel minder in de vierde.

De huidige zorg en hulp vertrekken vanuit drie dimensies:

- de eerste dimensie is deze van de feiten (erfelijkheid, lichamelijke eigenschappen, handicap, leerstoornis, negatieve gebeurtenissen, enz.);
- de tweede dimensie is deze van de psychologie (gevoelens, gedachten, persoonlijkheidseigenschappen, afweermechanismen, egosterkte, impulscontrole, enz.)
- de derde dimensie slaat op de interactie (de patronen van waarneembaar gedrag en communicatie)

Vanuit de contextuele therapie, ontwikkeld door de Hongaars-Amerikaanse psychiater en gezinstherapeut Boszormenyi-Nagy wordt behalve met deze drie dimensies ook gewerkt met een

vierde dimensie, met name de relationele ethiek (de rechtvaardigheid van de relatie, het relationeel evenwicht tussen geven en ontvangen van gepaste zorg).

Het contextueel gedachtegoed wordt in een therapeutische setting gebruikt. Maar het is ook een zeer bruikbare werkvorm in het onderwijs. Het is niet de bedoeling de volledige theorie van de vierde dimensie uit te leggen. Wat volgt zal enkel schetsen wat er in de praktijk gebeurt bij een jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn ouders en het onderwijspersoneel. Voor het onderwijspersoneel vormt de relationele ethiek de 'missing dimension'.

3.3 Concrete betekenis van de vierde dimensie voor het werken met probleemjongeren

3.3.1 Het kindsysteem

De complexe hulpvraag van een kind met gedrags- en emotionele problemen heeft met allerlei problemen te maken: de (leer)stoornis, lage impulscontrole en frustratietolerantie, de thuissituatie, een conflictueus verlopend schoolleven, enz. Zij beïnvloeden elkaar relationeel constant. De jongere ervaart al deze facetten als onrecht en heeft een enorme nood aan *erkenning* van zijn onrecht en van zijn verdienste. Bovendien mist hij (relationele) hulpbronnen. De cocktail van onrecht, gemis aan erkenning en afwezige hulpbronnen resulteert in een soort *'destructief recht'* waarop de jongere gaat 'leunen'. Hij krijgt het gevoel dat, wat hij ook doet, het toch nooit goed zal gaan. En hij biedt daarom een *roulerende rekening* aan:

- *aan zichzelf*: faalangst, laag zelfbeeld, depressie, verslaving, enz
- *aan andere leerlingen*: pesten, agressie, enz
- *aan het onderwijspersoneel*: zijn onbehagen, ontstaan uit een slecht weekend, een conflict, enz. reageert de leerling af in de klas, bijvoorbeeld door tegendraads gedrag, weigering om te werken;
- *aan onschuldige derden en de maatschappij*: vandalisme, criminaliteit, enz. Net als ieder kind dankt de probleemjongere zijn leven aan zijn ouders. Vanuit die zijnsloyaliteit zal hij de roulerende rekening nooit aan hen aanbieden maar juist aan zichzelf en onschuldige derden. Wat er ook gebeurt, de band tussen kind en ouder is onverbreekbaar. Het verklaart waarom ook jongeren met gedrags- en emotionele problemen liever zelf de prijs betalen dan hun gezin te verraden. Ze willen alleen dat het onrecht stopt, niet dat ze hun gezin verliezen.

Deze jongeren worden te weinig ontschuldigd. Rekening houden met contextuele factoren helpt om de schuld voor zijn gedrag minder bij de jongere zelf te leggen. Een (leer)stoornis, lage impulscontrole en frustratietolerantie, leefcontext, de omstandigheden waarin de jongere het moeilijk heeft, zijn voorgeschiedenis, zijn intenties en het zelf opgelopen onrecht, verdienen ontschuldiging. Ontschuldigen is niet hetzelfde als verontschuldigen. Het maakt een oordeel wel rechtvaardiger, milder en juist. Iedere mens wil graag ontschuldigd worden. In de volgende vier situaties wordt verschillend met loyaliteit omgegaan. We tonen hoe die leiden tot professionele valkuilen bij onderwijspersoneel_

- 1 Een leraar geeft de zorg en loyaliteit van de probleemjongere tegenover zijn ouders een duidelijke plaats. Ze geeft de ouders ook woordelijk krediet, dus ze ontschuldigt hen niet alleen maar vraagt ook naar positieve kanten van de pa en ma. Deze leraar zal een belangrijke bondgenoot worden in wie de jongere vertrouwen heeft (verticale loyaliteit). Tegenover deze leraar stelt hij opmerkelijk betrouwbaarder gedrag.
- 2 Een ander lid van het lerarenteam bevrucht de jongere vanuit een grote empathie over de thuissituatie, maar bewaakt diens zijnsloyaliteit niet in het (kring-)gesprek. In de openheid van de jongere ziet hij een bewijs dat zich een vertrouwensband ontwikkelt. Maar extreem

tegendraads, zelfs uitdagend gedrag de dag nadien, stelt de leraar voor een raadsel. Vanuit de vierde dimensie is dit gedrag nochtans te verklaren: de jongere wil enkel goedmaken was hij aan negatiefs over zijn ouders heeft verteld. Door zelf negatief gedrag te stellen, hoopt hij dat de leraar niet langer zijn ouders maar hemzelf verantwoordelijk zal stellen voor de problemen thuis. Zo hoopt de jongere de reputatie van de ouders bij de leraar te herstellen. Hij is bereid zichzelf daarvoor op te offeren: hij wil zijn 'verraad' goedmaken.

- 3 Als een probleemjongere bij een derde personeelslid voelt dat er geen positief woord mag gezegd worden over zijn ouders, dan kan hij niet openlijk loyaal zijn tegenover thuis. Dus zal hij zoeken naar onzichtbare vormen om toch loyaal (onzichtbare loyaliteit) te zijn door bijvoorbeeld gedrag van een van de ouders over te nemen. (Te vaak wordt van kinderen gezegd dat het 'juist hun vader of moeder is', 'Dat het genetisch is', daar waar dit uitingen zijn van onzichtbare loyaliteit.)
- 4 Groeit de jongere op in verschillende systemen die onderling met elkaar in conflict liggen maar die hij graag ziet, dan zal hij ook nog eens last krijgen van *gespleten loyaliteit*. Zowel kinderen als onderwijzers zitten vaak in een gespleten loyaliteit tussen alle partijen en belangen waarvoor ze tegelijkertijd willen zorgen. Ze hebben het gevoel nooit goed te kunnen doen en er niet in te slagen zorg te dragen voor één partij zonder de ander tekort te doen of te verraden. Dat gevoel leidt tot grote relationele, psychische en emotionele problemen. Het is onrecht waarvoor nieuwe roulerende rekeningen worden aangeboden.

Wanneer een probleemjongere een goede relatie ontwikkelt met een lid van het onderwijsteam (*verticale loyaliteit*) en er treedt een conflict op tussen dat lid en zijn ouders (*zijnsloyaliteit*), dan zal de jongere in een gespleten loyaliteit geraken. Maar gezien de kracht van zijnsloyaliteit zal hij zich uit zorg voor zijn gezin afzetten tegen het teamlid, zolang dit conflict duurt. Anders zou hij het gevoel krijgen zijn gezin te verraden door zich positief en betrouwbaar te gedragen tegenover het teamlid. Alleen de onderling strijdende partijen kunnen door het oplossen van hun conflict een kind uit zijn gespleten loyaliteit halen en het emotioneel en relationeel ontlasten. Een goede dialoog tussen school en thuis is dus belangrijk.

De band met ooms, tantes, grootouders of pleegouder, voogd, nieuwe partners van ouders, onderwijzers is een *verticale* loyaliteitsband. Onze *horizontale* loyaliteitsbanden gaan naar broers, zussen, partners, vrienden, collega's, enz.

Contextuele zorg en in het bijzonder oog voor loyaliteit is onmisbaar voor gezinssystemen zoals éénoudergezinnen, gezinnen met ouders met partnerproblemen/in echtscheiding, nieuw samengestelde gezinnen, gezinnen met een kind met handicap/fysiek of psychisch probleem/(leer)stoornis/verslaving, gezinnen met een overleden broer, zus of ouder, gezinnen met fysiek of psychisch zieke ouder of ouder met verslavingsproblematiek, gezinnen waarvan kinderen en (of) een ouder in een instelling verblijven, gezinnen met verwaarlozings-/mishandelingsproblematiek, kansarme gezinnen of allochtone gezinnen.

Contextuele zorg is in alle gezinssystemen nodig want *alle* kinderen dragen zorg voor hun gezin, voor hun ouders. Daardoor laten ze vaak de noden van hun gezin primeren op hun eigen kindnoden. Cognitieve, emotionele, sociale, psychische problemen enz. ontstaan, of worden op zijn minst beïnvloed door het relationeel functioneren van hun gezinssysteem.

3.3.2 Het thuissysteem

De ouders van een kind met ernstige gedrags- en emotionele problemen ervaren zelf ook *onrecht*: de schoolse problemen van hun kind, onbeantwoorde ouderdromen, kansarmoede, persoonlijke ervaringen die doorwerken... (vader hertrouwt na overlijden van zijn vrouw, moeder heeft conflicten met de familie na moeilijke jeugd). Ook de ouders willen erkenning voor hun onrecht en hun verdienste. Zij kunnen in hun context slechts zeer beperkt 'geven' aan hun probleemkind, maar blijven het wel proberen. Zij hebben nood aan hulpbronnen. Zonder de driedelige zorg (erkenning van onrecht en verdienste en het aanbieden van hulpbronnen), bieden ook zij roulerende rekeningen aan:

- *zichzelf*: mama heeft het gevoel mislukt te zijn in de opvoeding en is depressief. Papa drinkt.
- *de school, het internaat*: deze ouders dragen de opvoeding bijna volledig over aan het onderwijssysteem. De school wordt als een tweede gezin beschouwd. De probleemjongere wordt grotendeels opgevoed in een leefgroepsysteem dat een gezinsaanvullend karakter wil hebben maar dat eigenlijk gezinsvervangend is. Van de school verwachten ze dat zij niet faalt en op alle problemen van hun kind een antwoord heeft;
- *de jongere*: die moet maar extra flink zijn thuis, begrip opbrengen en zo weinig mogelijk aandacht vragen. Kortom, zich constant aanpassen en zich gedragen als een kleine volwassene.

Jongeren met gedrags- en emotionele problemen zijn vaak zwaar *geparentificeerd* als (1) *zorgend* en (2) *perfect* kind. Ze willen of moeten voor hun ouders zorgen, beantwoorden aan hun verwachtingen en verantwoordelijkheden opnemen die niet bij hun leeftijd of hun kunnen 'passen'. Zo zijn deze Jongeren vaak extra lastig op het moment dat hun ouders zelf problemen hebben. Dan willen ze, zonder dat die zorg begrepen wordt, bliksemafleider zijn. Door dit gedrag ontstaat er een conflict waarin zij een (3) *zondebokpositie* innemen. Vaak slagen ze erin door negatief gedrag de aandacht van, andere problemen of te leiden. De parentificatieposities (4) *zwarte schaap*, (5) *rebel* en (6) *het kleine meisje / kleine jongen* leveren evenmin erkenning op voor onrecht en verdienste.

Een mama heeft als kind zelf weinig aandacht gehad en daar onder geleden. Ze presenteert vanuit zijnsloyaliteit tegenover haar ouders de roulerende rekening aan haar eigen kind. Dat moet met aandacht goedmaken wat moeder zelf heeft gemist: de intergenerationele rekening. Vader en moeder hebben dus eveneens zorg nodig op de vierde dimensie. Als men erin slaagt deze roulatie van rekeningen te stoppen, kan men hun leunen op destructief recht ombouwen in constructief recht. Slechts op die manier zullen deze ouders in staat zijn om hun probleemkind een fijnere jeugd te kunnen bezorgen dan de jeugd die ze zelf hebben beleefd.

Wat de mens aan persoonlijke ervaringen meekrijgt, beïnvloedt de manier waarop hij met zijn eigen kinderen omgaat. Sommige opvoedingselementen van zijn ouders neemt men over of pakt men juist compleet anders aan: dit is het legaat. Ook onderwijspersoneel geeft op dezelfde manier opvoedings- en begeleidingselementen door.

3.3.3 De relatie jongere-schoolsysteem

De begrippen van de vierde dimensie zijn gestoeld op het relationeel functioneren van een gezin. Ze zijn transfereerbaar naar:

- het onderwijs en de hulpverlening die apart functioneren als een *professioneel gezin*. Dezelfde relationele, contextuele taal en visie delen temidden van de meest uiteenlopende onderwijs- en opvoedingsstijlen die binnen één school voorkomen, werkt verbindend
- de hulpverlening en het onderwijs samen die *een professioneel nieuw samengesteld gezin vormen*. Ook hier spelen contextuele mechanismen een rol
- en binnen het elan van de ouderparticipatie, vormen ze samen niet de ouders nog eens een *nieuw systeem samen*.

Deze drie systemen hebben elk hun eigen context, geschiedenis, cultuur en belangen, ... en hun eigen specifieke 'vierdedimensiehulpvragen'.

Het gevoel machteloos te zijn om op alle hulpvragen van deze jongeren te kunnen antwoorden (dé voorwaarde om echt goed te kunnen helpen), is een voorbeeld van professioneel onrecht voor onderwijzers. Ook onderwijzers presenteren roulerende rekeningen vanuit hun tekort aan erkenning voor onrecht en verdienste en het gebrek aan (relationele) hulpbronnen:

- *aan zichzelf*: ik doe het niet goed. Ik moet nog harder werken, ook thuis. Ik loop risico op burn-out, depressie. Ik slaag er niet in om de beleidslijnen concreet waar te maken. Misschien ben ik wel niet meer geschikt voor deze job.
- *aan collega's en directie*: Na een tumultueus verlopen les laat de vermoeide leerkracht een explosieve jongere met gedrags- en emotionele problemen toch naar de speelplaats vertrekken. De collega die toezicht heeft, zal de rekening krijgen. Of 'Als dit kind niet in een andere klas wordt gezet, dan word ik ziek en blijf thuis. Volgend jaar moet een collega haar maar in de klas nemen, anders ga ik halftijds werken.'
- *aan de andere kinderen in de groep*: van hen wordt verwacht dat zij extra flink en stil zijn en ook niet nog eens individuele aandacht opeisen. 'Eén crisis is genoeg, begin jij nu ook niet!' Ook na een crisis met een probleemkind in de klas is het niet gemakkelijk om meteen weer de knop om te draaien en 'verloren' tijd (programma) in te halen, de rustige sfeer te herstellen, enz. Ook de andere kinderen ervaren onrecht door het conflict. En verwerven verdienste. Ook zij hebben dan erkenning en hulpbronnen nodig.
- *aan de probleemjongere zelf*: "vanaf nu neger ik hem, ik kan toch niets voor hem doen. Ik doe wel verder met de rest van de groep en als hij niet wil werken, dan houdt hij zich maar met iets anders bezig."
- *aan de hulpverlening*: "Jullie moeten dit probleem maar oplossen. Deze jongeren horen hier niet thuis. Jullie moeten maar ingrijpen in het gezin, een andere school zoeken, enz."
- *andere ouders*: "Ik stop geen tijd meer in ouders. Toen ik met de ouders van dat probleemkind sprak, heeft me dat weer een conflict opgeleverd. Dat overkomt me niet meer."
- *aan de eigen (gezins)context*: na een lastige dag op het werk kom je prikkelbaar thuis en heb je geen energie meer om thuis nog te investeren. Je bent leeggegeven: je gezin krijgt de rekening.

Die roulatie van rekeningen kunnen we stoppen door ook aan elkaar erkenning te geven en door het contextueel referentiekader als een hulpbron in ons werk en onderlinge contacten op te nemen. Het dient niet alleen het belang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen, maar ook dat van onszelf. Jongeren met gedrags- en emotionele problemen veroorzaken ook *loyaliteitsproblemen* in ons *professioneel gezin*. Wij hebben *verticale* loyaliteitsbanden met:

- het beleid (raden van bestuur, departement Onderwijs en Welzijn, de ministers, ... (onze professionele grootouders)
- de directie, diensthoofden (onze professionele ouders)
- de probleemjongeren en de andere kinderen (professioneel 'onze' kinderen)

En *horizontale* met:

- onze collega's (onze professionele zussen en broers)
- de ouders (die 'nieuwe partners' moeten worden in de gezamenlijke zorg voor probleemkinderen)
- de hulpverleners (onze 'nieuwe partners' in ons professioneel nieuw samengesteld gezin)

Onderlinge conflicten, verschillende opvoedings- en begeleidingsvisies, enz. leiden ook bij onderwijspersoneel tot *gespleten loyaliteit*. Zowel bij de jongeren, als bij hun ouders, leerkrachten en hulpverleners moet rekening gehouden worden met ieders geschiedenis en (leef- of werk-)context. En dus moet ook de mens achter het destructief handelen, met zijn goede intenties, inzet, verdienste en geleden onrecht gezien worden.

Wisselend achter alle actoren en hun belangen kunnen staan, helpt om de dialoog tussen alle leden van een relationeel systeem weer op gang brengen. Het doel is vertrouwen en betrouwbaarheid te herstellen, krediet laten geven en de roulerende rekening te stoppen. Deze *meervoudig partijdige grondhouding* maakt niet deloyaal en niet partijdig (geen coalitievorming). Ze is de rode draad van het contextueel werken. Actoren krijgen de boodschap dat ook hun belangen tellen, wat hen helpt om ook de goede intenties van de anderen te zien en dus verbindend werkt. Het is relationeel de meest rechtvaardige manier van onderhandelen waar mensen samen leven of werken.

In ons werksysteem dat als 'gezin' met al haar contextuele hulpvragen relationeel moeilijk functioneert, wordt ook onderwijspersoneel *geparentificeerd*. Zo nemen of krijgen de *zorgende* onderwijzmensen verantwoordelijkheden die tot de taakopdracht behoren van bijvoorbeeld directies. Deze 'kinderen' dragen zorg voor het professionele gezin op een manier die verder gaat dan hun taakopdracht, maar die te zwaar weegt of niet past bij hun hiërarchische positie. Collega's bemoeien zich bijvoorbeeld — goedbedoeld — met het territorium van hun 'broers en zussen' vanuit een zorgende houding. Dat verwachten 'directie/ouders' soms ook: "Geef dat handelingsplan maar door aan je professionele zus, want zij heeft het enorm lastig met die probleemjongere." De directie/ouder vraagt dat uit zorg voor die zus, een zorg die hij zelf op dat moment bijvoorbeeld niet kan oppakken door tijdsgebrek. Precies daar ontstaan weerstand en conflict tussen professionele broers en zussen ('zus' vindt dat niet jouw taak, jij bent mijn 'professionele ouder' niet). Ander personeel neemt dan weer andere parentificatie-posities in die niet altijd als vorm van 'zorg' worden gezien.

Het hele 'werkgezin' heeft nood aan *gepaste* zorg voor elkaar. Een extra standje aan de probleemjongere die zonet een crisis liet ontstaan in zijn relatie met je collega, kan als zorg voor die collega gezien worden. Een collega met tuchtproblemen kan die interventie zelfs ervaren als gepaste zorg. Een andere collega, met een participatieve visie, zal daarentegen eerder erkenning voor haar onrecht en verdienste als gepaste zorg ervaren. Het kan gezien worden als een *hulpbron* als je de andere kinderen even meeneemt, zodat je collega het conflict met de jongere rustig kan uitklaren. Deze momentopname laat zien dat zorg niet altijd als zodanig wordt aanvaard, in tegenstelling tot gepaste zorg. Geen gepaste zorg verlenen, leidt tot gevoelens van miskenning van goede intenties.

Om gepaste zorg te kunnen geven, moeten onderwijzers zich ook in de concrete werkcontext en visie van collega's kunnen verplaatsen.

Erkenning geven aan onrecht en verdienste wordt vaak verward met empathie en compliment maar is fundamenteel in de contextuele bejegening. De meerwaarde van erkenning ligt in het feit dat iemand inziet dat jouw investering niet evident is, dat iemand ziet dat je er (extra) moeite voor doet en dat ook het onrecht niet evident is. Het is dus veel krachtiger dan empathie en complimenten. Erkenning kunnen geven vergt vaardigheidstraining.

Erkenning geven, gekoppeld aan een hulpbron, voorkomt leunen op destructief recht en het presenteren van roulerende rekeningen. Voor de individuen en de relaties tussen jongere, ouders, onderwijspersoneel en hulpverleners (intern en externe samenwerkingsverbanden) opent dit enorm veel relationele perspectieven.

Sommige problematische opvoedingssituaties en gedrags- en emotionele problemen komen in de volgende generatie terug. Vaak krijgt de volgende generatie de roulerende rekening gepresenteerd en verlangen ouders, vaak ongewild of onbewust, dat hun kinderen goedmaken wat zij hebben gemist in hun eigen geschiedenis. Hun zijnsloyaliteit verklaart waarom zij de rekening niet aanbieden aan hun ouders maar juist aan zichzelf, onschuldige derden, hun eigen kinderen of de maatschappij. Het contextueel gedachtegoed helpt het stoppen van *intergenerationele roulerende rekeningen* en werkt *met minstens drie generaties*.

Het is voor onderwijzers niet voldoende om de vierde dimensie van het contextueel gedachtegoed te kennen en de begrippen te herkennen. Ze moeten deze actief kunnen gebruiken om de vastgelopen dialoog met de jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn klasgroep, zijn thuismilieu en collega's op school concreet te kunnen ombuigen tot een constructieve samenwerking. De vierde dimensie doorkruist immers enorm veel schoolmomenten:

- *tegenover ouders*: een oudercontact, een nota schrijven in de klasagenda, reageren op een nota van ouders, telefonische contacten, conflicten met ouders;
- *tegenover de jongere met gedrags- en emotionele problemen*: vooral op maandag en vrijdag rijzen heel wat vierde-dimensie-problemen. Dit geldt ook voor speeltijden, 'saai' lessen en opdrachten, schoolactiviteiten die met thuis te maken hebben zoals vaderen moederdag, een nieuwjaarsbrief, verjaardagen, enz. Mensen die werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen én die ook thuis zijn in het contextuele gedachtegoed, zullen moeten erkennen dat de vierde dimensie als een constante rode draad door hun dagelijks handelen loopt en dat ze er constant op interveniëren. Een contextuele bejegening kan de horizontale loyaliteitsband tussen de leden van het schoolteam en de jongere positief beïnvloeden. Hoe actiever de contextuele bejegening, hoe groter de kans dat de onderwijsgeevenden de jongere kunnen motiveren om opdrachten op de derde dimensie (de interactiedimensie) te willen uitvoeren. Zowel de jongere zelf als de leerkracht verdienen het. om er vaker in te slagen de jongere zonder machtsstrijd aan het werk te krijgen. Zolang het relationeel werkklimaat te wensen overlaat, krijgen heel wat bruikbare werkvormen, interventiestijlen en modellen geen kans of leveren ze niet het verhoopte resultaat op;
- *tegenover de klasgroep*: een voorwaarde om te kunnen werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen is om hiërarchisch boven de gezagslijn te kunnen blijven staan. Als een leerkracht gezag kan verwerven op grond van een goede relatie gebaseerd op contextuele bejegening is dit gezag krachtig, constructief en veel minder situatiegebonden. Het zal ook op langere termijn steviger blijken dan begrenzen, straffen en belonen alleen. Deze laatste

interventievormen zijn een onvermijdelijk onderdeel van de werking maar ze mogen niet op zichzelf staan. Naarmate de binding, het vertrouwen en het krediet tussen personeel en leerling steviger wordt, neemt het aandeel van straffen af. Afdedwongen gezag en tucht leiden tot een onvoldoende professionele veiligheid om waarachtige leerlingenparticipatie mogelijk te maken.

Contextuele zorg voor de klasgroep is zeker een noodzaak na een crisis bij één van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Het is onmogelijk om crisissen te vermijden maar toch zal de leerkracht ervoor zorgen dat het aantal crisissen zo beperkt mogelijk blijft, als was het maar om de draagkracht van het personeel te beschermen. Contextuele nazorg na een crisis is preventie voor andere crisissen bij andere leerlingen.

- *tegenover de peergroep*: de leden van een schoolteam zullen de loyaliteitsbanden van een jongere met zijn peergroep contextueel benaderen. Als een leerkracht contextueel vaardig is, vermindert de kans dat de leerling zijn band met de leerkracht verbreekt, onder druk van de peergroep. Een gespleten loyaliteit leidt tot meer probleemgedrag. Op deze dimensie zal de leerkracht dus niet enkel werken met de jongere op zich maar ook met de peergroep;
- *tegenover het schoolteam zelf*: om jongeren met gedrags- en emotionele problemen adequaat op te vangen, moet het schoolteam samenwerken en de jongere op dezelfde manier bejegenen. Anders zal de jongere de ene leerkracht tegen de andere uitspelen of doen diverse leden van het schoolteam interventies van collega's teniet. In dit geval ontstaan er vierdedimensieproblemen voor de onderwijzers én voor de jongere met gedrags- en emotionele problemen.

3.4 Welke andere hulpbronnen heeft onderwijspersoneel nodig?

3.4.1 Een combinatie van (ortho)didactische, -pedagogische en agogische hulpbronnen

- Individueel en groepswork met de jongere met werkvormen *uit diverse onderwijskundige stromingen*: structureren, gedragsregulatie, perspectief kunnen bieden, sociale vaardigheidstraining, relaxatietechnieken, contextueel contractwerk, individuele zorg, dagelijkse kringgesprekken, hoekenwerk, projectwerk, contextuele aandacht voor verwerking en herstel van vertrouwen, gezinsgerichte school- en klaswerking.
- Een leer-, leefgroep- en speelklimaat met aandacht voor sfeerschepping en structuur die zich vertaalt in inrichting, degelijke infrastructuur en materiële hulpbronnen.
- Goede speelplaats en -infrastructuur, speeltijdorganisatie en spelmogelijkheid.
- Bij leefgroepwerking zijn een gezinsgericht klimaat en huiselijke inrichting belangrijk.

3.4.2 Andere en externe hulpbronnen

Onderwijspersoneel kan hulp krijgen van gespecialiseerd schoolpersoneel en/of de hulpverlening. Het gaat dan om:

- individuele therapie, op school indien nodig en mogelijk of externe ambulante therapie;
- contextueel werken met de jongere én het gezin samen, indien mogelijk vanuit de school;
- contextuele en pedagogische ondersteuning en begeleiding van de andere gezinsleden vanuit de hulpverlening;
- regelmatig overleg, intervisie tussen school en hulpverlening (CLB, thuisbegeleidingsdiensten, Comité Bijzondere Jeugdzorg, jeugdrechtbank, ambulante en residentiële hulpverlening, integrale jeugdzorg) en een degelijke, vroegtijdige informatieoverdracht bij verandering van

gezinssamenstelling, nieuwe problematische opvoedingssituaties, enz. en dit in beide richtingen;

- eventuele medische of psychiatrische begeleiding en ondersteuning met geneesmiddelen.

3.4.3 Een zeer polyvalente vorming

Onderwijsmensen die werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen hebben een sterke behoefte aan een basisvorming over stoornissen en emotionele en gedragsproblemen, terminologie en kenmerken (niet in functie van diagnostiek, wel in functie van begeleidingsnoden en aanpak)

Daarnaast bestaat behoefte aan vorming:

- over hechtingsproblematiek (wordt soms laattijdig vastgesteld en gezien de complexiteit van die problematiek is het voor kind én personeel belangrijk daar kennis over te hebben);
- over impulscontrolestoornis, lage frustratietolerantie, emotionele ontwikkeling;
- over structurerend en gedragsmatig interveniëren;
- over sociale vaardigheidstechnieken en methodieken;
- over relaxatietechnieken in functie van afstand, nabijheid, vertrouwen en ontspanning;
- over een systematisch handelingsplan opmaken dat intern en extern bruikbaar is (tussen school en hulpverlening) en dat door een contract van gedeeld beroepsgeheim informatie kan uitwisselen, Een contextueel luik met genogram (stamboom) toevoegen is zeer zinvol.

Tot slot is er behoefte aan contextuele vorming en training voor zowel selectie- en bevorderingspersoneel als voor onderwijzend, administratief, paramedisch, ondersteunend en opvoedend personeel. Het schoolstelsel, het kindstelsel, het gezinstelsel en het hulpverleningssysteem en *samen* kunnen maar functioneren binnen de nieuwe elans met een systeemvorming.

Het *onderwijsbeleid* zou hier een belangrijke hulpbron kunnen zijn door het aantal kind-vrije studiedagen uit te breiden. Het accent van bijscholing moet vooral op vaardigheden liggen. Individuele bijscholingen kunnen zeer zinvol zijn maar hun inhoud kan door tijdsgebrek te weinig worden doorgegeven. Interne studiedagen voor een gans team, versterken de gezamenlijke aanpak van jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

3.4.4 Een multidisciplinair team als hulpbron

Het schoolteam kan best wat gespecialiseerde hulp als versterking gebruiken. Naast een orthopedagoog, een psycholoog en een maatschappelijk assistent (niet in elke school door gebrek aan voldoende omkaderingsnormen) is ook een zorgfiguur zeker een noodzaak. Deze man of vrouw staat in voor crisisopvang en fungeert als herstelgerichte brugfiguur tussen de ouders en de jongere met gedrags- en emotionele problemen. In de school heeft men ook nood aan psychiatrische ondersteuning, overleg en follow-up (niet alleen na of voor een opname). Het CLB en andere hulpverlening ondersteunen scholen met multidisciplinaire teams, maar zijn door tijdsgebrek of overbevraging niet altijd beschikbaar. Dagelijkse crisissen bevestigen dat een multidisciplinair vangnet in de school noodzakelijk is.

3.4.5 Een structureel uitgebouwd supervisie- en intervisiebeleid

De school zal structuren uitbouwen waarin de leden van het schoolteam de kans krijgen om te ventileren en elkaar gepaste zorg, erkenning en hulpbronnen te bieden. Dit biedt de ruimte om

elkaar te helpen om meervoudig partijdig te (blijven) kijken naar elkaar, ouders, de jongere met gedrags- en emotionele problemen. Het biedt ook de mogelijkheid om zich in contexten te verplaatsen en hulpbronnen te zoeken en te vinden. Zeker in het werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen, is het nodig om het gekwetste vertrouwen en de vastgelopen dialoog steeds weer te kunnen herstellen. Ook hierin kan de zorgfiguur een superviserende en verbindende rol spelen.

3.4.6 Ouderparticipatie en hulpvragen van ouders

Bij familiegebonden hulpvragen moeten we ons onderwijsterritorium duidelijker kunnen afbakenen. Vanuit goede intenties ontstaan vaak territoriumconflicten. Intake met aandacht voor de gezinssamenstelling en -context is nodig. Een genogram kan zowel met ouders als met de kinderen gemaakt worden. Regelmatige informatie-overdracht is nodig, bijv. als de gezinssamenstelling verandert, bij familiale problemen, bij probleemgedrag thuis, enz. Want dat heeft grote impact op het kind én op zijn functioneren op school. Informatieoverdracht van de school naar thuis is eveneens nodig.

Actieve samenwerking tussen thuis en de school zorgt voor meer éénduidigheid in de verschillende opvoedingsvisies van thuis en school. Dit heeft een constructief effect op de jongere én op de gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid die ouders en school samen moeten dragen. Ouderparticipatie mag ook hier geen dode letter zijn.

3.4.7 Samenwerking onderwijs-hulpverlening

Voor een goede samenwerking tussen onderwijs en hulpverlening is er nood aan een gedeelde visie op eerstelijns hulp en aan een handelingsplan hiervoor. Men zal ook de vaardigheid ontwikkelen om elkaar die hulp te bieden. Tegelijk moet er een sluitend beroepsgeheim komen dat onderwijs en hulpverlening delen.

4 Besluit

Contextueel werken in combinatie met de opgesomde hulpbronnen voor het onderwijspersoneel betekent niets anders dan simultane en integrale zorg voor de jongere met gedrags- en emotionele problemen, zijn ouders, onderwijspersoneel en hulpverleners. In mijn praktijk ontstaat op die manier een interne ketenzorg waarin alle relationele, emotionele, gedrags-, familiale, didactische, orthopedagogische, groepsdynamische en infrastructurele aspecten niet afzonderlijk worden aangepakt maar als een systeem. Ze staan nooit los van elkaar. Als één van die aspecten problemen oplevert, beïnvloedt dat ongewild en direct ook andere aspecten of het systeem als geheel. Het geheel van de aspecten is de rode draad vaarrond de school zal moeten werken.

Sterkere en noodzakelijke relationele schakels ontstaan in mijn werkveld als de school, het personeel, het thuismilieu of het gezinsvervangend milieu en de hulpverlening *actief en concreet samenwerken als systeem* in plaats van elk op zichzelf. Als in één van de sectoren een probleem opduikt, beïnvloedt dat meteen het hele systeem. Iedere externe zorg of hulpbron die nodig is, moet mee opgenomen worden in het systeem. Het kan gaan om een huisarts, familielid, een stageplaats, ... Een goede samenwerking tussen de interne en externe ketenzorg is nodig want ze beïnvloeden elkaar.

In mijn werkpraktijk levert systeemdenkend handelen en bejegenen op inhoud en op relatieniveau een groot rendement op.

Contextueel werken in relatie met de jongere en de klas- en leefgroep betekent:

- actieve preventie van conflictgedrag;
- betere leef- en leervoorwaarden voor de probleemjongere én de klas/leefgroep;
- hechtere groepsdynamiek tussen onderwijspersoneel door haar relationeel verbindende waarde;
- bruikbaar bij sociale vaardigheidstraining en conflicthantering;
- échte dialoog, participatie.

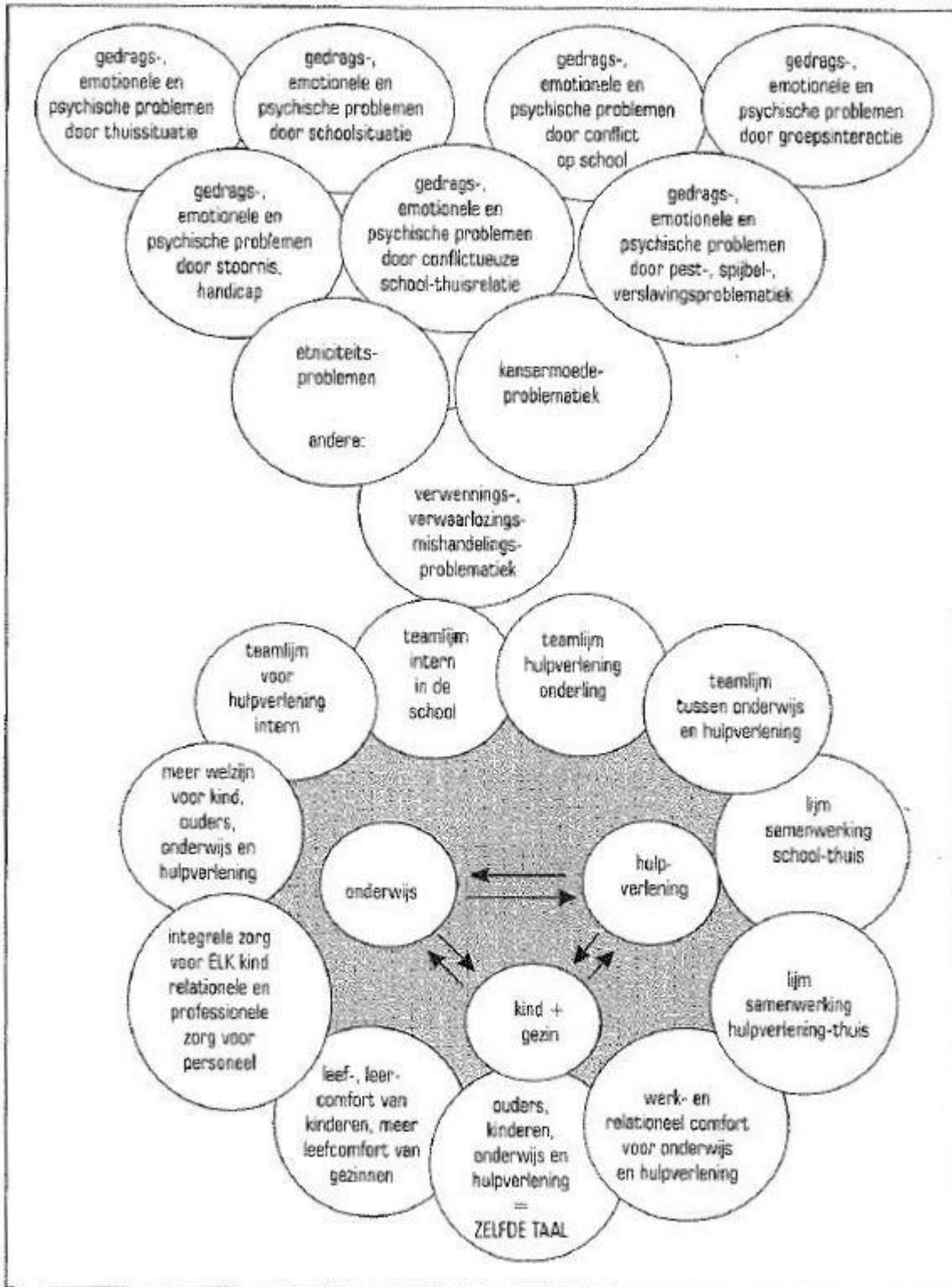
Contextueel werken in relatie met de ouders, interne en externe samenwerkingsverbanden betekent:

- constructieve, respectvolle, dynamische én verbindende relationele handvatten;
- meer professionaliteit en interventievertrouwen dankzij een theoretisch referentiekader;
- minder situationele interventies door haar preventief karakter;
- meer arbeidsvreugde, motivatie, minder emotionele en relationele taakbelasting, betere relationele werkvoorwaarden
- zorgstructuur voor personeel (in alle echelons en disciplines);
- relationele teambuilding, een overleg-, intervisie- en supervisiecultuur;
- een betere inhoudelijke samenwerking, een gemeenschappelijke taal en welzijnsvisie tussen onderwijs en hulpverlening;
- Een meervoudig partijdige grondhouding helpt het belangenlijstje concreet en succesvol te combineren.

Alleen zo kunnen we *samen* bouwen aan meer kind, ouder, thuis, school en mens... Elke jongere met gedrags- en emotionele problemen heeft recht op contextuele zorg, ook op school. Elk gezin met een kind met probleemgedrag heeft recht op contextuele zorg, ook op school. Alle onderwijspersoneel van probleemjongeren heeft recht op contextuele zorg en vorming. Alle hulpverleners van probleemjongeren hebben recht op contextuele zorg en vorming.

Ook zonder moeilijke thuissituatie is contextuele zorg een systeemdenkende, relationeel rechtvaardige en sterk verbindende werkhulpbron. Zij biedt een relationele

begeleidingsmeerwaarde in combinatie met andere methodieken. Het onderwijs kan het integreren vanuit zijn relationele en preventieve zorgzaamheid, de hulpverlening vooral vanuit haar begeleidend, remediërend en therapeutisch mandaat. De eerstelijns hulp van het onderwijs moet voorbereiden én aansluiten op de zorgvisie van de hulpverlening. Samen hebben ze *een* sterke relationele verbinding en inhoudelijke samenwerking nodig; met respect voor ieders specifieke werkcontext en mandaat én met gepaste werkszorg voor elkaar. Een gemeenschappelijke inhoudelijke taal die verbindt in plaats van verdeelt, moet constructief, korter overleg en onderlinge verslaggeving mogelijk maken. Contextuele zorg werkt ook preventief en biedt perspectief om succesvollere participatie van de ouders en de probleemjongere te realiseren



Bronnen

Deze bijdrage is gebaseerd op mijn jarenlange werkervaringen met jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen in het medisch pedagogisch instituut van het Gemeenschapsonderwijs Oudenaarde. Ik baseer mijn praktijk op de volgende bronnen, vormingen en tweejaarlijkse opleidingen rond:

Systeemdenkende modellen:

- De contextuele benadering (Nagy)
- De structurele methode (Minuchin)
- Territoriumleer (Bakker en Balder)
- Watzlawick (communicatietheorie)

Sociale vaardigheidstraining:

- Axenroos
- Huis en doos vol gevoelens
- Sovaco

Publicaties

- R. MELLIS, N. BAKHUIZEN, A. VAN MONTFOORT, *Contextuele hulpverlening bij seksueel misbruik: over de ontwikkeling en de werkwijze*, CLAS-project, Amsterdam, VU uitg., 1996, VIII, 102 p.
- H. VAN DE VEIRE, K. BEUSELINCK, T. WULLAERT, S. WERTHEN, A. DENYS, W. MEULEBROECK, M. MONTEN, D. DE RUYCK, I. VAN TRIMPONT, *Methodiek in leerlingenbegeleiding: beslisbomen ADHD, depressie, druggebruik, faalangst, obesitas*, Sint-Arnandsberg, De Leidraad, 2002, s.p.
- J. MELSE, S.M.). VAN HEKKEN, *Ernstig verwaarloosd: hulpverlening aan kinderen en hun ouders naar de ideeën van Ivan Boszonnanyi-Nagy*, Lisse, Swets en Zeitlinger, 1988, 85 p.
- A. DE VRIENDT, J. DE LA MARCHE, K. PYCK, *Groepsopvoeders en ouders: tegenstanders of medestanders?*, Leuven, Acco, 1997, 198 p.
- C. GEENS, I. JASPERS, e.a., *Het huis vol gevoelens belicht binnen een therapeutisch klimaat*. Van sociaal waardig tot sociaal vaardig, systemisch project K.U.L., 2003.
- K. VAN DUN, D. BROOS, *Hou me (niet) vast: hulpverlening en hechtingsstoornis*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 1997, 142 p.
- W. *Wat Nu?*, vzw Vlaamse vereniging voor ouders van hechtingsgestoorde, bodemloze (adoptie) kinderen in Vlaanderen, laatste update: 12108/2004, URL: <http://home.tis-cali.be/watriti/index.html>
- W. VAN MULLIGEN, P. GIELES, A. NIEUWENBROEK, *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding*, Leuven, Acco, 2001, 158 p.
- MAY MICHIELSEN, WIM VAN MULLIGEN, *Leren over leven in loyaliteit*. Over contextuele hulpverlening, Leuven, Acco, 1999.
- LIEVE WILLEMS, Uit: "Waarom de ene juf je je spruitjes doet opeten en de andere niet". Contextueel (samen)werken in onderwijs en hulpverlening. Nog onuitgegeven Leuven, Acco.
- PAUL WATZLAWICK., JANET H. BEAVIN, DON D. JACKSON, *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Houten, Bohn Stafleu Van Loghum 1974.