

Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen

De tweede Denktank:

Onderwijs en problematische jeugdgroepen

auteur: Jan Dirk de Jong

In opdracht van het Ministerie van Veiligheid en Justitie

RBOND

ONDERZOEK & ADVIES

Inhoudsopgave

1. Inleiding	7
2. Opvoedkundige taakopvatting in het onderwijs	8
2.1 De pedagogische opdracht binnen het onderwijs	8
2.2 Voortijdige schoolverlaters	10
2.3 Achterstand en onderwijs in andere tijden	11
2.4 Vakmanschap in autoriteit, betrokkenheid en duidelijkheid	13
3. Signaleringstaak	14
4. Overheid en organisatie	16
5. Gevoeligheden binnen gemeenten	17
6. Slotopmerkingen	18
7. Het Jongerenpanel	20
7.1 Onderwijzen en/of opvoeden	20
7.2 Spijbelen, voortijdig schoolverlaten en andere signalen	21
7.3 Het aanzien van onderwijs	22
8. Literatuur	23
Bijlage I	25
Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen en de Denktank	25
De opzet van de Denktank	25
Het Jongerenpanel	26
Bijlage II	27
Denktank II: Onderwijs en problematische jeugdgroepen	27

Ministerie van Veiligheid en Justitie

Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen

De tweede Denktank:

Onderwijs en problematische jeugdgroepen

Datum: 31 oktober 2013

Tijd: 15:00-17:30

Locatie: Tobacco Theater, Nes 75-87, te Amsterdam

anwezig:

1. Abid Tounssi (justitiële instelling, Amsterbaken)
2. Mick Ensing (schoolwijkagent, Politie Zoetermeer)
3. Ellen Ipenburg-Tomesen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap)
4. Otto Schildknecht (Aanpak Overlast, Futuro)
5. Trees Pels (hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam; Verwey-Jonker Instituut)
6. Jan Dirk de Jong (criminoloog/Rebond, voorzitter Denktank)
7. Etienne van Koningsveld (Ministerie van Veiligheid en Justitie)

Afwezig:

8. Hicham Darif (jeugdhulpverlening, Spirit)
9. Samira Mechbal (docent)
10. Renee Siep (Ministerie van Veiligheid en Justitie)

Onderwerp: *Onderwijs en problematische jeugdgroepen*

1. Inleiding

Binnen het Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen van het Ministerie van Veiligheid en Justitie is gevraagd een Denktank te formeren. Daarin worden belangrijke vraagstukken met betrekking tot de aanpak van overlast en jeugdcriminaliteit, voorgelegd aan een gezelschap van 7 experts uit diverse relevante werkgebieden en wetenschappelijke disciplines. Deze 7 experts zijn aangevuld met de voorzitter van de Denktank (een criminoloog gespecialiseerd in jeugdcriminaliteit in groepsverband) en twee medewerkers van het Ministerie van Veiligheid en Justitie (Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen). Afhankelijk van het onderwerp stelt de voorzitter de invulling van de Denktank vast in overleg met het Ministerie.

Het onderwerp van de tweede Denktank is *onderwijs en problematische jeugdgroepen*. Ter voorbereiding van de discussie is een drietal deelonderwerpen en bijbehorende vragen verspreid: (1) onderwijs en het *signaleren* van risicojeugd en problematische jeugdgroepen, (2) *docenten, leerlingen, ouders* en problematische jeugdgroepen, en (3) onderwijsinstellingen en *andere partners* in de aanpak van problematische jeugdgroepen.

Niet alle deelonderwerpen en bijbehorende vragen zijn in deze Denktank aan bod gekomen, en ook niet in de volgorde die is voorgesteld. Dat is ook niet het uitgangspunt geweest van de discussie. De experts is gevraagd om aan de hand van de opzet vooral zelf essentiële vragen, discussiepunten en stellingen aan te dragen met betrekking tot het onderwerp van deze Denktank. Dit leverde wederom een vruchtbare discussie op basis van theoretische kennis en vooral veel inzichten vanuit de praktijk.

Op basis van dit gesprek is de volgorde van de onderwerpen aangepast, zoals duidelijk zal worden uit het verslag van deze discussie en de opbrengsten van de Denktank. Daarbij wordt niet steeds vermeld wie precies wat heeft gezegd en vanuit welke discipline. Ook wordt niet in chronologische volgorde opgeschreven hoe het twee uur durende gesprek precies is verlopen. De ordening van het verslag van de discussie vindt plaats op basis van drie deelonderwerpen (waarbij het ene onderwerp uitvoeriger aan bod komt dan het andere). Ten slotte worden enkele slotopmerkingen geplaatst aangevuld met de opbrengsten (nuanceeringen en aanvullingen) van het jongerenpanel. De literatuurlijst en bijlagen bieden nog meer achtergrondinformatie.

2. Opvoedkundige taakopvatting in het onderwijs

Het eerste punt van discussie betreft de taak van het onderwijs in relatie tot risicojeugd en problematische jeugdgroepen. Vanuit de scholen en de overheid (OC&W) is de opvatting dat die taak hoofdzakelijk preventief van aard is. Het behalen van startkwalificaties door een opleiding af te ronden zou de kans op politiecontacten aantoonbaar verminderen. In die zin draagt school bij aan de aanpak van het probleem, maar de kerntaak is *onderwijs geven*. School is ook bij uitstek een omgeving die mogelijkheden biedt voor *problemen signaleren*. Alleen is dit geen kerntaak van het onderwijs. Tevens is ook de vraag wat men uiteindelijk met die signaleringen kan doen, moet doen en met welke partners in de aanpak.

Naast een onderwijsinstelling is de school een *leefklimaat* (sociale omgeving) waar kinderen en jongeren veel tijd doorbrengen in hun vormende jaren. In sommige gevallen is dit een *onveilige* omgeving met pestende of dreigende medeleerlingen, slechte of bange docenten en een ontoereikende, achterliggende organisatie.¹ In de opvatting van een aantal aanwezigen kan ‘tuig’ op deze onveilige scholen de dienst uitmaken omdat professionals de zaak niet onder controle hebben.

Op de meeste scholen is in principe sprake van veel sociale contacturen (tussen leerlingen onderling en met docenten). In dit opzicht zou onderwijs meer moeten inhouden dan alleen het *lesgeven*, en ook het accent moeten leggen op het *opvoeden*. Om van kinderen geschikte (wereld)burgers te maken die voldoende voorbereid zijn op het functioneren in een Westerse, democratische samenleving en het ontwikkelen van hun talenten, bestaat – naast kennis en kunde – ook behoefte aan een goed (en veilig) leerklimaat en opvoeding (overdracht van de ‘algemene’ en ‘normale’ waarden en normen, die ook in *ieder* gezin van kracht zijn ongeacht etnische of religieuze achtergrond).

Om die opvoedkundige taak te bewerkstelligen, in het bijzonder ook met het oog op de aanpak van risicojeugd en problematische jeugdgroepen, is een aantal partners nodig: in de eerste plaats de ouders van de betrokken kinderen en jongeren, maar mogelijk ook professionele zorg- en hulpinstellingen of gemeente en politie. Deze samenwerking is van groot belang en vooral het onderlinge vertrouwen om noodzakelijke informatie te delen, maar wat zich hier wrekt is dat de school geen hoofdverantwoordelijke is in de integrale aanpak van het probleem van risicojeugd en jeugdgroepen. Vaak is de school niet eens een volwaardige partner in de aanpak (bijvoorbeeld in het Veiligheidshuis), maar is betrokken bij andere overlegstructuren (zoals het Zorgadviesteam). Binnen dat samenwerkingsverband is vervolgens maatwerk nodig (Bakker et al., 2013).

2.1 De pedagogische opdracht binnen het onderwijs

Tussen scholen onderling blijken grote verschillen te bestaan in hun taakopvatting met betrekking tot de verhouding onderwijs en opvoeding. Sommige scholen zijn louter instrumenteel in hun opvatting en andere scholen zijn weer meer pedagogisch van aard (Pels, 2011). Uit onderzoek blijkt wel dat ‘*die ene leraar die mij wel zag staan*’ (en zich niet alleen als onderwijzer, maar ook

¹ Zie: ‘Wijkschool helpt probleemjongere weinig’, in: Het Parool, 11 april 2013.

als betrokken opvoeder opstelt), vaak het verschil maakt in het wel of niet slagen van met name de risicovolle leerlingen binnen een school. In die zin zou het signaleren van problemen en het acteren als (mede)opvoeder een opdracht moeten zijn naast het verzorgen van kwalitatief onderwijs.

Voorals bij ouders met een (niet-Westerse) ‘allochtone’ achtergrond doen zich vaker problemen voor in de opvoeding (vanwege achterstand door sociaal-economische, culturele en migratiefactoren). Voor deze groeperingen zijn leerkrachten vaak juist een eerste *vertrouwenspersoon* naast hun eigen informele familienetwerk. Toch blijkt het in de verbinding tussen deze ouders en de leerkrachten mis te gaan (Distelbrink et al., 2012). De ouders ervaren de relatie niet als vertrouwd of ‘eigen’. Hierbij spelen factoren mee als onbekendheid met het schoolsysteem en de daar geldende verwachtingen, geringe vaardigheid in het Nederlands en een gebrek aan zelfvertrouwen om de leerkracht aan te spreken. Bovendien kan sprake zijn van een haperende wisselwerking met school en leerkrachten. Onder migrantenouders bestaat meer ontevredenheid over de pedagogische afstemming met de school. Andersom verwijten nogal wat docenten ouders pedagogische nonchalance en een gebrek aan betrokkenheid. Beide partijen ervaren problemen met de wederzijdse communicatie en handelingsonzekerheid daarover (Distelbrink et al., 2012).

Een vraag is waarom het soms slecht gaat met deze *verbinding* tussen ouders en docenten (waaronder de vroegtijdige signalering van problemen of het oppakken van die signalen), zeker omdat deze verbinding tussen thuis en school juist een essentiële schakel zou moeten zijn in de aanpak. Een geschikte docent, vaak in de rol van de mentor, is gepositioneerd voor die verbinding, maar dat een bepaalde persoon op die specifieke plaats terecht komt is niet zelden een toevalligheid. Vaak is de rol van mentor enigszins facultatief: iemand is gewoonweg aan de beurt volgens een werkrooster of krijgt bij toeval een aanbod omdat het diegene wel leuk lijkt. Er wordt niet gewerkt vanuit de professionele vraag die is gekoppeld aan deze *sleutelpositie* met de singuliere (unieke) kwaliteiten die een mentor geschikt maken voor het opzetten van een verbinding met leerling en ouders die wél werkt. In die zin zouden school en ouders (en wellicht ook zorg- en hulpinstellingen) dichter bij elkaar kunnen worden gebracht. Huisbezoeken van docenten zijn geopperd als een mogelijkheid om deze afstand te overbruggen.

Overigens blijkt uit de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO)² dat pedagogische vaardigheden al zijn opgenomen in de bekwaamheidseisen waaraan een docent moet voldoen. Om deze bekwaamheidseisen actueel te houden moet de Onderwijscoöperatie eens in de zes jaar een voorstel doen aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W). In april 2012 zijn de bekwaamheidseisen volgens een dergelijk voorstel herijkt. Naast *vakinhoudelijke* en *vakdidactische* bekwaamheidseisen zijn nadrukkelijk *pedagogische* bekwaamheidseisen benoemd in dit voorstel (zowel ten aanzien van docenten in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs/beroeps- en volwasseneneducatie, en het voorbereidend hoger onderwijs).³

² Zie: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html>.

³ Zie: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/Voorstel_bekwaamheidseisen_2012.pdf.

2.2 Voortijdige schoolverlaters

Naar aanleiding van het vorige thema wordt gediscussieerd over het probleem van voortijdige schoolverlaters (VSV-ers). Eerst is sprake van harde *kritiek* op hoe het systeem omgaat met deze jongeren (vooral in de meer problematische gebieden en moeilijke scholen). De indruk van enkele deelnemers van de Denktank is dat op deze scholen medewerkers vooral zouden worden gestimuleerd om op de teldatum te letten op de aanwezigheid van het aantal ingeschreven leerlingen. Daarna zou men leerlingen (zeker de lastige gevallen die men liever kwijt dan rijk is) te gemakkelijk weer loslaten. De buit is na de teldatum grotendeels binnen en men loopt alleen een uitstroompremie mis, wat naar verhouding een gering verlies oplevert. Hierdoor zouden uiteindelijk teveel leerlingen onnodig thuis zitten of op straat rondhangen (soms tijdelijk met behoud van een studiefinanciering). Sommige van hen volgen volgens deze deelnemers uiteindelijk jarenlang feitelijk geen enkele vorm van onderwijs, zonder dat hier echt tegen wordt opgetreden en terwijl deze jongeren gewoon leerplichtig zijn.

Andere deelnemers stellen echter dat wel degelijk wordt opgetreden als jongeren leerplichtig zijn (tot 18 jaar) en weigeren naar school te gaan, bijvoorbeeld met boetes, processen verbaal en Halt-straffen. Een leerplichtambtenaar zou deze jongeren blijven volgen, begeleiden en dwingen met behulp van diverse sancties. Ook zou volgens deze deelnemers het calculerende beeld van dat wordt geschetst van bepaalde scholen onjuist zijn. Als een jongere na de teldatum van 1 oktober alsnog uitvalt, dan zou hij of zij het jaar daarop in de cijfers moeten terugkeren als een voortijdig schoolverlater (tenzij de jongeren voor 1 oktober weer op een andere school is ingeschreven). Bovendien zou zo'n school zichzelf verder benadelen door ook de VSV-prestatiebonus mis te lopen.

De meeste deelnemers spreken toch over een ongewenste dynamiek die onder meer in stand zou worden gehouden door *perverse prikkels* in het huidige onderwijssysteem en vooral de (financiële) verantwoordingsstrategieën daarbinnen (*output* en niet *outcome*). Hoe groot deze problematiek precies is, blijft vooralsnog onduidelijk (maar de opbrengsten van het Jongerenpanel bieden hierover nog enkele praktijkinzichten). Ook de afwezige deelnemers van de Denktank geven in hun latere reacties aan dat juist dit onderwerp een ernstig probleem vormt in hun werkzaamheden (op school en in de hulpverlening). Daarbij is de grootschaligheid van sommige onderwijsinstellingen een doorn in het oog (al speelt deze problematiek niet in dezelfde mate op alle grote scholengemeenschappen). Wie er voor de klas staat maakt ook een groot verschil: het liefst een bekwame docent die zijn vak verstaat als goede ambachtsman of –vrouw. Sommige deelnemers hebben de indruk dat vooral op een aantal ROC's het personeel van schrikbarend laag niveau zou zijn. En met name in een aantal grote steden hebben sommige van dit soort scholen hun zaken niet goed op orde, is de ervaring in de praktijk van enkele deelnemers. Dit is merkbaar in de opmerkelijk grote aantallen voortijdige schoolverlaters in deze gebieden.

Tegenover deze kritiek staat weer een aantal *nuances*. Van de voortijdige schoolverlaters blijkt 50% een schoolgerelateerde reden te hebben voor hun uitval (verkeerde studie- of loopbaankeuze, roosterproblematiek of verkeerde begeleiding). En de grote ROC's hoeven geen probleem te vormen blijkt uit de voorbeelden waar het relatief goed gaat. De omvang is niet per definitie een aanleiding om leerlingen uit het oog te verliezen. Als de organisatie op orde is en men oog behoudt voor kleinschalige aspecten (bijvoorbeeld in een soort structuur van deelenheden), dan hoeft van deze problematiek geen sprake te zijn. Een school van 1.000 of 2.000 leerlingen is echter tegenwoordig al klein. Ondanks de deelenheden-structuur en beproefde organisatorische oplossingen op de grote schaal van de ROC's, blijft een feit dat in zulke 'fabrieken' een

hoop tumult en rumoer heerst (in de klas, op de gang en op het schoolplein). Ondanks 'rode' en 'blauwe' looproutes in de school geeft die onoverzichtelijke omgeving de leerlingen niet het gevoel dat de organisatie erg dichtbij of 'eigen' is en soms ook niet volledig 'in control'.

Daarnaast is ook de hedendaagse snelheid, dynamiek en 'multitask'-mentaliteit in het onderwijs wellicht iets wat niet alle leerlingen aankunnen. Hier komt bij dat een VMBO-niveau tegenwoordig iets is waar ouders en leerlingen zich voor kunnen schamen. In onze 'papieren' diplomasamenleving wordt meer van iemand verwacht wil die zich profileren als maatschappelijk succesvol. Vandaar dat ouders binnen hun sociale netwerk proberen om hun kind door te drukken naar een HAVO-niveau of hoger (al dan niet met een 'rugzakje'). Op *traditioneel vakmanschap* wordt eerder neergekeken, zoals het werk van een bouwvakker, timmerman, schilder of elektricien. In die zin creëren we tot op zekere hoogte ook ons eigen probleem binnen het onderwijs. Naast de verbinding met een goede docent die kan onderwijzen (lesgeven én opvoeden) is het zaak om handmatig vakmanschap ook maatschappelijk te herwaarderen.

2.3 Achterstand en onderwijs in andere tijden

Ook komt de achterstand van bepaalde groepen leerlingen ter sprake, met name de 'allochtone' leerlingen uit de lagere sociaal-economische klasse die hun basis onderwijs volgen op de 'zwarte' scholen in kwetsbare woonbuurten (Pels, 2008a). Niet alleen is sprake van een *taalachterstand* (als gevolg van ouders die minder goed hun kinderen in die ontwikkeling kunnen ondersteunen) en een sociaal-economische of etnische *cultuurachterstand* (als gevolg van gebrekkige kennis van de opvattingen of omgangsvormen die iemand in Nederland succesvol maken in het onderwijssysteem en later op de arbeidsmarkt). Ook andere factoren spelen een rol, zoals relatief slechte docenten op kwalitatief mindere scholen en grote klassen met 40 'allochtone' kinderen die allemaal de Nederlandse taal onvoldoende beheersen en waarvan gemiddeld 10 kinderen licht verstandelijk beperkt (LVB) zijn (Teeuwen, 2012) of anderszins 'moeilijk verstaanbaar gedrag' vertonen (Reinders, Wuertz & Venekamp, 2013).⁴

Ook op de lagere school is het daarom van groot belang om de lat hoger te leggen dan alleen lesgeven door het *onderwijzen* een bredere invulling te geven. Daarbij moeten opvoedkundige doelstellingen aansluiten bij de benoemde elementen uit een mogelijke achterstandssituatie van leerlingen. Bovendien is het zaak de 'allochtone' kinderen aanvullend voor te bereiden op een scholengemeenschap in het middelbaar onderwijs. In die sociale (leer)omgeving zullen zij straks voor het eerst met 'autochtone' kinderen in de klas zitten en zich tot hen verhouden op het schoolplein. Deze uitdaging gaan zij aan binnen een organisatie, een onderwijssysteem en een inhoudelijk lesprogramma dat grotendeels is afgestemd op de leefwereld van die 'autochtone' kinderen.

In het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs moet meer aandacht komen voor *kwaliteit*. De focus op instrumentele doelen (het overdragen van taakgerichte vaardigheden die leiden tot het behalen van diploma's en startkwalificaties), de nadruk op het voortbrengen van 'excellente' leerlingen en het centraal

⁴ Zie ook: 'Vroeger een debiel, nu een delinquent', in NRC Handelsblad, 16 april 2012. Op 27 november 2013 vond een conferentie plaats in de Rode Hoed in Amsterdam onder deze titel waarbij Marigot Teeuwen de SMV Publicatieprijs zal ontvangen voor haar werk ten aanzien van dit relatief nieuwe thema: Teeuwen, M. (2012) Verraderlijk gewoon. Licht verstandelijk gehandicapte jongeren, hun wereld en hun plaats in het strafrecht. Amsterdam: SWP.

stellen van de 'output' (ook als verantwoording voor de financiële huishouding), gaan ten koste van de benodigde pedagogiek binnen het onderwijs (opvoeding) en ook de *morele ontwikkeling* (verinnerlijking van maatschappelijke waarden en normen).

Een kanttekening die is geplaatst bij deze aansporing voor kwaliteitsverbetering, is dat het in de *huidige tijdsgeest* opvoedkundig gezien bepaald niet makkelijker is geworden om voor de klas te staan. In sommige opzichten blijven kinderen altijd kinderen en jongeren ook vooral jongeren. De gevleugelde uitspraak 'boys will be boys' verwijst op het feit dat ze minder makkelijk blijven stilzitten als gevolg van hun lichamelijke, hormonale en sociale ontwikkeling en dat ze niet altijd gelijk ADHD hebben als ze 'druk doen'. Anti-autoritair pubergedrag van jongeren is ook van alle tijden (denk aan de bekende tuchroman 'Bint' van Bordewijk uit 1934). Maar in het hedendaagse tijdsgewricht hebben docenten nu wel eens het gevoel dat ze in de klas worden geconfronteerd met 30 'prinsjes' en 'prinsesjes'. Een andere opvatting is dat juist de feminisering van het onderwijs te ver is doorgeslagen, waardoor 'normaal' baldadig, beweeglijk of opstandig jongensgedrag al snel wordt geproblematiseerd of juist zelfs wordt gestimuleerd door onderwijs gericht op hoe meisjes leren (Crott, 2013). Eufemistisch uitgedrukt zou men kunnen stellen dat deze jongeren zich blijkbaar goed weten te ontwikkelen tot het soort 'mondige burgers' in de Westerse democratie van vandaag de dag (zie ook: Pels & Jonkman, 2011). Met andere woorden zou men deze jongeren ook gewoon kunnen bestempelen als 'hondsbrutaal', zelfs in de ogen van de generatie docenten die in de jaren '60 en '70 zich heeft ingezet voor inspraak en gelijkheid.

In deze wisselende ervaringen van docenten spelen allerlei moderne ontwikkelingen mogelijk een rol. Daarbij valt wellicht te denken aan agressieve, materialistische en seksueel getinte beeldvorming, onwenselijk of riskant voorbeeldgedrag en hedonistische, narcistische en egocentrische idolen in de commerciële jeugdcultuur (zoals in bepaalde muziek, televisieprogramma's, films, computergames en op het internet). Maar ook de versterkte 'wij-zij' verhoudingen tussen 'allochtone' leerlingen en een 'autochtone' docent zullen een rol spelen bij opmerkelijk groepsgedrag in de klas en de ontwikkeling van legitimeringen voor wangedrag op school (Pels, 2008b).⁵

De rol van *docent* is vandaag de dag ook niet meer 'sexy': het is momenteel geen vorm van vakmanschap meer waar tegenop wordt gekeken. De 'meester(es)' wordt niet meer in dezelfde mate maatschappelijk gewaardeerd als vroeger. Bovendien bestaat volgens enkele deelnemers van de Denktank het beeld bij sommige burgers dat de slechtste docenten voor de moeilijkste klassen staan. Dit geldt overigens ook voor de *maatschappelijk werker* (waaronder zorg- of hulpverleners en jongerenwerkers) die in het huidige politieke klimaat steeds vaker wordt weggezet als wereldvreemde 'geitenwollensokken'-types en softe 'theedrinkers'. En ook de functie van *politieagent* is in de ogen van velen in de samenleving een positie van weinig waarde die vooral wordt geassocieerd met een bureaucraat die geen werkelijke macht heeft op straat, geen boeven meer vangt en vooral nog boetes uitschrijft om zijn quotum te halen. Ten aanzien van de docent is dan ook de Universitaire Pabo in opkomst. Die ontwikkeling moet leiden tot een verbetering van de opleiding van

⁵ In De belofte van Pisa, de debuutroman van Mano Bouzamour (2013, Prometheus) en in enkele autobiografische interviewfragmenten aan de hand van dit boek, beschrijft deze auteur beeldend hoe hij als intelligente jongere van Marokkaanse komaf in de Amsterdamse Diamantbuurt, dankbaar gebruikt maakt van de maatschappelijke verhoudingen in Nederland om zich enerzijds 'lekker' te misdragen in groepsverband en anderzijds zijn verantwoordelijkheid voor zijn wangedrag af te schuiven op een 'racistische' samenleving als een vorm van gerechtvaardigde rebellie.

docenten, een kwaliteitsverbetering van docenten (alleen nog universitair geschoolde docenten), en een maatschappelijke herwaardering van deze beroepsgroep.⁶

2.4 Vakmanschap in autoriteit, betrokkenheid en duidelijkheid

De veranderende omstandigheden nemen niet weg dat goede docenten altijd in staat zullen blijven om deze problematiek het hoofd te bieden ondanks de afstand die bestaat door de overlappende breuklijnen van leeftijd, klasse en etniciteit of religie. Het probleem ligt vooral bij de zwakkere vakbroeders die geen orde kunnen houden of te zeer ‘maatjes’ willen worden met de jongeren en niet rolvast zijn (Snoeren, Lonterman & Genten, 2013). Dit probleem zien we buiten de klas ook terug in het buurthuis en het jongerenwerk (Hoijtink, 2006). Het is zaak om vanuit de rol als docent een (gedrags)voorbeeld te stellen dat ook in staat is regels te stellen en die te handhaven. De docent moet zich niet (langer) als een pampende hulpverlener opstellen,⁷ maar wel de flexibiliteit opbrengen om de regels wat te buigen waar nodig (maar niet te breken of overschrijden).

Onderdeel van deze professionaliteit is niet om letterlijk de taal van de jongeren te spreken (zoals sms-taal of straattaal), maar het is wel van belang om die taal en hun moderne sociale gedrag te begrijpen. Met dit begrip en de juiste betrokkenheid is het vervolgens zaak om ook *streng* en *rechtvaardig* op te kunnen treden als dat nodig is. Dit betekent een (autoritaire) houding kunnen aannemen die bij een aantal docenten van de huidige lichte soms nog wat *onzekerheid* en *handelingsverlegenheid* oproept, in het bijzonder met betrekking tot ‘allochtone’ en ‘islamitische’ jongeren of studenten (uit angst om te discrimineren en situaties te doen escaleren).

Met een afgewogen combinatie van *betrokkenheid* en *autoriteit* wordt daarentegen juist een vorm van aandacht geboden die jongeren soms nodig hebben om te ervaren dat zij uitermate serieus worden genomen in wie zij zijn (ook wanneer zij iets ‘verkeers’ doen). De docent laat daarmee zien dat hij of zij als ‘hoeder binnen de gemeenschap’ het er niet bij laat zitten en het zeker niet laat gebeuren dat deze jongere uit zijn of haar groep de verkeerde keuzes maakt, verder afglijdt of uit beeld raakt. De jongere voelt zich hierdoor *gezien* en *gehoord*, ook al krijgt hij of zij juist een spreekwoordelijke tik op de vingers vanwege een overtreding van de regels. Kinderen en jongeren hebben een grote behoefte aan dit soort *grenzen*, *bemoeienis* en *duidelijkheid*, als iets wat ook onderdeel uitmaakt van de opvoedkundige taakopvatting van een docent (Coenen, 2013).⁸ Uiteindelijk de politie moeten inschakelen om met een vaste agent op school de veiligheid in het eigen schoolgebouw, op het schoolplein en de omliggende buurt te garanderen, blijft in dit opzicht een onherroepelijk brevet van onvermogen.⁹

⁶ Zie ook de Tegenlicht-documentaire ‘Superschool’ van de VPRO (uitzenddatum 30 september 2013): <http://tegenlicht.vpro.nl/afleveringen/2013-2014/superschool.html>.

⁷ Zie ook: ‘Leraar moet geen pampende hulpverlener zijn, maar grenzen stellen’, in: De Volkskrant, 17 januari 2013.

⁸ Zie ook: ‘Slechte kinderen bestaan niet: soms moeten kinderen flink op hun bek gaan’, in Het Parool (PS-bijlage), 14 september 2013.

⁹ Zie ook: ‘Wie zich in de buurt van school misdraagt, krijgt op zijn lazer’, in Het Parool, 12 januari 2013.

3. Signaleringstaak

Naast een opvoedkundige taakopvatting binnen het onderwijs die van belang is voor de aanpak van risicogeugd en problematische jeugdgroepen, is gesproken over de mogelijkheden op scholen om problemen te *signaleren*. De opvatting heerst dat docenten bij uitstek zien welke leerlingen steeds weer in beeld komen als de probleemgevallen. De vraag is of de ouders niet de hoofdverantwoordelijkheid hebben in het bijsturen van probleemgedrag en het stellen van grenzen. De realiteit leert echter dat ouders soms zelf geen zicht (willen) hebben op signalen (Pels, De Gruijter & Los, 2013). Hierdoor hebben deze ouders geen idee van wat zich precies op school afspeelt en hoe hun kind zich daar gedraagt, zeker wanneer het zich thuis wel aan de regels houdt die daar gelden.

De professionals ervaren het als frustrerend dat steeds dezelfde kinderen en jongeren worden besproken (niet alleen in de Veiligheidshuizen, maar ook in de Zorgadviesteams), terwijl niemand de *verantwoordelijkheid* durft op te pakken voor het hardnekkige probleem. De wenselijke situatie van één centraal aanspreekpunt in de zorg- en hulpverlening, de gezinscoach die alles coördineert ten aanzien van één gezin, zou uitkomst kunnen bieden om deze impasse te doorbreken. Volgens een aantal deelnemers van de Denktank bestaat vanuit scholen nu soms nog de neiging om problemen niet te delen met netwerkpartners in de aanpak. De betrokkenen zijn bang om de goede naam van de school in gevaar te brengen. Deze angst voor imagoschade is vooral een kwestie op basisscholen. Men vreest dat leerlingenaantallen zullen teruglopen of kwaliteitseisen in het geding komen (en uiteindelijk financiële middelen en fte's verloren gaan). Ook het eerlijk melden van de cijfers omtrent voortijdige schoolverlaters zou hierdoor wel eens problematisch worden. Uiteindelijk krijgt men toch de rekening gepresenteerd, wanneer de problemen niet meer zijn te verhullen. In dit opzicht is het zaak om kritisch naar de eigen organisaties te durven kijken, te reflecteren op wat goed en niet goed gaat, en daar ook serieus op in te gaan door er consequenties aan te verbinden.

Een kanttekening die bij de voorgaande kritiek is geplaatst, betreft het feit dat conform de regels van het huidige systeem scholen helemaal niet zouden kunnen sjoemelen met de cijfers ten aanzien van voortijdig schoolverlaters. Deze cijfers zijn namelijk al in beeld bij OCW en scholen hoeven VSV-ers niet zelf aan te melden of door te geven. Het systeem van OCW heeft daar zelf zicht op en maakt die gegevens landelijk openbaar per school. Verder zijn VSV-ers leerlingen in de leeftijd van 12 tot 23 jaar. In het basisonderwijs wordt niet gekeken naar het voortijdig schoolverlaten. Daar zijn geen openbare gegevens over en geen prestatiemiddelen om dat terug te dringen.

Het signaleren van problemen op school wordt gezien als een vorm van *bijvangst* in het onderwijs, maar niet als een kerntaak. Die 'bijvangst' kan heel veel informatie opleveren over probleemgedrag, niet in de laatste plaats op zeer jonge leeftijd (groep 7 of 8) wat een sterke voorspeller blijkt te zijn voor delinquent gedrag op latere leeftijd (Van der Put et al., 2013). De signalering van problemen als *verzuim* en *schooluitval* is in principe redelijk goed geregeld. VSV-cijfers worden openbaar gemaakt door OCW, maar verzuimmeldingen starten bij de scholen zelf en zijn afhankelijk van de registratiesystemen van die scholen. Die verzuimcijfers worden niet openbaar gemaakt en hebben dus geen invloed op het imago van scholen. Het idee is dat scholen zichzelf zouden helpen door verzuim zorgvuldig te melden, omdat een Leerplichtambtenaar of

RMC-functionaris¹⁰ dan met het probleem aan de slag gaat en mogelijke voortijdige uitval helpt voorkomen (wat wel openbaar wordt gemaakt).

In de registratie van deze gegevens is de afgelopen jaren veel geïnvesteerd met de inzet van Leerplichtambtenaren en RMC-functionarissen bij gemeenten. Het is echter zaak ook werk te maken van de signalen die aangeven dat er wat speelt alvorens leerlingen gaan spijbelen of langdurig uitvallen. In de klas, in de gang en op het schoolplein wordt veel (probleem)gedrag waargenomen door docenten waardoor aansluiting bij het Veiligheidshuis ook voor de hand ligt (waar de risicojeugd, problematische jeugdgroepen en de boertjes en zusjes van jonge stelselmatige ouders worden besproken). Weten wat er op school speelt brengt de informatiepositie van professionals in de aanpak beter op orde. Een nauwere samenwerking tussen docenten, leerplichtambtenaren, RMC-functionarissen en zorg- of hulpverleners is wenselijk, naast de verbinding die al is gerealiseerd in een Zorgadviesteam (waar ook de schoolwijkagent deel van uitmaakt).

In de huidige situatie moeten ketenpartners van buiten de school die belang hebben bij de gegevens omtrent schoolverzuim en voortijdige schoolverlaters voor hun taak, nu zelf vaak actief achter die gegevens aan. Ook andere informatie die de school heeft over het kind of de jongere, kan van groot belang zijn voor de partners: Hoe is deze jongere in de klas? Is de jongere betrokken bij vechtpartijen? Steelt de jongere wel eens van medeleerlingen? En met wie gaat de jongere om in de klas en op het schoolplein? Docenten willen deze informatie vaak wel onder ons bepreken met elkaar en partners waar zij inmiddels een vertrouwensband mee hebben opgebouwd. Maar een officiële inbreng binnen een structureel overleg wordt beperkt vanwege de reeds genoemde angst vanuit de organisatie voor de gevolgen, maar ook vanwege de *privacywetgeving*.

Het ontbreken van officiële informatie-uitwisseling in een *signaleringsplan* met afspraken, regelmatig overleg en wederzijdse terugkoppeling (aanvullend op de onduidelijkheid over de opvoedkundige taak), maakt dat de rol van de school nog onduidelijk is voor ketenpartners in de aanpak van risicojeugd en problematische jeugdgroepen. Vanwege die onduidelijke rol weten zij niet wat ze aan de school hebben. Omgekeerd leunt de school soms wel op de externe partners voor informatie, zoals Leerplichtambtenaren en Jeugdzorg, die informatie van buiten de school moeten inbrengen. Dan blijkt dat binnen de school soms weinig inzicht is hoe het bij een jongere thuis gaat of bij welke problemen op straat hij of zij is betrokken.

Het komt soms over alsof de school alles zelf wil doen (in termen van onderwijs, opvoeding en zorg), maar die kan dat niet zonder hulp van buiten. De externe partners op hun beurt zouden gebaat zijn bij informatie vanuit school om hun aandeel te verbeteren. Een goede samenwerkingsverhouding op basis van heldere afspraken is gewenst. De kerninstelling van het onderwijs moet zich daarbinnen in de eerste plaats blijven richten op inhoudelijke, didactische en pedagogische kerntaken. Maar de mogelijkheid tot het signaleren van problemen (in het bijzonder ook de *vroegsignalering* op basisscholen) moet structureel worden benut en geregeld (Pels et al., 2013). Zo kan men beter bepalen of probleemgedrag een vorm is van kattenkwaad of dat er misdaad in het verschiet ligt (Loeber et al., 2010). Naast verbeterde verbinding van school met de externe partners moet voor iedereen duidelijk zijn waar wiens verantwoordelijkheid ligt in deze ambitie.

¹⁰ RMC staat voor Regionale Meld- en Coördinatiefunctie. Een RMC-functionaris begeleidt jongeren van 18 tot 23 jaar wanneer sprake is van ongeoorloofd verzuim of schooluitval. Deze functie is belegd bij de gemeente in nauwe samenwerking met Leerplicht.

Het helpt ook hier om één coördinator te hebben in die samenwerking als centraal aanspreekpunt die gemaakte afspraken bewaakt en betrokken partners op die verantwoordelijkheid aanspreekt (zodat dezelfde probleemjongere niet steeds weer worden doorgeschoven zonder dat iemand verantwoordelijkheid neemt).

4. Overheid en organisatie

Om tijdig signaleren van problemen een onderdeel te maken van het takenpakket van een docent naast de kerntaak van onderwijzen (les geven én opvoeden), is het zaak dat de overheid scholen hierin gaat faciliteren (vanuit ministeries OC&W/V&J en op gemeentelijk niveau). Docenten van een school moeten weten waar zij met hun informatie terecht kunnen, wat daar vervolgens mee gebeurt en op welke wijze de resultaten van die inzet aan een docent worden teruggekoppeld. Daarvoor zou volgens sommigen een eenvoudige en overzichtelijke *handleiding* nodig zijn met daarin hoe men verbinding maakt met partners, de nodige afspraken vastlegt in convenanten en duidelijkheid schept over het proces, de taakverdeling en ieders verantwoordelijkheden. Het gaat dus om concrete, werkbare informatie die docenten direct kunnen toepassen in hun praktijk.¹¹ Aan de andere kant is het de ervaring van docenten dat zij al worden overspoeld met handleidingen en papierwerk. Weer een nieuwe handleiding zou aansluiten bij deze onwenselijke tendens. Docenten zouden wellicht meer zijn gebaat bij het bestaande beter te bereiken in plaats van met weer iets nieuws te komen, in het bijzonder de *praktische aansluiting* tussen de Zorgadviesteams en de Veiligheidshuizen.

In zo'n handleiding zou één docent in een oogopslag moeten kunnen zien welke van de zorgwekkende signalen die hij of zij waarneemt op school, wijzen op wat voor soort potentiële problemen in relatie tot risicojeugd en jeugdgroepen. Ook moet de docent snel kunnen bepalen wat de juiste partners zijn om mee samen te werken met betrekking tot het specifieke probleem en met welke afspraken het beste informatie kan worden uitgewisseld. Ten slotte zou een docent op basis van de informatie uit de handleiding moeten kunnen beoordelen of alle partners, en in het bijzonder het centrale aanspreekpunt die de regie heeft in dit onderdeel van de aanpak, voldoende in stelling zijn gebracht om de beoogde aanpak te doen slagen. Wellicht dat blijkt dat in deze samenwerking dezelfde *succesfactoren* van belang blijken te zijn als in de overkoepelende aanpak van problematische jeugdgroepen op gemeentelijk niveau: lokaal leiderschap, informatie en analyse, aanpakken en uitvoeren, monitoren en evalueren.

Nu wordt de informatie van docenten hoofdzakelijk gedeeld via de gegevens over schoolverzuim en schooluitval, het Zorgadviesteam en via een omweg ook het Veiligheidshuis. Deze werkwijze levert niet alleen te weinig informatie op, maar de gegevens worden uitgewisseld komen ook vaak te laat om op tijd te kunnen ingrijpen of worden doorgeschoven naar een ander uit angst of onvermogen. Het belang van vroegsignalering wordt steeds naar voren gebracht in beleid en wetenschap, maar is als werkwijze met

¹¹ Men zou een voorbeeld kunnen nemen aan het ebook '4 sleutels voor een succesvolle aanpak jeugdgroepen' (2013) dat onderdeel is van de Wegwijzer Jeugd en Veiligheid (van het CCV in opdracht van het Ministerie van Veiligheid en Justitie, Actieprogramma Problematische Jeugdgroepen). Gratis te downloaden via de website: <http://www.wegwijzerjeugdenveiligheid.nl/e-book>.

bijgaande protocollen en methodieken nog volop in ontwikkeling (Kruize & Gruter, 2013). Door als (lokale) overheid scholen nu al structureel te betrekken bij de afdelingen die verantwoordelijk zijn voor jeugd en veiligheid binnen de gemeente, kan deze ontwikkeling in praktische zin worden versneld. In principe kunnen de benodigde afspraken worden vastgelegd op één A4-tje dat wordt opgesteld door een *burgemeester*, de verantwoordelijke *wethouders* en de *onderwijsdirecteuren* van de relevante scholen met betrekking tot het jeugdprobleem in die gemeente. Met als belangrijkste punt: *wat zijn de grootste probleemgezinnen binnen deze gemeente en wat kunnen wij er samen aan doen zodat de kinderen of jongeren uit die gezinnen een veilige onderwijsomgeving op deze scholen niet negatief beïnvloeden?* Met als belangrijk uitgangspunt niet alleen de veiligheid van de burgers in termen van openbare ordeproblematiek, maar vooral ook het belang van het kind vanuit diens recht op goed onderwijs.

5. Gevoeligheden binnen gemeenten

Aan de hand van dit punt komen nog enkele *gevoeligheden* boven tafel. Soms worden zeer zorgwekkende signalen op scholen ten aanzien van zichtbare kenmerken van (straat)bendevorming of ernstige (groeps) delicten als afpersing, straatroof en drugs- of wapenhandel, niet opgepikt omdat het politieke of bestuurlijke draagvlak ontbreekt om in actie te komen. De achterliggende belangen die ten grondslag liggen aan die apathie kunnen van geval tot geval verschillen (capaciteitsproblemen, andere prioriteiten, gebrek aan kennis en ervaring, strategische beslissingen omwille van carrières etc.). Het gevolg is echter vaak hetzelfde: niemand neemt uit zichzelf de (hoofd)verantwoordelijkheid om het signaal op te pakken, de signalen worden ge(her)formuleerd in termen van problemen die eigenlijk een andere partij zou moeten oplossen of de signalen worden afgezwakt door organisaties zodat niemand er nog naar omkijkt. Als men wel besluit de waarheid boven tafel te halen dan loopt men het risico slachtoffer te worden van het eigen succes: deze partij wordt verantwoordelijk gemaakt in de oplossing van het probleem en de andere partijen kijken de kat uit de boom (of laten het afweten vanuit hun eigen achterliggende belangen). Op basis van deze onprettige ervaringen bij diverse partijen kan binnen een gemeente een soort acceptatie ontstaan waarin het gesignaleerde probleem niet alleen niet wordt opgelost, maar ook een vruchtbare bodem ontstaat voor de doorontwikkeling naar een nog ernstiger en hardnekkiger probleem.

Bij scholen ligt een dergelijke dynamiek erg gevoelig want die zijn bang om de vuile was buiten te hangen vanwege wat ze te verliezen hebben en vanuit hun onduidelijke rol in de aanpak van risicojeugd en problematische jeugdgroepen. Scholen kijken ook vaak naar elkaar. Als de ene school bijvoorbeeld wel maatregelen neemt om op te treden tegen een zorgwekkend signaal (bijvoorbeeld door bepaalde bendege-relateerde kleding te verbieden) en andere scholen doen dat niet, dan lijkt het of alleen die ene school een bende-probleem heeft wat gevolgen kan hebben voor hun imago en de aanwas van nieuwe leerlingen. Om de impasse en in het bijzonder ook de terughoudendheid van scholen te doorbreken is een optreden van een burgemeester wenselijk, zo niet noodzakelijk. In een gesprek met alle scholen kan hij afspraken maken die voor iedereen gelden en op zijn mandaat kan ook de stagnering worden doorbroken in het oppakken van signalen en het nemen van verantwoordelijkheid. Naast het onderwijs moeten ook alle andere partijen (waaronder onder meer zorg- en hulpverlening, de arbeidsmarkt en schuldsanering) bij de les worden gehouden.

Nu kan het helaas nog voorkomen dat een leerplichtige jongere (die nota bene in een adoptieprogramma zit waarin hij is gekoppeld aan een politieagent) geheel is afgeschreven door het onderwijs. Zowel de scholen als de leerplicht zeggen niks te kunnen betekenen waardoor hij al geruime tijd nergens wordt geplaatst en thuis zit (in een milieu dat is gekoppeld aan een internationaal crimineel samenwerkingsverband). Zonder krachtig optreden vanuit de lokale overheid lukt het de betrokken organisaties binnen het huidige systeem om hun verantwoordelijkheid af te blijven schuiven ‘conform de regels’, waar dit kind nu het slachtoffer van is (en straks onherroepelijk ook de samenleving de dupe van wordt).

6. Slotopmerkingen

In de discussie van deze Denktank is een opmerkelijke tegenstelling naar voren gekomen tussen de ervaringen van sommige professionals en die van de vertegenwoordiger van OCW. Deze verschillen zijn te verklaren doordat de professionals in hun vakmanschap veelal te maken hebben met problemen die zich voordoen op de ‘zwakkere’ scholen en OCW te maken heeft met alle scholen, dus ook de vele ‘sterkere’ en ‘uitmuntende’ scholen in ons land. Uiteraard zijn veel voorbeelden te noemen in Nederland van scholen waar het allemaal uitstekend is geregeld en zich niet of nauwelijks problemen voordoen in de sfeer van risicojeugd en jeugdgroepen. Maar voor die scholen en hun leerlingen is deze Denktank niet bijeengekomen.

Het gaat in dit gesprek hoofdzakelijk om de scholen waar het niet goed gaat en waarvan de risicovolle leerlingen die afglijden, uit beeld raken en ook overlast veroorzaken of zelfs deel uitmaken van criminele jeugdgroepen, netwerken of samenwerkingsverbanden. Het huidige systeem maakt dat de resultaatverplichtingen van docenten en hun achterliggende organisaties de aandacht in sommige gevallen te veel afleiden van het feit dat school er in de eerste plaats is om juist ook deze kinderen en jongeren verder te helpen in onze maatschappij. Buiten de school kan weliswaar sprake zijn van achterstand, straatcultuur, groepsdruk, meervoudige gezinsproblematiek en een opvoeding die ondermaats is, waardoor de situatie binnen de school negatief wordt beïnvloed (Hadioui, 2008). Maar dat is geen reden om de oorzaak van die situatie geheel buiten de school te leggen en verantwoordelijkheid voor de opvoedingstaak van zich af te schuiven vanuit een te nauwe opvatting van het onderwijs.

Daarentegen zou men de opvoedkundige taakopvatting in het onderwijs die al onderdeel is van het vakmanschap (gezien de bekwaamheidseisen van vakorganisaties en overheid), verder kunnen ontwikkelen in een beoogde kwaliteitsslag. Daarbij is het van belang ook een betere, structurele verbinding te bewerkstelligen met ouders, zorg- en hulpverlening en ook de gemeente en politie. Om zoeklichten te bieden voor de doorontwikkeling van de verbinding tussen onderwijs en de aanpak van risicojeugd en problematische jeugdgroepen, wordt alle deelnemers van de Denktank gevraagd in één zin te benadrukken wat zij het meest van belang achten. Dit levert de volgende statements op:

- Ouders moeten worden betrokken in de uitwerking van de pedagogische opdracht van het onderwijs.
- Burgemeester moeten optreden tegen de stroperigheid op institutioneel niveau en minstens één keer per jaar een werkoverleg hebben met de directeuren van de basis en/of middelbare scholen om te spreken over de risicojeugd en zorgwekkende signalen onder leerlingen.

- De perverse prikkels moeten uit de financiering van de onderwijsinstellingen.
- We moeten vooral ook kijken naar en leren van de vele goede praktijken die er zijn.
- In de preventieve aanpak zullen we veel rendement zien van vroegsignalering en de vroegtijdige inzet van zorg- en hulpverlening, maar op dit vlak is vooralsnog huiswerk te doen en zendingswerk te verrichten.
- De inzet van rolmodellen uit de gemeenschap waar de (risico)jongeren vandaan komen zal helpen bij het verbinden van onderwijsinstellingen aan de andere partners in de aanpak. (“Heb je een idee wat jij je moeder aandoet?”)
- Ten aanzien van vroegsignalering en preventie moet nog verder worden onderzocht of onderwijsinstellingen (en docenten in het bijzonder) wel voldoende bekwaam zijn in deze vaardigheid (kennis bijspijkere) of dat zij zich teveel met hun kerntaken bezig moeten houden (mogelijk de onderbelichte rol van zorgcoördinatoren op scholen effectiever inzetten).
- De handleiding met antwoorden op de belangrijkste vragen vanuit school moet er komen: welk signaal pikt een docent op, welke partner heeft een docent nodig en wie neemt de leiding in de aanpak van het probleem?
- Van alle leefgebieden in de leefwereld van een jongere is onderwijs de belangrijkste voor de toekomst van die jongere en van de samenleving.

Ter afsluiting van deze Denktank wordt de opmerking geplaatst dat het onderwerp onderwijs wellicht zo belangrijk is in het Actieprogramma Problematische Jeugdgroepen, dat het de moeite zou lonen om er nog een Denktank aan te wijden. Men heeft behoefte om langer door te praten over de noodzaak om te investeren in leerkrachten, goede docenten te selecteren (zeker op kwetsbare scholen), en de verantwoordelijke taak en het vakmanschap van de leraren te waarderen (door ze een lintje te geven).¹² Ook zouden in een *tweede Denktank Onderwijs en Problematische Jeugdgroepen* onderwerpen verder worden uitgediept die nu nog onvoldoende aan bod zijn gekomen, in het bijzonder de relatie tussen *ouders en onderwijs* (maar misschien ook het gebrek aan stageplekken en andere meer praktische zaken). Wat overigens niet of nauwelijks aan bod is gekomen (en ook geen onderdeel was van de oorspronkelijke opzet), is de vraag naar de *school als pleeggebied*. De opmerkingen over sommige scholen als een onveilige omgeving raken wel aan dit onderwerp. Maar de school als expliciete (ruimtelijke en sociale) omgeving waar delicten worden gepleegd en waar jonge (stelselmatige) daders soms de dienst uitmaken is niet in die termen besproken.

Toch waren er afgelopen jaar voldoende incidenten die het belang van dit deelonderwerp onderstrepen, zoals de examenfraude op het Ibn Ghaldoun College of de opmerkelijke reacties van medeleerlingen naar aanleiding het incident met de doodgeschopte grensrechter.¹³ Ook in recent onderzoek van de voorzitter van de Denktank blijkt dat sommige scholengemeenschappen bij uitstek een locatie vormen voor ernstige delicten als afpersing, beroving en drugshandel (naast vaker voorkomende pesterijen, vechtpartijen en diefstallen).

Desalniettemin is in deze Denktank al veel wel aan bod gekomen. De bevindingen daarvan zullen worden verwerkt in een aantal stellingen die worden voorgelegd aan het Jongerenpanel (twee schoolklassen en een groep (ex-)straatjongens). De nuances en inzichten die dit zal opleveren worden daarna toegevoegd aan dit kennisdocument.

¹² Zie ook: ‘Behandel kandidaat-leraar als toekomstige marinier: selectie, selectie, selectie’, in: De Volkskrant, 4 oktober 2013.

¹³ Zie ook: ‘School onder een vergrootglas’, in: Het Parool, 17 juni 2013.

7. Het Jongerenpanel

De bovenstaande uitkomsten van de Denktank zijn voorgelegd aan een Jongerenpanel bestaande uit leerlingen van twee middelbare schoolklassen (St. Aloysius College te Hilversum, HAVO-VMBO) en een groep jongeren die bekend is met het straatleven van risicojeugd in Amsterdam (het Jeugd Preventie Team van Stichting Connect). Jongeren uit de laatste groep hebben hun onderwijservaring vooral opgedaan op diverse ROC's in Amsterdam en in het bijzonder onderwijs.

De 13 stellingen die deze keer zijn voorgelegd aan de jongeren betreffen hoofdzakelijk de onderwerpen waar zij veel ervaring mee hebben, zoals de taakopvatting van het onderwijs en de signalering van problemen op scholen. Stellingen ten aanzien van de organisatie vanuit de overheid en de gevoeligheden van gemeenten zijn grotendeels achterwege gelaten, omdat deze onderwerpen nu nog te zeer buiten hun ervaringswereld vallen. De gebruikte 13 stellingen zijn toegevoegd als bijlage (gecodeerd naar deelonderwerp overeenkomstig met de inhoudsopgave van deze Denktank).

De jongeren reageren wisselend op de stellingen die voortkomen uit deze Denktank over onderwijs en jeugdgroepen. Vooral de verschillen tussen de ervaringen en opvattingen van de HAVO-VMBO schoolklassen ten opzichte van de Amsterdamse straatjongens is opmerkelijk. Deze inzichten die deze reacties hebben opgeleverd, worden hieronder beschreven in drie deelonderwerpen.

7.1 Onderwijzen en/of opvoeden

Alle jongeren zijn het eens dat de school een plek is waar meer gebeurt dan het leren van theoretische en praktijkkennis. Ze verwijzen dan in het bijzonder naar de omgang met de andere scholieren en wat zich tussen hen allemaal afspeelt. Maar de meningen verschillen over de stelling dat de school ook een plek is waar je als jongere dient te worden opgevoed. Opvoeden is volgens de meesten in de eerste plaats een taak van de ouders. Bovendien wijst een aantal jongeren op het feit dat zij ook vooral elkaar 'opvoeden' in wat wenselijk en onwenselijk gedrag is in hun eigen groepsverbanden binnen en buiten school. Het contact tussen ouders en school blijft echter vaak beperkt tot de ouderavonden en met docenten is verder ook niet veel telefonisch contact (bij de Amsterdamse jongeren is deze ervaring nog minder dan bij de Hilversumse scholieren).

De meeste jongeren hebben dan ook sterk de indruk dat hun ouders zich geen goed beeld kunnen vormen van wat zich nu precies op school afspeelt en hoe hun eigen kinderen zich daar gedragen (wellicht heen anders dan thuis). Wel geeft een aantal aan dat 'ruimdenkende' ouders nog beseffen dat zij ook jong zijn geweest en wel vermoeden dat er ook rottigheid wordt uitgehaald op en rond scholen. Na enige discussie blijkt dan ook wel degelijk een bepaalde behoefte te bestaan aan meer toezicht en opvoedkundige bemoeienis op de scholen zelf. Alleen is de vraag in welke vorm deze behoefte het beste kan worden bevredigd.

Zo geven de Amsterdamse jongeren aan dat zij vaak problemen hebben met het gehoorzamen van sommige officiële autoriteiten op hun scholen. Ze zeggen geen problemen te hebben met gezag op zich, maar met de wijze waarop het gezag op hun school wordt uitgeoefend (in de betekenis van oneerlijk en niet betrokken) en door wie. Vooral de wat oudere jongeren geven aan dat docenten die niet veel ouder zijn dan zichzelf erg

autoritair kunnen reageren en vaak wijzen op het feit dat zij als (jonge) docent hun eigen diploma al binnen hebben (en dus geen moeite meer hoeven te doen in tegenstelling tot de leerling die zij sanctioneren). Sommige oudere docenten zouden volgens enkele jongeren de indruk wekken dat zij hun geld toch wel krijgen uitbetaald en enigszins ongemotiveerd hun pensioen lijken af te wachten.

De meeste jongeren geven aan geen gebruik te maken van een aangewezen vertrouwenspersoon op school, maar eerder met elkaar problemen te bespreken. Jongeren die wel met een vertrouwenspersoon te maken hebben gehad (in de vorm van een maatschappelijk werkster), kregen de indruk dat deze slechts een lijst met standaardvragen afwerkte en dat zij niet echt terecht konden met hun problemen. Over mentoren zijn de jongeren wat positiever en het contact is doorgaans goed, afhankelijk van de relatie met de docent. Maar de mentoren worden tegelijkertijd niet gezien als onafhankelijk, juist omdat ze ook docent zijn. Een goede mentor waar je een goede band mee hebt en die je wil helpen, zou uiteindelijk worden beïnvloed door zijn of haar collega's waar de scholier wellicht problemen mee heeft (omdat docenten elkaar nu eenmaal moeten dekken binnen hun organisatie). Echte problemen worden dan ook bij voorkeur niet gedeeld met een mentor.

Een aantal jongeren geeft wel aan dat er voldoende uitzonderingen zijn van excellente docenten waar zij een sterkere band mee hebben. Deze bijzondere docenten geven de jongeren 'een warm gevoel'. Nadere uitleg van deze classificatie wijst erop dat deze docenten de jongeren het oprechte gevoel geven dat zij hen écht verder te willen helpen en hen koste wat kost over de eindstreep willen krijgen (ook wanneer sprake is van bijzondere achterstand en specifieke moeilijkheden). De jongeren wijzen op de aandacht, de betrokkenheid, het vertrouwen en de positieve energie die zij ervaren bij dergelijke docenten. Ook is zo'n docent soms bereid de regels wat op te rekken in uitzonderlijke gevallen, lijkt hij of zij zich in de leerling te herkennen en gelooft deze docent in je talenten. Dit alles zou 'een leuke sfeer' creëren die jongeren aanspreekt en motiveert om de hoge verwachtingen van de docent ook waar te maken. Een jongere drukt het uit met een gezegde: regels zijn regels, maar het is voor mij echt de toon die de muziek maakt.

7.2 Spijbelen, voortijdig schoolverlaten en andere signalen

Met betrekking tot dit onderwerp lopen de ervaringen van de Amsterdamse en de Hilversumse jongeren sterker uiteen. De leerlingen van het HAVO-VMBO geven aan dat hun school redelijk streng controleert en dat het moeilijk is om te spijbelen. Ook geven zij aan dat ze zich door hun school gestimuleerd voelen om goede resultaten te behalen. De Amsterdamse leerlingen geven daarentegen aan dat zij zich vaak niet gestimuleerd voelen en dat het op hun ROC's aanzienlijk gemakkelijker is om te spijbelen. Dit is volgens deze leerlingen onder meer het gevolg van de registratietechnieken (die nu weer schijnen te zijn aangepast). In hun recente verleden op school werd je aanwezigheid in de klas vastgelegd met een pasje. Het was mogelijk om een andere leerling voor je te laten inchecken waardoor je verzuim niet werd geregistreerd. De leerlingen kregen de indruk dat sommige docenten dit niet zo erg vonden omdat zij hierdoor een kleinere klas van gemotiveerde en meer talentvolle leerlingen overhielden. Bovendien geven ze aan dat de computer doorgaans gelijk kreeg wanneer een docent wel melding maakte bij de schoolleiding dat zijn of haar klas wat te leeg was.

De Amsterdamse leerlingen gaan ook verder dan hun scholen te bestempelen als ‘zwakke scholen’ met ‘pretopleidingen’. Zij spreken zelfs van ‘troepscholen’ die in hun ogen meer de functie hebben van een veredeld buurthuis. De 20% van de leerlingen die volgens hun ervaring slaagt op deze scholen zijn degenen die vooraan zitten, wel hun best doen en alle aandacht krijgen van de docent. De ‘moeilijkere’ leerlingen (meestal jongens) die de aandacht van een docent eigenlijk veel harder nodig hebben, worden volgens hen genegeerd. Die mogen achterin onder elkaar zijn en ‘hun eigen ding doen’. Maar als een leerling teveel onrust veroorzaakt of een ‘grote bek geeft’ en zo het ‘leerklimaat’ van de anderen aantast, doet men geen moeite om deze leerling te corrigeren. Hij of zij wordt dan al snel naar het bijzonder onderwijs gestuurd. De jongeren ervaren dit proces als de normale gang van zaken en ook als het stevast opdrukken van een belemmerende stempel die je niet snel weer kwijtraakt. In hun opvatting zijn veel van de leerlingen in het bijzonder onderwijs onnodig aangemerkt als iemand met een ‘beperking’ of ‘gedragsstoornis’. Van het doorgeven van signalen van probleemgedrag aan ouders en instellingen is volgens hen alleen sprake wanneer de school er een dergelijk belang bij heeft.

Wat het vroegtijdig schoolverlaten bieden de Amsterdamse jongeren inzicht in een mogelijke oplossing voor de paradox tussen de ervaringen van een aantal professionals in de Denktank en de openbare cijfers van OCW. Een aantal jongeren geeft aan langere periodes niet of nauwelijks op school te zijn geweest. De keren dat zij daar wel waren (hoofdzakelijk om sociale redenen) zouden zij naar eigen zeggen van medewerkers te horen hebben gekregen dat ze helemaal niet hoefde te komen en ‘lekker naar huis konden’. Ook zou hun studiefinanciering niet in gevaar komen. Zolang zij maar niet zouden vergeten zich weer op tijd bij een andere school in te schrijven. De jongeren die claimen deze ervaringen te hebben gehad met medewerkers die hun afwezigheid faciliteren, zijn er erg cynisch van geworden.

7.3 Het aanzien van onderwijs

Onder zowel de Hilversumse en de Amsterdamse jongeren heeft het onderwijs niet bijzonder veel aanzien. De jongeren geven aan dat jongeren ‘docent-zijn’ doorgaans niet zo’n cool beroep vinden. Maar de goede docenten (‘die het wel hebben begrepen’) vormen daarop een duidelijke uitzondering. Zij staan wel degelijk in hoog aanzien, zij het meer op persoonlijke titel dan qua algemene beroepsgroep.

Vanuit hun negatieve ervaringen en cynische opvattingen is het opmerkelijk dat juist een aantal Amsterdamse jongeren aangeeft later juist graag docent te willen worden. Die jongeren willen het soort docent worden waaraan zij zelf behoefte hebben of hebben gehad (en nu missen of gemist hebben in hun schoolcarrière). In de discussie die daarop volgt noemen de andere jongeren deze toekomstige docenten ‘naïef’. Volgens hen zouden zij ondanks hun goede voornemens vanzelf ook ‘slecht’ worden door de beperkingen van het onderwijssysteem en de groepsdruk van ‘slechte’ collega’s. De toekomstige docenten houden echter voet bij stuk en beweren zelfs dat zij zich eerder zullen laten ontslaan dan hun ambities bij te stellen onder druk van regels of collega’s. Zij zijn ervan overtuigd dat ze deze belofte ook zullen waarmaken, omdat zij al weten dat ze het niet zullen doen voor het hoge salaris en denken in een ander vak gemakkelijker meer te kunnen verdienen.

8. Literatuur

Bakker, I., Distelbrink, M., Pels, T., & Los, V. (2013) *Handleiding maatwerk voor risicjongeren* (e-book). Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

Coenen, T. (2013) *Spijbelen doe je maar thuis*. Het verhaal van een docent op het VMBO. Amsterdam: Artemis & Co

Crott, A. (2013) *Jongens zijn 't. Van Pietje Bell tot probleemgeval*. Amsterdam: Atlas Contact

Distelbrink, M, Pels, T., Jansma, A., & Van der Gaag, R. (2012) *Ouderschap versterken. Literatuurstudie over opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met VVE, school, CJG en justitiële voorzieningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

Hadioui, I. el (2008) *Hoe de straat de school binnendringt. Overlastgevend gedrag van Marokaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. Amsterdam: Gennep

Hojtink, M. (2006) 'Teruggeworpen op jezelf in het welzijnswerk.' In: Tonkens, E., Uitermark, J. & M. Ham (red.) *Handboek moraliseren. Burgerschap en ongedeelde moraal*. Amsterdam: Van Gennep, p.55-67

Jong, J.D.A. de (2006) 'In een spagaat tussen school en straat.' In: Reijndorp, A. (ed.) *Stad en stijging. Sociale stijging als leidraad voor stedelijke vernieuwing*. Den Haag: De Raad voor de Volkshuisvesting, de Ruimtelijke Ordening en het Milieubeheer, p.22-23

Loeber, R., W. Slot, P. van der Laan, M. Hoeve, & D. Graas (2010) *Misdadigers van morgen. Over de ontwikkeling en effectieve aanpak van jeugddelinquentie onder twaalfminners*. Amsterdam: SWP

Kruize, P. & P. Gruter (2013) *Kattenkwaad of misdaad in het verschiet? Een evaluatie van het werkproces 'Vroegsignaleren en doorverwijzen 12-min delictplegers'*. Amsterdam/Den Haag: Ateno Bureau voor Criminaliteitsanalyse/Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC)

Pels, T. (2008a) 'Aandachtspunten voor preventie van marginalisering van jongens van Marokkaanse afkomst.' In: D. Brons, N. Hilshorst & F. Willems (red.). *WODC Cahier 2008-4. Het kennisfundament t.b.v. de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren*. Den Haag: Ministerie van Justitie/WODC: p. 183-199

Pels, T. (2008b). The tension between learning and socializing with peers. Disengagement and pedagogical context in two multi-ethnic junior classes in the Netherlands. M. Hajer & T. Koole (Eds.) *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of inclusion and exclusion*, 197-235. Amsterdam: Aksant

Pels, T., & Jonkman, H. (2011). Socialiseren en presteren in het voortgezet onderwijs. Over de motivatie van leerlingen voor school en de rol van ouders, peers en onderwijs. In T. Schokker, J. van Katwijk & T. Arendz (red.), *CU@SCHOOL. Jeugdcultuur en onderwijs*, pp. 79-99. Den Haag: Ministerie OCW, Directie kennis.

Pels, T., m.m.v. Postma, L. (2011) *De pedagogische functie van het onderwijs*. Wmo Essay o8. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

Pels, T., Gruijter, M. de, & Los, V. (2013) *Bouwstenen voor gemeentelijk beleid: Vroegsignalering en hulp bij internaliserend probleemgedrag van adolescenten uit migrantengezinnen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

Put, C. van der, Assink, M., Bindels, A., Stams, G.J. & S. de Vries (2013) *Effectief vroegtijdig ingrijpen. Een verkennend onderzoek naar effectief vroegtijdig ingrijpen ter voorkoming van ernstig delinquent gedrag*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Faculteit Pedagogische Wetenschappen

Reinders, H., K. Wuertz & I. Venekamp (2013) *Eilandbestaan. Mensen met autismespectrumstoornis en 'moeilijk verstaanbaar gedrag'*. Apeldoorn: Maklu

Snoeren, P., B. Lonterman & M. Genten (2013) *Mate(n) van de Straat*. Tilburg: R-Newt/ Contourde Twern

Teeuwen, M. (2012) *Verraderlijk gewoon. Licht verstandelijk gehandicapte jongeren, hun wereld en hun plaats in het strafrecht*. Amsterdam: SWP

Bijlage I

De Denktank: Onderwijs en problematische jeugdgroepen

Actieprogramma Risicojeugd en Jeugdgroepen en de Denktank

Volgens recente statistieken van het Ministerie van Veiligheid en Justitie (WODC) en het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) daalt de geregistreerde criminaliteit en neemt het gevoel van veiligheid toe onder Nederlandse burgers. Toch blijft de signalering en aanpak van *overlastgevende* en *criminele jeugdgroepen* in 2013 nog steeds een prioriteit in het landelijke en lokale veiligheidsbeleid. De negatieve impact van dit soort groepen op de samenleving is groot. Het Ministerie van Veiligheid en Justitie pakt de problematiek aan met een speciaal Actieprogramma Problematische Jeugdgroepen. De resultaten van de groepsaanpak van de afgelopen jaren worden in 2013 gepresenteerd in een rapport van het WODC.

Een van de stappen in de verdere ontwikkeling van deze aanpak is het oprichten van een Denktank. De Denktank heeft als doel om maximaal vier keer per jaar een aantal specifieke thema's (vraagstukken) te behandelen ten aanzien van overlast en criminaliteit van problematische jeugdgroepen. De thema's worden steeds aangedragen door het Ministerie van Veiligheid en Justitie. De uiteindelijke opbrengst van de Denktank is een advies dat wordt aangeboden aan het Ministerie. Het Ministerie handelt naar dit advies (afhankelijk van mogelijkheden en politieke gevoeligheden) en bericht hierover terug aan de Denktank. Ook wordt het advies in een nader te bepalen vorm verwerkt in een kenniscentrum als 'open resource'.

De opzet van de Denktank

De Denktank bestaat uit een ronde tafel met 9 stoelen die worden bezet door een voorzitter, een vertegenwoordiger van het Actieprogramma en 7 uitmuntende experts ten aanzien van essentiële aspecten van risicojeugd: persoonlijke risicofactoren (lichaam en geest), problematische thuissituaties, persoonlijke ontwikkeling van kinderen tot jongvolwassenen, opgroeien op straat in achterstandsbuurt, groepsdruk en overlast en criminaliteit, jeugd detentie en recidive, de effecten van (positieve) rolmodellen, kansen en knelpunten in onderwijs en arbeid, verantwoorde vrijetijdsbesteding, voeding en lichaamsbeweging, seksualiteit en drugsgebruik, en de hedendaagse invloed van (sociale) media. De eerste bijeenkomst zal hoogstwaarschijnlijk dit laatste thema behandelen: de relatie tussen de ontwikkelingen in sociale media en problematische jeugdgroepen.

De leden van de Denktank zijn geselecteerd op basis van de *kwaliteit* en *diversiteit* qua expertise. Onderdeel van die kwaliteit is dat de experts hun persoonlijke passie voor het werk uitdragen en niet in de eerste plaats belangen behartigen van (politieke) partijen, organisaties of instellingen (achterliggende belangen). Tevens gaat de voorkeur uit naar dwarsdenkers (dus niet dwarsliggers): experts die 'out of the box' kunnen denken en niet bang zijn om met naam en toenaam te benoemen wat er mis gaat in de uitvoering van hun werkzaamheden (tussen organisaties, binnen organisaties en met betrekking tot menselijke tekortkomingen).

De experts kunnen wetenschappers zijn (op het gebied van de sociologie, criminologie, psychologie, psychiatrie of pedagogiek), maar het merendeel van de stoelen wordt bezet door experts uit de praktijk (jongerenwerkers, jeugdhulpverleners, wijkagenten of rolmodellen). Zeven stoelen kennen een vaste

bezetting, twee stoelen worden per bijeenkomst gevuld door experts die er het meeste toe doen afhankelijk van het thema (vraagstuk) dat is aangedragen door het Ministerie van Veiligheid en Justitie.

Van de deelnemers van de Denktank wordt gevraagd twee uur vrij te maken voor de inhoudelijke bijeenkomst en aansluitend een gezamenlijke maaltijd nuttigen. Voor hun tijd en inzet aan de ronde tafel zullen de deelnemers geen financiële vergoeding ontvangen (ook de voorzitter/organisator niet). Wel worden reiskosten vergoed en wordt voor een blijk van waardering gezorgd in de vorm van een bijzondere maaltijd. Deelname aan de Denktank is hoofdzakelijk een erebaan: de persoonlijke bevrediging van de deelnemers ligt in de waardering van hun bijzondere expertise en erkenning voor hun directe, dienstbare bijdrage aan het Nederlandse beleid op hun werk- en ervaringsgebied. De voorzitter van de Denktank zal de organisatie, de rapportage van de bijeenkomst en overige werkzaamheden rondom de Denktank, op zich nemen. Uiteraard worden de uitkomsten en de voortgang van de Denktank teruggekoppeld aan de deelnemers.

Het Jongerenpanel

De uitkomsten van de (volwassen) Denktank worden vervolgens besproken in een *Jongerenpanel* dat bestaat uit leerlingen van 2 middelbare schoolklassen (HAVO-VMBO) en een groep jongeren die bekend is met het straatleven van risicojeugd. De op- en aanmerkingen van deze jongeren worden van belang geacht omdat zij dichtbij de doelgroep staan of daar zelf deel van hebben uitgemaakt. Op deze manier wordt een extra controle toegepast op de bevindingen van de Denktank. De leden van de Denktank hebben dankzij hun expertise weliswaar unieke kennis van deze problematiek en zijn vaak werkzaam in de leefwereld van de jongeren, maar ze kijken daar wel door de bril van een volwassene naar. Het Jongerenpanel moet functioneren als een soort 'Eerste Kamer' die de opbrengsten van de Denktank verder aanscherpt met controle en commentaar. Op die manier wordt mogelijk ook een aantal nieuwe inzichten vergaard over hoe een probleemgerichte analyse en aanpak van het besproken thema worden ontvangen door de doelgroep.

Om de uitkomsten van de Denktank te bespreken met het Jongerenpanel wordt het oorspronkelijke verslag bewerkt tot 10 stellingen. Deze stellingen moeten de kern bevatten van hoe de experts van de Denktank tegen het vraagstuk aankijken. De jongeren wordt vervolgens gevraagd of zij het eens zijn met de stelling en welke kanttekeningen zij daarbij zouden willen plaatsen. Deze reacties worden genoteerd en verwerkt in het eindverslag van de Denktank.

De stellingen uit de tweede Denktank over 'Onderwijs en problematische jeugdgroepen' zijn voorgelegd aan het Jongerenpanel. De begeleidende tekst en gebruikte stellingen zijn hieronder toegevoegd als bijlage.

Bijlage II

Het Jongerenpanel

Denktank II: Onderwijs en problematische jeugdgroepen

Inleiding

Door een aantal mensen die werken met risicojeugd en jeugdgroepen is gesproken over het onderwijs en het functioneren van dit onderwijs in relatie tot problematische jeugdgroepen. Er is gesproken over de systemen binnen het onderwijs en over het stimuleren van problematische jongeren op school. Daarnaast is er gesproken over de rol van de ouders op school en de relatie tussen docenten en de ouders. Uit deze discussie zijn een aantal stellingen voortgekomen waar we graag jullie reactie op zouden willen hebben (eens/oneens/ja, maar...)

Stellingen

1. School is er alleen voor het leren van een vak (2).
2. School is er ook om de leerlingen op te voeden (2.1).
3. Mijn ouders zijn vaak op school/ mijn ouders bellen vaak met mijn docenten (2.1).
4. Mijn ouders weten hoe ik op school ben (3).
5. Ik maak gebruik van de vertrouwenspersoon op school (2.1).
6. Ik heb goed contact met mijn mentor/docent/trouwenspersoon (2.1).
7. Ik kan met mijn problemen terecht bij mijn mentor (2.1).
8. Ik heb het idee dat de school goed in de gaten houdt of ik spijbel (2.2).
9. Ik wordt door de school gestimuleerd om het goed te doen op school (2.2).
10. Ik zou later wel docent willen worden (2.3).
11. Een docent zijn geeft respect (2.3).
12. Geef een voorbeeld van een goede docent, en waarom (2.4).
13. Docenten houden zich liever bezig met leerlingen die het goed doen dan leerlingen die slecht presteren (3/5).



Ministerie van Veiligheid en Justitie

Dit is een uitgave van:

Ministerie van Veiligheid en Justitie
Postbus 20301 | 2511 DP Den Haag
www.rijksoverheid.nl/venj

November 2013 | Publicatienr: J-21736