



DE ROL VAN DE SCHOOL IN DE DELINQUENTIEONTWIKKELING BIJ
JONGEREN

Nicole Vettenburg

In dit artikel worden de belangrijkste resultaten weergegeven van een onderzoek naar de relatie tussen school en probleemgedrag. Het theoretisch referentiekader is de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid. Het onderzoek is uitgevoerd bij leerlingen uit het beroepsonderwijs (1e, 3e en 4e jaar). De resultaten zijn gebaseerd op de bevraging van leerlingen (N = 1689), leerkrachten (N = 258) en ouders (N = 55), en klasobservaties (140 uren gespreid over 12 klassen). Wij vonden dat de houding van de leerkracht samenhangt met het probleemgedrag bij de jongere en zijn justitiële contacten; dat de school belangrijker is dan doorgaans wordt aangenomen; en dat de culturele gezinskenmerken sterker samenhangen met de kwetsbaarheid in school en t.a.v. justitie dan met de structurele kenmerken. De niet aanvaardende houding van de leerkracht heeft in wezen te maken met de depreciatie van de cultuur van de leerling. Bijgevolg is het van essentieel belang dat de cultuur van sociaal zwakke groepen aanzien wordt als een variant en niet als een minderwaardige cultuur t.a.v. de dominante cultuur.

Inleiding

Begin 1988 werd een onderzoek afgesloten over 'school en probleemgedrag bij jongeren'(1). De centrale vraag in dit vier jaar durend onderzoek was: **is de school van invloed op de delinquentieontwikkeling bij leerlingen. Zo ja, op welke wijze?**

Aanleiding tot dit onderzoek was de vaststelling dat een slecht verlopende schoolcarrière de maatschappelijke integratie bemoeilijkt: men staat niet alleen zwakker t.a.v. de arbeidsmarkt, maar ook t.a.v. andere maatschappelijke instellingen, zoals justitie (2). Deze vaststelling woog des te zwaarder omdat de leerplicht in 1983 werd verlengd. Het verplicht langer op school moeten blijven dreigt voor bepaalde jongeren nadelige gevolgen te hebben.

Wil men de negatieve neveneffecten van het schoollopen voorkomen dan dient men een beter inzicht te hebben in het beïnvloedingsproces dat zich in de school voltrekt. Het onderzoek wou hiertoe bijdragen.

In dit artikel werk ik eerst deze probleemstelling verder uit (paragraaf 1). In het onderzoek wordt verondersteld dat de school delinquentieafremmend/bevorderend werkt omdat zij van invloed is op de maatschappelijke kwetsbaarheid van de leerlingen. Dit begrip en het ruimere theoretisch referentiekader wordt toegelicht in paragraaf 2. In een derde paragraaf ga ik in op de belangrijkste resultaten van een onderzoek waarbij de uitgewerkte theoretische inzichten worden toegepast op leerlingen van het beroepsonderwijs.

1. Probleemstelling

1.1. Delinquent gedrag bij jongeren

Bij jongeren kan het stellen van delinquent gedrag gezien worden als een normaal verschijnsel: het hoort a.h.w. bij de leeftijd en het merendeel van de jongeren stelt dit soort gedrag.

In de adolescentieperiode ontgroeien de jongeren de veiligheid en warmte van het gezin en gaan zij op zoek naar een eigen rol binnen de samenleving. Dit zoeken gaat gepaard met het uitproberen van rollen en het aftasten van de grenzen van het maatschappelijk tolereerbare. De conflictsituaties en probleemgedrag die hieruit kunnen voortkomen zijn dan ook te zien als uitingen van een normale, zelfs gunstige ontwikkeling (Walgrave, 1982). Bovendien geven dark-number studies (dit zijn studies naar de verborgen criminaliteit) aan dat ongeveer 70 à 90% van de jongeren jaarlijks minstens één delict begeeft. Ook statistisch gezien blijkt dus het stellen van delinquent gedrag bij adolescenten een normaal verschijnsel.

Deze normale delinquentie is voorbijgaand. Rond de leeftijd van 17-18 jaar is er een sterke afname van de hoeveelheid gepleegde delicten.

Maar sommige jongeren begaan meer en ernstigere delicten dan hun leeftijdsgenoten en bij enkele duurt het ook voort na de adolescentieperiode.

De criminologische vraag moet bijgevolg niet zijn "waarom stellen jongeren delinquent gedrag?", maar wel "waarom houden sommigen er niet mee op?"

Zoals verder zal blijken kan dit toegeschreven worden aan een gemis aan binding met de samenleving, wat op zijn beurt verband houdt met de maatschappelijke kwetsbaarheid van de jongere en zijn gezin (zie paragraaf 2).

1.2. School en delinquent gedrag

Uiteraard is het stellen van delinquent gedrag een complexe realiteit die onmogelijk door één factor kan verklaard worden. Bij de doorsnee burger overheerst de opvatting dat het gezin en eventueel de leeftijdsgenoten een sterk bepalende invloed hebben op het gedrag van jongeren.

Toch blijkt uit heel wat criminologische literatuur dat er ook een verband bestaat tussen een slechte schoolcarrière en het plegen van delicten. Oorspronkelijk dacht men dat de school slechts een neutrale registreerder was

van een gebrekkige gezinssocialisatie. Latere onderzoeken toonden aan dat de school wel degelijk een activerende rol kan hebben. Zo bv. onderzochten Elliott en Voss (1974) wat er gebeurde met de "dropouts", d.w.z. jongeren die hun schoolcarrière hadden afgebroken in de loop van het schooljaar omdat zij schoolmoe waren, werk hadden gevonden of weggestuurd waren. Deze dropouts kwamen uit de groep leerlingen met de zwakste schoolcarrière en met de meeste delinquentie. Verrassend genoeg daalde hun delinquentie erg snel nadat zij de schoolbanken hadden verlaten, vooral wanneer zij aan werk waren geraakt. Hun "soortgenoten" die op school waren gebleven, behielden hun hoge delinquentiescore.

Andere onderzoeken bevestigen in grote mate de resultaten van Elliott en Voss. Ook wij vonden dat werkende 17-19 jarigen merkkelijk minder delicten begaan dan hun schoolgaande leeftijdsgenoten (Vettenburg, e.a., 1984).

Rutter e.a. (1979) vergeleek een aantal secundaire scholen die leerlingen hadden uit vergelijkbare gezinnen, buurten, sociale afkomst, met vergelijkbare ambities enz. Zij stelden vast dat de scholen onderling enorm verschilden inzake het klimaat dat er heerste. Dit klimaat werkte rechtstreeks in op de schoolresultaten, de relaties leerkracht-leerling, de stress die op de leerlingen woog, interne tuchtproblemen, en zelfs de delinquentie begaan door de leerlingen.

De activerende rol van de school op delinquent gedrag kan bijgevolg verondersteld worden. Blijft nog de vraag: volgens welke mechanismen voltrekt zich deze activerende of afremmende invloed?

2. Een theoretische verklaring vanuit maatschappelijke kwetsbaarheid

2.1. Omschrijving van het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid

De term "kwetsbaarheid" duidt op een toestand van potentieel risico op nadelige gevolgen van een contact. Het is dus een kenmerk van de kwetsbare. Kwetsbaarheid is

echter per definitie ook een interactioneel begrip. Men is steeds kwetsbaar voor iets. Fietsers zijn kwetsbaar in het verkeer; de vrouw is kwetsbaar op de arbeidsmarkt; de patiënt is kwetsbaar in zijn relatie tot de arts. Met "maatschappelijke" kwetsbaarheid wordt een toestand aangeduid van een bevolkingsgroep (of een subject van deze groep) die kwetsbaar is t.a.v. de maatschappelijke instelling zelf: in haar contacten met de maatschappelijke instellingen riskeert deze bevolkingsgroep telkens weer vooral een aantal negatieve effecten (controle en sanctionering) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod (3).

De potentialiteit van de maatschappelijk kwetsbaarheid ligt in de structurele positie van de bevolkingsgroep, nl. het behoren tot de lagere sociale klasse. Kenmerkend voor deze klasse is het gebrek aan gezag om hun eigen cultuur te laten opnemen en valoriseren in de maatschappelijk erkende cultuur. Dit betekent dat hun belangen niet verdedigd worden, dat er minder aan hun specifieke noden en behoeften wordt tegemoet gekomen en dat zij zich ook niet kunnen weren tegen de negatieve stereotypen die er over hen bestaan.

Dit cultureel accent van maatschappelijke kwetsbaarheid is essentieel. Het verklaart de onmogelijkheid van de maatschappelijk kwetsbaren om de maatschappelijke instellingen aan te wenden voor de vermindering van de ongelijkheid. Met als gevolg dat zij eigen oplossingsstrategieën gaan ontwikkelen om aan hun kwetsbare situatie het hoofd te bieden, waaronder delinquent gedrag.

Maatschappelijke kwetsbaarheid voltrekt zich cumulatief. Elk subject krijgt in zijn leven te maken met een ketting van maatschappelijke instellingen. Gekwetst worden in een contact met een maatschappelijke instelling maakt kwetsbaarder voor de volgende. Bv. iemand die faalt op school is kwetsbaarder t.a.v. de arbeidsmarkt, de R.V.A., enz.

Een kind dat zijn maatschappelijke loopbaan begint vanuit een maatschappelijk sterk kwetsbaar gezin riskeert terecht te komen in een neerwaartse spiraal van toenemende maatschappelijke kwetsbaarheid. Dit proces is

echter geen fataal proces: het gaat telkens om een potentiële toestand, een risico op een kwetsing.

Maar waarom eigenlijk een nieuw begrip invoeren? Er bestaat toch een uitgebreid begrippenarsenaal om maatschappelijk kwetsbare groepen te beschrijven. Zo spreekt men naargelang van de probleemdefiniëring van: de lagere sociale klasse, marginaliteit, kansarmoede, deprivatie, enz. Om de meerwaarde van het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid aan te tonen wordt het hier afgelijnd tegen twee veel gebruikte en sterk verwante begrippen, nl. sociale klasse en kansarmoede.

- Met **sociale klasse** wordt een gelaagdheid van de bevolkingsgroepen aangeduid, die overwegend gebaseerd is op sociaal-economische verschillen. Sommige auteurs kennen dit begrip een ruimere inhoud toe en verstaan hieronder ook een culturele component. Verschillende operationaliseringingen leiden tot uiteenlopende resultaten (Tittle, e.a., 1978). Het toekennen van verschillende inhouden aan eenzelfde begrip bemoeilijkt het vergelijken en leidt tot onduidelijkheid. Alleen al om die reden is het invoeren van een nieuw en duidelijk gedefinieerd begrip zinvol. Maar er zijn nog redenen.

De potentialiteit van de maatschappelijke kwetsbaarheid ligt wel in de sociaal economische positie, maar 'maatschappelijke kwetsbaarheid' heeft een ruimere betekenis. Vooreerst verwijst kwetsbaarheid naar een minder gesloten en statische categorie dan 'klasse'. Kwetsbaar is men in min of meerdere mate. Er zijn gradaties mogelijk, wat beter correspondeert met de realiteit. Bovendien maakt het interactioneel en cumulatief karakter van het begrip het mogelijk het proces te bestuderen.

Verder ligt bij maatschappelijke kwetsbaarheid de klemtoon niet op de structurele kenmerken maar op de culturele eigenschappen (o.a. het opvoedingsmodel binnen het gezin, de waardenoriëntaties van de ouders, de aspiraties voor de kinderen). Dit geeft rechtstreeks aansluiting met de individuele beleving en verwerking van degenen die zich in een maatschappelijk kwetsbaarheids-situatie bevinden, en bijgevolg ook met probleemgedrag.

M.a.w. het maakt niet alleen de verbinding naar het macro-niveau mogelijk, maar ook naar het micro-sociologische en psychologische niveau.

- **Kansarmoede** is een typische verschijningsvorm van armoede in de welvaartstaat. Vroeger ging het om een probleem van louter materiële aard; nu gaat het om arm zijn aan kansen op velerlei terreinen zoals: onderwijs, arbeid, inkomen, macht, gezondheid, gebruik van sociale voorzieningen. Kansarmoede verwijst niet zozeer naar een (economische) toestand, maar wel naar een vergelijking. Armoede betekent nu "beduidend minder hebben dan anderen".

Kansarmoede is van toepassing op de maatschappelijk kwetsbare groepen. Zij hebben minder kansen om zichzelf te realiseren en te participeren aan het maatschappelijk leven. Kansarmoede verwijst dus wel naar de essentie van de maatschappelijke kwetsbaarheid, nl. het gebrek aan bezit, macht en sociaal aanzien om invloed te hebben op de erkenning en de formulering van het maatschappelijk waarden- en normenpatroon.

Maar in tegenstelling tot het maatschappelijk kwetsbaarheidsbegrip belicht 'kansarmoede' maar één interactiepool, nl. de kwetsbare en zegt het niets over de kwetser (nl. de maatschappelijke instellingen) noch over de interactie tussen beide. Dit heeft belangrijke consequenties. Zo zal bv. het denken in termen van kansarmoede leiden tot het organiseren van bijwerkklassen om een groep meer kansen te geven; vanuit het maatschappelijk kwetsbaarheidsdenken zal ook gewerkt worden aan de school zelf.

De kwetsing voltrekt zich in de interactie tussen een (potentiële) kwetsbare en de maatschappelijke instellingen.

Maar wat gebeurt daar nu precies? Op deze vraag wordt nu ingegaan.

2.2. School en sociale bindingen

Jongeren stellen gemakkelijker probleemgedrag als zij weinig of geen binding hebben met de samenleving. Bij

non-conform gedrag hebben zij minder te verliezen dan jongeren die meer geïnvesteerd hebben in de samenleving (4). Het ontwikkelen van sociale banden gebeurt in interactie met de maatschappelijke instellingen en houdt wezenlijk verband met de culturele kloof tussen jongere en instelling.

Hoe ontwikkelt zich de sociale binding met de school?

De school doet een positief aanbod: men kan er leren lezen en schrijven, men kan er bepaalde vaardigheden en attitudes aanleren, enz. Van dit aanbod zal men optimaal genieten als men aan bepaalde voorwaarden voldoet, zoals bv. een goede taalontwikkeling heeft, een bepaald arbeidsritme en abstractieniveau aankan, kan omgaan met gezag, enz.

Leerlingen die aan deze voorwaarden voldoen ontwikkelen in de school een reeks bindingen die hen ook verder met de samenleving zullen binden.

Schema 1 brengt dit in beeld.

Een kind dat zich aanvaard voelt in de school gaat zich hechten aan de leerkracht en krijgt hiervoor genegenheid terug. Om deze positieve relatie te behouden of te versterken zal een leerling zich ook inzetten voor schooltaken, wat hem dan ook prestige oplevert (o.a. hogere cijfers behalen, hogere studierichting kunnen volgen). Hij wil zich ook schikken naar de tuchteisen, waardoor hij bestraffing voorkomt en een mate van respectabiliteit bereikt.

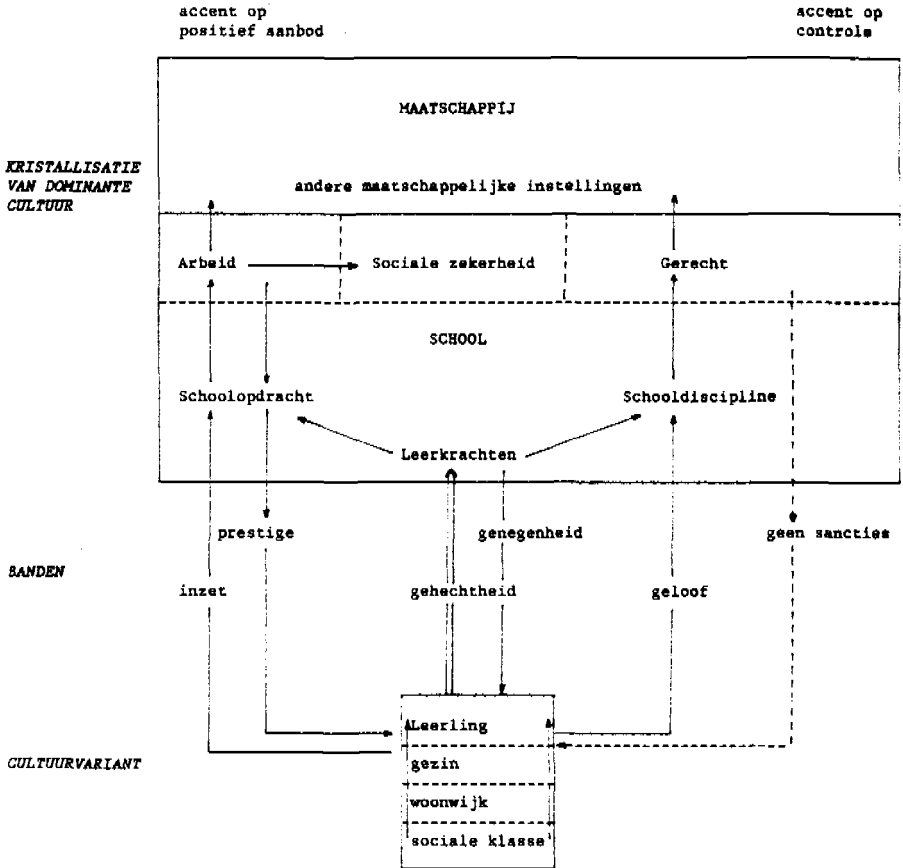
Naarmate het engagement in schoolactiviteiten en het respect voor de schooldiscipline voortduren worden zij gaandeweg een streefdoel op zich, en dit los van de gehechtheid aan de leerkracht.

Leerlingen met betere schoolprestaties maken meer kans op betere jobs en bijgevolg op een hoger beroepsprestige. Het engagement in de werksituatie betekent een binding met de conventionele orde en maakt ook de acceptatie van maatschappelijke regels en normen gemakkelijker.

Maar, niet alle leerlingen voldoen aan de schoolvoorwaarden. Kinderen uit de lagere sociale klasse komen

DELINQUENTIEONTWIKKELING BIJ JONGEREN

Schem 1 : Een maatschappelijk kwetsbaarheidsproces



minder goed voorbereid naar school. Hun gezinssocialisatie sluit niet zo goed aan bij datgene wat in de school geleerd wordt. Zij riskeren het aanbod van de sociale bindingen te missen: de persoonlijke band met de leerkracht komt niet of in mindere mate tot stand; met de schooltaken is geen prestige te halen. Wanneer deze voldoening er niet is wordt ook de aanpassing aan de schooltucht voor hen zinlozer en moeilijker, met als gevolg dat zij ook meer gestraft worden.

Deze leerlingen lopen nog twee andere risico's. Dikwijls worden zij met negatieve vooroordelen benaderd. Ze worden gestigmatiseerd als domme en ongedisciplineerde leerling. Dat brengt hen als het ware in een vicieuze cirkel: de school is voor hen minder voldoende, en dus hebben ze ook meer last met de schooleisen; ze worden daardoor ook meer gestigmatiseerd als domme en ongedisciplineerde leerling; ze verwachten ook stilaan een dergelijke behandeling, waardoor ze zich ook daarnaar gaan gedragen; zo ontstaat een vorm van permanent conflict tussen school en leerling, wat hun stigmatisering vanzelfsprekend versterkt...

Bovendien blijkt dat leerlingen die slechte ervaringen hebben en daardoor ook negatieve toekomstverwachtingen ontwikkelen elkaar opzoeken. Ze zoeken steun bij elkaar en als compensatie voor hun faal-beleven, gaan ze een eigen anti-waardensysteem ontwikkelen. In deze groep haalt men prestige, niet door het aanpassen aan de conforme waarden, maar wel door het uitdagen ervan.

Deze drie kenmerken, het gemis aan sociale bindingen, het gevoel van stigmatisering en het leven met gelijkgestigmatiseerden maakt dat deze leerlingen terecht komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid. Zij drijven meer en meer af van de conformiteit en het risico op het stellen van probleemgedrag neemt toe.

Maar is de school dan alleen verantwoordelijk voor het afdrijven naar delinquente gedragspatronen?

2.3. Maatschappelijke situering van de school

De geschetste problematiek van de arbeiderskinderen gaat terug op het niet aansluiten van hun gezinscultuur op de schoolcultuur, waardoor zij niet of in mindere mate voldoen aan de schooleisen. Dit verwijst meteen ook naar de maatschappelijke verwevenheid van de school.

Historisch onderzoek laat duidelijk zien dat de onderwijsontwikkeling beïnvloed wordt door de maatschappelijke veranderingen (Van Kemenade, 1981; Wielemans, 1984); zij is afhankelijk van religie, politieke organisatie, de ontwikkelingsgraad van de wetenschap en de industriële situatie (Durkheim, 1956). Elke samenleving krijgt als het ware het onderwijs waaraan zij behoefte heeft. Vorm en inhoud van het onderwijs zijn een weerspiegeling van de heersende ideologie.

De functies van het onderwijssysteem kunnen ruwweg ingedeeld worden in een technische en ideologische functie (5). De technische functie bestaat erin leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen (o.a. beroepsvoorbereiding) om goed te functioneren binnen de samenleving en om zo het socio-economisch systeem in stand te houden (Snijders, 1976).

De ideologische functie van het onderwijs bestaat in de verdediging van bepaalde waarden als: prestatie, verstand, competitie, stiptheid, orde, beleefdheid, rolpatronen, winst. Daarnaast heeft het onderwijs, evenals andere sociale instituties, ook een geheel aan praktijken die de achterliggende ideologie ondersteunen (Althusser, 1976; Baudelot en Establet, 1971), zoals: schooltaken, examens, straffen, beloningen.

In die twee functies komt het discriminerend karakter van het schoolsysteem tot uitdrukking. Wij schreven hoger dat de school een voorwaardelijk aanbod doet. De voorwaarden zijn geformuleerd vanuit de functies die zij binnen de samenleving vervult. Het voorwaardelijk stellen van het aanbod vraagt ook 'controle' en eventueel 'sanctionering' op het voldoen aan de voorwaarden. Bv.

het leergedrag wordt gecontroleerd via ondervragingen en positief/negatief gesanctioneerd met punten.

Sommige cultuurvarianten (zoals de arbeiderscultuur, de cultuur van migranten) worden nauwelijks opgenomen in de dominante cultuur die in de school en andere maatschappelijke instellingen worden voorgestaan. Hoe groter de afstand tussen de dominante cultuur en de bedoelde cultuurvarianten, hoe groter het risico dat deze bevolkingsgroep in haar contacten met de maatschappelijke instellingen vooral de controle en de sanctionering zal ondervinden.

3. De school onderzocht

3.1. Uitwerking van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek was na te gaan of en hoe de school van invloed is op de ontwikkeling van delinquent gedrag bij jongeren.

Hiertoe werd verondersteld dat de school kon bijdragen tot een verhoging van de maatschappelijke kwetsbaarheid van bepaalde leerlingen, waardoor het risico zowel op delinquent gedrag als op een gerechtelijke interventie bij deze leerlingen toeneemt.

Het onderzoek kende twee fasen: in een eerste fase werden leerlingen, leerkrachten en ouders bevraagd; ter aanvulling werd er geobserveerd tijdens de lessen. In een tweede fase werd een groep jongeren -leerlingen en schoolverlaters- opnieuw bevraagd.

In de eerste fase werd een vragenlijst afgenomen bij 1689 leerlingen, komende uit het eerste, derde en vierde jaar **beroepsonderwijs** (6). Deze leerlingen komen uit 33 scholen -gespreid over het Vlaamse land en over de verschillende onderwijsnetten- en uit 158 klassen.

Aan twee leerkrachten van elke klas werd ook gevraagd een vragenlijst in te vullen. Concreet werd het gevraagd aan de praktijkleerkracht en een leerkracht algemene vakken. Een van beide was klastitularis. In totaal werden 258 vragenlijsten teruggestuurd (7).

Uit de bevraging van de leerlingen verkregen wij informatie over hun gezinssituatie (o.a. beroepsniveau, al of niet hebben van werk, het opvoedingsmodel, interesse voor het schoolgebeuren), hun schoolervaringen (o.a. schooluitslagen, dubbelen, wisselen van school, straffen, beloningen), hun probleemgedrag (o.a. storen van les, spijbelen, vechten, vernielen, plegen van diefstal, weglopen thuis) en hun contacten met politie en gerecht (nl. al dan niet gekend, geverbaliseerd en/of veroordeeld voor delicten zoals: vernielingen, vechten, weglopen, diefstal) (8). De afname gebeurde klassikaal, geleid (9) en in afwezigheid van de leerkracht.

Uit de antwoorden van de leerkracht kregen wij inzicht in hun houding ten aanzien van de klas (o.a. het al dan niet voorschotelen van de leerstof, kanaliseren van initiatieven, aanpassen van de leerlingen, zwarte schapen creëren) en ten aanzien van de individuele leerling (o.a. inschatting klasstoelbehooren, thuisbetrokkenheid op school, verwachtingen inzake mogelijkheden voor het vak, verdere evolutie inzake gedrag).

Op grond van die bevraging van leerlingen en leerkrachten werden vijf kwetsbaarheidsfactoren berekend, nl. de kwetsbaarheid van het gezin en van de jongere, het probleemgedrag van de jongere en de justitiële interventie en de houding van de leerkracht (10).

De bevraging van een aantal ouders (N=55) en de klasobservaties leverden belangrijke aanvullende informatie. De observaties werden verricht in klassen met alleen jongens (11), in drie studiejaar (het 3e, het 5e en het 6e jaar), telkens in twee richtingen en dit in twee scholen. In totaal werd dus geobserveerd in twaalf klassen en dit tijdens drie vakken: beroepspraktijk, een technisch vak en een vak algemene vorming. Elk vak werd ongeveer drie lessen gevolgd.

De bedoeling van de klasobservaties was na te gaan in welke mate de lessituaties voor de leerlingen een positief aanbod inhouden van contact met de leerkracht (gehechtheid) en van boeiende leerstof (engagement), maar ook in welke mate dit ontbreekt en er integendeel stigmatiserende uitingen waar te nemen zijn.

De observaties gingen dus uit naar de houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen (vriendelijk, aanmoedigend, open dan wel afdreigend, beledigend, eng lesbetrokken) en naar zijn didactische lesaanbod (gestructureerd, gericht op leersituaties van leerlieden, etc...).

In de tweede fase, ongeveer een jaar na de eerste bevraging, zou een kleinere groep leerlingen (N=338) opnieuw worden bevraged. Bij nader toezien bleek ongeveer een derde niet meer op school te zijn. Deze groep schoolverlaters bleken op de onderscheiden kwetsbaarheidsfactoren de meest kwetsbaren te zijn. Vandaar dat ook een beperkt aantal (N=24) van hen aan huis werden bevraged.

3.2. De belangrijkste bevindingen

3.2.1. De houding van de leerkracht is van invloed op het probleemgedrag

Uit de correlaties tussen de berekende factoren bleek reeds dat het probleemgedrag van de leerlingen vrij sterk samenhangt met de houding van de leerkracht ($r=.32$; $p < .001$).

Dit werd verder onderzocht en ook bekeken in relatie t.a.v. de schoolervaringen van de leerlingen.

Tabel 1 geeft de belangrijkste samenhangen weer.

Leerlieden die zich moeilijk gedragen in de school (o.m. lesstoren, vechten, zaken vernielen), die spijbelen en delicten begaan (o.m. diefstal, vandalisme, joy-riding, vechten) gaan niet graag naar school, steken weinig tijd in huiswerk (schoolengagement), worden regelmatig gestraft in de school en voelen zich strenger bejegend en minder beloond door de leerkracht.

Ten aanzien van deze leerlingen heeft de leerkracht een negatieve inschatting van de betrokkenheid van de ouders op de school, vindt hij dat zij veel tuchtproblemen geven in de klas en verwacht hij dat zij nog veel in aanraking kunnen komen met politie en gerecht.

Een voor de hand liggende veronderstelling is dat leerkrachten een negatiever oordeel zullen geven over leer-

Tabel 1: Correlaties tussen reeks kenmerken (1)(2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Houding leerkracht (uit bevr. leerkracht)										
1. inschatting thuisbetrokkenheid	-									
2. geeft tuchtproblemen	.33	-								
3. verwacht. inzake delinq. carr.	.34	.56	-							
Schoollervaring (uit bevr. leerling)										
4. engagement school	.20	.22	.20	-						
5. sanctiëring school	.20	.37	.27	.26	-					
6. schoolbejegening	.19	.24	.19	.25	.23	-				
Probleemgedrag (uit bevr. leerling)										
7. opzettelijk lesstoren	.21	.37	.28	.30	.41	.24	-			
8. spijbelen	.21	.30	.30	.26	.25	.19	.32	-		
9. delinquent gedrag	.15	.22	.25	.24	.28	.19	.36	.35	-	
10. delinquent gedrag in school	.11	.21	.24	.19	.29	.20	.27	.21	.39	-

(1) Reductie van de oorspronkelijke tabel 6 (onderzoeksrapport, p. 107)
 (2) De cijfers (correlatiecoëfficiënten) geven de sterkte van het verband weer. Zij kunnen variëren van -1 (max. negatief verband) tot en met +1 (max. positief verband).

lingen die zich moeilijk gedragen in de klas. Leerlingen die aanhoudend rumoerig zijn, van hun plaats lopen, zaken naar elkaars hoofd gooien, enz. zullen ongetwijfeld meer opmerkingen en straffen krijgen. Maar toch is het ook denkbaar dat het handelen van de leerkracht, nl. de manier waarop hij lesgeeft en omgaat met de leerlingen, probleemgedrag bij de leerlingen uitlokt of versterkt.

Deze laatste veronderstelling werd bevestigd door de observatiegegevens.

Wij stelden vast dat sommige leerkrachten er in slagen in "zeer moeilijke" klassen interesse en medewerking te bekomen, terwijl het bij andere leerkrachten volledig uit de hand loopt. Waaraan is dit te wijten?

Uit de analyse van de observaties kon worden afgeleid dat dit te maken heeft met de manier van lesgeven en van omgaan met de leerlingen.

Een leerkracht die goed gestructureerd en inzichtelijk lesgeeft, die aansluit bij de leefwereld van de leerling, die de motivatie weet te wekken, enz. krijgt gemakkelijker aandacht, medewerking en appreciatie van de leerlingen. Toch bleek een goede didactische aanpak niet te volstaan. Belangrijker leek de algemene houding die de leerkracht had ten aanzien van de leerlingen. Weliswaar gaan beide kenmerken dikwijls samen. Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen wil hen ook op een boeiende manier zinvolle zaken aanleren. Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen zal o.m. de creativiteit bij de leerlingen stimuleren, ingaan op hun vragen, hen zoveel mogelijk bij de lessen betrekken via vragen te stellen, via aansluiting op hun leefwereld.

Ter illustratie een paar voorbeelden uit een positief verlopende lessituatie (12).

Het betreft het vak nederlands in een vijfde jaar beroepsonderwijs. In de geobserveerde les krijgen de leerlingen als opdracht een verslag over een auto-ongeluk te maken.

DELINQUENTIEONTWIKKELING BIJ JONGEREN

- De belangstelling van de leerlingen wordt gewekt door de zinvolheid van de leerstof aan te geven en door aan te sluiten op hun concrete leefwereld.
 - Bv. Als introductie voor het verslag over een auto-ongeluk zegt de leerkracht "Ik zie hier regelmatig in A. oud-leerlingen die politieagent geworden zijn, die moeten een verslag van een verkeersongeluk kunnen maken. Wij gaan dat vandaag ook eens doen. Stel je voor dat ge een ongeluk ziet gebeuren...
- Er is ruimte voor tussenkomsten van de leerlingen. Dit zowel voor vragen over het directe vakgebied als voor de persoonlijke opvatting van de leerlingen.
 - Bv. Een leerling maakt een opmerking over het betalen van tol op de snelwegen.
 - Lk. : Ja, wacht eens mannen. Ja, Wim, leg dat eens uit wat ge bedoelt.
De leerling verdedigt de opvatting dat het beter zou zijn dat degenen die de wegen gebruiken er voor betalen en niet iedereen via de belastingen.
 - Lk. : Ja, daar zit iets in. Wij zouden daar in een van de volgende lessen een debat kunnen over houden, dat is een interessant onderwerp.
- De leerkracht stelt zich op als meezoeker. In de discussie geeft hij eventueel hintjes, maar geen pasklare antwoorden. Hij stimuleert hen ook om de betekenis van het woord te vinden door het te ontleden (i.p.v. direct woordenboek te gebruiken). Als de antwoorden gezamenlijk gevonden zijn, dicteert hij deze in het kort. Bij dit dicteren merkt hij op "Als je het niet kunt schrijven moet je het vragen". Door het dicteren worden de leerlingen niet in de rol van "onkundigen" gedrukt. Dicteren is vrij ongebruikelijk in het beroepsonderwijs, doorgaans worden de volledige zinnen voorgeschreven op het bord. Regelmatig vragen de leerlingen hoe iets moet geschreven worden. Hierop wordt steeds constructief ingegaan.

- Bij het maken van het verslag stimuleert hij hen het af te hebben tijdens het lesuur. Om dit te bereiken zegt hij 'Ik zal jullie verwittigen als ge nog een kwartier hebt'. Op dit tijdstip informeert hij hoever zij staan en zegt 'Goed, werk maar rustig voort'. Zeven minuten voor het einde verwittigt hij hen opnieuw. Iedereen is op tijd klaar.
- Tijdens het gehele lesuur gaat er een opvallende positieve stimulerende kracht uit van de leerkracht. Dit stimuleert hen tot mee- en voortwerken, zonder dat de druk al te groot wordt.

Enkele voorbeelden van een negatief verlopende lessituatie.

Het gaat hier ook om een les nederlands in het zesde jaar beroepsonderwijs.

- Uit het gehele lesverloop blijkt dat de leerkracht niet positief staat t.a.v. de leerlingen. Hij dreigt heel veel en laat niet de minste ruimte voor inbreng van de leerlingen.

Aanhoudend worden opmerkingen gemaakt als:

- 'Als ge niet luistert, stop ik direct!'
 - 'Nog één keer en dan vliegt ge buiten en doet ge de test niet mee!'
 - 'Kunt ge U in godsnaam nog even inhouden!'
 - 'Ge weet wat ik vorige week gezegd heb, hé!'
 - 'Luister, wie 'ambras' maakt, geeft direct zijn blad af!'
 - 'Als het allemaal 'zever' is, ga dan maar buiten!'
- Het lestempo ligt veel te hoog. De leerkracht stelt de vragen, geeft zelf de antwoorden en noteert ze op het bord. De leerlingen hebben nauwelijks de tijd om ze over te schrijven. De leerlingen krijgen aanhoudend opmerkingen om voort te werken.
Bv. - Verspil niet te veel tijd, want er moet nog veel gedaan worden.
 - Haast jullie want we zitten al 2 minuten over ons tijdschema.

DELINQUENTIEONTWIKKELING BIJ JONGEREN

Dit werkt soms zo verwarrend dat zij niet weten wat zij aan het overschrijven zijn. Hierdoor gaat er heel veel van de lesinhoud verloren.

- Tijdens deze lessen is de klas steeds vrij rumoerig. Zij hebben geen respect voor hem en zijn ondanks zijn dreigingen niet bevreesd voor hem. Dit blijkt uit het feit dat zij na zijn dreigingen nog voort doen en uit het soort opmerkingen dat zij tegen hem maken.

Bv. - "Dat is allemaal zever!"

- "Dat is de eerste keer dat wij van u iets (bladen) krijgen.

Mijnheer, ge hebt het zeker zelf niet moeten betalen!"

Globaal is er weinig interesse voor de leerstof en zij zetten zich er weinig voor in. Wanneer het tempo te hoog wordt worden zij rumoeriger.

Uit het geheel van onze observaties blijkt dat een dergelijke negatieve houding weinig voorkomt, evenmin als een uitgesproken positieve houding.

Opvallend was wel het gemis aan **positieve stimulering**. Doorgaans kregen de leerlingen alleen opmerkingen over wat zij verkeerd deden, over wat zij niet kenden, zelden of nooit kregen zij een waarderend woord over wat zij wel goed deden. Voor leerlingen uit het beroepsonderwijs die reeds erg negatieve schoolervaringen achter de rug hebben, betekent dit een bevestiging van 'schoolonbekwaamheid'.

Deze negatief bekritiserende houding van de leerkracht staat identificatie met de leerkracht in de weg. Hierdoor wordt de school een gemiste kans om bij sommige leerlingen een positieve binding met de samenleving te doen tot stand komen en aldus een barrière op te trekken voor het stellen van delinquent gedrag.

De invloed van de school op het probleemgedrag van de jongeren bleek ook uit de **herbevraging van de leerlingen**. Een jaar na de eerste bevraging werd een kleinere groep opnieuw bevraagd. Toen bleek dat ongeveer een derde van de potentiële groep de school verlaten hadden.

Bij nader toezien bleken dit vooral de leerlingen te zijn met de minst gunstige schoolsituatie. Uit de evolutie van de 'blijvers', blijkt dat leerlingen uit maatschappelijk zeer kwetsbare gezinnen, kwetsbaarder worden in de school en meer probleemgedrag stellen. Bij de schoolverlaters daarentegen stellen wij vast dat het probleemgedrag aanzienlijk vermindert.

Het verschil in evolutie versterkt het vermoeden dat of het wegvallen van een uitgesproken negatieve situatie, of het terechtkomen in een duidelijk betere situatie of een combinatie van beide, bijdraagt tot een vermindering van delinquent gedrag bij jongeren. Dit correspondeert ook met de gegevens uit de literatuur (13).

3.2.2. Het probleemgedrag van de jongere hangt sterker samen met de schoolfactoren dan met de gezinsfactoren

Uit de correlatiecoëfficiënten tussen de globale factoren bleek reeds dat het probleemgedrag van de leerlingen sterker samenhangt met de schoolfactoren ($r=.32$; $p < .001$) dan met de gezinsfactoren ($r=.12$; $p < .001$).

Uit de multiple regressieanalyse (14) waarin 28 predicatoren werden ingevoerd, blijkt dat drie schoolvariabelen het sterkst samenhangen met het probleemgedrag. Meer gestraft worden in de klas, zich minder engageren voor schoolactiviteiten en de verwachting van de leerkracht dat de leerling nog veel zal in aanraking komen met justitie en gerecht, blijken de beste voorspellers te zijn voor het stellen van probleemgedrag.

In de volgende tabel worden de zes belangrijkste predicatoren aangegeven. Samen met de factor leeftijd hebben zij 38% van de 43% verklaarde variantie voor hun rekening.

DELINQUENTIEONTWIKKELING BIJ JONGEREN

Tabel 2: Factoren van invloed op het probleemgedrag

criterium: probleemgedrag

<u>Predictoren</u>	R^2	Bèta ⁽¹⁾	Rangorde
Sanctionering school	.173	<u>.239</u>	1
Engagement school	.270	<u>.177</u>	2
Verwachting delinquente carrière	.315	<u>.160</u>	3
Gehechtheid aan gezagsdragers	.337	<u>.112</u>	6
Leeftijd	.354	.088	10
Gehechtheid aan ouders	.367	<u>.119</u>	5
Geslacht	.381	- <u>.126</u>	4

Verklaarde variantie gehele analyse: 43%

Adjusted R^2 : 40%

$p < .001$

(1) significantieniveau: --- $p < .05$
 ____ $p < .01$
 == $p < .001$

Mag men uit deze analyses nu besluiten dat de school belangrijker is dan het gezin?

Deze vraag is niet volledig te beantwoorden vanuit de gedane bevraging. Vooreerst is het quasi onmogelijk om gezins- en schoolinvloeden van elkaar te scheiden: gezinservaringen kunnen de schoolbeleving beïnvloeden en omgekeerd. Bovendien is de informatie over het gezin verkregen via de jongere. Deze beperkingen relativiseren enigszins hogergenoemde vaststelling, maar geven toch aan dat de school ook enorm belangrijk is voor de ontwikkeling van probleemgedrag. Belangrijker dan wat in de publieke opinie en in de schoolmiddens doorgaans wordt aangenomen.

3.2.3. De culturele kenmerken van het gezin zijn belangrijker dan de structurele kenmerken voor de kwetsbaarheid t.a.v. de school en justitie.

Onder de structurele kenmerken van het gezin verstaan wij o.m. het beroepsniveau, de opleiding, het al dan niet hebben van werk. M.a.w. datgene wat meestal verstaan wordt onder 'sociale klasse'.

De culturele component van het gezin bevat o.m. de algemene waardenoriëntaties, het maatschappelijk perspectief, de beleving van de maatschappelijke kwetsbaarheid, de oplossingsstrategieën, het opvoedingsmodel, de onderwijsoriëntaties, de aspiraties voor de kinderen, enz.

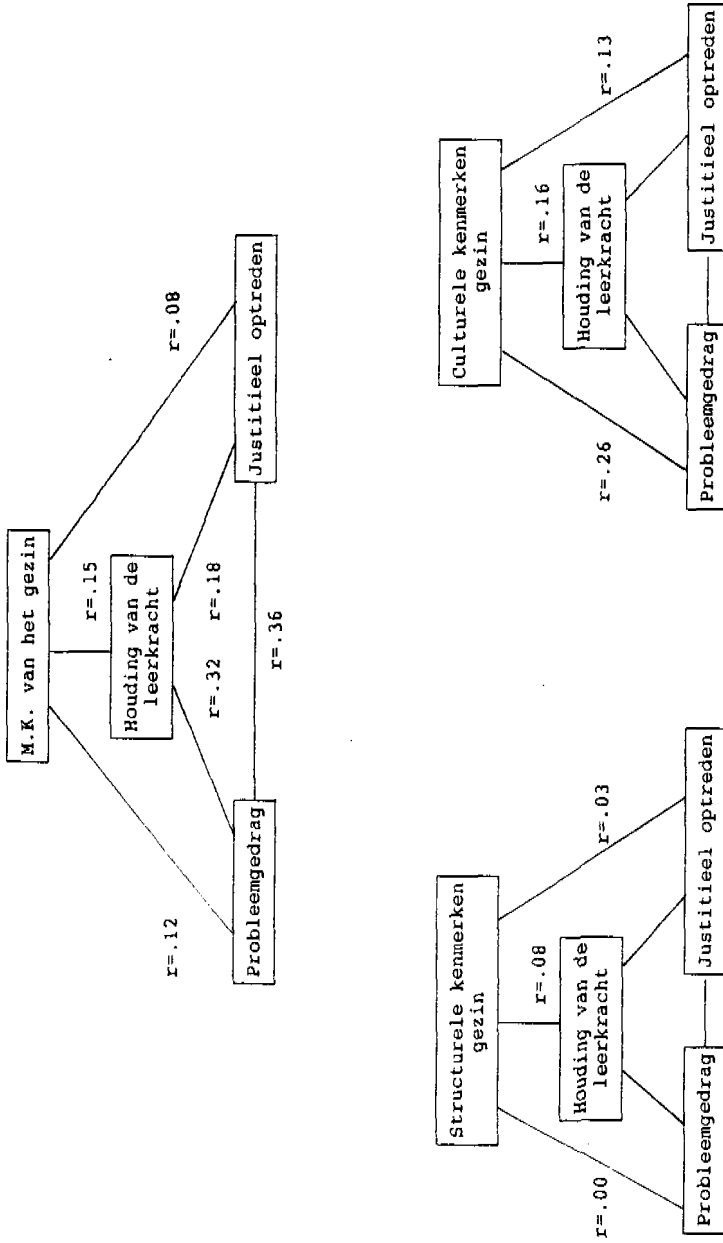
Deze culturele component bleek veel sterker samen te hangen met de houding van de leerkracht, het probleemgedrag en het justitieel optreden. Schema 2 brengt deze bevindingen in beeld.

Dit betekent dat de kwetsbaarheid t.a.v. maatschappelijke instellingen -hier: school en gerecht- zich ent op de cultuur van het gezinsmilieu van de jongere.

De cultuurcomponent van een gezin wordt uiteraard mee bepaald door de ervaringen die de ouders zelf hadden met de maatschappelijke instellingen. Uit de bevraging van de ouders bleek dat ouders met negatieve ervaringen in de school, die terecht kwamen in lagere jobs en werkloosheidsperiodes kenden, die contact hadden met politie en gerecht hun kinderen minder goed begeleiden in hun schoolloopbaan (er wordt thuis weinig gepraat over de school, er wordt niet gereageerd op een slecht rapport, er wordt niet naar oudercontacten gegaan), verwachten niet veel van het behalen van een diploma en vinden de leerplichtverlenging geen goeie zaak. Deze ouders ambiëren en verwachten weinig voor hun kinderen (bv. hij moet geen diploma halen, ik zie hem best werken in handarbeid).

Deze bevindingen maken de veronderstelling over de reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid over generaties heen aannemelijker.

Schema 2 : Het verband tussen de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin, met specificaties voor de culturele en structurele component, met enkele kwetsbaarheidsfactoren.



Het belang van de cultuurcomponent geeft meteen ook aan dat de aanvaarding van de cultuur van de leerling en zijn thuismilieu een belangrijk element is om het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid te doorbreken.

4. Besluit

De problematiek 'school en delinquentie' is zeer complex en niet te vatten in puur psychologische kenmerken en mechanismen. School en leerling zijn maatschappelijk gesitueerd: de school vertegenwoordigt in haar doelstellingen en werking de dominante cultuur; de leerling van zijn kant is gesocialiseerd binnen een welbepaald gezin en milieu. De culturele verschillen tussen beide zijn van wezenlijk belang voor de verklaring van de rol van de school in de delinquentieontwikkeling van de jongere. De maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie neemt deze bredere sociale context mee op.

De onderzoeksbevindingen ondersteunen in belangrijke mate de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid: er blijkt een verband te bestaan tussen de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin en de houding van de leerkracht; deze houding blijkt van invloed op het stellen van probleemgedrag en het hebben van justitiële contacten. De culturele dimensie van het gezin is hierin veel belangrijker dan de structurele.

Of samengevat: de schoolkwetsbaarheid ent zich op de maatschappelijke kwetsbaarheid van het gezin en het schooloptreden heeft een belangrijke versterkende rol in het toenemend proces van maatschappelijke kwetsbaarheid.

Deze vaststellingen zijn niet alleen erg belangrijk voor beleidsbeslissingen inzake preventie van delinquentie maar ook voor een breder welzijnsbeleid.

Van essentieel belang voor het doorbreken van het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces is dat de cultuur van de maatschappelijk zwakke bevolkingsgroep aanzien wordt als een cultuurvariant en niet als een minderwaardige cultuur ten opzichte van de dominante cultuur.

Gezien het grote belang van de school in het kwetsbaarheidsproces is het ook evident dat er vanuit het beleid, maatregelen uitgewerkt worden om deze cultuurappreciatie binnen de school te verwezenlijken. Er werden hiertoe een aantal adviezen geformuleerd (15).

Toch is het ook geen taak alleen voor het onderwijs. Ook in andere sectoren (arbeidsmarkt, justitie, brede welzijnssector) wordt de onderwijssituatie als problematisch ervaren. Preventie en probleemoplossing kan dan ook best gebeuren in samenwerking met de diverse sectoren.

VOETNOTEN

- (1) Het onderzoek werd uitgevoerd door Nicole Vettenburg in opdracht van de Minister van Onderwijs en onder leiding van Prof. L. Walgrave. Voor de volledige onderzoeksrapportering, zie: Vettenburg, N., Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven, 1988.
- (2) In ons onderzoek over "jeugdwerkloosheid en delinquentie" bleek dat werkloosheid als zodanig bij jongeren geen verhoogde delinquentie uitlokte. Wel bevatte de groep jonge werklozen meer jongeren die slechte schoolervaringen achter de rug hadden. De slechte schoolervaringen stonden in sterk verband met het delinquent gedrag, en bij controle van dit gedrag, ook met de gerechtelijke interventie. Zie: Vettenburg, e.a., 1984.
- (3) Het begrip werd voor het eerst geïntroduceerd als 'vulnérabilité' in het artikel van Walgrave, L., *Considérations sur l'orientation de la psychologie dans la criminologie actuelle*, Dév. et Soc., 1980. Het werd voor het eerst geoperationaliseerd in het onderzoek over 'jeugdwerkloosheid en delinquentie' (Vettenburg, e.a., 1984) en verder uitgewerkt en verfijnd in het onderzoek dat het voorwerp uitmaakt van dit artikel (Vettenburg, 1988).
- (4) Zie de controletheorie van Hirschi (1969).

- (5) De functies van het onderwijs worden ook ingedeeld in 'manifeste' en 'latente' functies (Merton, 1938; Berger en Berger, 1977). Manifest zijn deze die opzettelijk bedoeld zijn; latent zijn deze die onbewust en onbepaald zijn. Zowel de technische en de ideologische functie zijn te zien als 'manifeste' functies; de discriminatie van arbeiderskinderen is een 'latente' functie.
- (6) Er werd gekozen voor het beroepsonderwijs omdat in deze richting de meeste problemen gesignaleerd worden en omdat o.i. preventie-onderzoek prioritaair is bij sterkere risicogroepen.
- (7) De vragenlijst werd aan de twee gekozen leerkrachten overgemaakt op de dag van de bevraging van de leerlingen, met de vraag deze ingevuld terug te sturen. De namen van de te beoordelen leerlingen werden vooraf ingevuld. Meer dan 80% van de vragenlijsten werden teruggestuurd.
- (8) Voor de volledige operationalisering, zie onderzoeksrapport p. 70-78.
- (9) Dit betekent dat elke vraag door de enquêteur werd voorgelezen, dan tijd gelaten werd om te antwoorden en vervolgens de volgende vraag voorgelezen werd.
- (10) Hiertoe werden alle antwoorden m.b.t. alle gebruikte indicatoren gecodeerd zodat code 1 correspondeerde met 'niet kwetsbaar' en code 2 met 'kwetsbaar'. Vervolgens werden per factor de waarden samengegeld en gedeeld door het aantal valabele antwoorden dat tot de score bijdroeg.
- (11) Alle studies tonen aan dat jongens meer en ernstigere delicten begaan dan meisjes. Zij zijn dus een sterkere risicogroep voor persisterende delinquentie.
- (12) Voor een uitgebreide verslaggeving van de observaties zie onderzoeksrapport: Vettenburg (1988).
- (13) Zie o.m. Elliott en Voss (1974); Pronovoost en Leblanc (1980).
- (14) Een multiple regressieanalyse is erop gericht de waarden die een afhankelijke variabele (het 'criterium') kan aannemen zo optimaal mogelijk te

voorspellen vanuit informatie over de waarden van een aantal onafhankelijke variabelen (predictoren). Een en ander wordt uitgedrukt in de vorm van een rekenformule, waarin de bèta-waarden een aanduiding vormen van het relatieve belang van de onderscheidene predictoren. De met behulp van de rekenformule hoeveelheid verklaarde variantie (R^2) varieert van 0 tot 100%; naarmate het % hoger ligt is er een sterkere samenhang tussen het criterium en het geheel van de predictoren.

(15) Zie onderzoeksrapport p. 221-236.

BIBLIOGRAFIE

- ALTHUSSER, A. (1976), *Positions*, Hachette, Paris.
- BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris.
- BERGER, P. en BERGER, B. (1977), *Sociologie, Een biografische opzet*, Ambo, Baarn.
- DURKHEIM, E. (1956), *Education and sociology*, New York.
- ELLIOTT, D. and VOSS, H. (1974), *Delinquency and drop out*, Lexington, Toronto.
- HIRSCHI, T. (1969), *Causes of delinquency* Univ. of Calif. Press.
- MERTON, R. (1938), Social structure and anomie, *Amer.Sociol. review*, 672-682.
- PRONOVOST, L. et LEBLANC, M. (1980), Transition statutaire et délinquance, *Can. J. of Crim.*, 288-297.
- RUTTER, M. (1979), e.a., *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Open Book, London.
- SNIJDERS, G. (1976), *Ecole, classe et lutte des classes*, P.U.F., Paris.
- TITTLE, C., VILLEMEZ, W. and SMITH, D. (1978), The myth of social class and criminology: an empirical es-

- essment of the empirical evidence, *Am. Soc. Rev.*, 643-656.
- VAN KEMENADE, J. (eds.) (1981), *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen.
- VETTENBURG, N. (1988), *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven.
- VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J. (1984), *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Kluwer-Gouda Quint, Antwerpen-Arnhem.
- WALGRAVE, L. (1980), *Considérations sur l'orientation de la psychologie dans la criminologie actuelle*, *Dév. et soc.*.
- WALGRAVE, L. (1982), *Afwijkend gedrag bij jongeren*, *Welzijnsgids*.
- WIELEMANS, W. (1984), *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*, Acco, Leuven.