

Een opvoedingsgemeenschap van ouders en docenten ter voorkoming van ontwikkelingsproblemen bij jongeren die gebruik maken van het vmbo

Een nota geschreven voor het Bestuur van de Stichting Steunfonds Pro Juventute Nederland

Piet de Ruyter
Bestuurslid en emeritus hoogleraar Orthopedagogiek.
April 2007

Inleiding

Er wordt in Nederland veel geschreven en zeer waarschijnlijk nog meer gepraat over de vraag of jongeren die gebruik maken van het vmbo wel een optimale ontwikkelingskans geboden wordt. Om die vraag te beantwoorden, kan op veel zaken worden ingegaan. Ik beperk me tot één aspect: het bieden van optimale ontwikkelingskansen door een partnerschap van ouders en docenten.

In deze inleiding inventariseer ik de thema's die aan de orde dienen te komen bij de bespreking van het onderwerp.

Het zijn in ieder geval de volgende thema's:

- 1 het belang van een opvoedingsgemeenschap, een community of educators voor het voorkomen van ontwikkelingsproblemen bij de jongeren.
- 2 één opvoedingsverband is niet vanzelfsprekend
- 3 de gemeenschappelijke taken van ouders en docenten.
 - 3.1 de gemeenschappelijke basis van het opvoeden.
 - 3.2 de samenwerkingsinhoud .
- 4 de samenwerkingsvormen
- 5 het samenwerkingsproces
 - de start
 - het verloop

Over elk thema formuleer ik mijn gedachten.

Ik gebruik de term kinderen voor mensen in de leeftijd van 0 tot 12 jaar, de term jongeren voor mensen in de leeftijd van 12 tot 18 jaar en de term jeugdigen als aanduiding van beide groepen. In de tekst gebruik ik de hij vorm terwijl de zij/ hij vorm beter is.

1 Het belang van een opvoedingsgemeenschap ter voorkoming van ontwikkelingsproblemen bij jongeren.

Er zijn 2 visies mogelijk op de verhouding van gezin en school.

1 Het gezin en de school zijn 2 autonome opvoedingsverbanden. De relatie tussen deze verbanden kan beschreven worden met het begrip sociale steun. De relatie varieert dan met de mate van sociale steun die het ene verband biedt aan het andere. De sociale steun is gering wanneer er slechts sprake is van incidentele informatie uitwisseling en de steun is sterk wanneer er eenzijdige dan wel wederzijdse ondersteuning plaats vindt.

2 Het gezin en de school vormen één opvoedingsgemeenschap met 2 subsystemen. Er is een gemeenschappelijk opvoedingsdoel en de wijze van opvoeden toont familiegelekenis. Het functioneren van de opvoedingsgemeenschap kan beschreven worden met de begrippen cohesie, coördinatie en co-regulatie. De gemeenschap functioneert adequaat wanneer er voldoende betrokkenheid tussen ouders en docenten bestaat, wanneer de taken adequaat verdeeld zijn en wanneer de zeggenschap adequaat geregeld is.

In plaats van te kiezen voor de ene of andere visie meen ik dat er gewerkt moet worden vanuit die visie waarmee het belang van een jeugdige het beste gediend wordt. Wanneer de jeugdige voor zijn adequate handelen sterk afhankelijk is van opvoeders dan is het in zijn belang wanneer alle opvoeders een overeenkomstig opvoedingsaanbod doen. Wanneer de jeugdige min of meer zelfstandig kan handelen dan kan hij gebruik maken van autonome opvoedingsverbanden. Veelal betekent dit dat tijdens het opgroeien de jeugdige ervaart dat hij van deelnemer aan één opvoedingsgemeenschap deelnemer wordt van autonome opvoedingsverbanden. Het is dus in het belang van een kind dat gaat naar groep 1 van het basis onderwijs dat hij ervaart dat het gezin en de school één opvoedingsgemeenschap vormen, terwijl de eerstejaarsstudent aan de universiteit gebaat is de autonomie van zijn gezin en zijn universiteit. Deze opvatting heeft als consequentie dat een kwetsbare jeugdige gebaat is bij één opvoedingsgemeenschap. Aangezien een deel van de jongeren die gebruik maakt van het vmbo problemen heeft met het adequaat handelen, wordt het belang van deze jongeren het beste gediend wanneer gezin en school één opvoedingsgemeenschap vormen. Die ene opvoedingsgemeenschap is noodzakelijk om de kans op een risicovolle ontwikkeling te voorkomen.

De risicofactoren zijn:

1 De diversiteit van de leerlingen van het vmbo.

De diversiteit van de leerlingen van het vmbo is groter dan die in de andere vormen van voortgezet onderwijs. Ik maak een onderscheid in 4 groepen:

1 jongeren voor wie het vmbo gezien hun capaciteiten en interesses een passend onderwijsaanbod heeft.

Deze groep bestaat uit 2 subgroepen:

- jongeren die weten dat zowel zijzelf als hun ouders gekozen hebben voor het vmbo.
- jongeren die weten dat hun ouders vinden dat hun kind veroordeeld is tot het vmbo en weten dat hun ouders zich schamen over hun verblijf op het vmbo.

2 de onderpresteerders. De jongeren die letten op hun cognitieve capaciteiten gebruik zouden kunnen maken van een hogere vorm van voortgezet onderwijs, maar van wie de adviserende onderwijzers van het basisonderwijs meenden dat de kans op mislukken in die vorm van onderwijs te groot is.

3 jongeren die al in het basisonderwijs probleemgedrag vertoonden.

Deze groep bestaat uit de subgroepen:

- de groep met externaliserend probleemgedrag.

- de groep met internaliserend probleemgedrag

4 jongeren die zich prematuur engageren met de psychische en/of relationele en/of financiële en/of maatschappelijke problemen van hun ouders.

2 de lastige ontwikkelingsfase.

De vmbo periode valt samen met de voor elke jongere lastige fase van de adolescentie.

Deze fase betekent:

1 veranderingen in de toerusting van de jongere.

1.1 veranderingen in de behoeften.

Een kind wordt geboren met 3 typen behoeften en elk type kent 2 modaliteiten: de receptieve (de behoefte aan een werkelijkheid met bepaalde kenmerken) en de actieve (de behoefte aan het bewerkstelligen van een werkelijkheid met bepaalde kenmerken).

Het eerste type is de vitale behoefte: de behoefte aan gezondheid.

De receptieve vitale behoefte is de behoefte aan een werkelijkheid met zaken als voedsel, kleding en huisvesting.

De actieve vitale behoefte is de behoefte aan beweging.

Het tweede type is de objectbehoefte: de behoefte aan welvaart.

De receptieve objectbehoefte is de behoefte aan zekerheid. De behoefte aan stabiliteit en voorspelbaarheid van de natuurlijke, culturele en sociale werkelijkheid.

De actieve objectbehoefte is de behoefte aan beheersing. De behoefte aan het kennen en manipuleren van de natuurlijke, culturele en sociale werkelijkheid.:

Het derde type is de intersubjectieve behoefte: de behoefte aan welzijn, het verbonden zijn met een ander subject.

De receptieve behoefte is de behoefte aan subjecten die zich aan de mens verbinden en de actieve behoefte is de behoefte zich aan andere subjecten te verbinden.

Tijdens de adolescentie groeit de actieve vitale behoefte uit met de seksuele behoefte, wordt in de sociale objectbehoefte de behoefte aan zekerheid geboden door leeftijdgenoten en de behoefte aan invloed uitoefenen op leeftijdgenoten sterker en verschuift in de receptieve en actieve intersubjectieve behoefte de behoefte aan intimiteit van intimiteit met opvoeders naar intimiteit met vrienden.

1.2 veranderingen in het instrumentarium

De toerusting waarmee een kind geboren wordt bevat behalve de behoeften ook het instrumentarium waarmee een kind de behoefte kan uiten. Het instrumentarium bestaat uit de senso-motoriek, de cognitie, de emoties en het temperament.

In de adolescentie verandert de cognitie. Voor het vervullen van behoeften kan de jongere gebruik maken van formele cognitieve operaties en het mentale proces differentieert waardoor de jongere de mogelijkheid krijgt door middel van feedback dat proces te reguleren en waardoor hij de mogelijkheid krijgt door een ontwikkelend zelfbeeld zijn handelen te sturen en te evalueren.

2 de noodzaak beter te gaan handelen.

De veranderingen in de toerusting stimuleren het zelfstandig functioneren en scheppen daarmee ontwikkelingskansen. Maar de jongere staat wel voor de opgave om door middel van regels het zelfstandig functioneren het karakter van zelfstandig handelen te geven. Indien hij dat niet doet dan zal hij zijn veranderende behoeften op een niet regelgeleide manier vervullen,

Het zelfstandiger functioneren, krijgt slechts het karakter van zelfstandig handelen indiende jongere met name de regels geldend voor het mentale proces, dat bestaat uit het cognitief en emotioneel ervaren van de werkelijkheid, het cognitief en emotioneel ontwerpen van te bereiken doelen en activiteiten waarmee die doelen te bereiken zijn en het cognitief en emotioneel kiezen van een bepaald doel en een bepaalde activiteit, zich eigen maakt.

De jongere staat vooral voor de opgave om zich de volgende regels eigen te maken.

1 Regels van de technische dimensie (het doelgericht zich verhouden tot de werkelijkheid): het accuraat en beheerst ervaren van de werkelijkheid, het flexibel en met kracht ontwerpen van mogelijke doelen en activiteiten, het kritisch en vasthoudend kiezen van een bepaald doel en een bepaalde activiteit.

2 Regels voor de machtsverhouding van de relationele dimensie (het bij het doelgericht zich verhouden tot de werkelijkheid de belangen van zichzelf en andere mensen in het oog houden): het op een rechtmatig en rechtvaardige wijze trachten doelgericht zich te verhouden tot de werkelijkheid.

3 Regels voor de expressieve dimensie (de interne dialoog die een mens op basis van zijn zelfbeeld voert over zijn handelen en het zich in meer of mindere mate manifesteren overeenkomstig zijn zelfbeeld): het open ervaren van zijn handelen en het zich waarachtig manifesteren.

Met behulp van deze indeling van de te verwerven regels is het mogelijk de problemen die de verschillende groepen jongeren ervaren dan wel bij anderen veroorzaken te beschrijven.

1.2 De jongeren die weten dat hun ouders zich schamen over hun verblijf op het vmbo. Er is een kans dat deze jongeren zich inzetten om de schaamte van de ouders op te heffen. Dit wordt zichtbaar in de technische en expressieve dimensie. Het doelgerichte handelen wordt gekenmerkt door het perfectionistisch en krampachtig ervaren van de werkelijkheid, het formalistisch en geremd ontwerpen van doelen en activiteiten en het overvoorzichtig en twijfelend kiezen van een doel en een activiteit.

De expressieve dimensie wordt gekenmerkt door een overgecontroleerde interne dialoog waardoor het negatieve zelfbeeld in stand blijft omdat de openheid voor het adequate handelen ontbreekt.

2 De onderpresteeders.

Er is een kans dat de onderpresteeders de taken van de school als te gemakkelijk ervaren en daardoor zich te weinig behoeven in te spannen. Activiteiten zijn op grond van 2 dimensies in te delen: 1 de hoeveelheid voorschriften die gelden, 2 de mate van mentale inspanning. Het combineren van de twee dimensies levert 4 verschillende activiteiten op:

1 de routine activiteit: een activiteit met veel voorschriften die weinig mentale inspanning vergt.

2 de productieve activiteit: een activiteit met veel voorschriften die veel mentale inspanning vergt.

3 de vrijblijvende activiteit: een activiteit met weinig voorschriften die weinig mentale inspanning vergt.

4 de creatieve activiteit: een activiteit met weinig voorschriften die veel mentale inspanning vergt.

Docenten bieden taken aan waarvan zij verwachten dat jongeren deze als productieve activiteit realiseren. De onderpresteerders ervaren de taak als een opgave die zij door middel van een routine activiteit kunnen realiseren. Dat lijkt een voordeel maar heeft voor het beter gaan handelen 3 gevaren:

1 de jongere oefent net betrekking tot schoolse taken te weinig de regel van het accuraat interpreteren van de aard van de schoolse taken. Wanneer er taken zijn die ook van hem een productieve activiteit vergen, realiseert hij deze als een routine activiteit. Het onvoldoende resultaat bevestigt de docent in zijn oordeel over de leerling.

2 het adequaat realiseren van routine activiteiten levert weinig satisfactie. Er is geen reden om trots te zijn op de goede uitvoering van een routine activiteit en in het gezin te vertellen over de prestaties op school en daardoor wordt de sociale behoefte aan verering door ouders niet vervuld en ontwikkeld de jongere geen positief zelfbeeld met betrekking tot zijn schoolcompetentie.

3 de jongere gaat op zoek naar activiteiten waarmee hij wel zijn actieve object behoefte kan vervullen. Hij heeft nu eenmaal zoals elk mens de behoefte aan het gaan beheersen van bepaalde delen van de werkelijkheid en als die interesse niet vervuld wordt door schoolse taken dan zoekt hij het binnen of buiten school wel in andere zaken. Hij hoopt hiermee ook zijn behoefte aan bewondering en verering door anderen te vervullen En met het adequaat realiseren van de niet schoolse productieve activiteiten en het vervullen van de behoefte aan verering en bewondering, ontwikkelt hij een positief zelfbeeld.

3 De jongeren met probleem gedrag.

3.1 De jongeren met externaliserend probleemgedrag.

Binnen deze groep is er een subgroep die gekenmerkt wordt door grote problemen met het zich eigen maken van de regels voor het mentale proces van de technische dimensie. Ze vertonen slordig en roekeloos gedrag dat samenhangt met het inadequaat en onbeheerst ervaren van de werkelijkheid, het oppervlakkig en gemakzuchtig ontwerpen van doelen en activiteiten en het onbezonnen en snel opgevend van een doel en een gedrag.

De tweede subgroep bestaat uit jongeren met grote problemen met het zich eigen maken van de regels voor de machtsverhouding binnen de relationele dimensie. Deze jongeren trachten hun behoeften met machtsvertoon te vervullen. Hun heerszuchtige gedrag hangt samen met een onverdraagzame, veeleisende soms zelfs wraakzuchtige en onrechtvaardige houding ten aanzien van anderen. Door die houding ontstaan er snel conflicten met ouders en andere gezinsleden en docenten en medeleerlingen die de jongeren altijd probeert te winnen.

3.2 De jongeren met internaliserend probleemgedrag.

Het doelgerichte handelen van deze jongeren wordt gekenmerkt door een krampachtig beleven van de werkelijkheid, een blokkeren van hun wensen en een grote twijfel over dat wat ze prefereren. En deze emotionele problemen ontkrachten het cognitief handelen. Zij hebben daarom grote problemen met het zich eigen maken van de regels geldend voor het zelfstandig doelgericht handelen.

Die problemen werkten en werken ook door op de aspecten van de expressieve dimensie. Hun negatieve zelfbeeld maakt dat zij hun handelen overgecontroleerd ervaren en trachten hun zelfbeeld te verhullen met als resultaat een onecht gedrag.

Deze jongeren hebben daarom grote problemen met het zich eigen maken van de regels geldend voor de expressieve dimensie.

4 De jongeren die zich prematuur engageren met de problemen van hun ouders. Deze jongeren treden voordat zij daar eigenlijk toe in staat zijn op als zorg- en hulpverlener van hun ouders. Dat engagerend handelen achten ze zo belangrijk en het kost zoveel inspanning dat het werken aan de eigen ontwikkeling daardoor stagneert. Er is weinig vitale en mentale energie voor productieve en creatieve activiteiten en er ontstaat onbegrip voor docenten die geen oog hebben voor hun waardenprioriteit.

Conclusie:

Aangezien er een grote kans is dat

- van het vmbo jongeren met een verzwaarde ontwikkelingstaak gebruik maken
- de aard van die verzwaarde ontwikkelingstaak verschilt
- het samen zijn van jongeren met een diversiteit van verzwaarde ontwikkelingstaken de kans op een stagnerende ontwikkeling sterk doet toenemen

dienen ouders en docenten te werken aan één opvoedingsgemeenschap.

2 Eén opvoedingsgemeenschap is niet vanzelfsprekend

Ik werk met de volgende omschrijving van opvoeding:

Opvoeding is het zodanig samenleven van ouderen met jeugdigen dat de jeugdigen hierdoor (beter) gaan handelen.

Handelen is het regelgeleid zich verhouden tot de werkelijkheid en is in te delen in 2 niveaus:

1 het zelfstandig handelen

2 het autonoom handelen.

Iemand die zelfstandig handelt, maakt gebruik van een conventioneel regelsysteem en iemand die autonoom handelt, gebruikt een persoonlijk regelsysteem. Een regelsysteem is een meer of minder bewust geprioriteerd geheel van regels.

In een conventioneel regelsysteem bestaan de regels uit handelingsvoorschriften. De regels bestaan uit concrete aanwijzingen voor de onderscheiden momenten van het handelen. Er zijn dan aanwijzingen voor wat en hoe er ervaren moet worden, wat en hoe er ontworpen moet worden, wat en hoe er gekozen moet worden en wat en hoe er gedaan moet worden.

Die voorschriften zijn gespecificeerd voor de verschillende handelingstypen. Er zijn dus voorschriften voor het ondernemend handelen waarmee iemand tracht zijn behoeften te vervullen, voor het werend handelen waardoor een mens tracht te overleven wanneer zijn behoeftevervulling bedreigd wordt en er zijn aanwijzingen voor zijn engagerend handelen zodat hij weet welk gedrag van een ander hij moet ervaren als een appèl op zijn beschikbaarheid en de wijze waarop hij de ander moet bijstaan.

De voorschriften in een systeem zijn geordend op een manier waardoor iemand weet welk voorschrift voorrang dient te hebben boven andere. Het is het verschil in prioritering waardoor conventioneel regelsystemen van elkaar verschillen. Een voorbeeld. Voor een meisje dat de behoefte heeft aan contact met een jongen gelden bijvoorbeeld de voorschriften: 1 toon je behoefte niet te duidelijk, 2 zorg dat je de eer van je familie niet bezoedelt. 3 wijs gedrag af dat je zelfrespect aantast. In een regelsysteem is duidelijk welke prioriteit geldt zodat ook direct duidelijk is wanneer een meisje zich niet aan de voorschriften houdt.

Een persoonlijk regelsysteem bestaat uit een door een persoon geprioriteerd geheel van handelingsprincipes die met anderen gedeeld worden. Principes schrijven voor welk soort overwegingen als geldige redenen gelden. Zo maakt een moreel principe, - bijvoorbeeld het principe: wees bij het vervullen van een behoefte solidair met mensen die niet in staat of niet in de gelegenheid zijn deze behoefte te vervullen-, duidelijk welke overwegingen relevant zijn bij het bepalen of een handeling moreel is en wat de aard van de morele handeling is: goed of kwaad. En zo maakt een leesvaardigheidsprincipe duidelijk welke overwegingen relevant zijn bij het bepalen of een handeling lezen is en wat de aard van de leesvaardigheid is: kundig of onkundig.

Op de omschrijving en indelingen van het handelen kom ik terug maar op dit moment moet ik eerst ingaan op dat andere onderdeel van de omschrijving van opvoeding: het samenleven van ouderen. Eerder heb ik aangegeven dat het belang van de jeugdige richtinggevend is voor de beantwoording van de vraag: of en in hoeverre al die ouderen die met een jeugdige samenleven net de intentie de jeugdige te assisteren bij het (beter) gaan handelen één opvoedingsverband behoren te vormen. Ik heb argumenten gegeven voor de noodzaak van één opvoedingsgemeenschap voor jongeren die gebruik maken van het vmbo.

Gebruikmakend van de indeling in conventioneel en persoonlijk regelsysteem wordt direct duidelijk dat de deelverbanden (gezin en school) niet vanzelfsprekend één opvoedingsgemeenschap vormen.

De kans op het ontbreken van die eenheid wordt nog groter wanneer we in ogenschouw nemen dat opvoeding vandaag de dag niet plaatsvindt in een context die bestaat uit één cultuur, maar uit een conglomeraat van één dominante cultuur en meerdere minderheidsculturen. In het schema wordt zichtbaar dat het niet vanzelfsprekend is dat een jeugdige leeft in één opvoedingsgemeenschap. Wanneer die wel in het belang van de jeugdige is dan wordt het disfunctioneren zichtbaar in één of meer van de volgende systeemkenmerken:

1 er is een gebrek aan cohesie. De betrokkenheid van de opvoeders op elkaar is gering. Zij voelen zich niet met elkaar verbonden. Dat gebrek aan verbondenheid varieert van een gebrek aan vertrouwen tot vijandigheid en aversie.

2 er is een gebrek aan coördinatie. Het schort aan samenwerken en aan verdeling van taken. Dit gebrek varieert van onduidelijkheid over de wederzijdse taken en wijze van samenwerking tot een conflictueuze verhouding over de wederzijdse taken en afwijzing van het net elkaar samenwerken.

3 er is een gebrek aan co-regulatie. Er zijn problemen met de zeggenschap. Het schort aan duidelijkheid over wie op welk moment over welke zaken de beslissende stem heeft en op welke wijze de opvoeders elkaar aanspreken over het realiseren van de zeggenschap. En die onduidelijkheid varieert van het elkaar op een verholde wijze tegenwerken tot een openlijke machtsstrijd.

SCHEMA INDELING VAN DE ONDERLINGE VERHOUDINGEN BINNEN EEN OPVOEDINGSGEMEENSCHAP

Docenten hebben: ↓

Ouders hebben ↓ ↓	Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Conventioneel Regelsysteem in overeenstemming met minderheidscultuur	Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met minderheidscultuur
Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	Samenhangend conservatief opvoedingsverband	Docenten moeten communicatief handelen met ouders	spanning	Spanning
Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met dominante cultuur	spanning	Optimaal opvoedingsverband	Ouders moeten communicatief handelen met docenten	Kansenbiedende dialoog
Conventioneel regelsysteem in overeenstemming met een minderheidscultuur	conflict	Docenten moet communicatief handelen	Conflicten indien de minderheidsculturen verschillen	School moet communicatief handelen
Persoonlijk regelsysteem in overeenstemming met een minderheidscultuur	Ouders moeten communicatief handelen met docenten	Kansenbiedende dialoog	Ouders moeten communicatief handelen	Kansenbiedende dialoog

Tot nu toe zijn we uitgegaan van gewone, doorsnee gezinnen en scholen. En dan zien we dat er al veel kans is op een disfunctionele opvoedingsgemeenschap. Er dient echter ook oog te zijn voor subsystemen met een inadequaat regelsysteem. Nu zou men mogen aannemen dat de school omdat zij een professionele organisatie is nooit een inadequaat regelsysteem heeft. Het is de vraag of dit ook geldt voor een zeer grote school. Ik meen dat het niet nodig is dit vraagstuk te behandelen indien we primair de klas als de relevante groep kiezen. Dan mag er worden uit gegaan dat de docenten van die klas een adequaat regelsysteem aanbieden. Bij het gezin dient wel rekening te worden gehouden met de kans dat er gezinnen zijn met een inadequaat regelsysteem. Dat komt voor in 2 vormen: het gebrekkige regelsysteem zoals dat voorkomt in verwaarlozende gezinnen en multi-probleem gezinnen en aan het ontregelde regelsysteem zoals dat voorkomt in gezinnen in een crisis situatie. Vanwege het falen van de ouders vormen gezin en school dan een inadequate opvoedingsgemeenschap.

Conclusie: Er is een grote kans dat vanwege het ontbreken van één opvoedingsgemeenschap het voor zowel ouders als docenten een te zware opgave is een passend opvoedantwoord te geven aan de jongere met de verzwaarde ontwikkelingstaak waardoor zowel de problemen van de opvoeders en de jongeren toenemen. Hoe noodzakelijk die ene gemeenschap ook moge zijn, het zal veel inspanning vergen om die te doen ontstaan.

3 De gemeenschappelijke taken van ouders en docenten

In hoofdstuk 1 werd geconcludeerd dat het belang van jongeren die gebruik maken van het vmbo vergt dat er een opvoedingsgemeenschap bestaat. In hoofdstuk 2 werd geconstateerd dat die gemeenschap niet vanzelfsprekend is, dat er zelfs zoveel verschillen kunnen bestaan tussen het gezin en de school dat de vraag moet worden gesteld of het niet irreëel is om te streven naar één opvoedingsgemeenschap. Het belang van die gemeenschap voor jongeren is echter zo groot dat nagegaan moet worden hoe die gemeenschap toch mogelijk is.

3.1 Een gemeenschappelijke basis

Ik meen dat het zoeken naar dat wat opvoeders ondanks alle verschillen met elkaar gemeen hebben, hoop biedt op een oplossing.

Dat gemeenschappelijke zoek ik in de met elkaar gedeelde basis. De verschillen ontstaan doordat op die ene basis verschillende huizen worden gebouwd.

De basis bestaat uit:

1 Gedeelde opvoedingsdoelen

Alle opvoeders zijn erop gericht dat een jeugdige:

- adequaat zijn behoeften vervult
- adequaat zich weert tegen bedreigingen van zijn behoeftevervulling.
- zich adequaat engageert met degene die een beroep op hem doet.

Alle opvoeders vinden dat adequaat vervullen van een behoefte inhoudt een kundig ondernemen waarvoor de geëigende kennis en vaardigheden nodig zijn. Zij vinden ook dat dat kundig handelen gepaard moet gaan met een vriendelijke en fatsoenlijke houding. Er zijn verschillen over de adequate houding ten opzichte van mensen die als meerderen moeten worden beschouwd. Er zijn opvoeders die menen dat dan een ondergeschikte houding dient te worden aangenomen, terwijl andere opvoeders menen dat een nevenschikte houding adequaat is.

Alle opvoeders vinden dat agressie nooit de eerste wijze van zich verweren mag zijn. Opvoeders verschillen in de waardering van assertieve en subassertieve reacties op bedreigingen

Alle opvoeders vinden dat een mens verplicht is een mens in nood te helpen, maar er ontstaan verschillen bij het bepalen welke mensen in nood geholpen moeten worden.

Er bestaat dus een gemeenschappelijke basis, maar de bovenbouw op deze basis kan enorm verschillen. Ik geef twee voorbeelden. Alle opvoeders zijn erop gericht dat een jeugdige door adequaat te eten zijn honger stilt, maar opvoeders verschillen in hun opvattingen over wat gezond- ongezond, rein- onrein voedsel is en of en in welke mate jongeren genotsmiddelen mogen gebruiken. Alle opvoeders zijn erop gericht een jongere adequaat te doen handelen in groepen. Maar in de bovenbouw is er ook aandacht voor het handelen in de maatschappij. En dan kan de docent gericht zijn op de participatie van de jongere als burger in een democratie, terwijl een ouder de jongere instrueert hoe als Moslim zich te verweren tegen discriminatie.

2 Gedeelde opvatting over de inhoud van het opvoeden.

Opvoeders weten dat zij moeten werken aan bepaalde aspecten van het handelen van de jongere indien zij hun doelen willen bereiken. Alle opvoeders werken aan het gedrag en aan de emoties. Zij werken ook aan de cognitie maar kunnen verschillen in belang dat zij hechten aan de inhoud (kennis) of procedures.

3 Gedeelde opvatting over de wijze van opvoeden.

Het opvoeden is te onderscheiden in: het motiveren het informeren en het druk uitoefenen van druk op de jongere. De opvoeder kan die 3 modi gebruikt hij bij het vormgeven van een situatie waarin de jongere verkeert: hij doet dit door het scheppen van een bepaald klimaat, door het organiseren van die situatie en door het begrenzen van de situatie. De 3 modi gebruikt hij in de meer of minder door hem vormgegeven situatie door op de volgende wijze te interacteren. Hij leeft mee en moedigt aan; hij doet mee en instrueert; hij controleert en spreekt aan

Alle opvoeders gebruiken frequent de modi: informeren en druk uit oefenen en minder de modus van het motiveren. Kenmerkend voor de school is het frequent gebruiken van deze modi voor het vormgeven van de situatie in de school leerlingen worden in uitnodigende, uitdagende en qua moeilijkheid begrensde situaties geplaatst .

En als er geen opvoedingsbasis kan ontstaan vanwege het falen van de gezinsopvoeders? Aan het eind van hoofdstuk 2 is gewezen op de gezinnen met tekortschietende opvoeders. In deze gezinnen zal eerst hulp moeten worden geboden. De school heeft dan wel de taak om door intensieve begeleiding de jongere te laten ervaren dat zijn leven er toe doet.

3.2 De samenwerkingsinhoud

Aangezien het gezin en de school 2 subsystemen zijn moet de inhoud van de samenwerking vastgesteld worden. Dit kan met behulp van de systeemkenmerken cohesie, coördinatie en co-regulatie. Hier gaat het over de inhoud, op de wijze van organiseren kom ik terug in het volgende hoofdstuk.

Van docenten mag verwacht worden dat zij een sterke betrokkenheid nemen op het gezin. Zo zijn in principe ook ouders in staat om sterk betrokken te zijn op de school. Culturele en/ of persoonlijke factoren kunnen die betrokkenheid belemmeren.

De coördinatie betreft

- het met elkaar vaststellen van de gemeenschappelijke opvoedingsbasis
- de communicatie over de realisering van die basis
- de verdeling van de verantwoordelijkheid voor de activiteiten van de jongere buiten gezin en school en van de toezichthoudende taak op de jongere in de situaties buiten het gezin en de school.
- De co-regulatie betreft de regeling van de zeggenschap over de realisering van de afspraken. Er moet geregeld worden wie op welk moment op welke manier verplicht is de opvoeder van het andere subsysteem aan te spreken over het onvoldoende realiseren van de afspraken.

4 De samenwerkingsvormen

Hoewel er in principe 3 groepen zijn die het initiatief tot samenwerken van ouders en docenten kunnen nemen: de jongeren, de ouders en de docenten en ik het heel goed zou vinden wanneer jongeren vanwege hun belang dat initiatief zouden nemen, zijn er nog heel wat emancipatiegolven nodig voordat dat gebeurt. Ik meen dat de school het initiatief moet nemen zolang de ouders niet vanuit een georganiseerd verband kunnen handelen.

Met de school als initiator ligt het voor de hand om een samenwerkingsverband te vormen van ouders en docenten van jongeren van één klas/ leergroep.

Er wordt van de volgende samenwerkingsvormen gebruik gemaakt:

- 1 de gespreksgroep van ouders en docenten voor de onderwerpen genoemd in 3.2
- 2 de gespreksgroep van ouders
- 3 het huisbezoek van de coördinator van de leergroep
- 4 het schoolbezoek van de ouder.
- 5 de communicatie met behulp van het internet.

5 Het samenwerkingsproces

5.1 De start van de samenwerking

In 4 is de school aangewezen als de initiator van de samenwerking. De school dient de samenwerking voor te bereiden, en het eerste overleg te organiseren.

Ik stip per activiteit een paar punten aan

De voorbereiding:

- het overleg met de docenten over de noodzaak van een opvoedingsgemeenschap.
- het in kaart brengen van het aantal en de aard van de verzwaarde ontwikkeling van de leerlingen van een leergroep
- het formuleren van de boodschap aan ouders. Het moet geen belastende maar een realistische (samen opvoeden komt niet voort uit een belang van de school , de samenwerking is niet vrijblijvend) en inspirerende boodschap zijn.
- het formuleren van de boodschap aan de jongeren. De boodschap moet niet de indruk wekken dat ouders en docenten één front gaan vormen, maar moet helder maken dat ouders en docenten zich met elkaar gaan inspannen voor het goede leven van jongeren.

Het eerste overleg:

Hoewel er tijdens het overleg veel te regelen valt (kennismaking, regelen van het overleg van de ouders, frequentie van de bijeenkomsten) dient het accent toch te liggen op de inhoud. Het lijkt me de moeite waard om na te gaan of de werkwijze van de Eigen Kracht Conferentie bruikbaar is voor het overleg.

5.2 Het verloop van de samenwerking

Het goede verloop hangt enerzijds samen met het helder houden van het motto: Ouders en docenten werken samen en Ouders helpen ouders en van het boeken van successen en anderzijds met het onderkennen van de gevaren die het samenwerken bedreigen.

Ik zie in ieder geval 2 gevaren:

1 het afwentelen van de verantwoordelijkheid

2 het ontstaan van een aanklaagcultuur.

De samenwerking is gebaseerd op het zich verantwoordelijk weten van elke ouder en elke docent. Maar bij strubbelingen is er een kans dat er partijen ontstaan die de verantwoordelijkheid leggen bij een andere partij.

Binnen elke samenwerkingsvorm kan een aanklaagcultuur ontstaan. De ouder die zich schaamt over het verblijf van zijn kind op deze school klaagt de jongere met externaliserend probleemgedrag en zijn ouders aan voor de chaos in de klas. De ouder van de jongere met internaliserend probleemgedrag klaagt over het gepest worden van de jongere door bijna alle andere jongeren en het ontbreken van corrigerend optreden bij de docenten. De ouder van de jongere met externaliserend probleemgedrag klaagt docenten en ouders aan vanwege het negatieve etiket dat zij op hun kind plakken.

Dit gevaar kan worden verminderd door vanaf het begin te benadrukken dat in elk overleg het accent ligt op het vinden van oplossingen. Het motto moet worden: Elk probleem wordt benoemd en met elkaar opgelost.