

'Wanneer het spannend wordt in de klas...'

Onderzoek naar het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs.

Jessica Schoffelen, Ine Thys, Kirsten Vounckx & Nore Hamers

Expertisecel Inclusive Society UC Leuven Limburg

o.l.v. Elke Emmers (hoofd expertisecel Inclusive Society)

Inhoudsopgave

1	Situering.....	3
2	Aanleiding.....	3
3	Onderzoeksplan en –aanpak	6
4	Kwantitatieve bevraging ‘Wanneer het spannend wordt in de klas’.....	8
4.1	Het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in onderwijs	11
4.1.1	Perceptie van het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen.....	11
4.1.2	Welke vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast?	12
4.1.3	Aanleiding voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen	13
4.1.4	Doel van het gebruik van de vrijheidsberovende maatregelen	14
4.1.5	Gebeurde het gebruik van de vrijheidsberovende maatregelen al dan niet in samenspraak?.....	15
4.1.6	Voorspellers voor de toepassing van VBM	16
4.2	Discussie en conclusie kwantitatieve bevraging	17
5	Diepte-interviews ‘Als het spannend wordt in de klas’.....	18
5.1	Situaties waarin vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast.....	19
5.1.1	Aanleiding en oorzaken van de maatregel.....	19
5.1.2	Toepassing van de maatregel en (een gebrek aan) beleid	22
5.1.3	Omkadering van de maatregel	24
5.1.4	Perceptie van vrijheidsberovende maatregelen.....	26
5.2	Beleid met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen	27
5.2.1	Rol leerkrachten	28
5.2.2	Rol leerlingen	30
5.2.3	Rol ouders	30
5.2.4	Rol scholen	31
5.3	Voorlopige conclusie van de kwalitatieve bevraging	32
6	Discussie en aanbevelingen.....	33
7	Bijlagen	38
7.1	Bijlage: De kwantitatieve bevraging ‘Wanneer het spannend wordt in de klas’	
	38	

1 Situering

'Ik weet niet hoe ik mijn klas nog rustig krijg' of 'ik zou die leerling wel achter het behangpapier kunnen plakken!'... Het zijn uitspraken die we wel eens horen klinken in de leraarskamer. De druk op leerkrachten is groot, en neemt nog toe.

Het onderzoek dat afgelopen academiejaar uitgevoerd werd binnen de onderzoekscel Inclusive Society van UC Leuven Limburg, met als titel 'Wanneer het spannend wordt in de klas', leert ons dat 66 van de 104 bevroegde leerkrachten binnen het (buiten)gewoon lager onderwijs gebruik maakt van vrijheidsberovende maatregelen als reactie op ongewenst gedrag op school. Toch blijkt er binnen het onderwijs nergens sprake te zijn van een regelgevend kader met betrekking tot het gebruik van dit soort maatregelen.

In dit onderzoek trachtten we dan ook meer licht te scheppen op het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd vanuit defiscaliseringsmiddelen van Hogeschool UC Leuven Limburg. Het doel van deze middelen is om nieuwe onderzoeksthema's of urgenties in het werkveld te verkennen. Met dit verkennend doel voor ogen zijn dit soort onderzoeken ook van korte duur. Niettemin, menen we terecht te besluiten dat het urgent is om aandacht te besteden aan het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen binnen onderwijs.

We beschrijven de aanleiding van het onderzoek in dit onderzoeksrapport, alsook de gehanteerde definitie van vrijheidsberovende maatregelen, onderzoeksplan en -aanpak, de aanpak en het resultaat van de kwantitatieve bevraging en de diepte-interviews. We sluiten af met een discussie en aanbevelingen.

2 Aanleiding

Aanleiding voor dit éénjarig onderzoek vormde het voormalig onderzoek 'geweld, gemeten en geteld' dat in 2018 werd uitgevoerd door UC Leuven Limburg. Uit dit onderzoek bij 39 Vlaamse scholen (waarvan 2 buitengewoon secundair onderwijs, en geen buitengewoon lager onderwijs) blijkt dat 22,6% - oftewel 98 leerlingen van de 480 bevroegde leerlingen - slachtoffer stelt te zijn geweest van fysieke agressie en extreme straffen op school. Eén derde (bijna 30%) van deze vormen van agressie werd gepleegd door een volwassene. Van de 480 bevroegde leerlingen gaf 2,8% (of n= 35) aan in datzelfde jaar minstens één keer opgesloten te zijn geweest in een kleine ruimte of te zijn vastgebonden. Van deze 35 leerlingen, gebeurde dit bij 5 leerlingen door een volwassene en bij 12 leerlingen door een ander kind/jongere. Het onderzoek geeft aan dat leerlingen uitzonderlijk hun vrijheid ontnomen wordt door volwassenen in scholen, maar het toch weldegelijk voorkomt.

Bovendien besteedde ook de media aandacht aan het gebruik van vrijheidsberoving in het onderwijs. Een artikel dat in augustus 2019 verscheen in het magazine Knack over isolatieruimtes in het buitengewoon onderwijs, bevestigt bijvoorbeeld dat afzonderingsruimtes zoals TAVA (totale afzondering van aandacht) met verschillende doeleinden in de praktijk gebruikt worden, niet in het minst als strafmaatregel bij ongewenst gedrag. Scholen kunnen autonoom TAVA-ruimtes gebruiken, maar door het ontbreken van een wetgeving enerzijds en registratie over het gebruik anderzijds, blijft het gissen naar de werkelijke toepassing ervan in de schoolpraktijk. (Meijnen, Poppe & Van Miegroet, 2019). Op 17 januari 2020 publiceerde de Britse nieuwswebsite The Guardian een artikel over het toenemend gebruik van "isolation booths" in het gewoon onderwijs. En hoewel ons onderwijs niet te vergelijken valt met het Angelsaksisch onderwijssysteem, kunnen we dergelijke evoluties evenmin onopgemerkt aan ons voorbij laten gaan. De achterliggende dynamieken lijken dezelfde, een toename van agressie bij leerlingen ten aanzien van medeleerlingen of leerkrachten en de motivatie om andere leerlingen hun recht op onderwijs niet te ontnemen, of met andere woorden, het lesgebeuren ongestoord te laten verlopen.

Het is duidelijk dat maatregelen die kinderen en jongeren van hun vrijheid beroven, een impact hebben op hun welzijn. Het Kenniscentrum Kinderrechten vzw legde getuigenissen vast van jongeren in de jeugdhulpverlening en organiseerde op 15 oktober 2019 samen met De Vlaamse Jeugdraad en vzw Cachet de studiedag '*Sleutelmomenten: afzondering en isolatie vanuit de ervaring van jongeren*' om deze praktijken in de aandacht te brengen. Centraal stond de beleving van jongeren, maar ook de toepassing, regelgeving en alternatieven. De getuigenissen illustreren de grote impact die afzondering en isolatie in de jeugdhulpverlening hebben op zowel jongeren als hun begeleiders. Op de beleving van leerlingen bij het ondergaan van een beperking of beroving van hun vrijheid in het onderwijs, hebben we voorlopig weinig zicht, op enkele (anonieme) getuigenissen na (zie hoger het artikel uit Knack).

Als we dan richting regelgeving kijken, wordt de zoektocht een stuk moeilijker. Een duidelijk wettelijk kader m.b.t. tijdelijke afzondering van leerlingen in het (buitengewoon) onderwijs, ontbreekt.

In 2017 stelde Freya Vandenbossche een parlementaire vraag over het gebruik van fixatie en isolatie in het buitengewoon onderwijs (schriftelijke vraag nr. 62 & 63, 17 oktober 2017, Vlaams Parlement). In het antwoord formuleerde, toenmalig minister van onderwijs, Hilde Crevits dat er noch regelgeving bestaat over het toepassen van isolatie in het buitengewoon onderwijs, noch zicht is op de effectieve toepassing ervan. Ook over fixatie bevat de onderwijsregelgeving geen bepalingen, wat betekent dat de overheid hierover geen gegevens verzamelt.

We vinden wel enige houvast in andere decreten en richtlijnen:

Zo is het decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige van 7 mei 2004 een belangrijk uitgangspunt. Dit decreet maakt rechten van minderjarigen *in de jeugdhulp* concreet en afdwingbaar. Met name art. 27 & 28, die handelen over het

recht op een menswaardige behandeling. Deze artikelen stellen dat geen enkele minderjarige onderworpen mag worden aan een onmenselijke of ontorende behandeling of bestraffing. Sancties zijn aangepast aan de persoonlijkheid van de minderjarige en zijn proportioneel met de ernst van de feiten. Ze bevorderen steeds de opvoeding. Lichamelijke straffen, geestelijk geweld, onthouding van maaltijden of bezoekrecht zijn verboden. Tijdelijke afzondering of tijdelijke vrijheidsbeperking is alleen mogelijk indien en zo lang als het gedrag van de minderjarige risico's inhoudt voor zijn eigen fysieke integriteit, of risico's inhoudt voor de fysieke integriteit van medebewoners of personeelsleden of materieel vernielend werkt. De procedures van jeugdhulpvoorzieningen om tot tijdelijke afzondering of tijdelijke vrijheidsbeperking over te gaan, zijn duidelijk omschreven in het huishoudelijk reglement en worden duidelijk meegedeeld. Als gebruik wordt gemaakt van een beveiligingskamer, beschrijft het huishoudelijk reglement in elk geval: de inrichting en het gebruik van de beveiligingskamer, het beveiligingsdossier, de duur van de beveiliging en het toezicht.

Een tweede belangrijk document is de "Checklist kinderen in afzondering", een dossier dat het kinderrechtencommissariaat in 2006 publiceerde. In dit dossier werden o.a. *Centra Kinder- en Jeugdpsychiatrie, Centra voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning, Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentra, en voorzieningen van het Vlaams Fonds (internaten en semi-internaten)* bevestigd over hun visie en gebruik van time-out en vrijheidsbeperkende maatregelen. Ook binnen de bijzondere jeugdzorg en andere sectoren zien we grote verschillen in visie en aanpak binnen en tussen sectoren, een verwarrende terminologie en onduidelijk doel van de tijdelijke verwijdering (sanctioneren vs. beschermen?) naar voor komen. Vaak is het de begeleider die de te nemen maatregel bepaalt, zonder dat er inspraak van de minderjarige is. Het informeren van de minderjarige over de gevolgde procedure en te nemen maatregelen, is een werkpunt. Bovendien blijkt men ook hier te worstelen met de registratie, duur van de time-out en een ontbrekende normering wat betreft de infrastructuur of ruimte waarin de minderjarige afgezonderd wordt.

In opdracht van de Vlaamse overheid ontwikkelde het Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin de multidisciplinaire richtlijn (MDR) voor de preventie en toepassing van afzondering en fixatie in de *residentiële geestelijke gezondheidszorg* voor kinderen, jongeren, volwassenen en ouderen, inclusief personen met een intellectuele beperking of dementie. In het bijzonder behandelt de MDR afzondering en fixatie in de context van escalatie en agressie bij de zorggebruiker. Het doel van de MDR is de kwaliteitsverbetering van de preventie en toepassing van afzondering en fixatie in Vlaamse residentiële GGZ-voorzieningen alsook een mensenrechtenconforme toepassing van deze vrijheidsbeperkende maatregelen. De MDR werd dan ook ontwikkeld door een interdisciplinair onderzoeksteam met zowel een klinisch-psychologische als juridische expertise die het rapport publiceerden in januari 2019 (Peeters, De Cuyper, Opgenhaffen, Buyck, Put en Van Audenhove, 2019). In de eerste plaats stelt de MDR dat afzondering en fixatie vermeden moeten worden. Daarnaast voorziet de MDR een set aanbevelingen voor de toepassing

ervan, maar stelt uitdrukkelijk dat die enkel volgen uit de aanbevelingen voor de preventie ervan. Wetenschappelijk onderzoek wijst immers opnieuw op het verhoogde risico van diverse nefaste gevolgen voor zowel zorggebruikers als hulpverleners bij de toepassing van deze maatregelen. Daarenboven stelt het rapport dat fysieke vormen van dwang in principe verboden zijn omdat ze in strijd zijn met het vooropstellen van de autonomie van de persoon als basisbeginsel in het gezondheidsrecht. Het stelt dat: "*Slechts in bepaalde, goed geregelde gevallen is fysieke dwang mogelijk. Omwille van deze redenen bestaat er dan ook al langer internationale consensus dat afzondering en fixatie zo kort mogelijk en zo min mogelijk mogen worden toegepast. (...) Wanneer afzondering of fixatie toch worden toegepast, dient erop te worden toegezien dat de waardigheid en de rechten van de zorggebruiker maximaal gerespecteerd worden*" (Ibid, 2019, p.4).

Het is dus duidelijk dat er de laatste jaren heel wat beweegt rond het thema vrijheidsberoving. Verschillende sectoren zijn zoekende naar een aanpak die strookt met de noden enerzijds, maar ook naar één die past binnen een visie op zorg waarbij er respect is voor de integriteit en zelfstandigheid van de zorggebruiker. Onderzoek gebeurt echter voornamelijk binnen de context van (jeugd)zorg, terwijl het onderwijs grotendeels onderbelicht blijft. Het is net in deze context dat we met dit onderzoek een eerste verkenning willen doen.

3 Onderzoeksplan en –aanpak

Tijdens onze zoektocht naar concrete bronnen over het gebruik van vrijheidsberoving in de context van onderwijs, werd al snel duidelijk dat hierover weinig te vinden is. Uit het onderzoek 'geweld geteld en gemeten' (zie hoger) echter, weten we dat agressie en vernederingen van leerkrachten ten aanzien van leerlingen wel degelijk voorkomt. Helaas blijken deze situaties zich in de taboesfeer af te spelen. In een eerste fase van het onderzoek viel bovendien al snel op dat de perceptie van vrijheidsberovende maatregelen subjectief is. Wat voor de één een pedagogische maatregel is, kan voor de ander niet door de beugel. Net zoals bij het opvoeden van hun kinderen zijn ouders het ook niet altijd eens over één bepaalde opvoedingsstijl. De soms 'straffe' verhalen in de media strookten niet met het ontbreken van onderzoeksgegevens rond het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs.

Dit deed ons beslissen om ten eerste het voorkomen of de prevalentie nader te verkennen aan de hand van een digitale vragenlijst. In welke mate wordt er gebruik gemaakt van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs?

Vooreerst was er nood aan een heldere definitie van de term 'vrijheidsberovende maatregelen'. Om zeker te zijn dat alle respondenten over hetzelfde fenomeen rapporteren, werkten we een strikte definitie uit en vroegen we respondenten om te

rapportereren over een voorval dat aan die definitie voldoet en dat het voorbije (2018-2019) of huidige (2019-2020) schooljaar had plaatsgevonden.

Volgende definitie hanteren we verder in dit onderzoek:

Vrijheidsberovende maatregelen die in dit onderzoek worden opgenomen voldoen aan alle onderstaande eigenschappen:

- *De leerling wordt gedwongen om in een bepaalde positie of op een bepaalde plaats te blijven*
- *Dit kan van korte of lange duur zijn*
- *De maatregel ontnemt de bewegingsvrijheid van de leerling*
- *Het hanteren van de maatregel gebeurt tegen zijn of haar wil*
- *De leerling heeft geen mogelijkheid om te ontkomen aan de maatregel*

Valt niet onder de definitie die we voor dit onderzoek hanteren:

- *Vrijheidsberovende maatregelen genomen als onderdeel van een medisch behandelingsplan, bijvoorbeeld een leerling die wordt gefixeerd in een staplank*
- *Vrijheidsberovende maatregelen genomen in het kader van de veiligheid van de leerling, bijvoorbeeld het vastgespen in een kinder-eetstoel of het afzetten van een ruimte met een kinderveiligheidshekje*

Na een verspreiding van de vragenlijst in het digitale tijdschrift Klasse en een tweede oproep in de nieuwsbrief 'Onderwijsnieuws voor leraren en directies' van de Hogeschool UC Leuven Limburg, vulden 104 respondenten de vragenlijst in. De resultaten van deze vragenlijst lees je verder onder 4. *Kwantitatieve bevraging 'wanneer het spannend wordt in de klas'.*

Naast zicht krijgen op de prevalentie van vrijheidsberovende maatregelen in onderwijs, wilden we ook verklaringen vinden in het 'waarom'. In welke contexten, en situaties maken leraren gebruik van vrijheidsberovende maatregelen en met welk doel? Samen met de lancering van de digitale vragenlijst in Klasse, plaatsten we ook een oproep om dieper in gesprek te gaan over het thema met onderwijspersoneel die zelf een vrijheidsberovende maatregel hebben toegepast. Hierop kwam geen enkele respons. Vervolgens lanceerden we een stapsgewijze verspreiding van de oproep. We selecteerden op willekeurige wijze een 20-tal lagere scholen in het gewoon en buitengewoon onderwijs van Limburg en Vlaams-Brabant, en stuurden de directie van deze scholen een uitnodiging tot deelname aan het diepte-interview over het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. Een voorwaarde was dat de respondent in het voorbije jaar minstens éénmaal gebruik gemaakt zou hebben van een VBM, of er getuige van was geweest. De respons hierop was zeer laag, slechts één respondent meldde zich voor een interview.

In een tweede fase verspreidden we een bredere oproep naar basisscholen in heel Vlaanderen. Opnieuw geen enkele respons. Ondertussen deed Corona zijn intrede in de wereld en moeten we mogelijk mee in acht nemen dat scholen in het algemeen en leraren in het bijzonder, plots voor zeer uitdagende tijden stonden.

Tijd dus om het over een andere boeg te gooien. Naast de ouder en doelgroepcoach die ons uit eigen beweging gecontacteerd hadden na berichtgeving over ons onderzoek in de media, hadden we dus één respondent: de directeur die gereageerd had op onze oproep naar de scholen. Tot slot selecteerden we nog een expert rond het thema. In totaal namen we dus vier diepte-interviews af (*zie 5. Diepte-interviews 'wanneer het spannend wordt in de klas'.*)

We zijn er ons van bewust dat we met dit onderzoek licht trachten te werpen op een fenomeen dat onvoldoende gekend en onderzocht is. De resultaten zijn op zijn minst interessant maar roepen tegelijkertijd heel wat nieuwe vragen op. We durven niet stellen dat de verkregen antwoorden van 104 respondenten representatief zijn voor alle scholen en leraren in Vlaanderen. De inzichten die we opdeden uit de vier diepte-interviews, evenmin. Voorzichtigheid is dus geboden bij het begrijpen van de resultaten. Toch beschouwen we dit onderzoek graag als een pilootproject, het licht een tipje van de sluier op. Een inzage in een 'black box' die hiermee hopelijk een taboe helpt doorbreken. We menen te kunnen stellen dat dit onderzoek –terecht- uitwijst dat er nood is aan concrete actie op dit terrein. Actie in beleid en actie op de werkvloer. Zie verder bij *6. Discussie*.

4 Kwantitatieve bevraging 'Wanneer het spannend wordt in de klas'

Om meer zicht te krijgen op de mate waarin en hoe vrijheidsberovende maatregelen (verder benoemd als VBM) gebruikt worden in de schoolcontext, stelden we een digitale vragenlijst op. Deze vragenlijst richtte zich op zowel het gewoon als het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Leraren, maar ook zorgcoördinatoren, directies, paramedisch personeel of andere personeelsleden van het onderwijs, konden de vragenlijst invullen.

In de vragenlijst vertrokken we vanuit de definitie van VBM zoals we die voor dit onderzoek opstelde (*zie hoger bij 3. Onderzoeksplan en -aanpak*) en peilden we naar het gebruik van VBM door de respondent in het *voorbije (2018-2019)* of *huidige (2019-2020)* schooljaar. Wanneer een respondent aangaf gebruik gemaakt te hebben van VBM, zoomde de vragenlijst vervolgens in op de meest recente gebeurtenis door de aanleiding en de omstandigheden van het voorval te bevragen, maar ook de vorm van de vrijheidsberovende maatregel te concretiseren. Daarnaast peilde deze vragenlijst ook naar de mening van de bevroegde respondenten: "Hoe sta jij tegenover het gebruik van VBM in het onderwijs?". Tot slot vroegen we of de respondent kennis had van een beleid (visie, protocol, regelgeving) rond het gebruik van VBM op de school waar zij/hij werkzaam is. De integralen vragenlijst is opgenomen in bijlage 1 van dit rapport.

De verspreiding van de vragenlijst gebeurde in twee fasen: op 23 januari 2020 via de nieuwsbrief van Klasse aan zowel leerkrachten als directeurs, en op 21 februari via de nieuwsbrief '*Onderwijsnieuws voor leraren en directies*' van de Hogeschool UC Leuven

Limburg. Op 1 mei 2020 werd de digitale vragenlijst afgesloten. De vragenlijst werd verwerkt via SPSS. In totaal vulden 104 respondenten de vragenlijst in. Van alle respondenten, werken 71 (of 68,3%) in het buitengewoon onderwijs en 33 (of 31,7%) in het gewoon onderwijs.

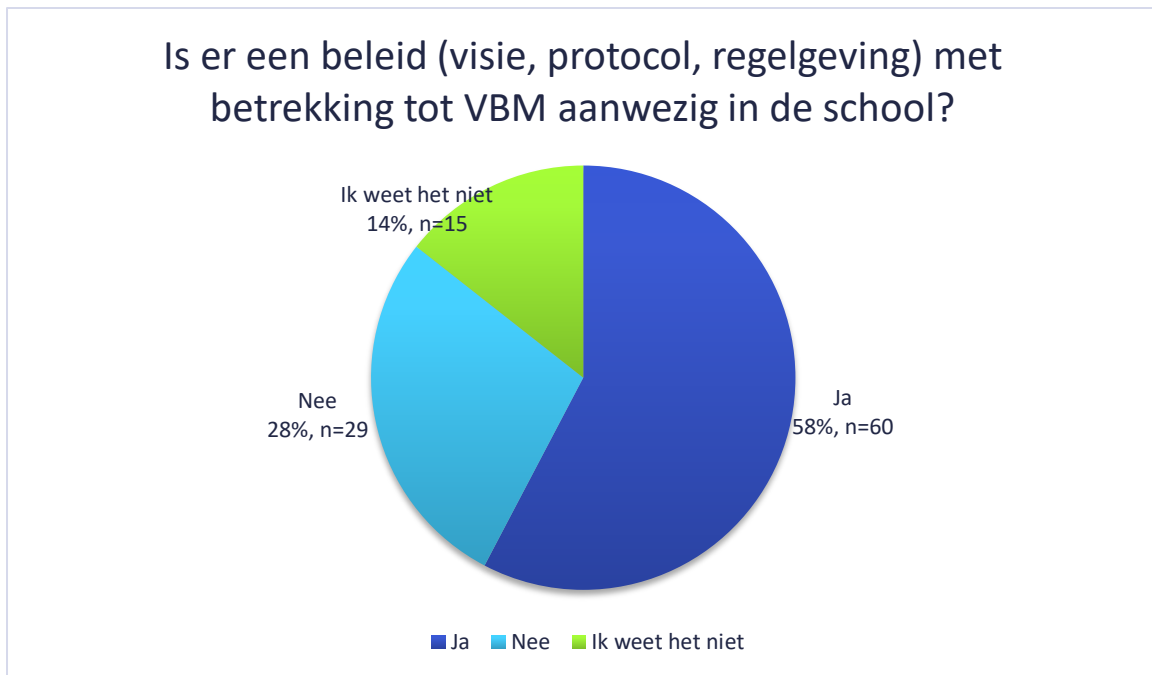


Een meerderheid van de respondenten is geen leerkracht in hoofdopdracht (61 niet-leerkrachten tegenover 43 leerkrachten, zie figuur hieronder). Daarnaast zien we dat het overgrote merendeel van de respondenten (n=86) al 5 jaar of langer werkzaam is in het onderwijs. Slechts 18 van de 104 respondenten zijn startende leraren (minder dan 5 jaar werkzaam in het onderwijs).



In de categorie 'andere' werden volgende functies aangegeven: beleidsmedewerker, kleuterturnjuf, leerlingbegeleidster, muzische leerkracht, ondersteuner, opvoeder in crisispermanentie, opvoeder semi-internaat en socio-maatschappelijk zorgconsulent.

Tot slot geeft meer dan de helft van de bevroagde respondenten (n=60) aan dat er een beleid (visie, protocol en/of regelgeving) met betrekking tot VBM aanwezig is in de school. Volgens 29 respondenten is er geen beleid rond VBM aanwezig in de school en 15 respondenten weten het niet.



Alvorens de resultaten te bespreken van de vragen over het gebruik van VBM, staan we stil bij de hierboven beschreven steekproef van 104 respondenten die de vragenlijst invulden. Deze respondenten hebben allen gereageerd op de open oproep tot deelname die verspreid werd via de nieuwsbrief van Klasse en via de nieuwsbrief van de lerarenopleiding van hogeschool UCLL naar alle scholen die opgenomen zijn in hun mailinglijst. In geen geval kan de analyse van de data uit de vragenlijst als representatief beschouwd worden voor het Vlaams onderwijslandschap. De steekproef is te klein en bovendien niet representatief samengesteld voor de Vlaamse onderwijsinstellingen.

De beschrijving van de steekproef toont bovendien dat er een oververtegenwoordiging is van respondenten uit het buitengewoon onderwijs in verhouding tot het gewoon onderwijs, en vermoedelijk een oververtegenwoordiging van respondenten die VBM al hebben toegepast. Een mogelijke hypothese is dat personen die het al eens hebben toegepast of getuige waren, meer geneigd zijn om de vragenlijst in te vullen. Dit resulteert vermoedelijk in een ondervertegenwoordiging van personen die geen rechtstreekse ervaring hebben met VBM in onderwijs. Tegelijkertijd kan taboe een rol spelen rond toepassing van VBM in het onderwijs, wat weerhoudt tot het invullen van de vragenlijst en resulteert in een ondervertegenwoordiging van personen die VBM hebben toegepast.

Ondanks mogelijke vertekeningen in de steekproef, geeft de bevraging wel inzicht in het gedrag en perceptie van de 104 respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld. In dit opzicht menen we dat de analyse relevant is als eerste toetsing van een onderbelicht fenomeen. De combinatie met de resultaten uit de kwalitatieve bevraging kan de resultaten komende uit deze steekproef verduidelijken en versterken.

4.1 Het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in onderwijs

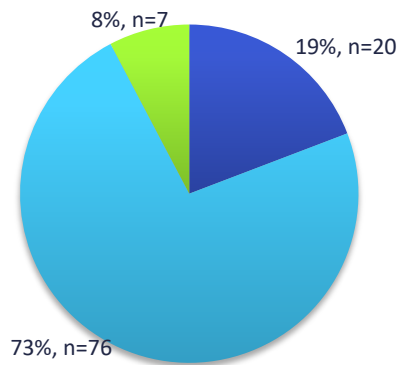
Vooreerst bekijken we de resultaten met betrekking tot de perceptie van het gebruik van VBM (4.1.1) door alle 104 respondenten. Uit de bevraging komt verder naar voor dat 66 van de 104 respondenten het voorbije of huidige schooljaar gebruik gemaakt hebben van één of meerdere vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs. Er werd hen gevraagd terug te blikken op de meest recente gebeurtenis hiervan. We verwerken de antwoorden van deze respondenten (n=66) in 4.1.2 welke VBM wordt toegepast, 4.1.3 aanleiding ervoor, 4.1.4 doel van de VBM en 4.1.5 gebruik van VBM al dan niet in samenspraak.

4.1.1 Perceptie van het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen

We zijn in dit onderzoek geïnteresseerd in hoe leraren, zorgcoördinatoren, directies en andere onderwijspersoneel staan tegenover het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen. In de online vragenlijst peilden we hiernaar via de vraag: "Hoe sta jij tegenover het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs?" Bij het geheel van de respondenten die de vragenlijst invulden (n = 104) werd gevraagd hoe zij hier tegenover staan. Respondenten konden slechts één van de drie antwoordmogelijkheden aanduiden.

- Slechts een klein percentage (7,7% ofwel 8 respondenten) geven aan dat vrijheidsberovende maatregelen niet kunnen, zij horen gewoon niet thuis in het onderwijs.
- Van de overige respondenten geeft het merendeel (namelijk 76 respondenten of 73,1%) aan dat zij VBM liever niet toepassen, maar dit soms als een noodzakelijke pedagogische maatregel zien.
- Twintig respondenten (of 19,2%) beschouwen het gebruik van VBM als een ondersteunende pedagogische maatregel die kan toegepast worden in onderwijs.

Hoe sta jij tegenover het gebruik van VBM in het onderwijs? (n = 104)

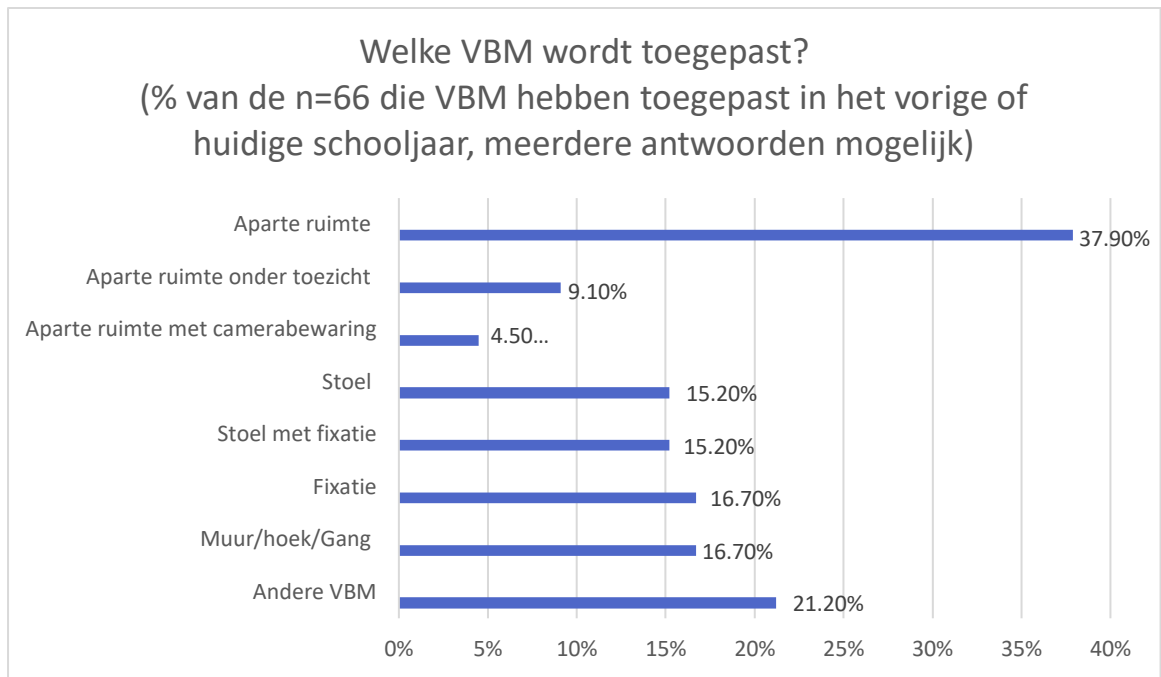


- Dit kan als een ondersteunende pedagogische maatregel
- Liever niet, maar soms is dit een noodzakelijke pedagogische maatregel
- Dit kan niet, vrijheidsberovende maatregelen horen niet thuis in het onderwijs

4.1.2 Welke vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast?

Op de open vraag welke vrijheidsberovende maatregel de respondent toepaste, was de respondent vrij om een antwoord te formuleren. Veel respondenten gaven een combinatie van maatregelen als antwoord. De antwoorden werden door één van de onderzoekers gecategoriseerd. Elke maatregel werd afzonderlijk opgenomen in de analyse. In totaal werden er 90 antwoorden gegeven door de 66 respondenten.

- Ongeveer de helft (51,1%) van de 66 respondenten (n=34) geven aan een leerling in een aparte ruimte geplaatst te hebben. Van deze groep gaven 9 respondenten aan dat er toezicht aanwezig was, en 3 respondenten concretiseerden dat er camerabewaking was. De resterende 22 respondenten hebben geen verdere uitleg gegeven op deze open vraagstelling over het toezicht in de gebruikte ruimte.
- Overige vrijheidsberovende maatregelen die elk in ongeveer 15% van de gevallen worden toegepast, zijn een leerling op een stoel laten zitten (n=10), een leerling in een stoel fixeren (n=10), een leerling fixeren (op de grond of om naar een aparte ruimte te begeleiden; n=11), en plaatsing van de leerling tegen een muur, in de hoek of in de gang (n=11).
- Tot slot is er nog een categorie 'andere' waaronder we de volgende maatregelen opgenomen hebben die door 14 verschillende respondenten (21,2%) werden aangegeven: speelplaatsbegrenzing, box in de klas waar de leerling niet zelf uit kan, rusthoek in de klas, de deur blokkeren of gesloten houden, binnenblijven tijdens speeltijd, verwijderen van speelplaats, kantoor, leerling met stoel wegdraaien, op de kamer blijven (internaat).



In de restcategorie 'andere VBM' valt: speelplaatsbegrenzing, box in de klas waar de leerling niet zelf uit kan, rusthoek in de klas, de deur blokkeren of gesloten houden, binnenblijven tijdens speeltijd, verwijderen van speelplaats, kantoor, leerling met stoel wegdraaien, op de kamer blijven (internaat).

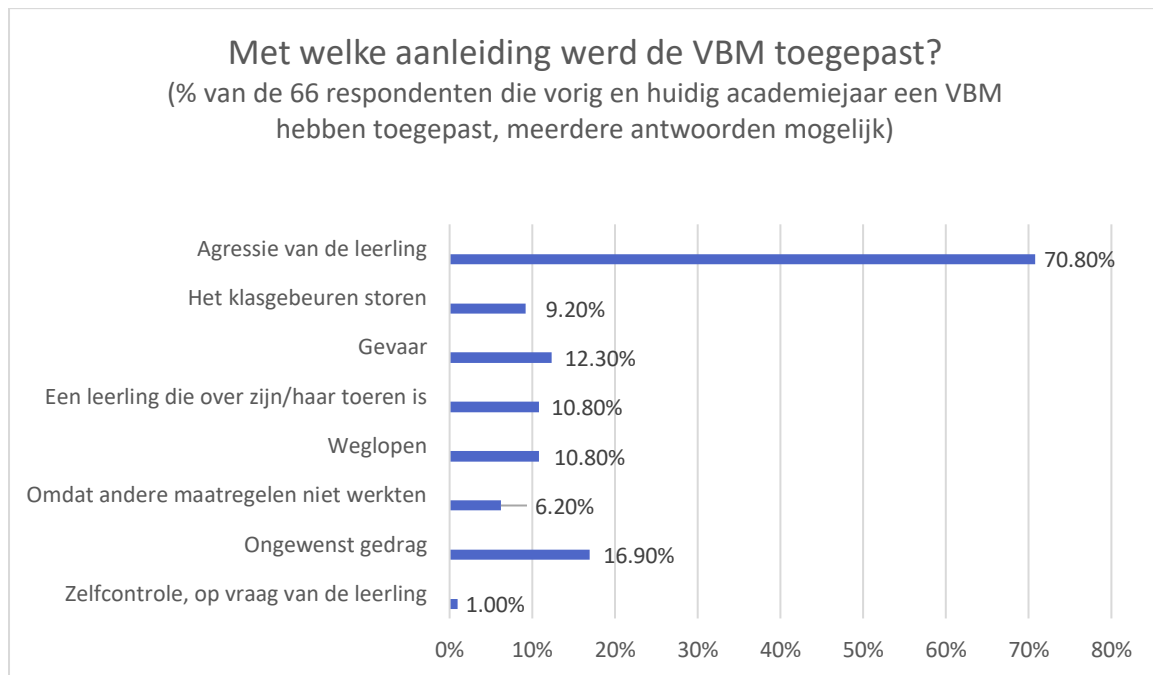
4.1.3 Aanleiding voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen

Via een open vraag peilden we bij de respondenten naar de aanleiding voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen. Respondenten konden hier zelf antwoorden formuleren, alsook meer dan één aanleiding opgeven. Hierdoor ligt het totaal aan vermelde aanleidingen op 91, en dus hoger dan het aantal respondenten die VBM hebben toegepast. De open antwoorden van de respondenten, categoriseerden we als volgt:

- Agressie van de leerling is de meest vermelde aanleiding voor het toepassen van VBM: 46 van de 66 respondenten (of 70,8% van de respondenten) gaven aan dat dit de aanleiding was voor het gebruik van een VBM (in het meest recente voorval). Agressie is hiermee tevens de helft van de 91 vernoemde aanleidingen. Onder deze categorie valt vooreerst agressie ten aanzien van leerlingen, leerkrachten en/of zichzelf, maar ook agressie tegen dingen, of dreigen met agressie.
- Elf respondenten (16,9%) gaven 'ongewenst gedrag' op als aanleiding. Deze categorie bundelt de antwoorden slecht gedrag, op tafel klimmen, oppositioneel gedrag, pesten, niet meedoen aan activiteiten, functioneel¹, regels niet naleven.

¹ Het is onduidelijk wat de respondent bedoelde met het antwoord 'functioneel' op de vraag naar aanleiding voor VBM. Wij interpreteren dit antwoord als functioneel stoppen van het gedrag van de leerling, dat hierbij als ongewenst ervaren wordt.

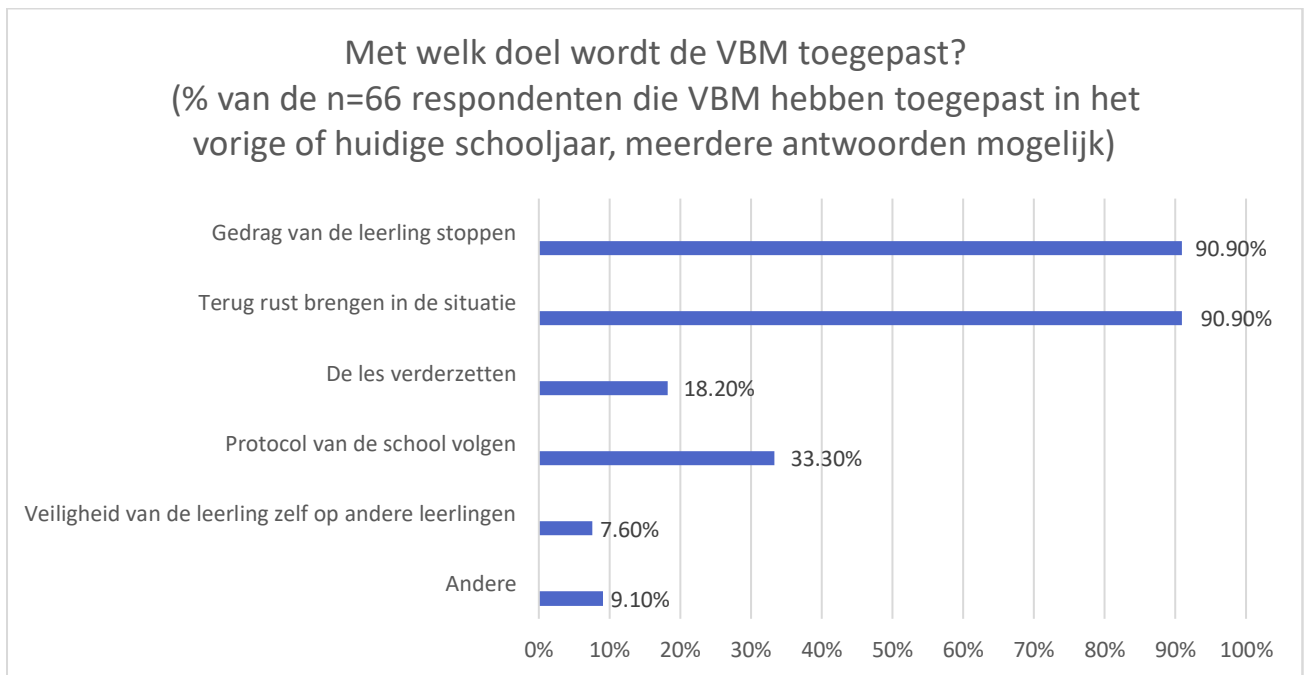
- Daarnaast worden 'het klasgebeuren storen' door 6 respondenten (9,2%), 'gevaar' (voor anderen en/of zichzelf van alle aanleidingen) door 8 respondenten (12,3%), 'een leerling die over zijn/haar toeren is' door 7 respondenten (10,8%) en 'weglopen' ook door 7 respondenten (10,8%) respondenten als reden aangehaald.
- Vier respondenten (of 6,2%) geven aan over te gaan tot het gebruik van VBM omdat andere maatregelen niet werkten.
- Eén respondent benoemt 'zelfcontrole op vraag van leerling' als aanleiding.



4.1.4 Doel van het gebruik van de vrijheidsberovende maatregelen

De vraag "Met welk doel wordt de vrijheidsberovende maatregel toegepast?" is een gesloten vraag, maar meerdere antwoorden zijn mogelijk.

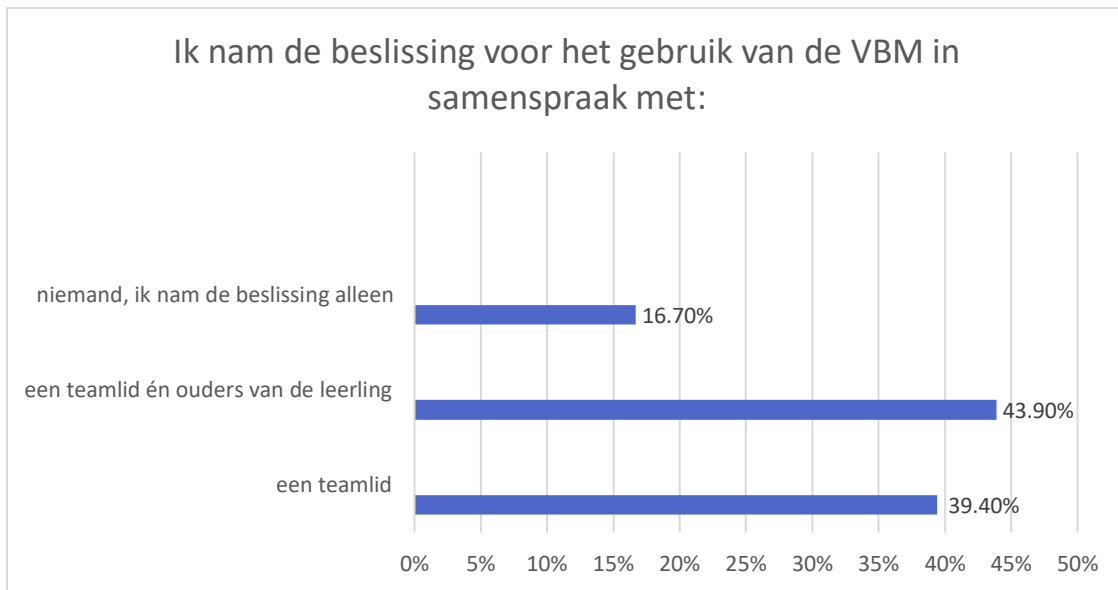
- Een vrijheidsberovende maatregel wordt hoofdzakelijk toegepast om twee redenen: 'het gedrag van een leerling doen stoppen' enerzijds en 'terug rust brengen in de situatie' anderzijds. Voor elk van deze twee redenen, geven 60 respondenten of 90.9% van de respondenten die VBM gebruikt hebben in het voorbije of huidige schooljaar, dit als hoofdreden aan.
- Eén derde (n=22) van de 66 respondenten geven 'het volgen van het protocol van de school' aan als reden, 12 respondenten 'het verderzetten van de les'.
- Tot slot geven 5 respondenten aan dat het veiligstellen van de leerling zelf of van andere leerlingen, doel is van de vrijheidsberovende maatregelen.
- In een restcategorie 'andere' geven 6 respondenten volgende doelen aan: 'bewust maken van ongewenst gedrag', 'wegloopgedrag verhinderen' en 'als straf voor het gedrag dat leerling gesteld had in het uur ervoor'.



In de restcategorie 'andere' valt: 'bewust maken van ongewenst gedrag', 'weglooptgedrag verhinderen' en 'als straf voor het gedrag dat leerling gesteld had in het uur ervoor'.

4.1.5 Gebeurde het gebruik van de vrijheidsberovende maatregelen al dan niet in samenspraak?

In de vragenlijst peilden we tenslotte ook naar de mate van samenspraak in het gebruik van VBM: gebeurt de toepassing van zo een maatregel in overleg? In bijna de helft van de gevallen (29 van de 66 respondenten) gebeurt de toepassing van de VBM in samenspraak met een teamlid én de ouders van de leerling. Zesentwintig respondenten pleegden overleg met een teamlid. Elf respondenten geven aan de beslissing alleen genomen te hebben en dus met niemand in overleg te zijn gegaan.



4.1.6 Voorspellers voor de toepassing van VBM

We voeren een logistische regressie uit om te toetsen in welke mate de volgende variabelen samenhangen met het toepassen van VBM, en dus voorspellende variabelen zijn voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen:

- kennis van een beleid over VBM op school (met als antwoordmogelijkheid: ja, nee of weet ik niet),
- aantal jaren ervaring in onderwijs (met als twee antwoordmogelijkheid: minder dan 5 jaar, of 5 jaar of meer),
- type onderwijs (met als opties buitengewoon onderwijs of gewoon onderwijs)
- hoofdopdracht in de school (met opties leerkracht of niet-leerkracht).

Onze veronderstelling voor dit model is dat kennis van een beleid over VBM op school, meer ervaring, werken in het buitengewoon onderwijs en een hoofdopdracht als leerkracht de kans vergroot dat iemand VBM toepast.

De logistische regressie-analyse geeft aan dat het model significant is en in totaal tussen de 40 en 55% van de variantie verklaart (*Omnibus Goodness of Fit*). Het model is overigens in staat om 82,7% van de cases of respondenten correct te classificeren. Meer bepaald twee van de vier variabelen zijn significante voorspellers: 'beleid op school' en 'type onderwijs'. De variabelen 'aantal jaren ervaring' en 'hoofdopdracht' zijn dus geen significante voorspellers voor de toepassing van een VBM en laten we verder buiten beschouwing.

Wat betreft de significante voorspellers, toont de analyse dat:

- Als de respondent kennis heeft van een beleid rond VBM op school, is de kans dat zij/hij een VBM toepast 10,84 keer groter dan wanneer zij/hij geen kennis heeft van een dergelijk beleid op school ($B=2.384$ en $\exp(B)=10.849$).

- Als de respondent in het gewoon onderwijs werkt, is de kans dat zij/hij VBM gebruikt 3,42 keer kleiner dan wanneer zij/hij in buitengewoon onderwijs werkt ($B=-1.232$ en $\exp(B)=3,42$).

We besluiten dat het hebben van kennis van een beleid rond VBM op school een sterkere voorspeller is dan het type onderwijs waar men werkt.

4.2 Discussie en conclusie kwantitatieve bevraging

De resultaten van deze kwalitatieve bevraging leiden tot enkele interessante conclusies. Duidelijk is dat er in de onderwijspraktijk wel degelijk gebruik gemaakt wordt van vrijheidsberovende maatregelen. Zoals eerder aangegeven, dienen interpretaties met de nodige voorzichtigheid benaderd te worden, gezien de kleine steekproef ($n=104$ totale respondenten waarvan 66 respondenten die het vorige of huidige jaar een VBM toepaste). Toch willen we enkele discussiepunten naar voor schuiven, die op zijn minst interessant zijn om verder te onderzoeken.

Ondanks de ruime verspreiding van de vragenlijst in Vlaanderen, blijft de **responsgraad eerder laag**. Blijkt VBM een ver-van-mijn-bed show voor veel leraren, of is er sprake van een taboe? Het is bovendien opvallend dat bijna twee derde van de respondenten uit het buitengewoon onderwijs komt, waarvan het merendeel uit het buitengewoon *basisonderwijs*. Bovendien blijkt dat werken in het buitengewoon onderwijs een significante voorspeller is voor het gebruik van een VBM. Kunnen we stellen dat het buitengewoon onderwijs meer 'vertrouwd' is met het gebruik van VBM?

De **perceptie over het gebruik** van VBM loopt in de kwalitatieve bevraging erg uiteen. Uit de enquête blijkt dat slechts 7,7% aangeeft dat VBM helemaal niet thuishoort in het onderwijs. Meer dan 90% van de bevroegde respondenten vinden het gebruik van VBM dus geoorloofd in het onderwijs, voornamelijk als een soms noodzakelijke maatregel. Bijna 20% is ervan overtuigd dat vrijheidsberoving een ondersteunende pedagogische maatregel is in het onderwijs. Daarnaast zien we dat bijna 60% van de respondenten aangeeft dat er een beleid op school is rond het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen. Scholen gaan dus actief aan de slag met deze maatregelen, zowel in hun beleid als procedures en dit terwijl er geen enkele wettelijke houvast voorhanden is. Bovendien blijkt dat kennis hebben over de visie of het protocol rond VBM, de voornaamste voorspeller is voor het gebruik van VBM. We kunnen hier voorzichtig de hypothese vooropstellen dat in de scholen waar er een (duidelijk) beleid of protocol rond vrijheidsberovende maatregelen is, de kans groter is op aanvaarding ervan als handelingsalternatief, dan in scholen die geen beleid rond VBM hebben. Met andere woorden, deze voorspeller zegt misschien

minder over de individuele respondenten, maar wel op het schoolbeleid. Verder onderzoek, met een grote, representatieve steekproef, is aangewezen.

Als we kijken naar de toepassing van VBM, valt op dat **meer dan 60% van de respondenten het voorbije jaar gebruik heeft gemaakt van VBM**. Gaat het in het merendeel van deze gevallen dan om 'noodzaak'? Is de doelgroep dan zo bijzonder erg verzwaard? Anderzijds rijzen vragen naar de context waarin leraren en leerlingen zich bevinden. Dienen we een oorzaak te zoeken bij de draagkracht van leraren(teams)? Hebben leraren voldoende andere tools dan VBM in hun rugzak zitten om de 'rust' in de klas te kunnen bewaren? Rust blijkt namelijk het meest aangegeven doel van het gebruik van een VBM. Ontbreekt het de scholen aan **alternatieven** om het doel 'rust' te bereiken met leerlingen?

Opvallend is ook dat in bijna 1/3e van de gevallen waarbij gebruik gemaakt werd van VBM, dit gebeurde door **afzondering in een aparte ruimte of fixatie**. Wanneer het spannend wordt in de klas, kiezen leraren dus voor separatie in plaats van nabijheid, controle in plaats van zelfsturing. Een bewuste keuze of eerder uit onmacht?

Tot slot dienen we even stil te staan bij het feit dat het gebruik van VBM nog **relatief weinig met de betrokken ouders van de leerling besproken wordt**. In minder dan de helft van de gevallen volgens de respondenten uit deze vragenlijst, wordt de maatregel toegepast in samenspraak met de ouders. Zijn in de andere helft van de gevallen de ouders niet op de hoogte van het gebruik van VBM bij hun zoon of dochter?

Om inzicht te krijgen in achterliggende motieven en dynamieken voor het gebruik van VBM, is grootschalig en kwalitatief onderzoek nodig. Onze zoektocht naar onderwijspersoneel die hierover met ons in gesprek wilde gaan, leverde amper respons op. We beschrijven dit in het vervolg van dit rapport.

5 Diepte-interviews 'Als het spannend wordt in de klas'

We voerden in de maanden april en mei 2020 vier diepte-interviews met respondenten die recent (in het laatste jaar) van dichtbij een ervaring hadden met het toepassen van vrijheidsberovende maatregelen in het lager onderwijs. De vier respondenten zijn:

- een directeur van een school voor buitengewoon lager onderwijs die zelf een vrijheidsberovende maatregel toepaste,
- de ouder van een kind (9 jaar, lager onderwijs) waarbij een vrijheidsberovende maatregel werd toegepast
- een doelgroepcoach die leerkrachten in het lager (buiten)gewoon onderwijs begeleidt in het omgaan met 'probleemgedrag' in de klas,
- een onderzoeker/coach die onderzoek voert naar de omgang met moeilijk gedrag in het onderwijs en inmiddels veel scholen bezocht en begeleid heeft in deze context.

De bedoeling van de interviews is om het fenomeen van vrijheidsberoving in het onderwijs uit te diepen en vanuit de verschillende perspectieven te belichten. Het bevragen naar de aanleiding, toepassing, afhandeling, omkadering van VBM, alsook de perceptie en preventie ervan waren vooropgesteld in de topiclijst, maar ook veerkracht van de leerkracht, schoolklimaat en betrokkenheid van ouders kwamen aan bod.

In deze rapportering belichten we de verschillende perspectieven op de volgende aspecten:

- 5.1 Situaties waarin vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast
- 5.2 Perceptie ten aanzien van vrijheidsberovende maatregelen
- 5.3 Beleid met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen

5.1 Situaties waarin vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast

In de interviews bespraken we de aanleiding voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen (1.1.), de wijze waarop ze worden toegepast (1.2.) en de pedagogische omkadering en afhandeling ervan (1.3.)

5.1.1 Aanleiding en oorzaken van de maatregel

In de interviews kwamen zowel de concrete, directe oorzaken aan bod voor de toepassing van de maatregel, als onderliggende dynamieken of escalaties.

Wat betreft de **directe oorzaken**, geven zowel de directeur als de doelgroepcoach aan dat de leerlingen waarbij in de bevroegde casussen een vrijheidsberovende maatregel werd toegepast, in het verleden al vaker 'moeilijk'

gedrag hadden vertoond. Onder 'moeilijk' gedrag wordt zowel agressief als onrustig gedrag verstaan. De directeur van de lagere school buitengewoon onderwijs stelt:

"Wanneer de leerling zichzelf in gevaar brengt, de leerkracht of de andere leerlingen, dan zal men overgaan om deze leerling mee te nemen naar het afzonderingslokaal." (directeur)

De schooldirecteur omschrijft het toepassen van de maatregel in dit soort situaties als '**noodzakelijk**'. Dit omdat men de leerling niet meer 'de baas kan' en er een bepaalde **veiligheid** in de klas gegarandeerd dient te worden. Ook de geïnterviewde onderzoeker/coach geeft aan dat veiligheid als argument wordt aangehaald om leerlingen tijdelijk in een ruimte op te sluiten.

Maar ook eerder mild ordeversturend gedrag, kan aanleiding geven tot toepassing van een VBM. Bij de ouder van de leerling werd de vrijheidsberovende maatregel toegepast omdat de leerling (schoolgaand in het gewoon lager onderwijs), volgens de leerkracht, **storend gedrag** (meer bepaald wiebelen op zijn stoel) zou vertonen in de klas. Bijgevolg moest de leerling, samen met een andere leerling die hetzelfde gedrag stelde, 30 minuten lang op zijn knieën zitten in het klaslokaal.

De geïnterviewde onderzoeker/coach gaat ook in op **andere, onderliggende dynamieken**. In de eerste plaats benadrukt hij dat we moeten stil staan bij wie de werkelijke aanleiding ligt voor de situatie. Leerkrachten hebben zelf de sleutel in handen om niet over te gaan tot (te) drastische maatregelen, bijvoorbeeld door rustig te blijven, door aanwezigheid in plaats van afstand te creëren, maar zetten die sleutel niet altijd en bij iedereen even consequent in. Eén van de voorbeelden:

"Dat valt mij dan eigenlijk ook wel redelijk vaak op, als ge dan leerkrachten ziet die eigenlijk bij het naar hun klas gaan die 10 minuten lang hun rij blijven maken en dat kind moet recht in de rij gaan staan. En dan denk ik: nu zijt gij eigenlijk de escalatie aan het maken. Natuurlijk dat kind ook want dat kind kan niet recht in een rij stil blijven staan maar hij weet dat het kind dat niet kan en toch gaat het dat vragen. Op dat moment zijde bezig met de frustratie zodanig groot te maken, dat het de leraar is die de escalatie in gang zet." (onderzoeker/coach)

Vervolgens, en vanuit dit perspectief van de leerkracht introduceert de onderzoeker/coach een aantal – wat hij noemt - **dynamieken als motivatie voor het gebruik van een vrijheidsberovende maatregel** die hij onderwijs-personeel in **buitengewoon onderwijs** vaak hoort aanhalen (tijdens interviews of begeleiding door de onderzoeker/coach):

- **De leerkracht als slachtoffer** van een moeilijke leerling of een moeilijke klas en die nood heeft aan erkenning van de belastende job (met moeilijke leerlingen, of met gebrek aan middelen of ondersteuning) of in sommige gevallen zelfs situaties uitlokt om die erkenning te krijgen.

- **De leerkracht als redder** "... die de kinderen zodanig graag zien, daar zodanig veel voor willen doen en als het kind - wat natuurlijk eigen is aan die problematiek - daar een stukje misbruik van maakt dan wordt die knop onmiddellijk omgedraaid naar een soort wrede, straffende kant, en gaat die time out of die iso alleen maar over "dat kind moet voelen wat em mij heeft aangedaan"". De onderzoeker/coach stelt dit vooral in buitengewoon onderwijs terug te vinden en vervolgt met de veel voorkomende uitspraak dat de leerlingen tegenwoordig anders zijn dan 20 jaar geleden (lees: moeilijker).
- **De leerling moet de ernst voelen:** "Maar als ge dan spreekt over 'alé kom 5 minuten uit de klas, dat is toch voldoende', dan zegt die leraar 'neen dan hebben ze het nog niet door, dan weten ze niet hoe erg het is wat ze gedaan hebben en dan zijn we bezig met wreedheid eigenlijk. Dan gaat het puur over 'ze moeten het voelen' en dat is volgens mij op geen enkele manier verbonden aan een pedagogisch project."

Voor het **gewoon onderwijs** kijkt de onderzoeker/coach eerder naar een **gevoel van onmacht en onkunde** bij leerkrachten waarbij een **gebrek aan vorming** op vlak van omgaan met moeilijk gedrag ertoe zorgt dat men te snel teruggrijpt naar hetgeen we zelf veelal als kind geleerd hebben:

"Als ik nu vanuit nieuwe autoriteit ga reflecteren, ja denk ik altijd - en dat zit ook bij Johan Declerk zijn onderzoek - aan dat kniegewricht idee: We zitten in een kniegewricht van de tijd waarbij kinderen van nu worden opgevoed door kinderen van toen. Dus, leerkrachten van nu die hanteren op het moment dat ze hun onmacht tegenkomen terug de pedagogische principes waarvan ze zelf hebben ondervonden 'dat heeft bij mij gewerkt'. Dat is eigenlijk ook wat er mij gebeurt als ik mijn kleine hier een tik zou geven he, dan denk ik: ik weet echt niet meer wat ik moet doen en ik grijp terug naar wat onze pa deed, 30-40 jaar geleden. [...] Dus in die zin denk ik dat het in gewoon onderwijs echt gaat over onmacht en onkunde."(Onderzoeker/coach)

De doelgroepcoach bevestigt dat vaak uit **machtsdenken** gehandeld wordt, eerder dan vanuit welzijn:

"Inderdaad, en vooral wanneer je aan de slag gaat met vrijheidsberovende maatregelen heb je hier wat kennis van zaken over nodig. Scholen doen dit nu vaker vanuit een machtspositie dan vanuit een welzijnspositie. Ze houden hierbij te weinig rekening met de herstelvisie." (doelgroepcoach)

Ook het belang van de **groepsdynamiek** of de cultuur op school komt ter sprake: leerkrachten **bevestigen de rol van slachtofferschap** bij een leerkracht die bijvoorbeeld een 'moeilijke' leerling in de klas heeft. De onderzoeker/coach meent dat leerkrachten in groep dit slachtofferschap ook als legitimatie voor een felle interventie van de leerkracht vooropstellen. Maar er heerst ook een stuk **taboe**: want terwijl ze in groep elkaars gedrag bevestigen, geven ze in individuele gesprekken wel aan dat

gedrag niet gepast te vinden: *"Maar in groep kon dat nooit gezegd worden, ja, dus eigenlijk de groepsdynamische versterking he"* (Onderzoeker/coach)

5.1.2 Toepassing van de maatregel en (een gebrek aan) beleid

Geen enkele van de geïnterviewde respondenten was reeds actief betrokken tijdens het gebruik van VBM. Dit verschilt naargelang de rol van de bevroegde respondenten. De directeur stelt idealiter bewust niet te dicht betrokken te zijn op het moment van het toepassen van de maatregel. Hij wil op neutrale wijze zijn rol vervullen in het afhandelen van de maatregel, waarbij hij onder meer in gesprek gaat met ouders. De doelgroepcoach heeft eerder een ondersteunende rol naar leerkrachten toe die dit soort maatregelen hanteren in hun job.

Verschillende vormen van vrijheidsberovende maatregelen komen aan bod in de interviews. De ouder van de leerling getuigt dat haar zoon **op zijn knieën moest gaan zitten** na het wiebelen op zijn stoel. Hier gaat het dus om een fysieke straf. Dit vond plaats in de klas, samen met een andere leerling die ook had gewiebeld op haar stoel.

'Dat hij aan het wiebelen was op zijn stoel en dat de juf wel opmerkingen heeft gegeven. [...] En dat hij dus vervolgens op zijn knieën is moeten gaan zitten en het andere meisje dat dus ook op haar knieën is moeten gaan zitten. Mijne zoon is dan zo pienter, zo sluw zo stout – ik weet niet welk woord te gebruiken - om dan zijne timer op zijn chronowatch op te zetten. [...] eigenlijk heeft hij een half uur op zijn knieën gezeten en ik denk dat hij na 27 minuten is moeten stoppen. [...] En hij zei: 'mama ik vind dat dat echt niet kan'. 'Allé ik vind dat de juffrouw dat niet had moeten doen.' (ouder)

Wanneer er overgegaan wordt tot het **plaatsen van de leerling in een aparte ruimte**, gebeurt dat volgens de respondenten die werkzaam zijn in het **buitengewoon onderwijs** telkens op een **plek die verondersteld wordt rust te brengen voor de betrokken leerling**. De geïnterviewde directeur omschrijft deze plek als een lokaal dat de leerlingen kennen als lokaal waar ze (ook vrijwillig) naartoe gaan om rustig te worden. De doelgroepcoach stelt het belang voorop dat leerlingen deze plek zelf mogen kiezen als een plek waar ze rustig kunnen worden en dat het telkens dezelfde plek moet zijn. De jongeren moet verder de 'vluchtroute' kennen langs waar de jongere op deze plek geraakt.

Over de time-out ruimtes geeft de onderzoeker/coach die al heel wat scholen bezocht heeft, aan dat deze veelal te wensen overlaten, dat ze:

"... meer afstand maakten dan we in psychiatrie gewoon waren. Dan zie ik echt ruimtes met kurk tegen de muur, met isomo, dan zie ik geblokkeerde vensters.... En als ik daar mensen op aansprak van "hoe kijkt ge daarnaar?" dan voelde ik heel hard hoe dat als de norm werd aanzien. In één school zei een directeur zo van "ja maar echt, kijk, ik

moet hier wel plaatijzer op die deur maken want anders trappen ze die deur echt in hé." En dan denk ik, ja natuurlijk hoe meer ijzer gij derop duwt hoe harder ze erop trappen hè man. Terwijl ik net pleit voor het idee van hang er een gordijn in. Ge kunt die niet ingestampt krijgen." (onderzoeker/coach)

Er mist een visie en beleid rond deze ruimtes, aldus de onderzoeker/coach. Scholen kiezen met de beperkte middelen die ze hebben voor de meest voor de hand liggende oplossing, zonder echt vanuit een visie of beleid te werken.

Euhm, en dan zie je ook dat er niet wordt nagedacht over pedagogisch beleid: in de ene ruimte staat er een bokszak, in de andere ruimte is het een kale ruimte. En telkens opnieuw, als ge vraagt, waarom hangt er een bokszak, dan kan niemand daar een antwoord op geven. Dan is het, ja dat leek ons wel goed. Dan denk ik: Ja, het lijkt u wel goed, maar ge kunt het even goed vinden om daar vier stripboeken in te leggen. Waarom legt ge daar dan geen vier stripboeken; nee er ligt wel een bokszak in. Zo. Dus in die zin, ja in buitengewoon onderwijs ben ik vrij zeker dat het vaak gebeurt, zonder onderscheid te maken tussen kleuter, lager of secundair. Jammer genoeg. Daar zie ik geen onderscheid of geen verschil tussen die verschillende.

De onderzoeker/coach legt ook een **relatie met een breder cultureel, pedagogisch kader**. Zo verwijst de onderzoeker/coach naar de eigen opvoeding die blijft doorwegen in onze hedendaagse cultuur, waarnaar we teruggrijpen wanneer we geen andere gedragsoptie meer zien (zie boven). Maar hij illustreert dit ook met een voorbeeld over 'het rode stoeltje in de klas' (een vorm van vrijheidsbeperkende maatregelen in het gewoon onderwijs):

In de kleuterklas is er een rood stoeltje. En dat kind moet daar meer als een uur blijven opzitten. Ehm, en als die kleuters zich niet gedragen dan moeten ze op het bureau van de directrice gaan zitten. En dat gaat dan over kinderen van 4-5 jaar oud die verplicht naar het bureau van de directie moeten, die daar moeten blijven; op geen enkele manier kunnen die zeggen "ik ga terug naar de klas". (Onderzoeker/coach)

Door een gebrek aan beleid, bevindt de opvoeder zich in een **grijze zone, wanneer hij moet overwegen hoe om te gaan met** om ongewenst gedrag en hoe het tegen te gaan. Wat kan door de beugel en wat kan niet? Wanneer spreken we van een vrijheidsberovende maatregel en wanneer gaat het om duidelijk grenzen te stellen? **Een pedagogisch visie rond omgaan met moeilijk gedrag kan vermijden dat leerkrachten op kritieke momenten zelf moeten beslissen**. De onderzoeker/coach stelt:

Maar ik noem dat een soort van pedagogisch kader van onmacht en onkunde, waarbinnen we denken 'dit kind stelt ongewenst gedrag, als ik nu niet zeer duidelijk de lijn markeer dan denkt het kind dat dit gedrag mag en zal het kind dit gedrag blijven stellen. En daardoor staan we onszelf toe denk ik dat we nog steeds een kind kunnen

vastmaken op een stoel, een kind kunnen dwingen op een bepaalde stoel te blijven zitten, of een rode tegel te hanteren. (Onderzoeker/coach)

5.1.3 Omkadering van de maatregel

De directeur en de doelgroepcoach bevestigen **de wens naar een pedagogisch kader**. Zoals eerder gesteld, mengen de directeur en de doelgroepcoach zich niet direct bij het toepassen van de vrijheidsberovende maatregel in de voorgestelde casussen. De geïnterviewde directeur stelt dat het vooral belangrijk is dat de twee psychologen die opgeleid zijn in agressie-management betrokken zijn. Toch blijft het volgens hem nog altijd moeilijk om 'juist' te handelen in dit soort situaties. Want wat is juist? De doelgroepcoach benoemt het ontbreken van een omkadering met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen als grootste knelpunt.

Uit de interviews onderscheiden we twee redenen voor de vraag naar omkadering. Enerzijds wordt het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen gemotiveerd vanuit een (gepercipieerde) toename van **incidenten van agressie**. Anderzijds bestaat er geen eensgezindheid over **wie de verantwoordelijkheid draagt bij incidenten van ongewenst gedrag van leerlingen**. Wanneer een incident van agressie escaleert, stelt de doelgroepcoach dat:

Scholen zijn dan al snel bezig met zichzelf verantwoorden en het leggen van de verantwoordelijkheid bij de ouders. We moeten dan eigenlijk kijken, samen met de school, hoe kunnen we dit het best oplossen volgens de visie van de school. (doelgroepcoach)

Zowel de doelgroepcoach als de onderzoeker/coach leggen verantwoordelijkheid bij het onderwijspersoneel omdat daar in eerste instantie **ruimte en mogelijkheid is om verandering teweeg te brengen, eerder dan bij de leerling**. De doelgroepcoach stelt:

Ze gaan de verantwoordelijkheid bij de leerling leggen. Wij gaan dan de scholen mobiliseren om hun invloedssfeer na te gaan. Als je de verantwoordelijkheid bij de leerling legt, hangt het slagen van de maatregel af van het ontwikkelen van de leerling. Wij leggen de nadruk op het eigenaarschap van de school. (doelgroepcoach)

De onderzoeker/coach omschrijft de verantwoordelijkheid van de leerkracht vanuit de visie van Nieuwe Autoriteit² om te zoeken naar interventies die werkelijk een verandering kunnen teweegbrengen. Veel te vaak richten interventies zich op het gedrag van de leerling, en niet van de leerkracht. Hij geeft het voorbeeld van het toedienen van medicatie om een leerling met ADHD rustig te krijgen omdat dat voor de leerkracht gemakkelijker wordt. Waarom kijken we niet naar een **verandering die de leraar zelf kan bewerkstelligen?**

Ja jongens we kunnen nog wel iets doen met die medicatie, wat meer structuur bieden, dat kan allemaal, maar nog zijn dit leerkrachtinterventies. Die structuur wordt geboden voor de leraar. [...] Mijn inrijpoort is altijd, die poort waar ge effectief kunt doorrijden. Want ja die kinderen uit buitengewoon onderwijs, dat zal zo zijn hè. Ja, daar zitten we inderdaad met een concentratieprobleem, en zeker in type 3, waarvan we weten dat het niet zo gemakkelijk is. ... Dus - denk ik - dat is mijn aangrijppunt ja: leraren en leraren vormen. (onderzoeker/coach)

Leerkrachten geven vaak aan een **gevoel van onmacht** te ervaren, alsof ze op geen andere manier kunnen ingrijpen in de situatie. De onderzoeker/coach zegt hierover:

Die onmacht - waar ik het daarstraks over had – wordt eigenlijk wat gevoeld langs twee kanten. En enerzijds lijken leerkrachten te verdrinken in een soort opvoedingspsychologisch aspect. En in dat opvoedingspsychologisch aspect wordt er constant gesproken over: "Ja. In mijn klassen zitten twee ADHD'ers, een gedragsgestoorde en een 'PDD-NOS'er'" Zo iets ... En blijkbaar moet dan de leraar naast leraar ook psycholoog of psychiater zijn om al die individuele handelingsplannen te kunnen uitvoeren of te bedenken. En volgens mij zit daar niks: daar zit geen enkele vorm van impact in die manier van denken. En als ge in een school dat doortrekt, dan schuift die slinger automatisch naar de andere kant. En dan zegt zo een leraar: "Ja maar dat kan wel zijn, maar het integratieverhaal in dit land is mislukt. Ja maar als ze thuis al geen Nederlands spreken, hoe moet ik het dan ooit gaan doen. Ja maar kansarmoede: als die kinderen honger hebben, dan leren ze toch niks". En opeens gaat dat individueel-psychologische ruimte moeten maken voor een soort maatschappelijk-sociologisch aspect; weer iets waar we geen impact op hebben. Want hoe schrijnend ik armoede ook vind, ja ik heb het geld niet om die mensen eten te kopen; dat kan ik niet aan. Net zoals ik het niet aankan om elk kind met ADHD, ADD, NLD, PDD om die ook allemaal op hetzelfde moment gepast onderwijs te geven. (onderzoeker/coach)

De onderzoeker/coach vervolgt dat de **rol van pedagogie te vinden is in de ruimte tussen dat individueel-psychologisch aspect en dat breed maatschappelijk aspect:** "Het is een krachtig pedagogisch project dat kan zeggen: deze groep van kinderen kan in deze maatschappij iets gaan betekenen. Maar we vergeten precies dat

² Haim Omer ontwikkelde nieuwe-autoriteit-methode als antwoord op het gevoel van machteloosheid bij leerkrachten bij ongewenst gedrag van leerlingen. Hierbij vormen leerkrachten samen met de ouders een ondersteunend netwerk om samen op pad te gaan vanuit de pijlers van aanwezigheid, zelfcontrole en een goede relatie met de leerlingen.

er iets zoals een pedagogisch project is.” Er moet meer aandacht gaan naar de uitbouw van een **degelijke en gedragen pedagogische visie**.

Bij één van de casussen leidde het toepassen van de vrijheidsberovende maatregel tot een schorsing van de leerling. Zowel de directeur en de doelgroepcoach proberen er bij het 'afhandelen' van de maatregel voor te zorgen **dat het team nadenkt over het voorkomen van het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen** in de toekomst:

Ik heb proberen het team warm te maken om zich te focussen op de preventie en een soort stappenplan van 'wat als het nog eens gebeurt ...' zodanig dat de andere leerlingen een veiliger gevoel hadden. (doelgroepcoach)

Ook de geïnterviewde ouder vraagt een verantwoordelijkheid van de school. De ouder vraagt naar **openheid en betrokkenheid ten aanzien van ouders**. Verder in dit rapport komen we hierop terug:

Ik zou als directeur of als dat bij mij zou gebeuren als directeur zou ik zeggen: ja, we hebben personeel dat fouten maakt. We zijn allemaal mensen, geen robots. Soms zijn onze emoties te veel en is het niet ok wat wij gedaan hebben. Maar laten we hieruit leren en wilt ge ons helpen om hieruit te leren. Dat zou ik gewoon doen. Of heb ik in het verleden gedaan. En ik heb altijd het gevoel gehad dat dat naar openheid en transparantie heel goed werkt. (ouder)

5.1.4 Perceptie van vrijheidsberovende maatregelen

We zien een duidelijke eensgezindheid in de perceptie van de respondenten: vrijheidsberovende maatregelen worden **idealiter niet gebruikt in het onderwijs**. De vraag is echter of het mogelijk is om de toepassing ervan te vermijden en op welke manier dit mogelijk gemaakt kan worden.

Zowel de directeur van de lagere school als de doelgroepcoach stellen dat **preventie best gebeurt op groepsniveau in de klas**. Hier dienen afspraken gemaakt te worden die inzetten op een gunstig klasklimaat. Vervolgens wordt er gekeken wat er preventief nodig is voor sommige leerlingen in de klas en welke leerlingen eventueel extra in het oog gehouden moeten worden. Zo worden er in de bevroegde casussen reeds werkgroepjes gemaakt voor bepaalde leerlingen rond onder meer sociaal wenselijk gedrag en worden er aparte plannen gemaakt voor deze specifieke leerlingen. Op die manier ontstaat er een **piramidesysteem waarbij in de eerste plaats wordt ingezet op het klasklimaat en vervolgens op het functioneren van specifieke leerlingen. Een goed preventief beleid lijkt in de operationalisering dus vaak complex**.

Volgens de bevraagde directeur en doelgroepcoach is het al dan niet toepassen van vrijheidsberovende maatregelen bovendien een **gevolg van de (perceptie van) veiligheid van leerkrachten**. Wanneer leerkrachten zich bedreigd voelen door de leerling in kwestie of een leerling zo ver gaat dat er wel ingegrepen moet worden, zien leerkrachten in hun ogen vaak weinig alternatieven dan het toepassen van vrijheidsberoving. Op dit punt zou een bewustwording geïnstalleerd moeten worden. De doelgroepcoach verwoordt dit als volgt:

Wanneer de leerkracht zich bedreigd voelt door de leerling, interpreteert hij het gedrag van de leerling ook anders. Dan moet je je bewust zijn van je eigen interpretatie. (doelgroepcoach)

De ouder van de leerling geeft aan dat het belangrijk is om te weten waarom een kind bepaald gedrag stelt in functie van een preventief beleid om escalatie te voorkomen:

'Hè, dat was haar redenering, waarvan ik zei tegen de juf: maar hebt ge misschien al eens nagevraagd waarom mijn zoon wiebelt? Want dat is een opmerking die ik al van in de eerste kleuterklas - eerste kleuterklas niet maar van in het eerste leerjaar - hoor bij de leerkrachten. Mijn zoon wiebelt. Maar ik weet ook waarom hij wiebelt. Meester X zei: uw zoon wiebelt uit verveling. En als hij niet kan wiebelen, dan... In het tweede leerjaar hadden ze hogere stoelen en dan kon hij niet wiebelen en dan kribbelt hij heel hard met zijn pen. Maar de meeste juffen - alle juffen daarvoor en de meester daarvoor ook - hebben hem altijd extra oefeningen gegeven of gaven hem een uitlegoefening. Of zeiden: ah (naam leerling) zijt ge er ff niet bij? Maar deze juf dus niet en als ik die opmerking maakte dan zei ze: "Ja, maar dat staat niet in het leerlingvolgsysteem".

5.2 Beleid met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen

De onderzoeker/coach van UCLL die bevraagd wordt naar zijn visie rond vrijheidsberovende maatregelen is zeer duidelijk over de toepassing van deze maatregelen:

Ehm als het echt gaat om vrijheidsberoving. Ja ik zit daar echt nog wel op mijn honger. Naar mijn aanvoelen loopt onderwijs nog wel tien of vijftien jaar achter op evoluties die we eigenlijk al kennen binnen jeugdhulpverlening en binnen psychiatrie. En daar stoor ik mij redelijk hard aan, dat we nog steeds teruggrijpen naar een model waar wij leerkrachten lijken te promoveren; dat datgene wat zij doen eigenlijk normaal is, terwijl men dat eigenlijk in de psychiatrie al lang niet meer normaal vindt. Eh, dus daar zit ik nog redelijk hard op mijn honger. En ge krijgt dat redelijk moeilijk uitgelegd blijkbaar aan scholen. (onderzoeker/coach)

De doelgroepcoach en directeur kijken naar de **wetgeving**: "Binnen het wettelijk kader wringt vaak het schoentje. Want dit is er niet binnen het onderwijs. (doelgroepcoach)" Van de onderzoeker/coach horen we hier dubbele gedachten:

Enerzijds lijkt een wetgevend kader een stuk erkenning te geven dat het is toegestaan om een leerling van zijn vrijheid te beroven, en dat is voor de onderzoeker/coach niet wenselijk. Anderzijds is de huidige situatie waarin vrijheidsberovende maatregelen worden toegepast in een grijze zone ook onaanvaardbaar.

In elk geval moet werk gemaakt worden van een eenduidig preventief beleid om het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs te vermijden. Ook de doelgroepcoach bevestigt dat er binnen het onderwijsnetwerk heel wat barrières ervaren worden. Leerkrachten worden op de klasvloer geconfronteerd met vragen waar ze geen pasklaar antwoord op hebben omdat er een visie mist. Ook de geïnterviewde ouder spreekt over een beter uitgewerkt functioneringsbeleid voor de leerkrachten, als begeleiding voor hun rol als leerkracht en pedagoog.

De schooldirecteur sluit aan dat er meer nagedacht moet worden over alternatieven maar lijkt geen voorstander van het uitschrijven van een regelgevend beleid. Zijn mening is dat er eerder dient overgegaan te worden naar soepelheid, hij is voorstander van overleg en andere manieren van aanpak:

Of dat in regeltjes gegoten kan worden, dat zal wat moeilijker zijn. Binnen het buitengewoon onderwijs zijn er meer mogelijkheden om dit te organiseren, binnen het gewoon onderwijs is dit bijna onmogelijk. (directeur)

Hoewel alle respondenten het eens zijn dat een visie ontbreekt rond de toepassing van vrijheidsberovende maatregelen, is er dus geen eensgezindheid over hoe deze visie ingevuld moet worden: met strengere gedragsregels of net meer in overleg binnen een specifieke context, blijft nog onduidelijk.

De ouder spreekt ook over een beter uitgewerkt functioneringsbeleid voor de leerkrachten, een dat hen begeleidt in hun veerkracht, in hun rol als leerkracht en pedagoog, maar ook in open communicatie met en betrokkenheid van ouders.

Dat de roddels van aan de schoolpoort bij een directeur geraken en dat dat 'au serieux' wordt genomen. Voor mij heeft dat met transparantie te maken. Dat ouders heus wel mogen weten: [...] een leerkracht die het moeilijker heeft, vangen we op [...] Maar zo van, we hebben een zorgbeleid voor de kinderen maar we hebben ook een zorgbeleid voor ons personeel. En als ge merkt dat het wat mis gaat of er met een leerkracht wat is, dan merkt ge dat natuurlijk in een klas. [...] Maar dat ge op die manier ook wel zorgt voor uw leerkracht, allé. Of voor uw team. Dat mag er voor mij wat meer in zitten.' (ouder)

5.2.1 Rol leerkrachten

De **emotionele impact** van het toepassen van vrijheidsberovende maatregelen op leerkrachten mag niet onderschat worden. Hun authenticiteit als professional en als persoon wordt aangetast in dit moment. Zowel de bevroegde schooldirecteur als

de doelgroepcoach zijn het eens over het feit dat er meer aandacht besteed moet worden aan **het herstelgerichte aspect na het toepassen van dit soort maatregelen**. Het is hierbij belangrijk dat leerkrachten het gevoel krijgen dat ze door de directie en het schoolbeleid gesteund worden. Dit omdat het op termijn de bedoeling moet zijn dat de leerkracht in kwestie opnieuw met de leerling en eventueel met de ouders rond tafel kan. De bevroegde schooldirecteur verwacht hierbij van zijn leerkrachten het volgende:

"Ja, ik heb de verwachting van mijn leerkrachten dat wij kansen blijven geven en groeimogelijkheden blijven creëren. Dat is een heel mooi principe dat door iedereen is goedgekeurd en wat we onlangs nog eens herhaald hebben". (directeur)

Ook de onderzoeker/coach bespreekt de rol van leerkrachten: door hun **verantwoordelijkheid op te nemen om met ouders in gesprek te gaan en om collega's te ondersteunen** – via opendeurbeleid in klassen bijvoorbeeld – of door te durven ingaan op de rol en mogelijkheden van de leerkracht om gedrag van kinderen te begeleiden. Leerkrachten moeten hierin begeleid worden. De onderzoeker/coach illustreert dit met een voorbeeld waarbij leerkrachten ouders opbellen wanneer ze een vrijheidsberovende maatregel hebben toegepast:

"Nu, maar daar zit heel veel onder he. Uiteraard zodra ge dat begint te vragen, gaan die leerkrachten minder afzonderen. Dat is een zekerheid, want ze weten dat ze zullen moeten bellen. Da's al één. Maar der zit ook in dat ze moeten leren bellen naar die ouders; dat ze zeggen: "Kijk, beste papa van, beste mama van. Ik ben niet persé kwaad op u, maar ik vind wel dat ge moet weten wat er vandaag gebeurd is. Zoude gij vandaag kunnen zeggen als uw kind thuiskomt: "Hey man, ik ben wel hard geschrokken toen ik hoorde dat gij dat vandaag gezegd hebt op school. We rekenen erop dat je hiermee stopt" (onderzoeker/coach)

In lijn met wat de geïnterviewde ouder aangeeft over ondersteuning van directie naar personeel (zie boven), benoemt de onderzoeker/coach de **bepalende en ondersteunende rol van directie**:

"Ook richting leidinggevend kader: zowel collega's in horizontale lijn als leidinggevend in verticale lijn die erkennen dat het niet gemakkelijk is, dat het moeilijk is, dat ge fouten kunt maken, die samen met u gaan zoeken naar "kijk wat hebde nodig, hoe kunnen we jou tegemoetkomen daarin?"; zowat de rust terugbrengen in de onrust. Dat is wat een leidinggevende moet doen denk ik". (onderzoeker/coach)

De geïnterviewde ouder van de leerling erkent dat de leerkrachten deze dagen een moeilijke, complexe taak hebben.

"Goh, ja ik blijf erbij: 'leerkrachten de dag van vandaag'. Ik wil heel hard bevestigen dat het moeilijker wordt, dat autoritaire wat een leerkracht of een juf voor een klas heeft, is een beetje weg. Allé, dat is gewoon zo". (ouder)

5.2.2 Rol leerlingen

Vooral de doelgroepcoach spreekt over de rol van leerlingen zelf. Ze pleit voor **duidelijkheid over wat kan en niet kan**. Afspraken worden best regelmatig herhaald en eventueel gevisualiseerd. Leerlingen dienen zich bewust te zijn van hun eigen gedrag ten opzichte van de regels. Naargelang hun maturiteit kan er met hen in gesprek gegaan worden over hun gedrag, hun frustraties of eventueel een rustplek waar ze naartoe kunnen gaan indien hun frustraties te hoog zijn. Het slagen van deze regelgeving mag echter niet afhangen van enkel de leerling.

5.2.3 Rol ouders

Ook ouders dienen een **rol op te nemen in het naleven van de gedragsregels op school**. De doelgroepcoach zegt hierover het volgende:

"Wanneer we de veiligheid van de klas willen garanderen, heb je de samenwerking met de ouders ook erg nodig. Vooral een bereidwilligheid tot samenwerking. Je kan niet met maatregelen aan de slag wanneer je voelt dat de school een andere visie heeft dan de ouders". (doelgroepcoach)

Belangrijk is dus dat ouders in de eerste plaats op de hoogte zijn van de gedragsregels die gelden op school en daarnaast dat ze weet hebben van de maatregelen die genomen worden indien hun kind zich niet aan deze regels houdt.

Naast de doelgroepcoach, de directeur en de onderzoeker/coach van UCLL werd ook een ouder geïnterviewd wiens kind afgelopen schooljaar bijna een half uur lang op zijn knieën moest zitten in de klas als vrijheidsberovende maatregel nadat hij storend gedrag had vertoond tijdens de les (wiebelen op stoel). Na dit voorval heeft de ouder in kwestie een gesprek gehad met haar kind, de leerkracht en de directie van de school. Het belangrijkste aspect dat hier volgens de ouder miste is het feit dat de directie niet tegen de leerkracht is ingegaan en heeft erkend dat het toepassen van de vrijheidsberovende maatregel fout was. **Hier komen we op een kantelpunt te staan met de reeds aangehaalde gesprekken met de doelgroepcoach en directie die net aangeven dat het belangrijk is dat directie en leerkrachten op één lijn staan. De vraag hierbij is dan welke rol de school (directie) dient op te nemen bij het inzetten van deze maatregelen.**

Zoals hierboven aangehaald is het volgens de doelgroepcoach belangrijk dat ouders de visie van de school onderschrijven. Wanneer aan de geïnterviewde ouder gevraagd wordt wat volgens haar binnen het schoolbeleid ondernomen kan worden

om vrijheidsberovende maatregelen te bannen, geeft ze aan: leerkrachten meer vormingen laten volgen, ouders meer erkenning geven, een goed functioneringsbeleid uitwerken, een ouderraad die transparant als klankbuis werkt, leerkrachten veerkrachtiger maken door intervisie groepen, ...

De onderzoeker/coach bevestigt **het belang van betrokkenheid van ouders - en het netwerk rond een kind** - in het schoolgebeuren, en zeker in geval van moeilijke situaties. **Maar in één adem, benoemt de onderzoeker/coach dat leerkrachten dit een moeilijke stap vinden;** een veel gehoord argument is **dat leerkrachten ouders verwijten** in hun opvoeding te falen of dat ze ouders niet capabel achten.

"Als het gaat over vrijheidsberoving, is één van mijn stokpaarden dat bij elke vrijheidsberovende maatregel de persoon die die maatregel heeft afgekondigd en uitgevoerd de ouders moet contacteren. Nu dat is achteraf natuurlijk, we hebben het natuurlijk graag ook preventief, maar achteraf zou dat 'moeten' gebeuren. Nu in de scholen waar ik werk, weigert men dit obstinent. Maar terwijl ik ook wel eens de omgekeerde vraag stel. Dus aan zo een publiek van 100 leerkrachten vraag ik dan: "Stel dat jij een kind in buitengewoon onderwijs hebt en dat kind wordt gedurende een halve dag opgesloten in een afgesloten ruimte; zou ge dat als ouder graag weten dat dat gebeurd is?". Dan zeggen die alle 100: "Ja natuurlijk!" En als ge dan nog vraagt: "Wie van jullie is bereid om dat dan ook te doen?" Genen enkele. Maar daar zit wel verandering in. [...] Maar vaak 'als' er dan een telefoon is, dan is dat altijd van "Ja kijk uw kind heeft dat gedaan, hoe is het toch mogelijk". En dan denk ik van: weer gaan we naar de verwijt-cultuur waarbij die ouders in één school BUSO werden benoemd van "Ja, maar kijk dat is van een generatie BUSO. Ik heb al die papa van dat kind, ook al in mijn klas gehad". Dan denk ik van: "Ja maar hoe verwerpend kunt ge nu in godsnaam spreken over die ouders. Ook die ouders zien hun kind graag hoor. Alé als we daaraan beginnen te twifelen, zijn we niet meer goed bezig. Maar die zien hun kind ook graag". Dus ik denk dat we die mensen moeten informeren en betrekken. En opnieuw - nieuwe autoriteit - dat ge moet kunnen betekenis geven aan dat netwerk rond een kind en die ouders zijn één van de belangrijkste pionnen in dat netwerk. En als die ouders nu nog niet inzien dat zij gewoon dat gedrag mee moeten benoemen en alternatieven moeten voorstellen, ja dan gaan we ze dat moeten leren he. (onderzoeker/coach)

Willen we toewerken naar een betrokkenheid en samenwerking tussen leerkracht, school en ouders, dan moet er gewerkt worden aan attitude ten aanzien van 'oorzaken' en verantwoordelijkheden van moeilijk of ongewenst gedrag.

5.2.4 Rol scholen

Ook scholen hebben een rol te vervullen. De onderzoeker/coach vraagt in de coaching die hij aan scholen geeft steeds om elke vorm van isolatiemogelijkheid te verwijderen. Vanuit eigen ervaring in psychiatrie weet hij dat het wegwerken van de mogelijkheid al tot minder gebruik leidt. Naast een degelijk **herstelgericht beleid**, moet men er dus voor waken om de **"infrastructuur niet aan te passen richting het**

ongewenste". Maar tegelijk zegt hij dat hij net dit meer en meer ziet gebeuren in scholen. Over de herstelgericht aanpak vervolgt hij over **collegiale ondersteuning en controle**:

"Dat gaat over time-out he, als ge mensen hebt die constant een ruimte bemannen waar ge kinderen naartoe kunt brengen, gebruik dan toch gewoon die mensen om naar een klas te gaan en begin met twee mensen les te geven. Dat lijkt me niet zo moeilijk, eh, deuren openzetten, leerkrachten die elkaar beginnen te steunen. Dat zijn interventies die op dat niveau wezenlijk zijn en ook echt wel een verschil kunnen maken. Omdat ge dan meerdere doelen ineens kunt bereiken he, er is effectief steun als het nodig is maar er is ook groepscontrole. Ge zijt niet alleen, ge kunt niet meer voorrang geven aan de frustratie, ge kunt ook geen lelijke dingen niet meer zeggen.

Eén van de meest erge dingen die ik ooit zag, was in (naam school) in een observatie vanop het derde verdiep maar de leraar wist niet dat we aan het kijken waren en die sloeg die kinderen gewoon, totdat ze in de rij stonden en ge zag hem echt drie vier keer na mekaar, drie vier kinderen keihard slaan met de platte hand op de oren. En dan denk ik: ja ma man, dit kan niet. En zodra die deuren openstaan, ja dan neemt dat gedrag af. Omdat ge ook weet dat er sociale controle is, want hier krijgt de leerkracht uiteraard wel een opmerking over. Hier komt ge niet mee weg in een normale context, dus ja..." (onderzoeker/coach)

Eerder bespraken we al dat de geïnterviewde ouder vraagt naar een open communicatie met en betrokkenheid van ouders in het bestuur van een school, alsook naar een ondersteunende **rol van de school voor de veerkracht van de leerkracht**. De ouder stelt in deze lijn ook het volgende:

"Voor mij zit het preventieve luik erin om leerkrachten op te vangen en te coachen zodat zij dat aan kunnen: meer duo jobs, duo leerkrachten en zorgleerkrachten". (ouder)

5.3 Voorlopige conclusie van de kwalitatieve bevraging

De geïnterviewde ouder geeft aan betrokken te willen worden in het pedagogische verhaal op school, meer preventieve acties te implementeren en acties over hoe om te gaan met ongewenst gedrag. Ook de directeur en loopbaancoach benadrukken het belang van ondersteuning van de leerkracht, en bovendien bij conflict met de leerling of ouder op de achtergrond te treden om de neutraliteit ten aanzien van het incident te bewaren.

De vier respondenten geven unaniem aan dat er meer ingezet moet worden op **preventie via een herstelgericht beleid**. Centraal staat dat scholen (meer) werk moeten maken van een **onderbouwd en gedragen pedagogisch project**. Via het pedagogisch project krijgen school en leerkrachten een rol de het verschil kan maken. Het creëert de gewenste bewegingsruimte tussen de visie dat het kind en ouder

verantwoordelijk zijn voor het ongewenst gedrag en de maatschappelijk context die problematisch is – beide factoren waarop onderwijs nauwelijks kan inspelen maar die veel aangehaald worden in actuele situatie van mogelijk gedrag. Tegelijk worden er vragen gesteld of dergelijke goed onderbouwde, doorgedreven en gedragen pedagogische projecten voldoende bestaan in scholen.

Verder komt uit de vier interviews naar voren dat er vraag is naar het opzetten van een **dialogoog waarin niet enkel de school (directie, leerkrachten, ...), maar ook ouders én leerlingen betrokken worden om samen te werken aan een schoolbeleid dat oog heeft voor zowel de veerkracht van leraren als de draagkracht van leerlingen**. Een beleid dat ruimte laat voor leerlingen om stoom af te laten zonder de veiligheid in de klas uit het oog te verliezen. Er is de vraag om op transparant wijze een doorgedreven visie uit te werken in co-creatie met alle betrokken partijen: onder meer leerling, directie, leerkrachten, ouders en voogd.

6 Discussie en aanbevelingen

We legden dit rapport ook voor aan een focusgroep van experts. Volgende opmerkingen of kritische bemerkingen werden door enkele leden van de focusgroep naar voren geschoven:

Klinisch psychologe, psychotherapeute en onderzoeker:

- *Wanneer mensen het beleid kennen, grijpen ze gemiddeld sneller naar het toepassen van vrijheidsberovende maatregelen. We vinden het doorgaans belangrijk dat er een duidelijke visie en beleid is, maar wanneer dit betekent dat mensen te makkelijk naar VBM overgaan, is dit ook niet wat we willen aanmoedigen. Wat voor soort en type beleid geeft mensen houvast en gerichte ondersteuning om zich zeker te voelen over veel meer handelingsalternatieven dan enkel de stopknop indrukken met VBM?*
- *Verder vind ik het wel onrustwekkend dat VBM nog altijd wordt ingezet om bijvoorbeeld storend gedrag te doen stoppen. Het is niet altijd duidelijk wat voor type VBM er wordt ingezet, maar het principe van emotieregulatie boven gedragsregulatie is duidelijk nog geen 'common ground'.*
- *Een verdere verdieping in het verschil in behoefte qua ondersteuning van leerlingen en leerkrachten in het buitengewoon en gewoon onderwijs lijkt zich af te tekenen. Zijn de verschillen zo groot dat er empirisch onderbouwd andere aanbevelingen naar beleid zouden moeten gedaan worden?*

Beleidsadviseur onderwijs kinderrechtencommissariaat

- *Het zou een meerwaarde zijn geweest om ook een leerling te interviewen waarop een vrijheidsberovende maatregel werd toegepast.*

De ouder van de leerling sprak tijdens het interview over hoe haar zoon dit ervaren had. Echter zou het inderdaad een meerwaarde zijn geweest voor dit onderzoek om ook de leerling zelf te interviewen om zijn of haar standpunt te kennen.

Een hypothese voor het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in onderwijs is dat er **onderliggende zorgen** bij onderwijspersoneel en leerlingen onbeantwoord blijven. We verwachten dat het gebruik ervan – als uitzonderlijke maatregel - slechts het topje van een ijsberg in beeld brengt. Dienen we de focus te verschuiven naar wat er onder het oppervlak ligt?

Immers meer dan 60% van de respondenten heeft het voorbije jaar gebruik gemaakt van VBM, in bijna 1/3e van de gevallen gebeurde dit door afzondering in een aparte ruimte. Hoewel we de resultaten van de steekproef van de kwantitatieve bevraging in dit onderzoek niet kunnen veralgemenen, verontrust ons dit. In de helft van de gevallen geeft onderwijspersoneel aan dat **agressie van de leerling** de aanleiding is tot het gebruik van VBM. Ook uit de kwalitatieve bevraging blijkt dat het gebruik van VBM uit (on)macht gebeurt in plaats van uit een welzijnspositie. Het wordt beschouwd als een noodzaak in onveilige situaties of bij gevaar. De link met straffen of reactie vanuit zelfverdediging wordt gemaakt. In dit opzicht blijkt de impact van het gebruik van VBM op leerkrachten (en leerlingen) groot.

Het klopt dat schoolteams al heel wat verricht hebben op vlak van **preventie**, onder meer door de uitwerking van specifieke maatregelen voor ongewenst gedrag van leerlingen en door een goed draaiende leerlingbegeleiding. Maar in de praktijk blijkt dit vaak complex: er zijn zowel preventieve maatregelen op groeps- als individueel niveau nodig die gericht zijn op (on)gewenst gedrag, hetgeen vaak resulteert in te veel regels en afspraken om door het bos de bomen nog te blijven zien voor zowel leraren als leerlingen. Een open-deur beleid in scholen, leerkrachten die elkaar ondersteunen, een netwerk met ouders en/of voogd, andere betrokkenen,... kunnen hier meer perspectief bieden. Er is duidelijk nood aan een pedagogisch beleid, een visie dit uitgaat van de integriteit van alle leerlingen én leerkrachten, die richting en houvast geeft in het omgaan met (moeilijk) gedrag.

Het zou anderzijds te eenzijdig zijn om ons louter te richten op probleemgedrag van de leerling als aanleiding van het gebruik van VBM. Ook aan de kant van onderwijspersoneel, schoolklimaat en infrastructuur zijn er hiaten. Vinden schoolteams nog de **juiste tools** om gepast op iedere spannende situatie te reageren? Is er nood aan meer begeleiding en professionalisering van onderwijspersoneel? Worden zij voldoende ondersteund en opgeleid om de 'touwtjes in handen te houden' en veerkrachtig te zijn wanneer het spannend wordt in de klas? Uit de kwalitatieve bevraging komt naar voor dat er meer aandacht moet gaan naar alternatieven, maar tegelijk wordt ook aangehaald dat alternatieven, zeker in het

gewoon onderwijs, 'niet mogelijk' zijn. Hopelijk zien we met z'n allen wel nog voldoende mogelijkheden om een kansrijk onderwijs voor alle leerlingen vorm te geven.

De **draagkracht van leerkrachten** staat onder druk, de vraag is hoe we hen meer kunnen ondersteunen in hun complexe job. Op welke manier is het schoolklimaat voldoende ondersteunend voor leerlingen én leraren? Is de huidige infrastructuur van scholen uitnodigend en ademt deze voldoende rust uit? Onderwijs staat – net zoals vele andere domeinen – onder druk van besparingen. In de brede samenleving, zien we onder meer een innovatieve opkomst van burgerinitiatieven en changemakers om hieraan tegemoet te komen.

Als onderzoeksteam delen we de bedenkingen rond het gebruik van VBM in een onderwijscontext, sterker, het gebruik van vrijheidsberoving onder dwang hoort o.i. niet thuis in een onderwijscontext. We pleiten hartelijk voor nabijheid en relatie, ook wanneer het spannend wordt in de klas. We willen dan ook **oproepen tot dialoog** met alle betrokkenen. Uit de diepte-interviews leren we alvast dat de bereidheid bij verschillende partners er is.

Het ontbreken van een regelgevend kader maakt echter dat de wetgeving geen handvaten kan aanreiken in dit huidige debat. We zijn dan ook uitdrukkelijk **vragende partij voor een duidelijke regelgeving** met betrekking tot vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs, dat schoolbesturen de nodige richting en houvast geeft om een beleid vorm te geven. Naar analogie van MDR voor residentiële geestelijke gezondheidszorg zet een dergelijk beleid idealiter vooreerst in op preventie, om daarna de beste ondersteunende voorwaarden voor toepassing van vrijheidsberovende maatregelen voor te schrijven, met inachtneming van welzijn van de leerling – in de eerste plaats- en diens rechten. Het gebrek aan regelgeving inzake gedrag dat weldegelijk voorkomt in onderwijs, creëert nu een grijze zone. Het lijkt erop dat men vandaag de verantwoordelijkheid legt bij de school om op die moeilijke momenten ad hoc te beslissen wat een gepaste maatregel is.

Verder onderzoek dringt zich tot slot op naar de algemene prevalentie in Vlaanderen, in secundaire scholen alsook naar de redenen van het gebruik van VBM. Willen we echt begrijpen waarom verschillende leraren en scholen hier gebruik van maken, dan is een uitgebreider onderzoek noodzakelijk.

6 Referenties

Decreet rechtspositie minderjarige (7 mei 2004), laatst geraadpleegd op 27 september 2020: [https://www.departementwvg.be/decreet-rechtspositie-minderjarigen-werk-maken-vankinderrechten#:~:text=Het%20decreet%20rechtspositie%20minderjarigen%20\(DRM,waar%20ze%20recht%20op%20hebben](https://www.departementwvg.be/decreet-rechtspositie-minderjarigen-werk-maken-vankinderrechten#:~:text=Het%20decreet%20rechtspositie%20minderjarigen%20(DRM,waar%20ze%20recht%20op%20hebben)

Meijnen, A., Poppy, Y., Van Miegroet, R. (2019, 28 augustus). 'In drie jaar tijd heb ik er zeker honderd keer ingezeten'. *Knack*, p.36-40

Peeters, T., De Cuyper, K., Opgenhaffen, T., Buyck, I., Put, J., Van Audenhove, Ch. (2019). De ontwikkeling van een multidisciplinaire richtlijn voor de preventie en toepassing van afzondering en fixatie in de residentiële geestelijke gezondheidszorg. *Leuven: Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin*.

Kinderrechtencommissariaat (2011), '*dossier geweld, gemeten en geteld*'.

Kinderrechtencommissariaat, 2006. Checklist kinderen in afzondering . http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/dossier_afzondering_0.pdf

Kinderrechtencommissariaat (2006), dossier *checklist kinderen in afzondering*.

Kinderrechtencommissariaat, 2015. Straffe school. De grenzen van het sanctioneren verkennend. <http://www.kinderrechtencommissariaat.be/publications/detail/dossier-straffe-school-de-grenzen-van-sanctioneren-verkend-1>

Kinderrechtencommissariaat, Vlaamse Jeugdraad en vzw Cachet. Studiedag '*Sleutelmomenten: afzondering en isolatie vanuit de ervaring van jongeren*', 15 oktober 2019.

Vlaams Parlement, Schriftelijke vraag nr. 62 & 63, 17, oktober 2017.

Van Haeken, S., Verdonck, E. & Groenen, A. (2018). *Geweld, gemeten en geteld. Scholenonderzoek 2018*. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren. Eindrapport UC Leuven Limburg

Weale, S. (2020, 17 januari). 'Schools converting toilet blocks into isolation booths'. *The Guardian*, laatst geraadpleegd op 27 september 2020: <https://www.theguardian.com/education/2020/jan/17/schools-converting-toilet-blocks-into-isolation->

[booths#:~:text=Schools%20are%20converting%20toilet%20blocks,people's%20mental%20health%20at%20risk.](#)

7 Bijlagen

7.1 Bijlage: De kwantitatieve bevraging 'Wanneer het spannend wordt in de klas'

Help jij ons om meer helderheid te scheppen over de mate waarin en hoe vrijheidsberovende maatregelen gebruikt worden in de schoolcontext? Het invullen van de korte vragenlijst geeft ons inzicht in:

“Welke situaties leiden tot vrijheidsberoving van een leerling? Wat is de reden dat leerkrachten dit doen? Hoe dikwijls gebeurt het? Hoelang duurt het? Zijn er procedures en regelgeving rond?”
Het beantwoorden van de vragenlijst duurt 5 tot 15 minuten.

We garanderen je een anonieme verwerking van gegevens door het onderzoeksteam van Inclusive Society (UC Leuven-Limburg). Bij publicatie van de resultaten zal het onmogelijk zijn om de resultaten terug te traceren naar jou of de school waar je werkt.

We hanteren in dit onderzoek onderstaande definitie. Het is belangrijk dat je deze definitie grondig leest.

Vrijheidsberovende maatregelen die in dit onderzoek worden opgenomen voldoen aan alle onderstaande eigenschappen:

- *De leerling wordt gedwongen om in een bepaalde positie of op een bepaalde plaats te blijven*
- *Dit kan van korte of lange duur zijn*
- *De maatregel ontnemt de bewegingsvrijheid van de leerling*
- *Het hanteren van de maatregel gebeurt tegen zijn of haar wil*
- *De leerling heeft geen mogelijkheid om te ontkomen aan de maatregel*

Valt niet onder de definitie die we voor dit onderzoek hanteren:

- *Vrijheidsberovende maatregelen genomen als onderdeel van een medisch behandelingsplan, bijvoorbeeld een leerling die wordt gefixeerd in een staplank*
- *Vrijheidsberovende maatregelen genomen in het kader van de veiligheid van de leerling, bijvoorbeeld het vastgespen in een kinder-eetstoel of het afzetten van een ruimte met een kinderveiligheidshekje*

Vragenlijst

Heb je in het voorbije (2018-2019) of het huidige schooljaar (2019-2020) een vrijheidsberovende maatregel toegepast, de definitie hierboven in acht genomen?

- Neen, nooit (ga naar vraag 7)
- Ja, één keer
- Ja, minder dan 5 keer
- Ja, meer dan 5 keer

De volgende vragen gaan allemaal over de meest recente situatie waarin je een vrijheidsberovende maatregel, zoals hierboven omschreven, hebt toegepast.

1. Welke maatregel heb je concreet toegepast?
(150 woorden)
2. Wat was de aanleiding tot gebruik ervan?

(150 woorden)

3. Het gebruik van deze maatregel gebeurde in samenspraak met (Eén antwoordmogelijkheid):
 - Een teamlid
 - De ouder(s) van de leerling
 - Een teamlid én de ouder(s) van de leerling
 - Niemand, ik heb de beslissing alleen genomen
4. Hoelang vond het gebruik van de maatregel plaats (Eén antwoordmogelijkheid)?
 - 5 minuten of minder
 - Minder dan 1 lesuur
 - Meer dan 1 lesuur
5. Met welk doel werd de maatregel toegepast? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.
 - Het gedrag van de leerling stoppen
 - Terug rust brengen in de situatie
 - De les verderzetten
 - Het protocol van de school volgen
 - Ik weet het niet
 - Andere: (verduidelijk)
6. Hoe sta jij tegenover het gebruik van vrijheidsberovende maatregelen in het onderwijs?
 - Dit kan als een ondersteunende pedagogische maatregel
 - Liever niet, maar soms is dit een noodzakelijke pedagogische maatregel
 - Dit kan niet, vrijheidsberovende maatregelen horen niet thuis in het onderwijs
7. Is er een beleid (visie, protocol, regelgeving) rond vrijheidsberovende maatregelen in jouw school?
 - Ja
 - Neen
 - Ik weet het niet
8. Indien ja op vraag 8, omschrijf kort het beleid (150 woorden)

Gelieve nog volgende vragen te beantwoorden. Alle antwoorden worden anoniem verwerkt.

9. Ik werk ... in het onderwijs
 - 0-5 jaar
 - 5-10 jaar
 - + 10 jaar
10. Ik werk
 - In een kleuterschool
 - In een lagere school
 - In het secundair onderwijs
 - In het BuBaO
 - In het BuSO
11. Mijn hoofdopdracht binnen het onderwijs is:
 - Leerkracht
 - Zorgcoördinator
 - Directie
 - Paramedisch personeelslid
 - Andere: (verduidelijk)

Hartelijk dank voor jouw medewerking!

Wil je na het invullen van de vragenlijst nog iets toevoegen? (150 woorden)

Indien je vragen hebt of graag contact wil opnemen met het onderzoeksteam dan kan je daarvoor contact opnemen met jessica.schoffelen@ucll.be