

Kunst en probleemgedrag

Een literatuurstudie naar actieve kunsteducatie als
instrument bij het hanteren van probleemgedrag bij
jongeren

door:

Hans Horstink

Masteropleiding Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Juni 2009

INHOUDSOPGAVE

I INLEIDING	3
II VRAAGSTELLING	3
III LEESWIJZER	4
HOOFDSTUK 1: MOTIVATIE EN GEDRAG	5
1.1 Visies op onderwijs	5
1.2 Het belang van zelfwaardering	7
1.3 Probleemgedrag	8
1.4 Factoren	9
HOOFDSTUK 2: INTERVENTIES	10
2.1 Veiligheid op scholen	10
2.2 Soorten interventies	10
2.3 Aansluiten van interventies	12
HOOFDSTUK 3: WAAROM KUNST	14
3.1 The engagement matrix	14
3.2 Van afweer naar succes	14
HOOFDSTUK 4: VOORBEELDEN UIT DE PRAKTIJK	17
4.1 Otherwise Creative	17
4.2 Leve Ik	19
4.3 Overeenkomsten en verschillen	20
HOOFDSTUK 5: SAMENVATTING EN CONCLUSIES	23
HOOFDSTUK 6: PRAKTIJKONDERZOEK	26
BIJLAGE 1: THE ENGAGEMENT MATRIX	27
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	29
WEBSITES	31

I Inleiding

Binnen- en buitenschoolse probleemgedrag staat als onderwerp hoog op de maatschappelijke agenda. Ook in de kunsteducatie kunnen we niet om probleemgedrag heen. Negeren is geen optie, steeds vaker wordt vanuit de politiek juist op de kunsten een beroep gedaan. Kennelijk wordt een positief effect op het gedrag verwacht, hoewel diverse onderzoeken tegenstrijdige uitkomsten laten zien als het gaat om de transfer van kunstdisciplines naar bijvoorbeeld verbetering van sociale cohesie (Haanstra, 2007). Aanleiding voor dit literatuuronderzoek vormt een artikel uit Bulletin School & Cultuur van november 2008, getiteld: 'Wat gebeurt er als je probleemleerlingen een camera in handen geeft'. Onder de noemer Scholieren Filmlab werden twee bestaande benaderingen voor het werken met film, *Making Movies* en *AllAboutUs* door het ministerie van onderwijs structureel geïntegreerd op twee scholen en had als doel effecten te onderzoeken van film maken op middelbare scholen die te maken hebben met vormen van achterstand. In de eerste bevindingen wordt in het artikel gesproken van positieve gedragseffecten (Berendse, 2008). Enkele citaten:

- *Ik hoopte dat het project richting kon geven aan de rumoerigste klas van onze school. Collega's waren vol twijfel, maar het pakte goed uit.*
- *Zowel de docent als alle leerlingen hebben aangegeven dat de sfeer in de klas is verbeterd. De samenwerking in de groep is sterk toegenomen.*¹

II Vraagstelling

Positieve effecten op gedrag of groepscohesie lijken haast een vanzelfsprekend gegeven bij kunsteducatieve projecten. Groepsbinding speelt onder andere een rol in het al dan niet ontwikkelen van ongepast gedrag (Reitz, E., Prinzie, P., Deković, M. & Buist, K.L., 2008) en kan een preventieve of positieve uitwerking hebben, zoals onder andere is gesignaleerd door het Nederlands Jeugdinstituut (Boendermaker, 2008). Maar welke andere factoren binnen de kunsteducatie spelen een rol in het werken aan gedragsverandering bij jongeren? En zijn deze factoren in kaart te brengen zodat ze een handvat bieden voor de kunsteducatie, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs? De hoofdvraag in dit

¹ Zie Berendse pagina 7.

onderzoek luidt dan ook: *hoe kan kunsteducatie bijdragen aan verandering van gedragspatronen bij gedragsmoeilijke leerlingen uit het voortgezet onderwijs?* Om antwoord te kunnen geven op die vraag is deze uitgesplitst in de volgende deelvragen:

- Wat wordt verstaan onder probleemgedrag?
- Wat zegt de literatuur over het hanteren van probleemgedrag en gedragsveranderingen bij deze doelgroep?
- Wat zijn de bevindingen bij kunsteducatieve projecten met jongeren met probleemgedrag?
- Welke factoren binnen kunsteducatieve projecten spelen een rol in gedragsverandering bij jongeren?

III Leeswijzer

In de vraagstelling is de formulering 'uit het voortgezet onderwijs' gekozen om aan te geven dat de focus gericht is op leerlingen uit de betreffende leeftijds-categorie die deelnemen aan kunstprojecten buiten of naast het reguliere onderwijs. Deze verkenning beperkt zich tot actieve vormen van kunsteducatie. In hoofdstuk 1 wordt de relatie tussen motivatie en probleemgedrag in kaart gebracht. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op interventies die bij probleemgedrag ingezet worden. Hoofdstuk 3 behandelt het proces dat gedragsmoeilijke jongeren doormaken om tot een succeservaring te komen. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 twee kunsteducatieve projecten met probleemjongeren besproken, waarna in hoofdstuk 5 de conclusies volgen. In hoofdstuk 6 wordt ten slotte ingegaan op mogelijkheden voor verder onderzoek in de praktijk.

HOOFDSTUK 1: MOTIVATIE EN GEDRAG

1.1 Visies op onderwijs

Scholen hebben vaak te kampen met motivatieproblemen. Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs vinden de lessen niet boeiend genoeg. Maarten Dolk, Lector Geïnspireerd Leren aan Hogeschool Drenthe, Hogeschool Helicon en Hogeschool Zuyd, stelt in zijn essay *Inspiratie als kerndoel* dat het onderwijs de afgelopen vijftig jaar nauwelijks veranderd is, alleen de inhoud van de vakken en de didactiek zijn enigszins gewijzigd maar de wiskunde bijvoorbeeld is nog steeds gebaseerd op de wiskunde van voor 1850. Recente ontwikkelingen en toepassingen in dat vak spelen daarin geen rol. Er is op de scholen een behoefte aan een structuur die veiligheid biedt waarbinnen leerlingen worden uitgedaagd om zinvolle problemen aan te pakken en zinvolle kennis, vaardigheden en inzichten te verwerven. Dolk stelt dat de huidige school daar niet aan voldoet. Meer dan de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs vindt de lessen niet interessant. Ze worden te weinig uitgedaagd, hun nieuwsgierigheid wordt niet geprikkeld. Gemotiveerd leren gebeurt bijna alleen nog maar als leerlingen kunnen spelen, zoals bij computerspellen het geval is. Voor het voortgezet onderwijs pleit Dolk er voor om het sociale aspect van het leren heel belangrijk te maken via een 'community of learners'. De leerlingen leren in een eigen gemeenschap met en door elkaar, met eigen regels, normen en afspraken. Volgens hem zou een dergelijk systeem kunnen bijdragen om de motivatie te verbeteren (Dolk, 2007). Ook onderwijskundige Wiel Veugelers benadrukt de behoefte aan autonomie van leerlingen. Jongeren willen dat opvoeders zich niet te veel met hun identiteitsontwikkeling bemoeien. Hun autonomie beleven ze heel sterk. Ze zetten zich niet in de eerste plaats af tegen waarden en normen van andere generaties en van andere opvoeders, maar tegen *elke* waardenoverdracht in het algemeen. Ze willen hun eigen waarden ontwikkelen en zijn sterk met elkaar bezig. Daarom pleit Veugelers voor een sociaal-constructivistische aanpak waarin leerlingen zelf kennis construeren, betekenis geven aan de wereld en daarbij gebruik

maken van symbolen en betekenissen uit hun eigen omgeving. (Ham, 2006.) Frank Furedi, professor Sociologie aan de Universiteit van Kent (UK) en door Vrij Nederland bestempeld als 'dwarsdenker' is een andere mening toegedaan. Hij ventileerde deze onlangs tijdens de tiende Kohnstammlezing². Furedi vindt dat het onderwijs om zeep wordt geholpen met ideeën als 'iedereen moet kunnen meedoen'. Volgens hem schuilt achter deze quasi democratische ideologie minachting voor de vermogens van gewone mensen. Dit leidt tot 'verdomming' van het onderwijs. Scholen zijn vooral diplomafabrieken geworden, men durft het niet aan om culturele standaarden hoog te houden. Een cultuur van angst en bescherming houdt de samenleving in een ijzeren greep en de opvoeding staat vandaag de dag in het teken van de vrees om de tere kinderziel te kwetsen. We zien mensen als extreem zwak, psychologisch de weg kwijt, getraumatiseerd, niet in staat zichzelf te redden, heeftig aan iemand die hun hand vasthoudt. Onderwijsdeskundigen zien de socialisatie van kinderen niet langer als het aanpassen aan bepaalde normen maar als beheersing van probleemgedrag. Steeds minder is het doel van socialisatie het aanleren van een levenswijze of kinderen vertrouwd maken met een morele maatschappelijke code. In plaats daarvan leren kinderen hoe ze hun emoties moeten beheersen en relaties met anderen moeten onderhouden. Leerlingen oefenen zogenaamde levensvaardigheden. Privé-zaken als 'identiteit' en 'levensstijl' zijn onderwerpen geworden in de lesprogramma's en 'aanpassingsvermogen' is inmiddels een van de centrale doelen in leerplannen. De nadruk op gedragsbeheersing heeft zeker twee nadelen. Ten eerste ondermijnt dit het ouderlijke gezag waardoor de gevoelige relatie tussen ouders en school dreigt te destabiliseren. Ten tweede leidt de nadruk op therapeutisch onderwijs ertoe dat leerkrachten minder toekomen aan het onderwijzen van intellectueel stimulerende onderwerpen. We willen graag grenzen stellen aan het menselijk handelen, we zijn bang geworden om kinderen bijvoorbeeld te belasten met competitie in de sport omdat die hun faalangst zou vergroten, aldus Furedi. Individueel probleemgedrag en een verstoorde emotionele ontwikkeling leiden tot complexe situaties waardoor deskundigen hun wetenschappelijk gezag kunnen doen gelden. Psychologen

² 27 maart 2009: Het spoor bijster, hoe vorming het onderwijs beheersen gaat. Tiende Kohnstammlezing door prof. Frank Furedi.

kunnen hun deskundigheid aantonen én het gezag opeisen als het gaat om gedragsbeheersing. Deskundigen neigen er daarom snel toe kwesties over het welzijn van het kind te overdrijven. Volwassenen vinden het omgaan met het gedrag van jeugdigen in de regel verwarrend en moeilijk. Daarom zijn ze blij met de ondersteuning die ze krijgen van scholen en deskundigen. Furedi pleit er voor dat de staat meer verlicht, meer progressief en op de toekomst gericht is. Wat we volgens hem nodig hebben is een kritische politieke cultuur die onze vergissingen bijstelt en die onze successen promoot. Nu heeft de bemoeienis van de overheid de neiging fnuikend te zijn voor het nemen van risico's en het aangaan van experimenten. Jonge mensen nemen nu eenmaal vaak risico's (Vanheste, 2006).

1.2 Het belang van zelfwaardering

Gebrek aan motivatie en probleemgedrag hangen nauw samen.³ Voor jongeren met motivatieproblemen is het huidige schoolsysteem een constante bron van frustratie en leerlingen met verschillende leer- en gedragsproblemen kunnen motivatieproblemen ontwikkelen door een steeds weer opnieuw falen. Een schoolcarrière die in het teken staat van teleurstellingen en frustraties over beperkte of slechte prestaties of door het idee dat niet beantwoord kan worden aan normen en verwachtingen is er vaak de oorzaak van dat jongeren met leerproblemen ook motivatieproblemen ontwikkelen. Hierdoor lopen zij een groter risico op spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten. Ze kunnen een aangeleerde hulpeloosheid ('learned helplessness') ontwikkelen doordat ze het verband niet zien tussen inzet en succes en ze verliezen vervolgens de *intrinsic* motivatie om hun kwaliteiten te tonen, ze gaan geloven dat succes alleen kan ontstaan door externe factoren (*extrinsic* motivatie) en vertonen een grote afhankelijkheid van anderen. Vaak gaat dat ook samen met een afhankelijk zijn van de druk van leeftijdsgenoten (Mercer & Pullen, 2005). Jongeren met gedragsproblemen hebben vaak vaststaande opvattingen: 'ik ben waardeloos' of 'ze moeten altijd mij hebben'. Reacties van anderen interpreteren ze dan bijvoorbeeld bij voorbaat als agressief en dat bepaalt ook weer hun eigen reactie. 'Sociale informatie' wordt dus vaak verkeerd

³Zie: www.motivatieproblemenopschool.nl

geïnterpreteerd (Boendermaker, 2008). Motivatie, zelfwaardering en gedrag zijn factoren die elkaar voortdurend beïnvloeden.



1.3 Probleemgedrag

Antisociale gedragsproblemen, autoriteits-problemen, conflicten met ouders en/of leerkrachten, spijbelen, onvoldoende band met het schoolleven en een problematische omgang met leeftijdsgenoten kunnen ondermeer de kenmerken zijn van probleemgedrag.⁴ Als delinquent gedrag positief wordt gewaardeerd in een groep dan werkt dit versterkend op de jongere. Onder invloed van de groepsdruk en het gedrag dat andere groepsleden voordoen ('modelling') neemt het delinquente gedrag van de jongere toe (Reitz et al., 2009). Risicogedrag kan onderscheiden worden in *externaliserend* en *internaliserend*. Kenmerken van *externaliserend probleemgedrag* zijn ondermeer: verbaal of fysiek agressief, bedreigend, destructief naar leerlingen en docenten, opstandig, ondermijnend, crimineel of delinquent gedrag⁵. Voorbeelden van *internaliserend probleemgedrag* die het functioneren in een groep kunnen bemoeilijken zijn onder andere: angstig, suïcidaal, depressief of teruggetrokken gedrag, gebrek aan zelfvertrouwen en schoolfobie. Gedragsproblemen of risicogedrag zijn algemene termen waaraan kwalificaties kunnen worden toegevoegd als 'ernstig', 'moeilijk corrigeerbaar' of juist 'licht en nog te beïnvloeden' (Van Veen, van der Steenhoven & Kuijvenhoven, 2007).

⁴ Zie: www.motivatieproblemenopschool.nl

⁵ Delinquent gedrag en agressief gedrag ontwikkelen zich op verschillende wijzen en kunnen eigenlijk niet als gelijkwaardig behandeld worden. (Reitz ed. al.)

1.4 Factoren

De huidige kennis over het ontstaan en ontwikkelen van gedragsproblemen maakt duidelijk dat er in de verschillende stadia van de ontwikkeling van kinderen verschillende risicofactoren en beschermende factoren zijn aan te wijzen. Bij de verschillende ontwikkelingsstadia zullen andere accenten gelegd moeten worden. Een rommelige en slecht georganiseerde school, pesten, slechte prestaties, de aanwezigheid van deviante leeftijdsgenoten en weinig sociale controle of gebrekkig toezicht vormen met name de risicofactoren bij jongeren van halverwege de basisschool tot beginnende adolescentie. Het stimuleren van de ontwikkeling en positief opvoeden, gericht op de vaardigheden van de jongere zelf en het bieden van substantiële kansen om te participeren in sociale, culturele en sociaal economische activiteiten, zijn belangrijke beschermende factoren (Boendermaker, 2008). Al bij jonge risicoleerlingen uit het basisonderwijs is gebleken dat zij kunnen profiteren van de gelegenheid om samen te spelen en dat dit effect kan hebben op schoolvorderingen (Van der Aalsvoort & van der Leeden, 2008). Uit onderzoek blijkt tevens dat kinderen die in de voorschoolse periode deelnemen aan een dagprogramma gericht op ontwikkelingsstimulering op latere leeftijd minder gedragsproblemen hebben en minder crimineel gedrag vertonen. Wanneer kinderen een rijke en geordende leeromgeving wordt geboden in een speciale omgeving met een vast dagschema waarin activiteiten en materialen onder andere gericht op taalontwikkeling, muziek en beweging en creativiteit en werken met hoeveelheden, ruimte en tijd, dan heeft dit in veel gevallen een preventief effect (Boendermaker, 2008).

HOOFDSTUK 2: INTERVENTIES

2.1 Veiligheid op scholen

Er gaat relatief veel geld naar veiligheid op school⁶. Het plein van elke middelbare school wordt tegenwoordig bewaakt met camera's en op sommige scholen surveilleren beveiligingsdiensten. Vaak hebben leraren en leerlingen toegangspasjes en er zijn zelfs scholen met detectiepoortjes. In de meeste steden komt de politie twee keer per jaar leerlingen en kluisjes controleren. Sinds de moord door een leerling op leraar Hans van Wieren in 2004, zijn scholen zich gaan realiseren dat veiligheid serieus genomen moet worden. Dit soort incidenten is gelukkig uitzonderlijk, maar ze laten diepe sporen na. Veel vaker komen diefstal, vechtpartijen en bedreigingen voor. Veiligheidsbeleid is complexer dan camera's ophangen en incidenten registreren. Leerlingen willen bijvoorbeeld niet dat hun vrienden weten dat ze een probleem hebben, laat staan dat ze dat met een volwassene bespreken. De groepsdruk is enorm, leerlingen zien alles. Als een leraar een leerling op de gang groet willen medeleerlingen direct de reden daarvan weten. De angst van leraren om op te treden tegen agressie is ook een probleem. Leerlingen die onzeker zijn of denken dat ze niet de moeite waard zijn, vallen anderen lastig. Ze hebben dat vaak zelf niet in de gaten, kunnen niet reflecteren. Een laag IQ en sociaal emotionele problemen vormen een kruitvat. Leraren zijn vaak bang voor de groep of voor de familie van de leerling. Het regent cursussen voor leraren en directies: agressietrainingen, eerge relateerd geweld, aangifte doen, cyberpesten opsporen, omgaan met boosheid, risico's inventariseren. Sommige scholen maken gebruik van een veiligheidsadviseur (Weeda, 2009).

2.2 Soorten interventies

Soms zijn leerlingen vanwege hun gedrag niet meer te handhaven in de actuele schoolsituatie; vaak betreft het leerlingen in het voortgezet onderwijs die wegens gedragsproblemen de veiligheid van medeleerlingen en docenten negatief beïnvloeden en die een grens hebben overschreden of dreigen te overschrijden en daardoor zelfs (tijdelijk) niet meer te handhaven zijn binnen

⁶ 90 miljoen euro rijksuitgave in 2008. Bron: NRC Handelsblad 11-04-09.

de school. Er kan sprake zijn van een (dreigende) ontsporing van deze leerlingen en zij kunnen vaak niet meer binnen de leerlingenzorg in en rond de school geholpen worden. Sinds enkele jaren kennen we in Nederland de reboundvoorzieningen die een tijdelijke opvang aan gedragsmoeilijke leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs bieden, met het oog op terugkeer naar de eigen school. Binnen deze voorziening volgt de leerling een niet-vrijblijvend programma. De meeste leerlingen zijn afkomstig uit het VMBO. Naast een onderwijsprogramma bieden de meeste reboundvoorzieningen al dan niet afhankelijk van de vraag, ook een gedragsprogramma of andersoortig programma aan. Veel reboundprogramma's omvatten ook een gezinsgerichte component. Sport en beweging zijn bij driekwart van de reboundvoorzieningen een vast onderdeel. Tweederde biedt handvaardigheid of computeractiviteiten aan en bij de helft is sprake van geplande buitenactiviteiten. Ook worden er culturele programma's aangeboden en overige activiteiten zoals sociale vaardigheidstrainingen en programma's ter reducering van agressie. Vaak vervullen reboundvoorzieningen ook een ambulante functie ter ondersteuning van scholen en geven ze adviezen met betrekking tot het handhaven van een veilig schoolklimaat als preventie voor plaatsing van leerlingen in een rebound. Tenslotte wordt er ook nazorg geboden (Van Veen et al., 2007). Soms worden dramadocenten ingezet voor het geven van sociale vaardigheidstraining of voor het geven van drama als kunstvak met als doel de leerlingen succes-ervaringen te laten beleven (Posthoorn, 2008). De rebound wordt gekenmerkt door aandacht voor veiligheid en het welzijn van de leerling en het activeren van de juiste zorg. Er is sprake van beperkte groepsgrootte, intensieve individuele begeleiding en er worden kwaliteitseisen gesteld aan de locatie en een goede, overzichtelijke inrichting van de voorziening. Er wordt gestreefd naar het aanstellen van goed geschoold personeel dat leerlingen niet als een nummer behandelt; leerkrachten en leerlingen kennen elkaar. Het creëren van een veilig en gestructureerd klimaat is een belangrijke taak. Daarnaast wordt ernaar gestreefd dat de rebound geen geïsoleerde voorziening is maar aansluit op de interne leerlingenzorg van scholen en dat samenwerking met diverse partners in het onderwijs en de zorg plaatsvindt (Van Veen et al., 2007). In Nederland wordt met betrekking tot interventies meestal een onderscheid gemaakt tussen primaire, secundaire en tertiaire interventies. Primaire interventies zijn

bijvoorbeeld algemene campagnes gericht op grote bevolkingsgroepen, zoals tegen pesten. Secundaire interventies richten zich op groepen die een verhoogd risico lopen op het ontwikkelen van gedragsproblemen. Bij tertiaire interventies is er sprake van ernstige gedragsproblemen (Boendermaker, 2008). Hierbij moeten we denken aan bijvoorbeeld gedragstherapeutische interventies.

2.3 Aansluiten van interventies

Volgens het Nederlands Jeugdinstituut moeten interventies aansluiten bij de karakteristieken van de doelgroep. Dat geldt zowel voor de wijze van leren als voor de culturele achtergrond. De laatste tijd is er meer aandacht voor het belang van interventies op de scholen en in de gezinssituatie van de jongere (Boendermaker, 2008). In Australië werd bijvoorbeeld een dramaproject met zowel risicoleerlingen als met hun ouders opgezet op een school, waarbij vooral praktische resultaten werden behaald die een positief effect op het gedrag van de leerlingen lieten zien (Jaaniste, 2008). De mate van ouderlijke kennis heeft een direct negatieve samenhang met delinquent en agressief gedrag. Hoe minder ouders weten over waar en met wie hun zoon of dochter is, hoe meer probleemgedrag er door de jongere getoond wordt (Reitz et al., 2009). Bij inzet van goed getraind personeel werken interventies beter. Interventies blijken ook beter te werken bij goed gemotiveerde deelnemers, motivatie kan ontwikkeld worden en toenemen naarmate een interventie meer gericht is op de toekomst dan op de problemen die in het verleden ontstaan zijn ('empowerment'). Succeservaringen zijn belangrijk voor het opbouwen van zelfvertrouwen en zelfwaardering (De Wit, Slot, & van Aken, 2004). Een goede interventie is realistisch, concreet geformuleerd en toekomstgericht, er is een duidelijke koppeling van doel en middel en het programma is in duidelijke fasen opgedeeld. Daarbij is een goede relatie tussen jongere en leidinggevende belangrijk (Boendermaker, 2008). Het vergroten van zelfvertrouwen is ook een van de belangrijke effecten van Playing for Succes (Pfs), een onderwijsformule die in Engeland al meer dan tien jaar resultaat boekt en die nu naar Nederland wordt gehaald. Kinderen met een leerachterstand hebben tien weken een nieuw klaslokaal; het stadion van FC Zwolle. Bijles wordt hier gecombineerd met sportachtige activiteiten. Het Britse ministerie van onderwijs, dat veel geld

steekt in PFS laat regelmatig de resultaten onderzoeken. In 2007 rapporteerde de British National Foundation of Educational Research verbijsterende successen. De houding van deelnemers verbeterde in twee opzichten significant; betere studievaardigheden en meer zelfvertrouwen (Reijn, 2009).

HOOFDSTUK 3: WAAROM KUNST

‘Kunstenaars zijn experts in het gebruik van hun levenservaring als fundament voor hun werk en ze kunnen jongeren uitdagen om hun gebruikelijke patronen los te laten. Kunst maken betekent anders naar de dingen kijken en de dingen anders, actief, dynamisch en op je eigen manier doen. En dat is juist wat probleemjongeren nodig hebben’ (Hirst & Robertshaw, 2003).

3.1. The engagement matrix

Doncaster Community Arts (DARTS) heeft in Engeland op basis van observaties van terugkerende gedragspatronen bij leerlingen een matrix opgesteld waarmee een proces van gedragsverandering binnen de verschillende kunstvakken in kaart gebracht kan worden. Hoewel het werken in groepsverband een belangrijke rol kan spelen in het soort gedrag dat vertoond wordt is deze matrix vooral bedoeld om individuele gedragsveranderingen te scoren. Daarbij is het van belang te onderkennen dat iemand zelden een vloeiende ontwikkeling doormaakt van de ene naar de volgende fase; leerlingen kunnen een terugval hebben of plotselinge spontane momenten die hen kortstondig naar een ander niveau tillen. De matrix is vooral een praktisch instrument waarmee kunstzinnige activiteiten ontworpen en strategieën uitgezet kunnen worden en waarmee de ontwikkeling van de individuele leerling gevolgd kan worden. De opeenvolgende fases in gedragsveranderingen binnen de kunstvakken werden als volgt gedefinieerd: van afweer naar nieuwsgierigheid, van nieuwsgierigheid naar betrokkenheid, van betrokkenheid naar acceptatie en van acceptatie naar succes⁷.

3.1.2 Van afweer naar succes

Probleemjongeren tonen in de aanvangsfase vooral afweer. Eigen verantwoordelijkheid wordt als gevolg van aangeleerde hulpeloosheid ontkend. Dit kan

⁷ Zie bijlage

zich uiten in een scala aan negatieve houdingen zoals desinteresse, het ondermijnen van andermans werk, irrelevant gesprekken voeren, een korte concentratie hebben, mislukkingen voor lief nemen, vernietigen van het gemaakte werk en betrokken raken in ruzies. De eerste tekenen die wijzen op participeren zijn kijken, luisteren, vragen stellen, experimenteren, snel in en uit een activiteit stappen, positief commentaar leveren op het werk van anderen en een start met een activiteit maken maar dan vervolgens het resultaat wederom vernietigen. Nieuwsgierigheid wordt door de onderzoekers van DARTS gezien als een voorwaarde om te kunnen leren. Ze benadrukken dat dit niet alleen voorbehouden is aan de kunsten; er zijn ook talloze andere zaken die jongeren kunnen prikkelen. Kunst kan de nieuwsgierigheid opwekken omdat het resultaat van tevoren nog onbekend is. Er zijn verschillende elementen die ingezet kunnen worden bij het prikkelen van de nieuwsgierigheid; de kunstvorm, de kunstenaar, de benaderingswijze en de omstandigheden. Voor jongeren kunnen kunstenaars een rolmodel zijn omdat kunstenaars zichzelf voortdurend vragen stellen en ontdekkingen doen. Ze komen regelmatig met niet voor de hand liggende oplossingen, zijn geslaagd in het leven, maar meestal op een onconventionele manier. Dat spreekt deze jongeren aan. Over en weer kan tijdens het werken respect en vertrouwen ontstaan. Als een jongere betrokken is dan blijkt dat niet alleen uit het feit dat deelgenomen wordt aan de activiteit; betrokkenheid manifesteert zich vooral in een *actieve* deelname. Om te kunnen creëren moet je nadenken, je verbeelding gebruiken en in beweging komen. Dit kan zichtbaar worden in bijvoorbeeld het reageren op instructies, handen uit de mouwen steken, gesprekken aangaan over proces en resultaat, samenwerken, aandacht hebben bij de taak, het tonen van zelfbeheersing, persoonlijke ervaringen inbrengen, materiaal en voorbeelden meenemen en ook buiten de sessies over de activiteit praten. Eenmaal participierend kunnen jonge mensen hun kennis, aspiraties, angsten en meningen communiceren. De onderzoekers zien dit als een cruciale fase; als deze eenmaal bereikt is dan is de kans op een succeservaring groter. Wanneer de jongere onbevangen het proces aangaat kan hij uitdagingen accepteren, ideeën aandragen en taken volbrengen. Hij kan verbetervoorstellen doen, feedback en commentaar van groepsgenoten accepteren en communiceren met de kunstenaar. Kunst heeft als voordeel dat

het met metaforen werkt waardoor expressie niet alleen op een letterlijk niveau plaatsvindt. Er hoeft niet alleen verbaal te worden gecommuniceerd, ook door middel van muziek, beelden, beweging is dit mogelijk. Dit schept een zekere mate van veiligheid. In de laatste fase, die van succes, is de jongere 'gegrepen' door wat hij zelf volbracht heeft. (De 'Wow'-factor.) Hij kan waardering accepteren, positief commentaar op het eigen werk leveren, streven naar verbetering en ook privé het resultaat aan anderen zien laten zien (Hirst & Robertshaw, 2003).

HOOFDSTUK 4: VOORBEELDEN UIT DE PRAKTIJK

4.1 'Otherwise Creative'

'Otherwise Creative' is een kunsteducatief programma dat in het leven is geroepen door in het vorige hoofdstuk al genoemde DARTS in Doncaster (UK), voor jongeren die ten gevolge van emotionele, gedragsmatige of psychosociale problemen buiten het reguliere onderwijs terecht zijn gekomen. Sommige leerlingen zijn permanent uitgesloten van het onderwijs, anderen tijdelijk en er nemen leerlingen deel bij wie sprake is van dreiging tot uitsluiting van het reguliere onderwijs. Enkele jaren geleden⁸ werd daar een onderzoek gedaan naar de effecten van kunst op gedrag en schoolprestaties. De vraag was: op welke wijze en waarom zijn kunstvakken geschikt voor:

- het verbeteren van het zelfbeeld
- het vergroten van het zelfvertrouwen
- het opnieuw betrekken van leerlingen bij het leerproces.

Voor dit onderzoek werd een breed scala aan activiteiten aangeboden, waardoor er ruimte was voor de verschillende leerstijlen van de leerlingen⁹. Een jaar lang werden de leerlingen geobserveerd waarbij gebruik gemaakt werd van 'the engagement matrix'. Daarnaast werden video-interviews met de leerlingen gehouden en werden de leerkrachten aan het begin en aan het einde van een project ondervraagd om patronen in gedragsverandering te kunnen vaststellen. Over meerdere sessies werd het gedrag vergeleken en werd de mate van betrokkenheid, de mate van verstoring en de mate van geweld bepaald. Enkele belangrijke conclusies waren dat de sessies onvoorspelbaar waren, dat er geen sprake was van een duidelijk patroon of een keurig verloop in verandering van gedrag, sessies hadden pieken en dalen. In feite werden alle sessies verstoord, kunstenaars en medewerkers moesten continu ingrijpen om de verstoringen te beperken. De activiteiten werkten, het lukte om de leerlingen in de fase van betrokkenheid te brengen maar de onderzoekers benadrukken dat niet kan worden verwacht dat dit blijvend is. Groepsgrootte speelt een belangrijke rol; bij groepen van drie tot zes

⁸ In 2001-2002

⁹ Het betrof hier breakdance & DJ Mix, het maken van animaties en kleifiguren, het bedrukken van T-shirts, drummen, circus, drama, Music Tech & Dance, video en beeldhouwen.

deelnemers was de mate van betrokkenheid beduidend groter¹⁰ en bij de groepen van zeven tot tien deelnemers was het aantal incidenten groter¹¹. De leerlingen genoten van hun deelname, over het algemeen was het een positieve ervaring. Wijziging van kunstenaar, activiteit en lokatie hadden invloed op het gedrag. Het is niet duidelijk of dit samenhangt met de groeps grootte of bijvoorbeeld de aard van de activiteit. Het voorhanden hebben van alternatieve activiteiten en 'chill-out' ruimtes was soms bruikbaar om negatieve gedragspatronen te doorbreken. Verschillende kunstvormen werken verschillend voor de leerlingen; de kunstenaar, de stijl van leiding geven, de groepsdynamica, de ruimte en de externe omstandigheden spelen allemaal een rol en maken het lastig om te bepalen wanneer en waarom precies een leerling aansluiting vindt. Ook werd onderzocht welke specifieke impact 'Otherwise Creative' op de ontwikkeling van de leerlingen buiten dit project had. Minstens de helft van de leerlingen had bij aanvang moeite met het omgaan met veranderingen en nieuwe situaties, tijdens het project ontwikkelden ze strategieën om ook daarbuiten veranderingen te hanteren. Deelname aan dit project had een positieve invloed op de mate van participatie in het dagelijkse leven, in een enkel geval kon een leerling terug naar het reguliere onderwijs, het merendeel¹² vond een vervolgopleiding of werk. Er was een groeiend besef ontstaan voor omgangsvormen; leerlingen waren zich meer bewust van gepast taalgebruik en konden beter luisteren, bij theaterbezoek werd ongepast gedrag van andere jongeren veroordeeld. Raciale ideeën over kunstenaars met andere culturele achtergronden maakten plaats voor bewondering. Een aantal leerlingen was in staat om op basis van toegenomen zelfvertrouwen stappen te zetten in hun relaties met ouders, opvoeders en vrienden. Sommige leerlingen toonden tijdens de schooluren meer geduld (Hirst & Robertshaw, 2003).

¹⁰ 48% versus 26%

¹¹ 62% versus 43%

¹² 70% van de deelnemers.

4.2 'Leve Ik'

In Nederland startte de stichting Kunstenaars&Co onlangs¹³ een project voor een aantal kwetsbare groepen die achterbleven in de arbeidsparticipatie, ondermeer voor probleemjongeren¹⁴. Aan dit project namen jongeren deel die voortijdig schoolverlater zijn of problemen hebben met de verwerving van een plaats op de arbeidsmarkt. Een sociaal-emotionele problematiek speelde hierbij een rol. Kenmerkend was ondermeer: gedesoriënteerd zijn, weinig structuur, een laag zelfbeeld, moeite met samenwerken en moeite met het hanteren van conflicten. Bij sommigen was er sprake van criminaliteit. Ter bevordering van de maatschappelijke participatie werden theatrale werkvormen ingezet. Hieraan werd een onderzoek gekoppeld door het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Doel was: nagaan wat de meerwaarde is van een leeromgeving waarin kunstenaars met deze doelgroep werken. De nadruk in dit project werd gelegd op ervaringsleren met als doel om competenties te verwerven die de individuele en sociale ontwikkeling betreffen. Er werd uitgegaan van de constructivistische opvatting over leren, waarbij mensen hun competenties verwerven en verbreden in interactie met hun omgeving die in dit geval door kunstenaars en begeleiders werd geboden. Van de verschillende functies die drama kan hebben werd gekozen voor de sociale, de creatieve en de persoonsvormende functies¹⁵. De items die gemeten werden waren geclusterd in zes schalen:

- zelfwaardering
- sociaal aanvaard voelen
- motivatie om te leren
- mate van zelfplanning
- positieve reflectie op werk
- positieve reflectie op samenwerking met anderen

Er werd gewerkt aan de theaterproductie 'Leve Ik' door 'Parels voor de Zwijnen' waarmee een tournee door het land is gemaakt. De deelnemers werden geacht om 32 uur per week en acht uur per dag hiervoor actief te zijn, vijf maanden lang. Dit was een enorme overgang voor hen en om dit vol te

¹³ In 2006

¹⁴ Naast probleemjongeren namen ook groepen migranten, gedetineerden en mensen met een verstandelijke beperking deel aan het onderzoek.

¹⁵ Als overige functies worden training, educatie en therapie genoemd. (S. Vane 1996.)

kunnen houden was fysieke, mentale en sociale training nodig. Dat gebeurde naast de theateractiviteiten in de vorm van sporttraining, sociale vaardigheids-training, sollicitatietraining en (groeps-)gesprekken rond het thema 'talent en karakter'. Naast de deelnemers speelden er ook professionele acteurs mee die tevens de rol van coach vervulden. Zij konden de deelnemers helpen in het werkproces en vertrouwen geven. De thematiek van de voorstelling sloot nauw aan bij de leefwereld van de jongeren:

*'in een taal van de straat, rauw en poëtisch en over jongens en meiden die opgroeien in een tijd waarin uiterlijk, geld en aanzien synoniem lijken voor liefde en aandacht. Ze willen succes maar hebben geen werk, hun toekomst is onzeker. Daarom timmeren ze er op los om hun krachten te meten en hun woede en frustratie te uiten.'*¹⁶

In de voorstelling werd ingegaan op de verschillende rolpatronen en het gedrag van jongens en meisjes onderling. De regisseur maakte gebruik van deze controverses in de voorstelling. Door middel van interviews en observaties werden door de onderzoekers aan het begin en het einde kwalitatieve gegevens verzameld. Via vragenlijsten en de evaluatie van specifieke competentieprofielen werden kwantitatieve gegevens verzameld in een begin- en eindmeting. De resultaten van het onderzoek lieten ondermeer zien dat de jongeren vooruitgang maakten wat betreft persoonlijke eigenschappen en de omgang in de groep. Ze konden zich beter concentreren, beter presenteren en plezier beleven. Ook de groepssfeer verbeterde tijdens het project. De jongeren hadden na afloop een behoorlijk positief zelfbeeld en hebben zich in hoge mate sociaal aanvaard gevoeld. Relatief gesproken waren de jongeren positiever geworden ten aanzien van het vinden van betaald werk. De motivatie tot leren was redelijk tot goed, maar de mate van zelfplanning niet (Oud & Oostdam, 2007).

4.3 Overeenkomsten en verschillen

De succeservaringen in het 'Leve ik'-project waren er voornamelijk pas in de laatste fase; na de première en de tournee keken de jongeren terug op geslaagde voorstellingen en de positieve reacties van het publiek gaven veel voldoening. Niet duidelijk is hoe blijvend dit effect is. Dit project werd

¹⁶ Zie Oud & Oostdam pag. 106

gekenmerkt door een gebrek aan discipline bij de deelnemers en een grote absentie. De kunstenaar was daar ontevreden over omdat het een storende factor was bij het werken. De verbetering van de discipline was wel een belangrijke competentie. De jongeren hadden ernstige problemen terwijl de begeleiding en ondersteuning te kort schoot. De kunstenaar zag het toewerken naar een voorstelling als doel, namelijk een eindproduct dat aan artistieke criteria moest voldoen. Daarvoor zijn specifieke vaardigheden vereist die eerst getraind moesten worden. De begeleiders van de jongeren zagen de functie van dit project echter meer als een voorbereiding op opleiding en beroep. Een combinatie van 'kunst als doel' en 'kunst als middel' is volgens de onderzoekers vrijwel onmogelijk. In dit project leidde dat tot verschillen van inzicht tussen de kunstenaar en de begeleiders van de jongeren. Tussen 'procesgericht' en 'productgericht' werken is nog een zekere balans te realiseren (Oud & Oostdam, 2003) en in 'Otherwise Creative' is dat ook getracht door bij het samenstellen van de activiteiten gebruik te maken van *the engagement matrix*. De kunstenaars die ingezet werden bij 'Otherwise Creative' hadden eerder hun sporen verdiend op hun eigen vakgebied, beschikten over ervaring in deze setting, konden zich gemakkelijk aanpassen aan de veranderende behoeftes van de groep en hadden begrip voor de soms chaotische leefstijlen van de jongeren. In dit project werd er naar gestreefd om de activiteiten zodanig te ontwerpen dat ze onmiddellijk de aandacht trokken en nieuwsgierigheid opwekten, zodat er ook snel van betrokkenheid en succeservaringen sprake kon zijn. Ook in dit onderzoek werd geconstateerd dat sessies vaak een onvoorspelbaar verloop hadden. Fundamenteel in dit project was de aanwezigheid van een coördinator die de leerlingen kon aanspreken op hun individuele gedrag en die problemen vroegtijdig signaleerde. Continuïteit en een goede tijdsplanning binnen de sessies waren eveneens belangrijk. Er werd belang gehecht aan overzichtelijke en goed geoutilleerde ruimtes en het werken in kleine groepen en aan de deskundigheid van het personeel. Een goede relatie tussen de kunstenaar en de jongeren werd eveneens als belangrijk gezien. Kunstenaars moesten getraind zijn om gewelddadig¹⁷ of storend gedrag te begrijpen en te hanteren, dit soort gedrag was meestal het gevolg van conflicten van buitenaf en niet van de activiteit zelf. In 'Otherwise

¹⁷ Geweld was altijd gericht tegen een medeleerling, niet tegen een volwassene.

Creative' werd er rekening gehouden met de verschillende leerstijlen van de jongeren, in het aanbod van activiteiten werd aangesloten bij hun belevingswereld. Beide projecten hadden een duidelijke relatie met de buitenwereld; in 'Leve Ik' werd volgens de principes van het constructivisme gewerkt, waarbij de leerling zelf actief vorm geeft aan wat hij wil leren. De gekozen thematiek sloot hier ook direct aan bij de belevingswereld van de jongeren. 'Leve Ik' werd als voorstelling op verschillende podia gespeeld en opgenomen in een 'officieel' circuit van het Theater Instituut Nederland. In Doncaster werd het contact met de buitenwereld ook belangrijk geacht en vond plaats door de aanwezigheid van een café en een galerie.

HOOFDSTUK 5: SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Veel leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs kampen met een gebrek aan motivatie dat vaak oorzaak voor het ontwikkelen van gedragsproblemen is. Er zijn uiteenlopende visies op hoe deze problemen zinvol aangepakt kunnen worden. Enerzijds pleiten deskundigen als Dolk en Veugelers voor vormen van een constructivistische benadering waarin leerlingen met elkaar volgens eigen afspraken kunnen leren om zo gemotiveerd te blijven, terwijl Furedi er vooral voor pleit om leerlingen vertrouwd te maken met een morele maatschappelijke code. De nadruk die we volgens hem juist op probleemgedrag en verstoorde emotionele ontwikkelingen leggen geeft deskundigen de gelegenheid hun gezag te doen gelden en deze bemoeienis is fnuikend voor de ontwikkeling van leerlingen.

Succes is een belangrijke factor voor de mate van zelfwaardering en de motivatie van jongeren. Zelfwaardering beïnvloedt gedrag positief. Een manier om tot een succeservaring te komen en de vicieuze cirkel van falen te doorbreken is het opwekken van nieuwsgierigheid. Dat kan op verschillende manieren. Kunst is niet het enige middel, sport of computer-activiteiten bieden bijvoorbeeld ook mogelijkheden om uitgedaagd te worden. Specifieke kenmerken voor het werken met kunst zijn:

- de vertrouwensbasis tussen kunstenaar en leerling
- de kunstenaar als rolmodel voor de leerling
- de verwachtingsvolle onzekerheid van het scheppingsproces
- de aantrekkelijkheid van ruimte, materialen en producten
- de noodzaak om actief te worden
- de eigen levenservaring als inzet
- de non-verbale mogelijkheden
- het gebruik van metaforen
- het kunnen aanboren van persoonlijke gevoelens en gedachtes
- de ruimte voor individuele mogelijkheden en behoeftes

- de alternatieve manieren van bezig zijn

Een activiteit kan gedrag positief beïnvloeden wanneer:

- deze goed opgebouwd is
- deze het liefst op korte termijn een succeservaring oplevert zodat de *intrinsieke* motivatie vergroot kan worden
- deze productgericht is, wat niet wil zeggen dat dat niet kan samengaan met een procesgerichte benadering.
- het resultaat ervan bij voorkeur aan of in de buitenwereld getoond kan worden en/of daar een relatie mee heeft.

De persoon van de kunstenaar kan hierin een rol spelen wanneer deze:

- met zijn werkwijze aansluit bij de leerstijl van de individuele leerling
- deskundig is
- een goede sfeer weet te creëren

In het benaderen van gedragsproblemen bij jongeren wordt zowel vanuit kunsteducatieve als vanuit (ortho-)pedagogische literatuur vaak gesproken over aspecten die een constructivistische aanpak voorstaan. Vooral de relatie met of in de buitenwereld en het nauw aansluiten bij de individuele leerstijlen worden regelmatig genoemd. Meer en meer wordt het belang gezien van interventies waarbij de school en het gezin van de jongere betrokken worden. Daarnaast maken ook de meer traditioneel didactische interventies deel uit van de aanpak van probleemjongeren, zoals een goede opbouw van een activiteit, deskundigheid van de kunstenaar en de intensieve begeleiding, aspecten die aansluiten bij de interventies zoals die genoemd worden door het Nederlands Jeugdinstituut (Boendermaker, 2008). Alle factoren lijken onderling met elkaar verbonden en vormen daardoor een complex geheel; de ene factor staat niet los van de andere. Min of meer 'toevalligheden' als de samenstelling en de grootte van de groep, de persoon van de kunstenaar en het tijdstip waarop een activiteit plaatsvindt, spelen altijd een rol. Uit de twee behandelde praktijkvoorbeelden blijkt dat er in beide gevallen in meer of mindere mate sprake was van positieve resultaten ten aanzien van zelfwaardering, motivatie

en gedrag, maar dat er nog weinig gezegd kan worden over de resultaten op de langere termijn.

HOOFDSTUK 6: PRAKTIJKONDERZOEK

Hoewel *'the engagement matrix'* van Hirst & Robertshaw een bruikbaar handvat lijkt te bieden voor het ontwerpen en observeren van kunsteducatieve activiteiten kan deze vooralsnog niet als het recept worden gezien voor het werken met gedragsmoeilijke leerlingen. Daarvoor is de problematiek te complex en zijn de verschillende factoren te sterk met elkaar verweven. Nader onderzoek in Nederland met behulp van de matrix zou echter in de praktijk wellicht interessante informatie kunnen opleveren omtrent de inzet en de aard van kunsteducatie bij deze doelgroep. Daarbij kunnen de volgende vragen van belang zijn:

- Wordt actieve kunsteducatie ingezet als instrument bij probleemgedrag bij jongeren in bijvoorbeeld het VMBO of in de rebound?
- Welke kunstdisciplines worden hiervoor ingezet?
- Welke specifieke methodes en technieken worden daarbij gehanteerd?
- Hoe verhouden zich 'productgericht' en 'procesgericht' daarin?
- Welke visies liggen daaraan ten grondslag?
- Wat zijn de resultaten ten aanzien van gedrag, motivatie en zelfwaardering op kortere en langere termijn?
- Hoe kijken jongeren zelf aan tegen kunst als middel tot gedragsverandering?
- Welke kennis is van belang voor de kunstenaar?

Amsterdam, 7 juni 2009

Bijlage: 'The engagement matrix'

Uit: Breaking the cycle of failure, the arts and inclusion door Elaine Hirst & Duncun Robertshaw.



Geraadpleegde literatuur

- Aalsvoort, G. van der, Leeden, van der R. (2008). Bevorderen van samen spelen in relatie tot latere schoolvorderingen bij jonge risicoleerlingen: een interventiestudie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Ontwikkelingspsychologie en Kinderpsychiatrie*, 33.
- Berendse, M. (2008). Wat gebeurt er als je probleemleerlingen een camera in handen geeft. *Bulletin Cultuur & School*. (54), 6-8.
- Bergman, E. (2006). *Zicht op...het nieuwe leren en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Boendermaker, L. (2008). *Wat werkt tegen gedragsproblemen*. Nji Kenniscentrum.
- Dolk, M. (2007). *Inspiratie als kerndoel. Alternatieven voor school*. Onderwijsraad.
- Haanstra, F., Schönau D. (2007). Evaluation Research In Visual Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 427-442. Springer.
- Ham, M. (2006). Onderwijskundige Wiel Veugelers: Autonome leerling botst met burgerschap, *TSS*, (12), 4-7.
- Hirst, E., Robertshaw, D. (2003). *Breaking the cycle of failure, the arts & inclusion*. Doncaster.
- Jaaniste, J. (2008). Dramatherapy with adolescents and parents. *Dramatherapy*, 29 (3) 19-20.
- Mercer, C.D., Pullen, P.C. (2005). *Students with Learning Disabilities*. Sixth Edition. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Oud, W., Oostdam, R. (2007). *Kunst werk(t) in de Tertiaire sector, evaluatieonderzoek naar ervaringsleren met theatrale werkvormen*. Amsterdam.
- Posthoorn, M. (2008). *Van Schoffie naar Schatje, drama helpt?! Een onderzoek naar de invulling van het vak drama op de Rebound Heerenveen*. Scriptie Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.
- Reijn, G. (2009). Leren met de wow-factor. *Volkskrant 7 april 2009*.
- Reitz, E., Prinzie, P., Deković, M. & Buist, K.L. (2008). Ouderlijke kennis, contact met leeftijdgenoten en externaliserend probleemgedrag bij adolescenten. *Kind en adolescent. Tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie*, 29 (3), 134-146.
- Vane, S. (1996). *Werken met drama. Drama-activiteiten voor agogische beroepen*. Baarn.
- Vanheste, T. (2006). Frank Furedi: 'We voeden onze kinderen op als idioten'. *Vrij Nederland 10-06-06*.
- Veen, D. Van, Steenhoven, P. Van der, Kuijvenhoven, T. (2007). *Reboundvoorzieningen Voortgezet Onderwijs, Onderzoeksbevindingen en analyse van programma's*. Utrecht.

Weeda, F. (2009). Daar vonden ze een groot mes op school. *NRC Handelsblad* 11/12-04-2009.

Wissink, I.B., Deković, M., Meijer, A.M., Opvoeding, vriendschapsrelaties en het functioneren van adolescenten uit verschillende etnische groepen. *Kind en adolescent. Tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie*, 29 (3) 147-161.

Wit, J. De, Slot, W., Aken, M. Van, (2004). *Psychologie van de adolescentie. Basisboek*. Baarn.

Websites

[http://onderwijsraad.nl/uploads/pdf/alternatieven voor de school.pdf](http://onderwijsraad.nl/uploads/pdf/alternatieven_voor_de_school.pdf)

<http://www.leesmij.nu/lespakket/>

<http://www.orthopedagogiek.com/pdd-nos.htm>

<http://www.allaboutusfilmfactory.com/>

www.lcoj.nl

<http://www.motivatieproblemenopschool.nl>