

.. "en toen werd het wel even stil in de klas" ...

over omgaan met verdriet op school

Het was ook de andere docenten wel opgevallen, dat René de laatste tijd zo stil was en het huilen hem nader dan het lachen stond. Maar geen van hen durfde er met hem over te praten. Dat zijn moeder een ongeneeslijke kanker had wist niemand op school. Totdat René, tijdens een katecheseles waarin het over echtscheiding ging, in tranen uitbarstte en snikte: "Ons moeder is straks dood, dat is pas echt scheiding ... ". De hele klas werd er stil van, want zó hadden ze René eigenlijk nog niet meegemaakt. Het verloop van de les nam een onverwachte wending, en de leerlingen luisterden intens naar het verhaal van een klasgenoot, die als nooit tevoren eindelijk zijn emoties de vrije loop mocht laten.

Omgaan met verdriet van leerlingen , .. daar bestaan geen methodes of werkvormen voor. En bovendien: als stoere binken onder elkaar loop je toch niet met je gevoelens te koop? Kom, het leven gaat verder, niet zeuren, gewoon aanpakken, - dan komje er wel overheen. Maar René dreigde haast te stikken in zijn verdriet, totdat - bij toeval- hij het niet langer kon uithouden en in tranen uitbarstte. Gelukkig, want zo bevrijdde de klas hem van maandenlange opgekropte en onverwerkte emoties.

Omgaan met verdriet van leerlingen ... ook als docent zit je er wel eens mee. Hoe ga je ermee om, wat kun je eraan doen, tot hoever kun je gaan? Welke mogelijkheden zijn er binnen het schoolsysteem, aan welke beperkingen ben je gebonden?

vele soorten van verdriet

Wil je als (katechese)docent oog hebben voor het verdriet van leerlingen, dan is het belangrijk te weten wat ze eronder verstaan. Verdriet komt immers in vele vormen en gradaties voor.

Zo kan een brugklasser, wiens konijntje onlangs is doodgegaan, nog vragen of dat óók iets met verdriet te maken heeft. Zo'n jongen heeft dan al heel wat overwonnen, voordat hij überhaupt deze vraag durft te stellen. Maar verdriet is er ook, wanneer leerlingen thuis voortdurend in konfliktsituaties leven: ruziënde of gescheiden ouders, treiterende broers of zussen, langdurige werkloosheid van vader of minder rooskleurige gezinsomstandigheden. Verdriet ook, wanneer hun zo begrijpende opa of oma is overleden en daarmee een stukje geborgenheid wegvalt. Verdriet natuurlijk, wanneer klas- of leeftijdgenoten aan een slopende ziekte lijden, of door een verkeersongeval om het leven zijn gekomen of ernstig gehandicapt. Leerlingen lijden ook wanneer ze ontdekken geen echte vriend(in) te kunnen vinden: "Maar toch houd ik vol; iedere avond lees ik een paar versjes van Toon Hermans en dat geeft me weer moed". Of de ontdekking dat ze homofiele of lesbische gevoelens hebben, waarmee ze geen raad weten. Het brengt hen in de war en ze raken er door van streek.

Wanneer leerlingen werkelijk in hun bestaan worden geraakt of bedreigd, kan er sprake zijn van intens verdriet. Verdriet, dat ze dikwijls maar moeilijk kunnen litten, en zeker in klasseverband lang niet altijd gemakkelijk bespreekbaar is, omdat het door de groepscode wordt verdrongen of geblokkeerd ("het is toch al zo lang geleden nu moet je er eigenlijk maar eens over ophouden "). Het verdriet gaat dan verder, meer dan je als docent misschien op het eerste gezicht zou vermoeden.

lbo-leerling: praktische instelling

In het algemeen is de ervaring, dat LBO-jeugd heel praktisch is ingesteld. Ze zijn snel volwassen, staan als het ware al met één been in de maatschappij. De zorg voor de directe toekomst ijlt vaak vooruit op het verdriet. Niet dat ze er niet mee te maken krijgen: dood, echtscheiding, ziekte en ellendige situaties horen nu eenmaal bij het leven. Toch lijkt het, alsof ze er snel aan voorbijgaan, zich gemakkelijk aan de nieuwe situatie aanpassen. In deze zin zijn ze vaak erg "weerbaar" in de betekenis van: zich ervoor te hebben geïmmuniseerd. Van de andere kant: ze mogen dan de indruk wekken een tamelijk zakelijke en objectieve houding aan te nemen, onder hun ruwe bolster schuilt meestal een blanke pit, en een klein hartje. "Ik praat er liever niet over, meneer, want anders ben ik bang dat ik weer moet gaan huilen": de emoties zijn er dus zeker, maar ze durven er doorgaans nauwelijks spontaan mee voor de dag te komen. "We hadden er nooit aan moeten beginnen, meester, want ik kan er echt niet tegen. Laat me er alsjeblief mee stoppen", smeekte een leerlinge bijna toen tijdens de katecheseles gevraagd was iets op te schrijven over hoe zij de dood beleefde. "Als ik maar niet mee naar het kerkhof hoef", zei een meisje benauwd, toen de moeder van een van haar medeleerlingen was overleden en een delegatie van de klas naar de begrafenis zou gaan. Desalniettemin

komen leerlingen - gelukkig - de laatste jaren wel gemakkelijker voor de draad met problemen waarmee ze zitten, ook in de klas. Maar niet alle leerlingen zijn verbaal gezien even sterk; de konkrete verbeelding van hun gevoelens in tekeningen en werkstukken spreekt echter dikwijls boekdelen, en verraadt een massa emoties. En wanneer de klas deelgenoot wordt gemaakt aan het verdriet van een van de leerlingen, kan dat leiden tot een intensief groepsproces. "Toen bekend werd dat een jongen van school jeugdanker had en was opgegeven, zaten mijn leerlingen - jongens én meisjes - voluit te huilen: 'waarom juist zo'n fijne knul?' vroegen ze zich vertwijfeld en opstandig af. In zulke situaties verdwijnt het "stoere-jongens-ferme-knapen-imago" als sneeuw voor de zon, en maakt de oppervlakkige buitenkant plaats voor authentiek innerlijke gevoelsuitingen. Of de klas reageert en masse verontwaardigd als een docent, niet wetend dat de vader van een van zijn leerlingen reeds geruime tijd gestorven is, langs zijn neus weg zegt: "vraag dat maar eens aan je vader". Hoe kan-ie dát nu zeggen, dat-ie dát nu niet weet ... | Het gebeurt allemaal incidenteel, dat wel; en tegelijkertijd merkwaardigerwijze gekoppeld aan de overtuiging dat het leven desondanks weer verder gaat. Maar wijkt het gedragspatroon van deze leerlingen wel zoveel af van onszelf als docent, als opvoeder, als volwassene?

luisteren en vertrouwen; maar tot hoever?

Een bericht uit *Trouw* van 21 januari 1987: "Leraren in het Voortgezet Onderwijs hebben een andere taak dan de ouders. Ze moeten in de eerste plaats allerlei vaardigheden bijbrengen, en hebben de zorg niet voor een paar kinderen, maar vaak voor een paar honderd. Zien ze de individuele leerling nog zitten? ... In pauzegesprekken, in opstellen, in discussies bij godsdienst, biologie of maatschappijleer krijgen leraren vaak ongelooflijke verhalen te horen of te lezen. Maar zij zijn geen hulpverleners die verwaarlozing en verslaving, gezins- en relatieproblemen behandelen. Wel kunnen zij de noodsignalen van zulke ernstige stoornissen leren zien en ertoe bijdragen dat de juiste behandeling wordt ingezet".

Hoe vaak overkomt het je niet als katecheet, als mentor: leerlingen spreken je in vertrouwen aan of grijpen zich aan je vast als de laatste strohalm. Het minste wat je dan wilt en kunt doen is: luisteren, proberen begrip te hebben, belangstelling tonen voor het noodsignaal dat een leerling(e) uitzendt. Naarmate je leerlingen beter kent en op de hoogte bent van de thuissituatie (want vaak komt het noodsignaal van de ouders!), reageer je anders. En met name op het niveau van de individuele leerlingbegeleiding zijn er meer mogelijkheden om een leerling tegemoet te treden. Eén ding is in ieder geval zeker: ze verwachten eerlijkheid!

Toch sta je als docent vaak machteloos. Je bent immers niet opgeleid als professionele hulpverlener - die er overigens ook niet altijd in slaagt problemen op te lossen -, en je kunt in dezen dan ook niet in therapeutische zin optreden. Je bent al gauw "grensoverschrijdend" bezig, en er is altijd sprake van een zekere spanning tussen je rol als docent en je wens om leerlingen te begeleiden op hun levensweg. Tot hoever kan, mag en wil je echter gaan om leerlingen uit de put te halen? In hoeverre kun je verbindingsman/vrouw zijn naar hulpverlenende instanties?

De gevolgen van een - niet altijd bewust gekozen, maar sluipend verder gaande - begeleiding, waar je eigenlijk niet meer zelf de grenzen kunt bepalen, kunnen soms biezonder groot en eigenlijk voor jezelf niet meer te verantwoorden zijn. "Hoewel ik me bewust was van mijn beperkte functie als docent op school, heb ik enige tijd terug een van mijn leerlingen bij me in huis gehad, omdat geen enkele hulpverlenende instantie enig heil zag voor een oplossing. En hoewel hij momenteel niet meer bij ons inwoont, is er nog steeds sprake van intensief contact; maar ik besef terdege, dat zoiets eigenlijk niet kan ... feitelijk deinsde ik er voor terug, 't is nu eenmaal niet je werk en 't kan helemaal niet ... maar wat moet je?" ...

Misschien moet je in ieder geval geen al te hoge verwachtingen wekken: maak duidelijk dat je bereid bent om te luisteren, tot op zekere hoogte mee te gaan, maar bepaal vooraf je grenzen. Wek niet de illusie een oplossing voor alle problemen te hebben. Wellicht betekenen je - onbewust - veel meer voor deze leerlingen dan je vaak zelf denkt. Ze kiezen immers jou als katecheet, als klasseleraar, als mentor om in vertrouwen te komen praten

mogelijkheden en grenzen van de school

"Niet voor de school, maar voor het leven leren we": een oud adagium. Maar in hoeverre is het nog waar te maken binnen het huidige onderwijssysteem, dat zwaar onder bezuinigingsdruk staat, waar leerlingen zo snel mogelijk moeten worden klaargestoomd voor de maatschappij - als er voor hen tenminste een plaatsje is -, waar grote concentraties leerlingen eerder aan onderwijsfabrieken dan aan werkplaatsen voor het leven doen denken?

Vaak vragen docenten ~ en niet alleen katecheten zich terecht af, waar ze eigenlijk mee bezig zijn: een vol rooster, steeds meer leerlingen in de klas, een groeiend aantal drop-outs, kant-en-klare-methodes, en wat althans katechese/levensbeschouwelijke vorming betreft slechts één uur per week ter beschikking (en voor hoelang nog?).

Wat kun je eigenlijk nog méér doen dan wat binnen het vastomlijnd schoolpatroon mogelijk is? De wens om eindelijk eens écht de ruimte te hebben om met kollega-docenten te kunnen praten over probleemleerlingen die afwijkend gedrag vertonen, en tijd om achter de oorzaken van slechte leerprestaties aan te gaan: die wens lijkt utopisch. Vaak is de klasseleraar de eerst aangewezen persoon om bijvoorbeeld het contact te leggen met de ouders of kollega's in het docententeam, en zo'n leerling terzijde te staan. Maar ook dan: hoever kun je in zo'n "counseling-functie" gaan binnen de school?

Uiteindelijk gaat het dan om de vraag, waar je als school - pedagogisch gezien - voor kiest. Geef je prioriteit aan

alleen kennisgerichte vakken, en zie je school als een bedrijf, waarin het vooral aankomt op goed en verantwoord management? Of wil je werken aan een school, waarin leerlingen vooral zichzelf persoonlijk kunnen ontplooiën, zoekend en tastend naar de zin van hun leven, en waar ruimte is voor aandacht aan de immateriële kanten van het schoolgebeuren? En moet je dan niet onmiddellijk erkennen, dat zo een streven eigenlijk haaks staat op de onderwijsontwikkelingen? En toch ... misschien is het precies dit streven, waarin identiteitsgebonden onderwijs zich onderscheidt, en waar levensbeschouwelijkheid en religie in zijn meest oorspronkelijke vorm gestalte kan krijgen: verbonden zijn met elkaar.

Dit artikel werd geschreven op basis van een gesprek met zes katecheten die werkzaam zijn op scholen voor het Lager Beroepsonderwijs (LBO): *Ben Swinkels* en *Jan Engels*, werkzaam op de LTS in Helmond; *Gerard Slegers* en *Sjaak van Geloven*, verbonden aan de LTS "Huub van Doorne" te Deurne; *Theo Swinkels*, katechesedocent aan het LBO/MAVO-"Pentacollege" in Eindhoven; en *Frans Jaspers*, katecheet aan het LBO/MAVO-"Waterdaelcollege" te Someren. Aan het gesprek nam ook *Jef De Schepper* deel, bisschoppelijk gedelegeerde voor katechese LBO/MA VO in het bisdom Den Bosch. Voor hun bereidheid tot medewerking en hun openhartige inbreng ben ik hen allen veel dank verschuldigd.