

EVEN OP ADEM KOMEN?  
EEN BREDE EN PRAKTISCHE KIJK OP TIME-OUT  
IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS



# Even op adem komen?

Een brede en praktische kijk op time-out  
in het buitengewoon basisonderwijs



**De Vlaamse Onderwijsraad** is de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Alle groepen in de samenleving die daarbij betrokken zijn, hebben vertegenwoordigers in de Vlor. Zij overleggen er om samen de kwaliteit, redelijkheid en rechtvaardigheid van onderwijs en vorming in Vlaanderen verder te verbeteren.

[www.vlor.be](http://www.vlor.be)

Deze publicatie staat onder redactionele coördinatie van de **werkgroep Time-out** van de Raad Basisonderwijs die van 25 september 2012 tot 4 december 2014 een verkenning deed van time-out in het kader van de aanpak van gedragsproblemen in het buitengewoon basisonderwijs.

De werkgroep:

Karolien Bouchet (VCOV), Wim Camelbeke (De Kindervriend – vrije basisschool BuO Rollegem), Nicky Charle (De Leerexpert – Stedelijk BuO Antwerpen), Ludo Claes (KOOGO), Karine De Haes (OVSG), Jan Decuypere (GO!), Tine Gheysen (VCLB), Frieda Goorix (vrije BuBaO De Vinderij Lokeren), Sus Govaerts (VSOA-Onderwijs), Annemie Jennes (VVKBuO, voorzitter van de werkgroep), Thomas Lambrechts (De Leerexpert – stedelijk BuO Antwerpen), Theo Mardulier (Departement Onderwijs en Vorming), Nathalie Mattheeuws (De Kindervriend – vrije basisschool BuO Rollegem), Tony Van den Heurck (ACOD-Onderwijs), Peggy Van derhaeghen (GO!), Kris Vanbaelen (COV) – Jan Panhuysen en Laura De Soomer (secretaris).

*De inhoud van deze publicatie valt volledig onder de verantwoordelijkheid van de auteurs. Standpunten ingenomen door de auteurs binden noch het Vlor-secretariaat noch de geleidingen van de Vlor.*

Eerste druk: 2015

Verantwoordelijke uitgever: Mia Douterlungne

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven (België)

E-mail: [uitgeverij@acco.be](mailto:uitgeverij@acco.be) – Website: [www.uitgeverijacco.be](http://www.uitgeverijacco.be)

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: [info@uitgeverijacco.nl](mailto:info@uitgeverijacco.nl) – Website: [www.uitgeverijacco.nl](http://www.uitgeverijacco.nl)

Omslagontwerp: [www.frisco-ontwerpbureau.be](http://www.frisco-ontwerpbureau.be)

© 2015 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.



# Inhoud

**T** = Theorie  
**P** = Praktijk

<b>Inleiding</b>	7
<b>Hoofdstuk 1.</b>	
<b>Situering</b>	13
• Time-out: voor wie?	13
• Bouwstenen voor een visie	23
<b>Hoofdstuk 2.</b>	
<b>Time-out en de leerling</b>	35
<b>T</b> Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen	36
<b>P</b> Vinger aan de POLS: BuBaO De Kindervriend uit Rollegem	48
<b>T</b> In kaart brengen en stimuleren van sociale ontwikkeling en perspectiefneming als middel om moeilijk gedrag beter te begrijpen en te voorkomen	58
<b>T</b> Circle of courage en Life Space Crisis Intervention: van zorg tot time-out	67
<b>P</b> LSCI in de dagelijkse praktijk: OC Nieuwe Vaart in Gent	75
<b>T</b> Cognitieve stimulering als preventie voor moeilijk gedrag – Cognitieve differentiatie als preventie voor cognitieve frustratie	85
<b>T</b> Bright Start of 'Goed Begonnen' ... denkstimulering bij jonge kinderen	95
<b>P</b> Bright Start toegepast: 't Vestje in Lier	103
<b>Hoofdstuk 3.</b>	
<b>Time-out en de leerkracht/begeleider</b>	105
<b>T</b> Nieuwe Autoriteit en geweldloos verzet als inspiratiebron voor empowerment bij schoolmedewerkers en ouders	106
<b>P</b> Nieuwe Autoriteit in praktijk: Herstelgericht werken met verhalen	117
<b>P</b> Nieuwe Autoriteit in praktijk: Werken met verhalen voor kleuters en hun ouders (MPI De Kaproenen)	120

<b>Hoofdstuk 4.</b>	
<b>Time-out en de school</b>	125
<b>P</b> De institutionele pedagogiek: een alternatief voor time-out? (De Sassepoort in Gent)	126
<b>P</b> Time-out in BuBaO De Vinderij 1 in Lokeren	136
<b>P</b> Registratie van time-out als basis voor een evidence-based beleid (De Leerexpert in Antwerpen)	149
<b>Hoofdstuk 5.</b>	
<b>Wettelijke kaders voor time-out</b>	161

# Inleiding

*Annemie Jennes*

*voorzitter van de werkgroep Time-out in de Vlor*

## 1 Toename van gedragsproblemen en time-out

De laatste jaren is er een gestage toename van het aantal gedragsproblemen in het onderwijs, ook in het buitengewoon basisonderwijs. Een opmerkelijke trend is de stijging van het aantal leerlingen binnen het buitengewoon lager onderwijs met een attest voor type 3-onderwijs (voor de inwerkingtreding van het M-decreet omschreven als ‘onderwijs aan kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen’). Een eenvoudige analyse van de statistische jaarboeken van het departement onderwijs leert ons dat tijdens het schooljaar 2002-2003 ruim 5 procent van de leerlingen in het BuLO (5,39% exact) een attest type 3 had. Tien jaar later is dit percentage gestegen tot 8,56%. Op de totale lagerschoolbevolking zien we in diezelfde periode een stijging van het aantal leerlingen met een attest type 3 dat les volgt in het buitengewoon onderwijs van 0,34% naar 0,58% of een toename van meer dan 40%. De kans dat een 11-jarige jongen in het type 3-onderwijs zit, is in de loop van een decennium verdubbeld (G. Van Landeghem & J. Van Damme, 2009).

Ook in andere types van het buitengewoon basisonderwijs stelt men een stijging van gedragsproblemen vast. Hier kunnen we geen harde cijfers van op tafel leggen. Het is een ervaring die gedeeld wordt in directievergaderingen, werkgroepen van leerkrachten en paramedici e.d. Een zeer specifieke aanpak vergt onderwijs voor kinderen met een mentale handicap én gedragsproblemen. Getuige hiervan is de vzw SEN (Steunpunt Expertise Netwerken), opgestart in 2008 met o.a. een aparte werking over verstandelijke beperking en gedragsproblemen met het doel expertise uit te wisselen en verder op te bouwen.<sup>1</sup>

Bij een zeer ernstig conflict of wanneer een gedragsproblematiek erg uit de hand loopt, wordt een leerling soms tijdelijk uit de situatie gehaald, even uit de klas gehaald, afgezonderd in een aparte ruimte of naar een prikkelarme, speciaal daarvoor ingerichte ruimte gebracht (ook wel ‘tava’ genoemd). Dit noemen we allemaal ‘time-out’. In die

---

<sup>1</sup> In 2014 heeft de vzw SEN zijn specifieke doelgroepenwerking stopgezet. Op de website [www.senvzw.be](http://www.senvzw.be) vindt u meer informatie over de huidige werking.

zin beschouwen we ‘time-out’ in deze publicatie als een continuumbegrip: van even uit de situatie halen, apart nemen tot tijdelijke afzondering in een aparte, daarvoor speciaal ingerichte ruimte. We doelen echter niet op de time-out-projecten zoals ze in het secundair onderwijs kunnen worden toegepast waarbij leerlingen tijdelijk uit de school worden verwijderd. We hebben het over time-out bij leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs.

## 2 Hoe is dit praktijkboek tot stand gekomen?

### 2.1 Checklist ‘Kinderen in afzondering’ van het Vlaamse Kinderrechtencommissariaat

De toename van gedragsproblemen in het onderwijs heeft eveneens geleid tot een toename van tijdelijke afzondering van leerlingen en/of andere vrijheidsberovende maatregelen. Dit heeft ook het Vlaamse Kinderrechtencommissariaat ervaren. De laatste jaren heeft het Kinderrechtencommissariaat zowel van scholen als van ouders en leerlingen heel wat vragen over time-out en allerlei andere vrijheidsberovende maatregelen gekregen. Wat mag en wat kan niet? Wat is wettelijk geregeld? Waar hou je best rekening mee?

Op basis van een bevraging in de welzijnssector maakte het Kinderrechtencommissariaat in 2006 een checklist voor reflectie en evaluatie met als titel ‘Kinderen in afzondering’.<sup>2</sup> De vraag is wat we hieruit kunnen leren voor de dagdagelijkse situatie in onderwijs. Dit was de aanleiding voor de studiedag die de commissie Buitengewoon Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad op 22 februari 2011 organiseerde met als thema ‘Zet mij even op uit: time-out in het buitengewoon basisonderwijs’.

### 2.2. Studiedag Vlor: ‘Zet mij even op uit’

‘Zet mij even op uit’. Als symbool voor deze studiedag hadden we voor een schakelaar gekozen. Zo’n ouderwetse schakelaar met een dik hendeltje om aan en uit te zetten, een verwijzing naar volgende anekdote:

*Wannes, een zevenjarige jongen, is een echte spraakwaterval op school. Hij praat van ’s morgens tot hij gaat slapen, de hele dag door. In de klas onderbreekt hij de juf voortdurend. Hij maakt grapjes en heeft alles gezien: van de ronddwalende vlieg rond de oren tot het vliegtuig hoog in de lucht. Echter, de opdrachten die de juf aan de klas geeft,*

<sup>2</sup> Kinderrechtencommissariaat (2006). Checklist Kinderen in afzondering. Brussel.



heeft Wannes vaak niet goed gehoord. De schriften die hij nodig heeft voor zijn huiswerk, is hij vaak vergeten in zijn schoolbank. Hij entertaint de klas. Druk, druk, druk. Leuk, ... vaak wel. Maar, ... soms wordt het allemaal teveel. Niet alleen in de klas of thuis, maar ook voor zichzelf. Op zo'n moment zei Wannes tot zijn leerkracht: 'Juf, ik wou dat er op mijn lijf een aan-uit-knop stond. Zo'n schakelaar waarmee je me kan afzetten als ik niet kan stoppen of waarmee ik mezelf op 'uit' kan zetten.'



Hiermee werd de dubbele richting of de dubbele bedoeling van time-out aangegeven. We zetten een leerling in time-out als we dit nodig achten voor de leerling zelf en/of voor de klas. Maar een leerling kan ook zelf aangeven dat het hem of haar teveel wordt en kan een time-out vragen. We beschouwen time-out als een beschermende maatregel. In de praktijk wordt time-out echter ook als een sanctionerende maatregel gebruikt.

Bij het toepassen van een time-out moeten we rekening houden met een aantal factoren. Sinds 1 juli 2006 is het decreet van 7 mei 2004 betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp van kracht. Dit decreet legt de rechten van minderjarige gebruikers in de jeugdhulp voor het eerst integraal en duidelijk vast. Het recht op jeugdhulp, het recht op inspraak en participatie, een aantal rechten in verband met het dossier van de minderjarige, het recht op bijstand, privacy, informatie en duidelijke communicatie en op een menswaardige behandeling werden decretaal verankerd.

Tijdens de studiedag werd het recht op een menswaardige behandeling centraal gezet. Even schrikken? Een menswaardige behandeling is toch een evidentie. Uiteraard. Hiermee bedoelen we dat we moeten nagaan hoe we time-out op een aanvaardbare en kindvriendelijke manier kunnen vorm geven, conform de bepalingen in het decreet rechtspositie van de minderjarige.

De hamvraag die het panel tijdens de studiedag kreeg voorgeschoteld, was: 'Is er nood aan een regelgevend kader voor time-outbeleid op school?'. Is dit eigenlijk wel van toepassing op het onderwijs, want het decreet rechtspositie van de minderjarige is daar in principe niet van toepassing. Enkel de clb dienen hier in hun werking wel rekening mee te houden. Toch kampt het onderwijs hierover met heel wat rechtstreekse of onrechtstreekse vragen.

### 2.3 Een hertaling van de checklist ‘kinderen in afzondering’ op maat van onderwijs?

De studiedag was de directe aanleiding voor dit praktijkboek. De teneur was toen dat er nood is aan een hertaling van de checklist ‘kinderen in afzondering’ op maat van onderwijs. Ook bleek uit de werkgroepen dat er een grote vraag was naar meer duidelijkheid voor type 2-onderwijs, afgestemd op kinderen met een matig tot ernstig verstandelijke handicap. Wanneer en hoe moet time-out als beschermende maatregel bij deze doelgroep het best worden toegepast? Eveneens uitten sommige deelnemers handelingsverlegenheid bij het toepassen van time-out of vrijheidsbeperkende maatregelen bij kleuters in het buitengewoon onderwijs.

De vraag naar een herneming van de studiedag met bijzondere aandacht voor time-out in type 2 en bij kleuters was geboren. In de Vlaamse Onderwijsraad werd deze opdracht aan een nieuwe werkgroep toevertrouwd.

## 3 Nood aan een visie

Al snel kwam deze werkgroep tot het inzicht dat we de vraag breder dienen te kaderen omdat we niet de indruk willen wekken dat elke school voor buitengewoon basisonderwijs over een time-outruimte dient te beschikken.

Bovendien kwamen we aan de hand van praktijkvoorbeelden uit enkele scholen voor buitengewoon basisonderwijs tot de vaststelling dat hoe sterker een bepaalde visie inzake het aanpakken van gedragsproblemen werd geïmplementeerd in de school en hoe meer doordrongen een schoolteam geraakte van een bepaald kader, hoe minder time-out en vrijheidsberovende maatregelen gebruikt werden.

Is er dan geen nood meer aan een hertaling van de checklist van het Kinderrechtencommissariaat op maat van het onderwijs? De boodschap die we met dit praktijkboek wensen te geven, is: ‘bezint, eer ge begint’. Verken een visie, een denkkader over de aanpak van gedragsproblemen op school en ent daar de nodige maatregelen op. Niet omgekeerd. Begin niet met het inrichten van een time-outruimte omdat er zich vaker escalerende gedragsproblemen beginnen voor te doen op school, zonder een grondige bezinning over de vraag waarom er zich meer gedragsproblemen voordoen waarbij tijdelijke afzondering van de leerling in een aparte ruimte aangewezen is. Het servicedocument ‘Onderwijs aan kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen – Handreiking tot specifiek opvoeden’<sup>3</sup> wijst in zijn inleiding op de multifactoriële bepaling van gedrags- en emotionele problemen. Ze kunnen ontstaan vanuit de context of ze kunnen het gevolg zijn van een organisch bepaalde stoornis. Genetische

<sup>3</sup> Ministerie van Onderwijs en Vorming, december 2008: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/basisonderwijs/type3/servicedocument-type3-2008.pdf>

en biologische factoren, neurofysiologische dysfuncties, psychische trauma's, gezinsklimaat, gezinsrelaties, factoren in de opvoeding, in de school en in de buurt, werken op elkaar in en kunnen gedragsproblemen tot gevolg hebben. Wanneer de gewone opvoedingsaanpak niet volstaat, hebben kinderen met ernstige gedrags- en emotionele problemen behoefte aan 'overaccentuering'. Opvoedingsspecialisten duiden dit aan met 'specifiek opvoeden'. Een van de maatregelen kan het toepassen van een time-out zijn, maar deze dient gekaderd te zijn in een gunstig basisklimaat en een veilige leeromgeving die onderbouwd is met een stevige pedagogische visie. De checklist van het Kinderrechtencommissariaat kan een inspiratiebron zijn om na te gaan of bij het toepassen van vrijheidsberovende maatregelen of het inrichten en gebruiken van een time-outruimte voldoende rekening wordt gehouden met de rechten van het kind.

#### 4 Opbouw van dit boek

Het praktijkboek is opgebouwd uit vijf hoofdstukken waarvan de drie middelste 'Visie en praktijkvoorbeelden' de hoofdmoot vormen.

In het inleidend hoofdstuk geven we de dubbele focus aan van waaruit dit boek is gegroeid. Enerzijds kijken we naar het kind dat op een bepaald moment omwille van een bepaalde reden nood heeft aan een time-out en anderzijds kijken we naar de leerkracht of de begeleider die het kind bijstaat. Deze dubbele focus, leerling en leerkracht-begeleider, is gebaseerd op de interactionele definitie van specifieke onderwijsbehoeften: ze worden bepaald door de interactie tussen persoonskenmerken en omgevingskenmerken. Het M-decreet omschrijft de 'leerling met specifieke onderwijsbehoeften' als een leerling met langdurige en belangrijke participatieproblemen die te wijten zijn aan het samenspel tussen:

- a. en of meerdere functiebeperkingen op mentaal, psychisch, lichamelijk of zintuiglijk vlak en;
- b. beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en;
- c. persoonlijke en externe factoren.

De focus leerling/leerkracht-begeleider is de rode draad van het boek. De theoretische kaders en praktijkvoorbeelden zijn zo gekozen dat ze steeds die dubbele focus hanteren.

Een derde invalshoek die essentieel is bij het hanteren van time-out op school is het schoolbeleid. Het servicedocument type 3 verwijst hier ook naar door de noodzaak van een gunstig basisklimaat te onderschrijven.

De hoofdstukken 'visie en praktijkvoorbeelden' zijn volgens deze drie invalshoeken gestructureerd:

1. Focus vanuit het kind: we kijken vanuit de interactionele visie op specifieke onderwijsbehoeften, maar kijken in eerste instantie naar de ontwikkeling van het kind en stemmen hier onze leerkrachten- of begeleidersstijl af;

2. Focus vanuit de leerkracht-begeleider: we kijken vanuit de interactionele visie op specifieke onderwijsbehoeften, maar kijken in eerste instantie vanuit een bepaalde bril naar onze leerkrachten- of begeleidersstijl en stemmen deze vervolgens af op de specifieke onderwijsbehoeften van het kind;
3. Focus vanuit het schoolbeleid: ook op dit niveau reiken we een tweetal interessante voorbeelden aan om op schoolniveau met time-out aan de slag te gaan.

We sluiten dit praktijkboek af met een korte bijdrage over wettelijke kaders die geraadpleegd werden inzake time-out in het buitengewoon basisonderwijs.

Dit boek is geen wetenschappelijk werk over time-out in onderwijs. Het is geschreven vanuit de praktijk. De verschillende auteurs hanteren dan ook de eigen pen. De bijdragen moeten bekeken worden als mogelijke handvaten voor het omgaan met gedragsproblemen en het hanteren van time-out.

De leden van de werkgroep wensen u een inspirerende leeservaring toe en hopen dat u zin krijgt om een of ander kader of praktijkvoorbeeld nader te verkennen om al dan niet aan de slag te gaan met time-out in het buitengewoon basisonderwijs.

## 5 Bronnen

Van Landeghem G. & Van Damme J. (2009). Geboortecohorten in het buitengewoon lager onderwijs. Evolutie van 1989-1990 tot 2006-2007. Onderzoek gefinancierd door de Vlaamse Regering in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek'. Studie en Schoolloopbanen. SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.15

[www.senvzw.be](http://www.senvzw.be), geraadpleegd op 3/12/2014

Geraadpleegd op 3/12/2014:

[http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files\\_1213/47-64.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files_1213/47-64.pdf)

[http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/statistischjaarboek/pdf-files\\_1112/69-88.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/statistischjaarboek/pdf-files_1112/69-88.pdf)

[http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/statistisch\\_jaarboek\\_pdfs/5\\_71\\_90.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/statistisch_jaarboek_pdfs/5_71_90.pdf)

[http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2009-2010/statistisch%20jaarboek%202009-2010/Statistisch\\_Jaarboek\\_2009-2010\\_Pagina\\_071-089.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2009-2010/statistisch%20jaarboek%202009-2010/Statistisch_Jaarboek_2009-2010_Pagina_071-089.pdf)

[http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2008-2009/3\\_0809\\_071-093\\_basisonderwijs.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2008-2009/3_0809_071-093_basisonderwijs.pdf)

<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb0203/jb-1hdst3.pdf>

# Hoofdstuk I.

## Situering

### Time-out: voor wie?

#### Problemen met gedrag in een buitengewone context: doelgroepbeschrijving

**Tine Gheysen**

*verantwoordelijke Leerlingen met specifieke noden en VAPH, VCLB*

#### **1 Geen focus op medisch deficit**

Dit praktijkboek focust op het omgaan met gedragsproblemen in het buitengewoon basisonderwijs. Zoals we allemaal weten, heeft ‘gedrag’ en hebben de mogelijke problemen met gedrag niet alleen te maken met leerlingfactoren, maar evengoed met omgevingsfactoren. Wanneer we het hebben over omgaan met ‘gedragsproblemen’ in het buitengewoon onderwijs is het dus belangrijk om alle factoren in beeld te krijgen. We vertrekken daarbij niet van een medisch deficit model dat focust op afwijkingen en stoornissen. We gebruiken het International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY<sup>1</sup>), een kader dat naast biologische of medische factoren ook andere elementen beschrijft bijvoorbeeld ondersteuning door gezin en schoolteam. We benadrukken deze focus omdat we ervan overtuigd zijn dat de aanpak van problemen met gedrag zich niet enkel op het kind mag richten, maar minstens gepaard moet gaan met aanpassingen van (een aantal) omgevingsfactoren. Het is dan ook een bewuste keuze om te spreken van ‘problemen met gedrag in een buitengewone context’ en niet van ‘gedragsproblemen bij leerlingen in het buitengewoon onderwijs’.

We wensen heel duidelijk te stellen dat de doelgroep van leerlingen waar het in dit praktijkboek over gaat zich dus zeker niet beperkt tot leerlingen met een bepaalde ‘diagnose’ of een bepaald ‘attest buitengewoon onderwijs’.

---

<sup>1</sup> (2008). *ICF-CY Nederlandstalige vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health*. Bohn Stafleu van Loghum.

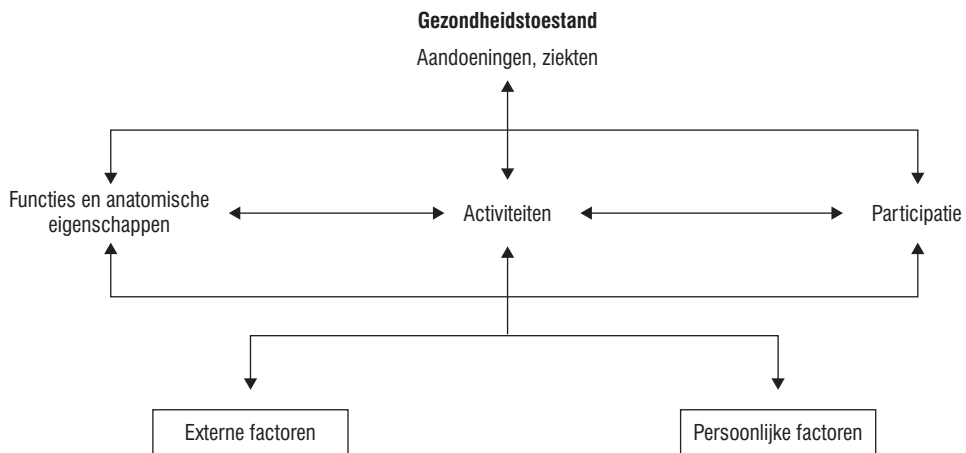
Voor meer uitgebreide informatie over ICF-CY: Gheysen, Tine (Caleidoscoop, jg 25, nr 6, 2013), International Classification of Functioning (ICF): een speed date (p. 39-45).

## 2 Het ICF-CY-kader: een korte situering

ICF-CY beschrijft het menselijk functioneren vanuit drie perspectieven:

- vanuit het perspectief van het menselijk organisme (een ‘medische’ benadering): functies en de anatomische eigenschappen;
- vanuit het perspectief van het menselijk handelen (wat we concreet doen): activiteiten;
- vanuit het perspectief van de mens als deelnemer aan het maatschappelijke leven (wat doen we samen met anderen): participatie.

Hieronder wordt ICF-CY schematisch weergegeven. De componenten van ICF-CY zijn vervat in de kaders. Om het functioneren van een persoon zo goed mogelijk te vatten, is het belangrijk om elk van de componenten mee in beeld te brengen. Bovenaan het schema staat ook een verwijzing naar ‘Aandoeningen, ziektes, letsels’ (zoals suikerziekte, syndroom van Down, autismespectrumstoornis en paraplegie). Dit is geen component van ICF an sich, maar dit schema geeft wel aan dat aandoeningen en ziektes uiteraard een impact kunnen hebben op de diverse componenten van ICF-CY. Codes uit ICD<sup>2</sup> of DSM<sup>3</sup>-classificaties kunnen hier een plaats krijgen.



Een van de doelstellingen van ICF is het bieden van een gemeenschappelijke taal aan diverse betrokkenen met diverse achtergrond en vaak uit diverse sectoren. Net daarom is het correct hanteren van de terminologie binnen ICF heel belangrijk. Dit is ook de reden waarom in deze tekst vertrokken wordt vanuit de ICF-terminologie. Die is voor de meesten vrij nieuw en voelt soms wat ‘oneigenlijk’ aan, maar als diverse sectoren

<sup>2</sup> International Statistical Classification of Diseases.

<sup>3</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

en disciplines zich die taal eigen maken, dan zou dat moeten leiden tot een beter begrip van het functioneren van kinderen, jongeren en volwassenen. Ik hoop dat de terminologie u als lezer niet afschrikt en dat u ontdekt dat dit ICF kader wel wat mogelijkheden biedt.

Elke term die gehanteerd wordt binnen ICF is gedefinieerd:

- **Funcities:** fysiologische en mentale eigenschappen van het menselijk organisme. (zoals bijvoorbeeldgeheugen, aandacht, slaap, zicht en gehoor);
- **Anatomische eigenschappen:** positie, aanwezigheid, vorm en continuïteit van onderdelen van het menselijk lichaam. Tot de onderdelen van het menselijk organisme worden gerekend: lichaamsdelen, orgaanstelsels, organen en onderdelen van organen. (bijvoorbeeldzenuwstelsel, cardiovasculair stelsel, spijsverteringsstelsel, ledematen zoals armen, benen, ...);
- **Stoornissen:** afwijkingen in of verlies van functies of anatomische eigenschappen; **Activiteiten:** onderdelen van iemands handelen. (bijvoorbeeld lezen, schrijven, rekenen, concentratie, begrijpen van boodschappen, lopen, zich wassen, ...);
- **Beperkingen:** moeilijkheden die iemand heeft met het uitvoeren van activiteiten;
- **Participatie:** deelname aan het maatschappelijk leven. De subrubrieken van deze component zijn dezelfde als de subrubrieken van de component activiteiten. Participeren gaat dus evengoed over het samen lezen in de klas als over het samen spelen op de speelplaats, samen gaan zwemmen, meedraaien in een groeps-werk, ... Voor de doelgroep van dit boek is dat uiteraard een zeer belangrijke component;
- **Participatieproblemen:** problemen met het deelnemen aan het maatschappelijk leven;
- **Externe factoren:** fysieke en sociale omgeving;
- **Persoonlijke factoren:** individuele achtergrond (verder niet uitgewerkt).

Het is belangrijk om te beseffen dat elk van de componenten op elkaar kan inwerken, zowel in positieve als in negatieve zin. De pijlen in het bovenstaande schema zijn heel bewust in beide richtingen getekend, dit in tegenstelling tot de voorloper van ICF waarbij nog sterk 'lineair' gedacht werd. Het idee dat een 'stoornis' een noodzakelijk element is om van een 'beperking' te kunnen spreken, wordt hiermee verlaten. Binnen ICF spreekt men ook niet meer van 'handicap', wel van 'functioneringsproblemen'.

Hieronder worden vier van de vijf componenten verder behandeld volgens de structuur van ICF-CY. De component persoonlijke factoren werken we niet verder uit omdat deze component in ICF ook niet verder uitgewerkt is en omdat veel elementen die wij spontaan als 'persoonlijke factor' zien (zoals bijvoorbeeld temperament en persoonlijkheid) in ICF onder andere componenten te situeren vallen (zo vallen temperament en persoonlijkheid onder 'functies').

### **3 Componenten bij het in kaart brengen van functioneren of Componenten ICF-CY**

#### **3.1 Functies en anatomische eigenschappen**

Deze biologische component bestaat uit twee verschillende classificaties: functies en anatomische eigenschappen. Bij de doelgroep van dit praktijkboek, zal het wellicht slechts in een beperkt aantal situaties aangewezen zijn om de ‘anatomische eigenschappen’ te analyseren. Dit kan relevant zijn wanneer er bijvoorbeeld sprake is van (een vermoeden van) hersenletsels die een duidelijke link hebben met onaangepast gedrag.

Deze component krijgt op dit moment vaak het meeste aandacht, maar dat is niet altijd noodzakelijk. Inzoomen op de classificatie van ‘functies’ is meestal wel aangewezen, maar we benadrukken dat dit steeds in samenhang met de ernst, duur, hardnekkigheid, ... van de beperkingen en participatieproblemen moet bekeken worden. Inzoomen op functies is zeker nodig bij vermoeden van een ‘stoornis’, maar kan evenzeer aangewezen zijn in situaties waarbij proactieve of preventieve acties nodig zijn. Stoornissen op vlak van functies vallen voor alle duidelijkheid niet samen met een diagnose zoals we die nu meestal kennen en hanteren.

De functies die belangrijk zijn voor de doelgroep waar we het hier over hebben, kunnen we in twee groepen delen: de functies met een rechtstreekse impact op gedrag, en de functies die een belangrijke factor zijn in het bepalen van het omgaan met dat specifieke gedrag.

Voor de eerste groep functies halen we een aantal voorbeelden aan die we binnen ICF-terminologie plaatsen. De meeste vallen onder ‘mentale functies’ en moeten uiteraard in ontwikkelingsperspectief bekeken worden. Daarnaast zijn een aantal functies van het ‘bewegingssysteem’ relevant. We formuleren een aantal voorbeelden om het ICF-kader wat concreter te maken. Daarmee wordt hopelijk duidelijk dat niet al deze functies echt ‘verstoord’ zijn. Soms gaat het over een ‘vertraagde ontwikkeling’ die dient gestimuleerd te worden, bij andere functies gaat het over iets wat we eerder als een ‘eigenschap’ beschouwen waarmee leerlingen en hun omgeving moeten leren omgaan. In de voorbeelden merken we dat een deel functies ook net ‘sterktes’ bevatten voor leerlingen met bepaalde aandoeningen. Het spreekt voor zich dat het belangrijk is om die sterktes juist in te zetten en te zoeken naar een loopbaantraject voor leerlingen dat het best aansluit bij deze sterktes. De lezer kan de oefening maken door een (aantal) leerlingen voor de geest te halen die tot de doelgroep van dit praktijkboek kunnen behoren en bij de verschillende topics een omschrijving te geven die bij de leerling past. Hij zal dan hopelijk merken dat waar er ‘gemeenschappelijke’ elementen zijn tussen leerlingen, dat niet altijd zal samenhangen met het hebben van eenzelfde diagnose en dat leerlingen met eenzelfde diagnose vaak ook kunnen verschillen op vlak van sterktes en zwaktes in bepaalde specifieke functies.

Om bovenbeschreven elementen aan te pakken, is het belangrijk om de vraag te stellen ‘Wat kunnen we doen om de problematiek te verminderen (via compensatie, dispensa-



tie, ...)?'. Minstens even belangrijk is de vraag 'Wat kunnen we doen om de leerling sterker te maken zodat dit probleem zich in de toekomst niet meer of minstens minder stelt?'

– **Aanleg en intra-persoonlijke functies**

• **Aanpassingsvermogen:**

Hoe gaat iemand om met nieuwe situaties? Dit kan problematisch zijn voor kinderen met autisme, maar evengoed voor sommige kinderen met een ADHD-problematiek.

• **Reactievermogen:**

Op welke manier reageert iemand op eisen en verwachtingen? Dit kan problematisch zijn voor kinderen met ADHD, ASS, ticstoornissen, OCD, ...

• **Actieniveau:**

Gaat het om een zeer energiek of om een eerder lusteloos persoon? (Of iemand die een zeer wisselend actieniveau kent zoals bijvoorbeeld bij een bipolaire stoornis?) Hoe gaan we hiermee om op klasniveau? In een klas waarbij er een 'normale variatie' is, is dit uiteraard geen probleem, maar wat met klassen waarbij bijvoorbeeld een zwaar depressieve leerling samen zit met een zeer drukke, energieke leerling?

• **Voorspelbaarheid:**

Handelt iemand voorspelbaar en consistent of eerder grillig en onvoorspelbaar? En is dit problematisch? Wat doen we met leerlingengroepen waarin de beide voorkomen? Is dit aangewezen of net niet? Leerlingen met ASS hebben sterke nood aan voorspelbaarheid, maar dat betekent niet dat ze daarin ook niet kunnen groeien. Je kan als leerkracht in een autiklas ook regelmatig 'onvoorspelbaarheid' inbouwen zodat de leerlingen daar kunnen leren mee omgaan.

• **Doorzettingsvermogen:**

Gaat het om handelen met volharding of eerder met beperkte inspanning? Een verdoordreven vorm van doorzettingsvermogen kan voorkomen bij leerlingen met obsessief compulsief gedrag.

– **Temperament en persoonlijkheid**

• **Extravert** of net niet?

Een terughoudend iemand heeft niet noodzakelijk een 'stoornis'.

• **Inschikkelijkheid:**

Handelt iemand coöperatief, vriendelijk, gemakkelijk of onvriendelijk, tegendraads en opstandig?

• **Nauwgezetheid:**

Is iemand hardwerkend en gewetensvol vs onbetrouwbaar en onverantwoordelijk. Leerlingen met autisme werken vaak heel nauwgezet en volgen ook de richtlijnen. Dit kan voor bepaalde opleidingen en later werkomstandigheden net een heel sterk punt zijn, maar zorgt tegelijk ook soms voor vertraging in het afwerken van bepaalde opdrachten.

• **Psychische stabiliteit:**

Een persoonlijke aard die is te karakteriseren als gelijkmoedig, kalm en gelijkmatig, in tegenstelling tot lichtgeraakt, zorgelijk, labiel en wispelturig.

- **Energie en driften**

- **Motivatie:**

- Trigger om te handelen, bewuste of onbewuste drijfveren

- Driftbeheersing:**

- Het reguleren van en het weerstand bieden tegen plotselinge intense behoeften om iets te doen.

- **Stemming:**

Wisselende stemmingen hoeven niet noodzakelijk problematisch te zijn, maar bij een deel leerlingen die tot de doelgroep van dit boek behoren zijn er moeilijkheden bij het vinden van een adequate stemming of moeilijkheden om stemming te reguleren.

- **Denken:**

Voorbeelden van problemen op niveau van denken zijn waanideeën, obsessies en dwanggedachten. Dit komt voor bij leerlingen met OCD<sup>4</sup>, maar ook bij leerlingen die risico lopen op ontwikkelen van psychose.

- **Hogere cognitieve functies:**

Doelgericht handelen, plannen, uitvoeren, mentale flexibiliteit is een functie die bij heel veel kinderen en jongeren moeilijker verloopt. Omdat deze functie pas later tot ontwikkeling komt, is het belangrijk om het ontwikkelingsperspectief mee te nemen en dingen te verwachten waartoe leerlingen nog niet toe in staat zijn vanuit neuropsychologisch perspectief. Dit zijn uiteraard wel functies die ook de nodige stimulatie en soms training vragen.

- **Onwillekeurige bewegingen:**

Bijvoorbeeld Tremor, Tics en maniërisme, stereotypieën en motorische perseveratie komt voor bij Gilles de la Tourette, maar soms ook bij ASS.

Voor de tweede groep functies – de functies die een belangrijke factor zijn in het bepalen van het omgaan met dat specifieke gedrag – maken we hier geen ophijsting omdat dit te ver zou leiden, maar geven we exemplarisch een aantal voorbeelden:

- Als bij een leerling een stoornis wordt vastgesteld van de intellectuele functies (het gaat bijvoorbeeld om een leerling met een matig verstandelijke beperking) dan zal het gedrag anders moeten geïnterpreteerd worden. Bij deze leerlingen moet ook rekening gehouden worden met het feit dat andere functies evengoed vertraagd kunnen ontwikkelen.
- Als bij een andere leerling een stoornis wordt vastgesteld op vlak van spreken, dan heeft dat uiteraard ook een impact op vele andere terreinen. Een spraakstoornis op zich is niet gelinkt aan problemen op vlak van gedrag, maar het niet kunnen spreken en zich onvoldoende duidelijk kunnen maken, kan uiteraard wel tot gedragsproblemen leiden.

Zicht krijgen op de functies kan in deze gevallen enerzijds de aanpak van gedrag bijsturen of kan anderzijds mogelijks betekenen dat er ook een medicamenteuze behande-

---

<sup>4</sup> Obsessive-compulsive disorder: obsessieve-compulsieve stoornis.

ling noodzakelijk is. Starten met medicatie gebeurt steeds in overleg met een arts, bij voorkeur na grondig, multidisciplinair onderzoek. Het clb heeft hier een rol te vervullen bij het in beeld brengen van sterktes en zwaktes van leerlingen en als draaischijf in het externe netwerk.

### 3.2 Activiteiten en beperkingen

De component activiteiten kan goed beschreven worden door school en clb zonder bijkomend onderzoek van externen.<sup>5</sup> Bij het vaststellen van beperkingen kan van bij de aanmelding al gebrainstormd worden over mogelijke aanpassingen. Het is niet steeds nodig om een ‘diagnose’ af te wachten vooraleer er aanpassingen gedaan worden.

Als we binnen ICF nagaan welke elementen vooral een rol spelen bij leerlingen waarbij aan time-out wordt gedacht, gaat het in veel gevallen om situaties waarbij de zorg voor eigen veiligheid of de veiligheid van medeleerlingen in het gedrang komt.

Als we breder kijken dan de vraag naar time-out, dan zijn er ook andere elementen die als een ‘gedragsprobleem’ gepercipieerd kunnen worden, afhankelijk van leeftijd, cognitief en sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. Een 13-jarige leerling met een licht verstandelijke beperking kan immers op sociaal-emotioneel vlak nog functioneren op het niveau van een kleuter. Gedrag dat je bij een doorsnee 13-jarige niet accepteert, zou voor deze leerling perfect kunnen passen bij zijn ontwikkelingsniveau (zie p. 36-47 ‘Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen’). De aanpak zal er anders uitzien dan bij een leerling die hetzelfde gedrag stelt, maar een hoger sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau haalt.

Een aantal voorbeelden:

- **Omgaan met stress:**  
Hoe gaat de leerling om met stress? Past dit bij zijn ontwikkelingsniveau of niet? Hoe merken we dat deze leerling niet kan omgaan met stress of stresssituaties?
- **Tolerantie in relaties:**  
Toont de leerling begrip voor gedrag van anderen? Reageert hij op een gepaste manier rekening houdend met zijn leeftijd, ontwikkelingsniveau, cultuur, ... In sommige gevallen kan deze beperking het gevolg zijn van bijvoorbeeld een autismespectrumstoornis. Uit onderzoek weten we dat bij kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) deze vaardigheid niet of pas veel later tot ontwikkeling komt dan bij leerlingen zonder ASS. Als er zich problemen voordoen op het vlak van tolerantie in relaties kan de aanwezigheid van ASS dus verschil maken in aanpak. Is er enkel een vermoeden van ASS en nog geen bevestiging van diagnose, dan verdient de leerling het voordeel van de twijfel en kan een anti-aanpak aangewezen

<sup>5</sup> Externen kunnen hier uiteraard wel een bijdrage leveren, maar we willen hiermee aangeven dat we met de info vanuit school en clb al heel ver kunnen komen om deze component te stofferen.

zijn. Let wel: het ‘aanslaan’ van een anti-aanpak betekent niet per definitie dat er effectief ook sprake is van een autismespectrumstoornis.

– **Spreeken:**

Een leerling die het moeilijk heeft om zich te uiten op een verbale manier, gebruikt eerder non-verbale communicatie. Wanneer het gaat om uiten van frustratie, dan wordt dit soms gepercipieerd als een ‘gedragsprobleem’.

– **Begrijpen:**

In een aantal andere gevallen zijn ‘gedragsproblemen’ een signaal van het niet of niet goed begrijpen van verbale en /of non-verbale boodschappen.

Bij de laatste twee voorbeelden is het dus zeker ook belangrijk om de sterktes en zwaktes op vlak van communicatie in beeld te brengen in functie van het bepalen van de verdere aanpak.

### 3.3 Participatie en participatieproblemen

Bij de kind- of leerlingfactoren kunnen we in termen van ICF een onderscheid maken tussen sterktes en zwaktes op niveau van functies, activiteiten en participatie (middelste drie blokken in schema hierboven). Bij de doelgroep van dit praktijkboek, zullen in heel veel gevallen de participatieproblemen duidelijk bovendrijven. Het gaat dan voornamelijk over participatieproblemen op vlak van interacties met o.a. medeleerlingen en leerkrachten. Voorbeelden hiervan kunnen zijn: een leerling die vaak in conflict gaat met zijn leerkracht of een leerling die niet mee wil werken aan een bepaalde activiteit, groepswork bemoeilijkt, ...

Maar het hoeft niet enkel over interactie te gaan. Een participatieprobleem kan zich evengoed situeren op andere domeinen. Bij sommige leerlingen zijn ‘gedragsproblemen’ immers (deels) te wijten aan beperkingen op vlak van communicatie. Iemand die verbaal minder sterk is of problemen heeft met zich uiten, zal zijn ongenoegen vaker uiten via gedrag. Dit wordt soms als een ‘gedragsprobleem’ gepercipieerd. In welke mate het ook effectief een gedragsprobleem is, dan wel een minder optimale manier om toch iets duidelijk te maken, moet afgewogen worden. De participatieproblemen worden best zo concreet mogelijk omschreven. ICF kan hier een taal voor bieden.

De omschrijving van de problemen op vlak van participatie kan ertoe leiden dat er vermoedens zijn van beperkingen en/of stoornissen die dan verder moeten onderzocht worden in samenwerking met het CLB en eventuele externe instanties die aan diagnostiek doen. In bepaalde gevallen zou immers kunnen blijken dat een bepaald probleemgedrag binnen een bepaalde ontwikkelingsfase ‘normaal gedrag’ is (zie p. 36-47 ‘Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen’). Dit probleemgedrag moet uiteraard ook aangepakt worden, maar dit zal op een andere manier dienen te gebeuren dan wanneer ditzelfde gedrag duidelijk niet meer past bij het ontwikkelingsniveau van de betrokken leerling.

Indien er nood is aan verdere diagnostiek, willen we beklemtonen dat dit niet betekent dat er 'gewacht' moet worden op de grondigere beeldvorming. Van bij de eerste melding van participatieproblemen, kan er bekeken worden welke aanpassingen kunnen gedaan worden om de participatieproblemen tot een minimum te herleiden. Hoe hardnekkiger de problemen zijn, hoe meer waarschijnlijk deze gepaard gaan met stoornissen en/of beperkingen.

### 3.4 Omgevingsfactoren of externe factoren

We sluiten het rijtje van componenten af met de omgevingsfactoren. Binnen het ICF-kader wordt de term 'externe factoren' gebruikt. Ze vatten iemands fysieke en sociale omgeving. Dat kunnen personen zijn (ouders, vrienden, leerkrachten, ...), maar evengoed hulpmiddelen (bijvoorbeeld rolstoel), diensten en voorzieningen (bijvoorbeeld thuisbegeleiding).

De component 'externe factoren' is verder opgesplitst in een aantal hoofdstukken. Voor de doelgroep waar het in dit praktijkboek over gaat, verdient het toch wel aanbeveling om op twee hoofdstukken van deze component verder in te gaan. Het gaat enerzijds om 'ondersteuning en relaties' en anderzijds om 'attitudes'. Niet alleen de ondersteuning, relaties en attitudes van de leerling in kwestie, maar evengoed de ondersteuning, relaties en attitudes van het schoolteam dat met deze leerling werkt, zijn hierin heel relevant.

#### **Ondersteuning en relaties' in relatie tot 'gedragsproblemen'**

De aan- of afwezigheid en de kwaliteit van ondersteuning en relaties van naaste familie is een belangrijke factor bij het beoordelen van de problemen op vlak van gedrag. De aanwezigheid van vrienden en de ondersteuning die deze kunnen bieden, kan ook veel verschil maken in het afremmen of verder ontwikkelen van problemen. Ondersteuning en relaties met de klasleerkracht, andere leerkrachten, paramedisch personeel ten aanzien van de leerling kan een grote impact hebben. Gebrek aan ondersteuning van de leerling (om diverse redenen, we wijzen hier niemand met de vinger) kan evengoed een grote impact hebben en eerder een belemmerende factor worden. Het al of niet aanwezig zijn van andere hulpverleners, speelt ook een rol. Inschakelen van hulpverleners is altijd bedoeld als ondersteunende factor, maar in sommige omstandigheden moeten we er ons van bewust zijn dat dit ook een belemmerende factor kan zijn of worden (bijvoorbeeld wanneer het aantal verschillende betrokken hulpverleners te groot wordt of er te weinig afstemming is tussen de verschillende hulpverleners).

Naast de ondersteuning en relaties van de leerling zelf, is het ook belangrijk om de ondersteuning en relaties van (leden van) het schoolteam in beeld te brengen. De kwaliteit van de ondersteuning en relaties kunnen er enerzijds voor zorgen dat gedrag van leerlingen anders gepercipieerd wordt. Anderzijds kunnen deze elementen ook de draagkracht van het schoolteam verhogen zodat ze langer met 'moeilijk gedrag' aan de slag kunnen gaan.

**Attitudes in relatie tot 'gedragsproblemen'**

Het gaat hier om persoonlijke attitudes ten aanzien van de leerling tegenover zowel naaste familieleden als leeftijdsgenoten, leerkrachten, paramedisch personeel, hulpverleners, ... De opvattingen die elk van deze betrokkenen hebben over (het gedrag van) de leerling in kwestie zal immers in sterke mate bepalen of er over gedragsproblemen gesproken wordt. Bepaald gedrag dat door een schoolteam als 'probleem' beschouwd wordt, is dat misschien niet voor ouders en vice versa. Attitudes wijzigen, is niet zo evident en vraagt een grote inspanning. Het durven benoemen van deze factor bij deze doelgroep is echter heel essentieel. Minstens even belangrijk is dat er bij het benoemen van deze factor ook duidelijk wordt aangegeven dat dit op geen enkele manier 'schuld' impliceert.

Belemmerende en ondersteunende factoren van alle betrokken partijen moeten, naast de leerlingfactoren, in beeld gebracht worden. Het plan van aanpak zal in veel gevallen ook betekenen dat alle partners in dit verhaal inspanningen moeten leveren. Het is belangrijk om de dynamiek die aanwezig is, niet persoonlijk op te vatten. Bepaalde dingen die we doen als leerkracht, therapeut, clb-medewerker, ... kunnen 'belemmerend' zijn voor de leerling in kwestie, maar zijn meestal niet zo bedoeld. Het is wel onze verantwoordelijkheid als volwassenen om die belemmeringen zoveel mogelijk weg te werken, zelfs als dat betekent dat we in de eerste plaats aan onszelf moeten werken.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Indien uw nieuwsgierigheid is gewekt rond ICF-CY, kan u meer informatie vinden op <http://www.rivm.nl/who-fic/icf-cy.htm> en kan u online terecht bij de ICF-CY browser <http://class.who-fic.nl/browser.aspx?scheme=ICF-CY-nl.cla> indien u meer zicht wenst te krijgen op de rubrieken en subrubrieken van de verschillende componenten.

# Bouwstenen voor een visie

## Van time-out naar time-in in het buitengewoon basisonderwijs

**Jan Decuypere**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

*Ik ben tot de angstaanjagende conclusie gekomen dat ik het doorslaggevend element ben in de klas. Het is mijn persoonlijke aanpak die het klimaat scheidt, het is mijn dagelijks humeur dat voor de sfeer zorgt. Als leerkracht bezit ik een enorme kracht om het leven van een kind prettig of miserabel te maken. Ik kan een instrument van marteling zijn of een instrument van inspiratie. Ik kan beledigen of tegemoetkomen, kwetsen of verzorgen. In alle situaties is het mijn reactie die beslist of een crisis gaat escaleren of de-escaleren, een kind beschaafd gedrag stelt of gaat ontaarden.*

*Haim Ginott*

Time-out voor kleuters? Time-out in het type 2-onderwijs? Bij een eerste aanhoren worden wenkbrauwen gefronst. Dit duurt tot de onmacht van de begeleider onder de loep wordt genomen. Samen met de toename van het aantal meldingen van gedragsproblemen bij, merkt men de laatste jaren een toename in de onmacht van begeleiders om om te gaan met gedragsproblemen van kinderen, jongeren en hun gezinnen. Die focus verruimt het perspectief. De aandacht gaat breder dan enkel het kind met zijn gedragsprobleem. We plaatsen het kind in de context die bepaald wordt door de volwassenen en die een grote verantwoordelijkheid draagt in het ontstaan en het in standhouden van gedragsproblemen en in het omgaan ermee.

We willen nadrukkelijk de zorg om de integriteit van de leerling verbinden met de zorg om de integriteit van de volwassenen. We zijn ons er van bewust dat er heel wat crisissen, escalaties in klas- en leefgroep plaatsvinden en dat time-out vaak een noodzakelijke tussenkomst is. We willen ons tegelijkertijd afvragen welk preventief werk we kunnen leveren om de time-out overbodig te maken.

Elke school wordt geacht om een visie op gedragsproblemen te ontwikkelen vanuit het eigen pedagogisch project. In de uitbouw van kwaliteitszorg in scholen dienen we resoluut te kiezen voor visie (preventief) vooraleer ons te verliezen in allerlei gesofisticeerde systemen en procedures (meestal curatief).

We zijn ervan overtuigd dat vooral het opvoedingsconcept moet worden uitgebouwd en niet het sanctioneringsbeleid; een opvoedingsconcept dat betere middelen dan het sanctioneren aanreikt om duidelijke grenzen te stellen. Dit boek geeft een aantal mogelijke manieren van aanpak.

Om richting te geven aan het denken dat we zinvol vinden, reiken we hieronder enkele aan elkaar gelinkte bouwstenen aan. De bouwstenen gaan in op visie, geven aanzetten over het belang van de opvoeder, opvoedingsstijlen en reiken handvaten aan om om te gaan met conflicten en escalaties.

## 1 Bouwsteen 1: Elke school een pedagogisch manifest? Belang van een uitgesproken visie als basis voor integrale kwaliteitszorg

In september 2012 deed **Fred Korthagen** in zijn Pedagogische Manifest een oproep om na te denken over onderwijs.<sup>7</sup> Hij formuleerde ze in **tien uitgangspunten** voor de onderwijspraktijk:

<p>1. <i>Elk mens verdient het om gesteund te worden in de eigen individuele ontwikkeling en daarbij gezien te worden in wie hij of zij is en in de persoonlijke kwaliteiten, inspiratie en ambitie die hij of zij heeft. Dat geeft de energie die nodig is om tot waarde(n) volle verandering te komen, op individueel en op collectief niveau.</i></p>	<p>We pleiten voor een emancipatorische aanpak waarbij de leerling het uitgangspunt is. De intenties van het kind/de jongere (in samenspraak met zijn steungroep) moeten duidelijk worden en richting geven bij alle te nemen beslissingen.</p>
<p>2. <i>Daarbij heeft iedereen, ongeacht ras, geslacht, geloofsovertuiging of sociale klasse recht op een veilige en uitdagende omgeving waarin het mogelijk is om nieuwsgierig, betrokken en onderzoekend vorm te geven aan persoonlijke interesses en idealen.</i></p>	<p>Het is wenselijk om persoonlijke interesses, idealen, levensdoelen, ... van kinderen, jongeren en hun steungroep een wezenlijke plaats te geven in de handelingsplanning die door teams worden ontwikkeld. Deze persoonlijke 'waardevolle' levensdoelen zijn de drijfveer om tot actie over te gaan. Als goede praktijk kan de vzw P.L.A.N. (nu LUS) vernoemd worden die heel wat werk leverde om de Persoonlijke ToekomstPlanning (PTP) vorm te geven bij kinderen, jongeren en volwassenen met een beperking.</p> <p>De opdracht voor alle betrokkenen in opvoeding, onderwijs en hulpverlening is zich afvragen hoe die omgeving er dient uit te zien: veilig, uitdagend, krachtig, kansen bieden tot leven en leren, ... We ervaren heel sterk hoe moeilijk het is om een omgeving af te stemmen op de noden van kinderen en jongeren. Het vraagt én een goede beeldvorming én heel wat kennis en vaardigheden om dit te realiseren.</p>

<sup>7</sup> Naar een pedagogisch manifest, F. Korthagen In: H. Jansen & J. Brandsma (Red.), *Hersteld vertrouwen* (pp. 11-21). Amersfoort: Agiel.



<p>3. <i>Idealen, inspiratie en persoonlijke kwaliteiten kunnen omgezet worden in acties in het hier-en-nu. Dat geldt voor leraren, leerlingen, schoolleiders, ouders, .... Het is niet nuttig te wachten. Acties zijn het begin van verandering en groei.</i></p>	<p>Van visie naar actie! De onrust die door onze beleidsmakers vaak wordt bewerkstelligd, mag geen verlamrend effect geven en ons weerhouden om binnen de school actie te ondernemen. Onze handelingsplannen dienen acties te bevatten waar iedereen (van leerling tot schoolleider) beter van wordt.</p>
<p>4. <i>Belemmeringen zijn geen excuus om niets te doen, maar juist een reden om de interne belemmeringen aan te pakken. Deze belemmeringen houden ons af van acties die gericht zijn op het realiseren van idealen en het naar buiten brengen van onze kwaliteiten. Er is altijd meer mogelijk dan de menselijke mind tevoren kan bedenken.</i></p>	<p>'Begin with the end in mind' (S. Covey). Als het doel duidelijk is en telkens voor ogen wordt gehouden, worden belemmeringen minder onoverkomelijk. Het is een belangrijke opdracht om zowel op niveau van de school als op het niveau van het individuele handelingsplan deze doelen helder te krijgen.</p>
<p>5. <i>De dimensies van denken, voelen, willen en handelen zijn alle vier van belang in gezond individueel en collectief functioneren en dienen daarom evenwichtige aandacht te krijgen, dus vanuit het zien van de hele mens.</i></p>	<p>Die integrale visie is nodig bij zowel beeldvorming als bij het ontwikkelen van handelingsplannen.</p>
<p>6. <i>Mensen hebben drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid. Ze dienen richtinggevend te zijn in de vormgeving van onderwijs. Ze vormen de basis voor een gezonde samenleving en voor persoonlijke en collectieve ontwikkeling. Ze wijzen ons ook op het belang van het ontwikkelen van bewuste zelfsturing in mensen.</i></p>	<p>De zelfdeterminatietheorie die deze drie basisbehoeften vooropstelt, is een belangrijk denkkader. Het vraagt dat begeleiders zich telkens afvragen in welke ontwikkelingsfase kinderen en jongeren zich bevinden en welke ontwikkelingstaken er op elk ontwikkelingsdomein aan vasthangen. Op die manier tekenen er zich processen af: processen naar meer autonomie, naar meer en/of sterkere competenties, naar meer verbondenheid.</p> <p>Deze geven ook aan hoe de volwassene autonomie-, competentie- en verbondenheid-ondersteunend kan zijn in de begeleiding zodanig dat de motivatie hoog kan gehouden worden.</p>
<p>7. <i>Respect voor de vrijheid en eigen verantwoordelijkheid van een ieder is de basis voor samen leven en samen werken.</i></p>	
<p>8. <i>Dit alles vraagt om het met elkaar uitwerken van een heldere en handelingsgerichte visie op school- en klasniveau, vanuit betrokkenheid en respect voor elkaar.</i></p>	<p>De principes van handelingsgericht werken (HGW) en handelingsgerichte diagnostiek (HGD) zijn steeds meer richtinggevend in de praktijk van clb en onderwijs. Ook dit is versterkend voor de algemene kwaliteitszorg in onderwijs, clb en pedagogische begeleidingsdiensten.</p>
<p>9. <i>Het omzetten van deze visie in concreet handelen impliceert een continu leerproces. Dat vraagt om met volharding, flexibiliteit, betrokkenheid, liefde en veerkracht die visie vorm te geven op alle lagen van de school en in alle aspecten van het dagelijks werk.</i></p>	<p>Visiewerk wordt vaak onderschat en ervaren als een noodzakelijk kwaad terwijl het net de waarden van een school bepaalt en richting geeft aan de toekomst. Het is de basis van kwaliteitszorg.</p>
<p>10. <i>De effecten van toepassing van de bovenstaande uitgangspunten op leerlingen, leraren en scholen als geheel dienen regelmatig geëvalueerd te worden vanuit een brede visie op menselijke ontwikkeling. De evaluaties dienen zo nodig te leiden tot bijstellingen, waarbij de wensen en ambities van alle betrokkenen worden meegewogen.</i></p>	<p>Korthagen vraagt aandacht voor de pedagogische relatie. De cruciale vraag voor het onderwijs beschrijft hij als: hoe kunnen we kinderen helpen zich te ontwikkelen tot evenwichtige en gelukkige volwassen wereldburgers, die – in betrokkenheid op anderen – vorm kunnen geven aan idealen en die in staat zijn hoop om te zetten in actie?</p>

## 2 Bouwsteen 2: Goede beeldvorming

### 2.1 De leerling in zijn volledige context

Als uitgangspunt nemen we hier de stelling van de Britse kinderarts en psychoanalyticus Donald W. Winnicott dat onaangepaste kinderen, kinderen zijn aan wie de omgeving zich in aanvang niet (voldoende) heeft weten aan te passen. (zie p. 126-135 ‘De institutionele pedagogiek: een alternatief voor time-out?’)

Dit betekent in eerste instantie dat beeldvorming vertrekt vanuit de context van de kinderen en jongeren in plaats van het alleen maar beschrijven van het (‘verkeerd’) gedrag van kinderen en jongeren. De onaangepaste omgeving is verantwoordelijk voor het feit dat de verbinding tussen het kind/de jongere en de ‘andere’ onvoldoende werd gerealiseerd. Dit betekent ook dat we op zoek moeten gaan hoe we kinderen in verbondenheid met hun context kunnen vooruit helpen. Het is geen pleidooi voor schuld-hulpverlening, maar wel om de ouders of de context in hun kracht te plaatsen zodat er een gemeenschappelijk groeiproces kan ontstaan. De band tussen kinderen en ouders vasthouden en als eerste bron van kracht zien, is essentieel. Het contextueel denkkader van Ivan Nagy biedt hier heel wat inspiratie.<sup>8</sup>

Eenzijds betekent dit dat er nood is aan veel gesprek en overleg met elkaar. Ouders moeten worden beschouwd als onmisbare schakel in de opvoeding. Door hen uit te nodigen op een klassenraad en te betrekken in de opmaak van het handlingsplan, worden zij betrokken in de beeldvorming en in de keuzes van de begeleiding.

Anderzijds vraagt het heel wat zelfreflectie van de school om de eigen bijdrage in de ontwikkeling van kinderen te zien. De grootte van de school, de teamwerking, de organisatie (uurroosters, speelplaatsorganisatie) en de (sanctionerings-)systemen zijn soms onbewust mee oorzaak van gedragsproblemen. De school kan door zichzelf ‘in beeld’ te brengen, nagaan welke mechanismen positief gedrag stimuleren en welke juist ongewenst gedrag in standhouden of versterken.

Op die manier bekijken we ook time-out. In welke mate is de time-out een nieuwe afwijzing en dus een versterking van een al negatief zelfbeeld? Moet de leerling die al eens uitgerangeerd werd er nog eens uit? Of gaat het om time-in waarbij binnen de school een passende begeleiding wordt gezocht die de leerling ziet in zijn groei op de verschillende ontwikkelingsdomeinen en die dan ook de noodzakelijke grenzen stelt?

De beeldvorming van leerlingen in scholen wordt vaak gekenmerkt door de evolutie op de leergebieden en de te verwerven competenties. Scholen doen ook pogingen om op andere gebieden van de persoonlijkheidsontwikkeling uitspraken te doen. Dit is echter moeilijker, aangezien we hier op basis van observaties uitspraken proberen te doen. We stellen dan ook voor om dit systematischer te doen. De ontwikkelingspsychologie

<sup>8</sup> I. Boszormenyi-Nagy & B. Krasner, Tussen geven en nemen.

kan ons heel wat handvaten aanreiken om in te schalen waar kinderen en jongeren in hun cognitieve, emotionele, sociale, morele, biologische, ... ontwikkeling staan. Het werk dat Anton Došen heeft geleverd, schept duidelijkheid in de verschillende ontwikkelingsfasen, -taken en -processen en de noodzakelijke begeleiding (zie p. 36-47 'Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen')

Vanuit verschillende hoeken wordt gestimuleerd om naar talenten en kwaliteiten te kijken in plaats van naar gebreken. De positieve psychologie, handelingsgericht werken, kernkwaliteiten en talentportfolio's zijn een voorbeeld voor deze denkwijze. Ook binnen het werken met kinderen met moeilijk gedrag blijft het een uitdaging om telkens opnieuw de aandacht daar op te richten. De verleiding om telkens naar problematisch gedrag te kijken, is immers zeer groot.

We willen nog aangeven dat we een onmisbare rol zien voor het clb om deze beeldvorming voldoende ruim te benaderen. Het clb kan dan ook mee aangeven in welke mate time-in/time-out een onderdeel van de handelingsplanning is.

## 2.2 Schoolmedewerkers en ouders

Zoals hierboven reeds aangeven, verdient het proces van de schoolmedewerkers en ouders evenveel aandacht als het proces van de leerling. Een goede beeldvorming van schoolmedewerkers en ouders op de mogelijkheden en beperkingen van de leerling biedt immers kansen op zorg en begeleiding. De (zelf)reflecterende houding van de begeleiders kan als algemene houding worden gestimuleerd, zeker wanneer leidinggevendend dit ook als grondhouding aannemen. Het leerproces van de begeleiders wordt versterkt wanneer er bewustzijn is van het eigen denken, voelen en willen als bron van handelen.

Binnen de context van scholen betekent dit onder andere aandacht voor functioneringsgesprekken en aandacht voor een goed uitgewerkt nascholingsplan dat tegemoet komt aan de ondersteuningsnoden van alle teamleden.

## 3 **Bouwsteen 3: De grondhouding van de schoolmedewerker: voorwaarde voor de pedagogische relatie en model voor de leerling**

Hoe beter de pedagogische relatie en hoe beter de leraar ondersteund wordt in zijn competentie-ontwikkeling, hoe minder nood aan time-out er is. Voor dit uitgangspunt vinden we aansluiting bij de 'opvoederspresentatie' van J.F.W. Kok, de 'presence' van P. Senge en 'The New Teacher' van R. Van Bulck.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Zie o.a. Specifiek Opvoeden en de andere werken van J.F.W. Kok, Presence van P.Senge & O.Sharmer, TNTP.org Bibl.

We willen opvoeden niet verengen tot sanctioneren en elimineren maar zien een verbindende opdracht. Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht en/of paramedicus om te verbinden en tegelijkertijd de nodige grenzen te stellen. Dit geeft aan dat culpabiliseren niet aan de orde is, maar wel de ondersteuningsnoden erkennen om opvoedingsverantwoordelijkheid te dragen.

Waar het gaat om leren, blijkt ‘modelling’ bijzonder efficiënt te zijn. In de pedagogische ontmoeting in het hier en het nu wordt zichtbaar wat de waarden, visie, handelingswijzen van de begeleider zijn en welke hij wil gerealiseerd zien bij de anderen. Hoe iemand zich ‘presenteert’ bepaalt hoe de ander zich kan verhouden.

### 3.1 Gentle Teaching

Een invalshoek die hier inspirerend kan werken is ‘Gentle Teaching’ van **John McGee**. Hij ontwikkelde de psychologie van de onderlinge afhankelijkheid. In zijn pedagogisch concept staat het aanleren van het gevoel van verbondenheid centraal. De moraliteit van consequenties (‘wie zoet is krijgt lekkers, wie stout is ...) wordt vervangen door de moraliteit van ‘connectedness’. Op die manier wordt de relatie niet bepaald door het (moeilijke) gedrag van kinderen/jongeren, maar wordt ze gezien als noodzakelijke voorwaarde voor alle ontwikkeling en groei:

We have to find a way to teach the children four life-lessons. The first lesson is ‘My child, when you are with us, you are safe. These hands will never hurt you. These words will not put you down. These eyes will look warmly and lovingly at you.’ The next lesson is related to the first: ‘You are not only safe with us, you are loved! Our love is unconditional!’” The third lesson is: ‘Learn that it is good to be with us, do things with us, and even do things for others!’ And, the last lesson is: ‘Learn to be loving toward others!’” Safe, loved, engaged, and loving are the cornerstones of emotional development. These lessons are what we have to teach. They are the foundation for all other learning.<sup>10</sup>

Dit is ‘hard labour’. Vele kinderen en jongeren zijn diep gekwetst en omdat de ‘four life-lessons’ niet ten volle werden gerealiseerd. McGee beschouwt het als eerste opdracht om de relatie te installeren. Alleen dan kan het ‘andere leren’ starten.

Teachers also play a critical role in these children’s emotional development. If they focus on reading, writing and arithmetic, without centering on emotional connectedness, then the child with a broken heart will rebel or simply give up. Whether a parent or teacher, we have to find ways to teach the basics of emotional development.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> John McGee, *Mending Children’s Broken Hearts. A Guide For Parents And Teachers*, 1.

<sup>11</sup> John McGee, *Mending Children’s Broken Hearts. A Guide For Parents And Teachers*, 1.

Het leerproces wordt nauwkeurig omschreven door McGee. Het is geen ‘wollige’ manier van omgaan met ‘children with broken hearts’. De tools die de begeleider kan gebruiken zijn:

- *Our hands to teach that the child is safe and loved*
- *Our words to uplift, encourage, and honor the child*
- *Our eyes to gaze into the child’s heart and bring our love, understanding, and warmth*<sup>12</sup>

McGee beschrijft een volledige didactiek om kinderen te benaderen. Vooral voor die kinderen die niet geliefd zijn, zich onveilig voelen, niet meer geëngageerd zijn en niet meer in de mogelijkheid zijn om liefde te geven, is de houding van de begeleider fundamenteel. Het proces is gericht op terug geliefd worden, binnen een veilige relatie, om zich terug te kunnen engageren in activiteiten (leren) en om zelf ook terug te kunnen liefhebben. Het is als het ware het proces om van onthecht zijn de gehechtheid te installeren. ‘Lightly, quietly, slowly, without provoking any fear, explaining ‘I will not hurt you ... this means I love you’.

Het proces dat doorlopen wordt is een proces waarbij mensen eerst ver van elkaar zijn en steeds dichterbij komen. Van ‘niets met de andere willen’ naar (1) bij de ander willen zijn, naar (2): dingen *met* de ander willen doen, naar (3): dingen *voor* de ander willen doen, naar (4): dingen *voor* de anderen willen doen.

Gentle teaching sluit naadloos aan bij **Nieuwe Autoriteit**. Het geeft meer inhoud aan de noodzakelijke opbouw van relaties om opvoeders in hun kracht te brengen en om de technieken die Nieuwe Autoriteit aanreikt met geduld te hanteren.

### 3.2 Behoefte-ondersteunend werken vanuit de zelfdeterminatietheorie

Een aspect van de zelfdeterminatietheorie is behoefte-ondersteunend werken. Deze benadering, in Vlaanderen door Marc Vansteenkiste uitgewerkt.<sup>13</sup> Hij stelt dat de omgeving op het continuüm van behoefte-bevredigend naar behoefte-frustrerend werkt.

In de eerste plaats vraagt behoefte-ondersteunend werken aan de opvoeder om het kind serieus te nemen en om geen te hoge ambities te koesteren. Voorbeelden van autonomie-ondersteunend werken zijn: zinvolle uitleg geven aan taken, keuzes aanbieden, inspraak geven, interesse, verwondering en plezier aanmoedigen, weerstanden zien als interessant. Voorbeelden van een structuur- en autonomie-ondersteunende houding zijn: zelfreflectie bij kinderen aanmoedigen, aandacht besteden aan hoe grenzen worden getrokken (het waarom duiden, peilen naar de mening van het kind, irritatie erkennen in plaats van die in de kiem te smoren) en weloverwogen keuzes maken.

<sup>12</sup> John McGee, *Mending Children’s Broken Hearts. A Guide For Parents And Teachers*, 4.

<sup>13</sup> Vansteenkiste M. en Soenens, B., *Vitamines van groei, over de motiverende rol van ouders in de opvoeding*, Academia Press, 2013.

Wanneer de opvoeder bovendien gedreven wordt door nieuwsgierigheid, vertrouwen koestert, de opvoedingsverantwoordelijkheid niet overhevelt naar het kind en de eigen basisbehoeftes in de gaten houdt, dan slaat de balans in opvoeding tussen behoefte-ondersteunend en controlerend opvoeden gemakkelijker over naar het eerste aspect.

### 3.3 Kenmerken van een ‘context-vriendelijke’ schoolmedewerker

Naar aanleiding van een familiecongres in december 2009 beschreef psychiater-familie-therapeut Dirk De Wachter ‘tien geboden voor de gezinsvriendelijke hulpverlener’.<sup>14</sup> Ze geven uitdrukking aan de nood aan aandacht voor de houding van de begeleider. Deze houding staat los van de methodiek of organisatie waarvoor gewerkt wordt, dus ook binnen een schoolcontext voor de leraar, de paramedicus, pedagogisch en psychologisch personeel, de directeur, administratief en onderhoudspersoneel. We nemen de ‘tien geboden’ van Dirk De Wachter als fundament, maar vullen tevens aan met andere inzichten.

#### Tien geboden

##### 1. Ge zult niet schaden

De begeleider is geduldig en handelt niet te vlug (watchfull waiting). Er is geen fanatisme of fundamentalisme bij de begeleider waardoor hij dwingend wordt in zijn begeleiding.

##### 2. Wees duidelijk en transparant

De nood aan een heldere visie maakt dat men (als individu en als school) ergens voor staat. Deze verduidelijking geeft aan welke (on)mogelijkheden er zijn en toont het proces dat kinderen en jongeren binnen de school doorlopen en waar ze welke ondersteuning zullen krijgen. Ook binnen handelingsgericht werken, is dit een pijler. Dit betekent ook beschikken over voldoende inzichten om de soms moeilijke begrippen en het vakjargon te vertalen naar kinderen en hun context.

##### 3. Wees contextueel en relationeel

Kinderen en jongeren raken moeilijk vooruit in hun ontwikkeling los van hun context. We haalden reeds aan dat deze context in beeld moet gebracht worden. Maar, het moet meer zijn. De begeleiders moeten zich ook verbinden met de context en vanuit meerzijdige partijdigheid wegen zoeken in de begeleiding.

##### 4. Wees een loyale teamspeler

Als de missie en visie duidelijk en helder voorop staan en kunnen gedeeld worden met het kind en zijn context, ontstaat er een gemeenschappelijke basis en een gemeenschappelijk streven. Loyaliteit aan het project, doel en elkaar kan dan de basis worden voor de begeleiding. Het ‘team’ is dan meer dan het team van professionals, maar omvat ook de context en het kind. VZW LUS (vroeger vzw P.L.A.N.)

<sup>14</sup> ‘Kenmerken van een gezinsvriendelijke hulpverlener’, Dirk De Wachter in Similes, december 2009.

vertrekt in zijn ontwerp van begeleiding (Persoonlijke Toekomstplanning) vanuit de ‘steungroep’, een mogelijke werkvorm waar context en professionele hulpverleners samen de toekomst ontwerpen.

#### 5. Wees actief

Hier verwijst De Wachter naar actief luisteren, spreken, afgrenzen, leiding nemen, ... Niet op de achtergrond of terughoudend, maar in actie vanuit de missie en visie en verbonden met de context.

#### 6. Wees (breed)denkend

De Wachter onderstreept het belang van een open blik van het begeleidersteam op kennis, inzichten en vaardigheden. Werken aan goede beeldvorming is het vertrekpunt. Als de (voorlopige) beeldvorming rond is, begint het werk pas. Dit is geen eindpunt. Zich verdiepen in de cultuur van de context, indien nodig met deskundigen (bv. imam), maakt hier ook wezenlijk deel van uit.

We voegen hieraan ook het reflecteren toe. Reflecteer vanuit presence (bewust zijn van het eigen denken, voelen en willen in het hier en nu als basis voor professioneel handelen – Korthagen). In ‘Visible Learning for Teachers’ geeft John Hattie aan dat reflecteren een belangrijke houding is om te kunnen leren.<sup>15</sup>

#### 7. Wees passioneel

Wees enthousiast en enthousiasmerend en ‘onopgeefflijk aanwezig’. Het geloof in evolutie (zie ook Feuerstein: p. 85-94 ‘Cognitieve stimulering als preventie voor moeilijk gedrag – Cognitieve differentiatie als preventie voor cognitieve frustratie’) is fundamenteel om te blijven zoeken, overtuigd zijn (omdat er missie en visie is), gaan voor onvoorwaardelijke, continue, geëngageerde en ‘eeuwige’ zorg.<sup>16</sup>

#### 8. Wees positief

Positief zijn, betekent perspectieven duidelijk maken. Aangeven waar *wel* aan te werken in plaats van steeds te benoemen wat *niet* te doen. Kijken naar mogelijkheden, kwaliteiten en talenten, accepteren van verschillen en daarmee aan de slag gaan, biedt mogelijkheden om kinderen en jongeren en hun context in hun kracht te laten staan.

#### 9. Wees bescheiden

Als begeleider zit je aan de knoppen, met (of soms zonder) ervaring, met een eigen geschiedenis. Het bewustzijn dat het kind en zijn context expert zijn van hun levensverhaal en alle moeilijkheden die er mee samen hangen, nodigt uit om niet door te drammen naar het eigen gelijk, maar om samen het ontwikkelingsplan te ontwikkelen.

#### 10. Wees persoonlijk

De begeleider hoeft geen ‘neutraal’ en kleurloos iemand te zijn. Vanuit missie en visie kan de begeleider zijn authenticiteit en eigen stijl bewaren. De begeleider ontwikkelt binnen en met de school zijn netwerk waarmee hij een team vormt. Hu-

<sup>15</sup> John Hattie, Abimo/Bazalt, Leren zichtbaar maken, 2013.

<sup>16</sup> R. Feuerstein e.a., Laat me niet zoals ik ben, Lemniscaat, 1993.

mor is ontladend en dankbaar in gebruik zolang het geen cynisme wordt. Samen lachen, ondanks (niet met) de miserie. Ook de ‘zelfzorg’ is heel belangrijk: wat heb ik als begeleider nodig om mijn werk verder te kunnen uitvoeren?

### **De ‘context-vriendelijke’ begeleider heeft ook nood aan een vriendelijke context**

Opvoeden doe je niet alleen (‘it takes a village to raise a child’ ... ook in menselijk opzicht). Binnen scholen dienen we aandacht te besteden aan teams. Het team als kleinste entiteit van een organisatie (en niet het individu) vraagt aandacht in zijn ontwikkeling. We verwijzen hiervoor graag naar Geert Stroobant die ‘zorgen doe je meestal niet alleen’ als uitgangspunt neemt. De evolutie van een team is een belangrijk gegeven om de individuele schoolmedewerker de zorg te geven die hij nodig heeft. Stroobant biedt mogelijkheden om zowel teams als leiders en individuele medewerkers in te schalen om van daaruit evolutie en begeleiding mogelijk te maken.<sup>17</sup>

Ook het gezin willen we opgenomen zien in een steunend netwerk waar zowel kinderen als ouders de nodige steun en inspiratie vinden in plaats van isolement en vereenzaming. Een steunend netwerk kan bestaan uit familie, schoolmedewerkers, mensen uit de buurt, ... vooral mensen die willen betrokken zijn op elkaar.

## **4 Bouwsteen 4: Van time-out naar time-in<sup>18</sup>**

Wanneer verbonden zijn en blijven voorop staat, dan is time-out alleen een optie wanneer de veiligheid in het gedrang komt. Het ontwikkelen van de nodige deskundigheid en verbondenheid moet mogelijkheden creëren om in de klas en de groep passende oplossingen te vinden.

Het doel van interventies is steeds de omgeving zo te organiseren dat de kansen op zelfregulatie bij kinderen vergroten. Zowel Nieuwe Autoriteit (zie p. 106-116 ‘Nieuwe Autoriteit en geweldloos verzet als inspiratiebron voor empowerment bij schoolmedewerkers en ouders’) als Life Space Crisis Intervention (zie p. 67-74 ‘Circle of courage en Life Space Crisis Intervention: van zorg tot time-out’) tonen een weg om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen gedrag, als volwassene en als kind.

Dit betekent ook dat we nooit uitsluiten, maar indien nodig wel heroriënteren naar een betere setting. We pleiten om het sanctionerende element binnen de scholen te vervangen door een sterk reflecterende houding waarbij opvoedingsbehoeften van kinderen en jongeren geëxpliciteerd worden zodat een passende krachtige ‘groeiomgeving’ kan worden gecreëerd of gezocht.

<sup>17</sup> G. Stroobant, Management van verbondenheid, EPO, 2009.

<sup>18</sup> Weymeis, H.; Van Beveren, M.L.; Braet, C., 2014: ‘Back 2 Forward’: *The Relation Between A School – Based Time – In Programme And Social – Psychological Adapted Functioning Of Primary School Children*. Research Proposal. Universiteit Gent.



## 5 Bouwsteen 5: Goed onderwijs is de beste preventie voor gedragsproblemen

Nadenken over goed onderwijs is een belangrijke preventieve factor is. Twee elementen zijn hierin belangrijk: een goede pedagogische relatie (zie het voorgaande) en sterk cognitief onderwijs. Met dit laatste bedoelen we het onderwijs zo organiseren dat het van kinderen goede denkers maakt. Kinderen worden cognitieve instrumenten aange-reikt (en hierin getraind) zodat ze hun wereld aankunnen.

Het programma dat Feuerstein (samen met anderen) ontwikkelde, wordt in dit boek als goede (evidence-based) praktijk aangereikt. Het programma Bright Start (zie p. 95-102 'Bright Start of 'Goed Begonnen': denkstimulering bij jonge kinderen') is dan voor kin-deren met een jonge ontwikkelingsleeftijd een zinvol programma.

## 6 Bouwsteen 6: Emancipatorisch werken

Emancipatorisch werken speelt zich af in het spanningsveld tussen zelfbepaling door de kinderen en jongeren en de sociale bepaling door de ouders, leraren, team/school. Ook vanuit dit denkkader willen we loskomen van de gedragsmatige logica en gaan naar emancipatorisch methodisch werken waar de dialoog en de relatie voorop staan.

De nood aan emancipatie ontstaat steeds vanuit ongelijke behandeling van mensen en dit op basis van geslacht, seksuele geaardheid, ... Het emancipatorisch denken in de zorg voor mensen met een beperking ontstaat vanuit ontevredenheid met de relatie hulpverlener/leraar en de persoon met een beperking. De hulpverlener/leraar stuurt vanuit zijn deskundigheid alles aan en biedt de nodige zorg. Hij is actief/helpend/gevend/leidend en de persoon met een beperking is passief/afhankelijk/ontvangend en volgend.

Ook leerlingen vinden het oké dat volwassenen alles beslissen: 'Wat ik wil, is niet aan de orde.' De relatie kan getypeerd worden als aangeleerde hulpeloosheid. De volwas-sene staat in de dominante positie. Het is een voorwaardelijke relatie waar waardering moet verdiend worden en 'angst' een belangrijke rol speelt. Deze staat dialoog en ver-bondenheid in de weg.

Paulo Freire beschreef die relatie in 'Pedagogie van de onderdrukten' als volgt:

- De leraar onderricht en de leerlingen ontvangen onderricht;
- De leraar weet alles en de leerlingen weten niets;
- De leraar denkt en over de leerlingen wordt gedacht;
- De leraar praat en de leerlingen luisteren braaf;
- De leraar straft en de leerlingen worden gestraft;
- De leraar kiest en zet zijn keuze door en de leerlingen schikken zich;
- De leraar handelt en de leerlingen hebben de illusie dat zij door het handelen van de leerkracht handelen;

- De leraar kiest het leerplan uit en de leerlingen (aan wie niets gevraagd wordt) passen zich aan;
- De leraar vermengt autoriteit van het weten met zijn eigen professionele autoriteit, die hij tegenover de vrijheid van de leerlingen stelt;
- De leraar is het subject in het leerproces, terwijl de leerlingen slechts objecten zijn.<sup>19</sup>

Emancipatorisch werken, wil groeien naar een onvoorwaardelijke niet-gedragmatige relatie. De voorwaarde van onvoorwaardelijkheid, een liefdevolle en onvoorwaardelijk waarderende omgeving (een vogel kan maar uitvliegen als hij een nest heeft). Een gelijkwaardige in plaats van een dominante relatie waarbinnen verbondenheid sterker wordt en waar bijsturing niet vanuit macht maar vanuit binding gebeurt. We vinden hier heel wat elementen van Gentle Teaching in terug. Op die manier ontstaat een 'goed-genoeg-relatie' tussen kind en volwassenen/team.

## 7 Tot slot

**Time-out voor de leraar?** Op 26 februari 2014 verscheen in een Vlaamse krant 'Scholen willen een 'time-out' voor probleemleraren.' Het focust op leraren die kampen met allerlei problemen, onder andere als gevolg van de stress van de job. De dagelijkse inzet en engagement vraagt heel wat van de leraar en de draagkracht is niet altijd voldoende om met de draaglast om te gaan. Het vraagt van directeurs en andere begeleiders om dit tijdig op te merken en om er zorgzaam mee om te gaan in het belang van de collega én van de leerlingen: het vraagt zoals de ondertitel van het artikel schrijft 'begeleiding moet tuchtprocedure vervangen', net als bij de leerlingen mag zorg vooropstaan in plaats van uitsluiting.<sup>20</sup>

We willen het thema aangrijpen om ook binnen de scholen en binnen de teams, te zorgen voor een goed evenwicht tussen draagkracht en draaglast, en dit vooral door de draagkracht te verhogen.

**Time-out voor de leerling?** Met deze bijdrage hebben we de nadruk gelegd op de preventieve mogelijkheden voor de schoolmedewerker. In essentie kunnen we time-out beschrijven als 'binnen een sterke pedagogische relatie uit een voor de leerling moeilijke situatie stappen om er een leermoment van te maken voor zowel de schoolmedewerker als de leerling'. Op die manier blijft de remedie veel sterker dan de kwaal.

---

<sup>19</sup> P. Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, Baarn, 1976.

<sup>20</sup> De Standaard, 26.02.2014.

## Hoofdstuk 2.

# Time-out en de leerling

### Focus op het kind

Wat betekent time-out voor het kind? In dit hoofdstuk diepen we zijn emotionele ontwikkeling uit aan de hand van het kader van Anton Došen en het praktijkvoorbeeld 'Vinger aan de POLS' van *BuBaO De Kindervriend* te Rollegem.

Vervolgens worden de sociale ontwikkeling en perspectiefneming als middel om moeilijk gedrag beter te begrijpen theoretisch en praktisch geduid (met een zijsprongetje naar de morele ontwikkelingsfasen).<sup>1</sup>

Een ander praktijkvoorbeeld is de school en het MFC van het OC Nieuwe Vaart in Gent dat werkt volgens het model 'Circle of Courage', waar universele noden en waarden centraal staan. is de visie waarop bouwen. LSCI wordt er in de dagelijkse praktijk toegepast.

Tot slot besteden we aandacht aan de cognitieve ontwikkeling van het kind. Het gedachtengoed van Reuven Feuerstein ligt aan de basis van cognitieve stimulering als preventie voor moeilijk gedrag en cognitieve differentiatie als preventie voor cognitieve frustratie. Het praktijkvoorbeeld van 't Vestje in Lier is een mooie getuigenis van denkstimulering bij jonge kinderen aan de hand van het programma 'Bright Start'.

---

<sup>1</sup> In dit praktijkboek hebben we keuzes moeten maken. De theoretische kaders en praktijkvoorbeelden belichten niet de totale ontwikkeling van het kind. Zo worden de lichamelijke en motorische ontwikkeling bijvoorbeeld niet uitgewerkt in dit praktijkboek.

# Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen

**Leo Audenaert**

*orthopedagoog en stafmedewerker van het MFC Sint-Jozef in Gent<sup>2</sup>*

Meer dan bij andere mensen, worden bij kinderen en volwassenen met een verstandelijke handicap gedrags- en psychische problemen of stoornissen waargenomen (Došen 2007, p. 14). Niet zelden staan leerkrachten en begeleiders voor zware uitdagingen. Het is dus niet verwonderlijk dat nieuwe inzichten en aanknopingspunten voor een effectieve begeleiding veel aandacht krijgen. Het integratieve model van Anton Došen vindt stilaan zijn weg naar de zorg en het onderwijs aan deze doelgroep.

Prof. Em. Dr. Anton Došen (1939, Rizvanuša Kroatië) is psychiater. Hij doceerde 'Psychiatrische aspecten van verstandelijke handicap' aan de Radboud Universiteit van Nijmegen. Hij is de voormalig directeur van het Centrum voor behandeling van psychische en gedragsstoornissen bij mensen met een verstandelijke handicap 'Nieuw Spraeland' te Oostrum (Nederland). Al meer dan dertig jaar doet hij onderzoek naar de diagnostiek en behandeling van stoornissen bij kinderen en volwassenen met een verstandelijke handicap.

## 1 De mens als biopsychosociale eenheid

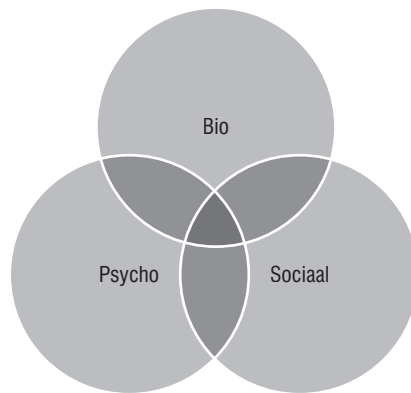
Psychiaters zijn niet enkel gericht op medisch-biologische aspecten. Zij benaderen een mens als een biopsychosociale eenheid.

- In de biologische dimensie zijn, voor ons onderwerp, genetica en overerving belangrijk, alsook de adequate werking van het centrale zenuwstelsel. Bijvoorbeeld: een chromosomale afwijking kan aanleiding geven tot dysfunctie en mentale handicap.
- Het sensorisch, motorisch en psychisch functioneren hebben een groot aandeel in het tot stand komen van gedrag. Bijvoorbeeld: een gestoorde waarneming, zoals stemmen horen die er niet zijn, kan de basis zijn voor een problematische ontwikkeling.

<sup>2</sup> Het Multifunctioneel Centrum Sint-Jozef begeleidt kinderen en jongeren met een mentale handicap en emotionele stoornissen. Er is een nauwe samenwerking met de lagere en secundaire scholen voor buitengewoon onderwijs type 1, 2 en 3. De laatste twee jaar is de aandacht voor de emotionele ontwikkeling prominent aanwezig in de begeleiding van de jongeren. Er werd een traject afgelegd met een externe coach en interne opleiding voor het personeel gegeven.

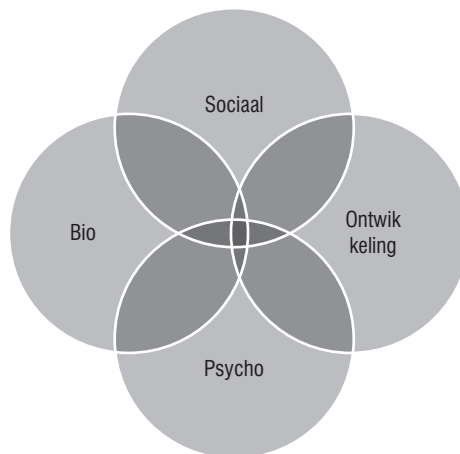
- De sociale dimensie brengt de interacties met de sociale omgeving in kaart en de invloed hiervan op de persoon. voorbeeld: Wie als baby geen liefdevolle verzorging kreeg draagt dit zijn hele leven mee.

Wanneer de behoeften van het individu op één van deze, sterk verweven dimensies niet worden ingevuld, ontstaan afwijkende gedragspatronen en verminderen de mogelijkheden tot aanpassing en het leiden van een normaal leven.



## 2 De ontwikkelingsdimensie

Došen stelt dat voor mensen met een mentale beperking deze benadering niet voldoet. Zowel normaal als afwijkend gedrag is op deze wijze bij deze doelgroep onvoldoende in kaart te brengen. Uit onderzoek bleek dat er een vierde dimensie nodig is: ontwikkeling.



Došen publiceerde in 1990 deze nieuwe inzichten in het boek 'Psychische en gedragsstoornissen bij zwakzinnigen, een ontwikkelingsdynamische benadering'. Dit denkkader werd verder verfijnd en uitgebreid in een publicatie in 2005: 'Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap, een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen'.

Deze vierde dimensie wordt in dit hoofdstuk uitvoerig belicht.

## 2.1 Ontwikkeling

Vele aspecten van ontwikkeling, zo stelt de auteur, werden al grondig bestudeerd zoals (Došen 2007, p. 51):

- de neurofysiologische ontwikkeling (Peter Huttenlocher, E. Hornitz)
- de neuropsychologische ontwikkeling (interactie hersenen – gedrag, Aleksandr Luria)
- de cognitieve ontwikkeling (Jean Piaget)
- de psychodynamische ontwikkeling (Margaret Mahler)
- de ontwikkeling van het Zelf (Daniël Stern)
- hechting en ontwikkeling (John Bowlby)
- de ontwikkeling van het Ik (Ego-ontwikkeling, Erik Erikson)

Vele auteurs onderscheiden een aantal opeenvolgende fasen in de ontwikkeling. Deze ontwikkelingstijdperken lopen samen in de diverse theorieën. Ook in het dagelijks leven onderscheiden wij volgende fasen:

- de boorling (ongeveer van 0-6 maand)
- het kleine kind (ongeveer van 6-18 maand)
- de peuter (ongeveer van 18 maand – 3 jaar)
- de kleuter (ongeveer van 3-7 jaar)
- het schoolkind (ongeveer van 7-12 jaar)

## 3 Emotionele ontwikkeling

Inzicht in de emotionele ontwikkeling is essentieel om de betekenis van gedrag bij mensen met een mentale beperking te begrijpen. Omdat dit in het verleden niet was gebeurd, onderzocht Anton Došen dit domein. Het ontwikkelingsniveau op emotioneel gebied geeft belangrijke aanknopingspunten voor een begeleiding die de levenskwaliteit van het kind aanzienlijk kan verhogen. Net zoals basale noden kent ieder individu emotionele behoeften. Slechts wanneer deze behoeften worden ingevuld, is groei mogelijk.

Emotionele ontwikkeling is heel moeilijk te meten. In de publicatie van 2005 werd een schaal opgenomen die hierbij kon helpen. Analoog met de ontwikkeling op andere domeinen worden voor de emotionele ontwikkeling volgende fases voorgesteld:

- **De adaptatiefase (0-6 maanden)**<sup>3</sup>  
Een kind in deze fase moet zich, net zoals een boorling, nog aanpassen aan de wereld. Hij moet een evenwicht (homeostase) vinden waardoor hij zich veilig gaat voelen. Als dit niet lukt, verliest hij zich in lichamelijke prikkels en beleeft hij de wereld als chaotisch. De adaptatie leidt dan niet tot evenwicht (homeostase) maar tot ontreding (disregulatie).
- **De eerste socialisatiefase (6-18 maanden)**  
Het kind in deze fase bouwt een relatie op die resulteert in het verwerven van vertrouwen. Dit uit zich in een hechting met de vertrouwensfiguur. Basisveiligheid wordt opgebouwd. Als dit mislukt, geeft existentieel wantrouwen aanleiding tot ernstige problemen in het verdere leven.
- **De eerste individuatiefase (18-36 maanden)**  
De peuter of het kind in deze fase, goed gehecht in de vorige fase, ontdekt dat hij een autonoom wezen is en een eigen IK heeft. Hij kan nu al meer afstand nemen van de belangrijke volwassene. Zoals alle ouders weten is 'Neen' het sleutelwoord bij het verwerven van autonomie. Blijven steken in een te grote afhankelijkheid opent de weg naar pathologie.
- **Identificatiefase (3-7 jaar)**  
De grote opdracht is initiatief nemen, groeien naar zelfstandigheid, nog meer loskomen van de volwassene. De kleuter of de jongere in deze fase experimenteert met het eigen kunnen maar blijft afhankelijk van het oordeel van de belangrijke volwassene waarmee hij zich graag identificeert. Het intern geweten begint zich te ontwikkelen. Als deze fase problematisch verloopt, ligt de weg open naar existentiële geremdheid en angst-, stemmings- en gedragsstoornissen.
- **De fase van de realiteitsbewustwording (7-12 jaar)**  
Het schoolkind of de leerling in deze fase verwerft zelfvertrouwen en bouwt eigenwaarde op. Het zoekt een eigen rol en een eigen plaats. De omgeving geeft steun en is voorwaardenscheppend. In deze fase heeft men nood aan ondersteuning en toont men hiervoor zijn loyaliteit. Indien dit niet lukt, steken gevoelens van minderwaardigheid de kop op. Deze geven soms aanleiding tot o.a. gedrags-, angst-, stemmings- of persoonlijkheidsstoornissen.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
De adaptatiefase	De eerste socialisatiefase	De eerste individuatiefase	De Identificatiefase	Realiteitsbewustwording
Homeostase versus Disregulatie	Vertrouwen versus Wantrouwen	Autonomie versus Afhankelijkheid	Initiatief versus Geremdheid	Zelfvertrouwen versus Minderwaardigheid
Normale ontwikkeling: 0-6 maanden	Normale ontwikkeling: 6 tot 18 maanden	Normale ontwikkeling: 18 m – 3 jaar	Normale ontwikkeling: 3 tot 7 jaar	Normale ontwikkeling: 7 tot 12 jaar
Boorling	Klein kind	Peuter	Kleuter	Schoolkind

<sup>3</sup> Morisse Filip (2011) naar Došen Anton, Vienne Romain, Vignero Gerrit e.a. Schema. Ontwikkelingsdynamisch model A. Došen. Bijvoegsel bij: Claes e.a. (Red) Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke handicap, 2012, Garant, Antwerpen – Apeldoorn.

#### 4 Integratieve benadering

De drie hoger genoemde dimensies, aangevuld met de dimensie ‘ontwikkeling’ resulteren in wat een integratieve benadering wordt genoemd. Een integratieve diagnose stelt ons niet alleen in staat om stoornissen te herkennen, het leidt ook tot een beter inzicht in normaal gedrag. Tevens geeft integratieve diagnostiek aanknopingspunten voor een meer effectieve, integratieve begeleiding.

Belangrijke axioma’s van dit integratieve model:

- Mensen met een mentale handicap doorlopen, onafhankelijk van de ernst van hun beperking, dezelfde fases in de emotionele en persoonlijkheidsontwikkeling als andere mensen.
- De ontwikkeling verloopt meestal trager.
- Vaak stagneert de ontwikkeling en worden niet alle fases doorlopen.

#### 5 Ontwikkeling van het emotionele leven

Bij een boorling zijn de emoties weinig gedifferentieerd. Er is lust en onlust. De ouders voldoen aan de emotionele behoeften van het kind door enkele regels in acht te nemen: nabijheid, structuur, dosering van prikkels. Bij normaal ontwikkelde volwassenen echter zijn de emotionele mogelijkheden zeer gedifferentieerd.

Wanneer tegemoet wordt gekomen aan de behoeften van het ontwikkelingsniveau van het kind, is groei mogelijk. Bij een normaal ontwikkelend kind kan je de emotionele behoeften schatten op basis van zijn leeftijd.

- De begeleider pakt een driejarige anders aan dan een tienjarige. Hij houdt rekening met:
  - Hoe dicht wil dit kind in de buurt van een volwassene blijven?
  - Hoe duidelijk moeten de grenzen zijn en welke inspraak kan het kind aan?
  - Wat kan het kind al en welke begeleiding heeft het nodig om een taak te volbrengen?
  - Hoe communiceer je met dit kind?
  - Wat is er nodig opdat het kind zich veilig voelt?
  - Wat kan het, wat kan het niet en in welke omstandigheden?
- Op tien maand is hechting een emotionele basisbehoefte. Op dertig maand wil een kind autonomie verwerven. Op vier jaar heeft het nood aan een identificatiefiguur. Op tien jaar wil het erkend worden voor wat het produceert. Op elke leeftijd en dus in elke fase zien wij nieuwe en andere emotionele basisbehoefte.

Bij een kind met een verstandelijke handicap geeft de leeftijd geen houvast, want de ontwikkeling verloopt trager. Welke zijn dan zijn emotionele behoeften? Wat is ‘normaal’ gedrag gezien de ontwikkelingsleeftijd? Kan het kind aan wat wij verwachten? Dit is veel moeilijker te schatten.

Om een antwoord te vinden op deze vragen werd de ‘Schaal voor Emotionele Ontwikkeling’ geconstrueerd.



## 6 De schaal voor emotionele ontwikkeling

De basis voor deze schaal was al aanwezig in de publicatie van 1990. Bijlage 2 van het boek van 2005 beschrijft de 'SEO, Vragenlijst voor het schatten van emotionele ontwikkeling'.

Deze vragenlijst overloopt tien domeinen. Voor elk domein moet de observator de leerling situeren in één van de vijf ontwikkelingsfasen. Zo krijgt men een profiel. Deze vragenlijst vond zijn weg naar heel wat voorzieningen in Vlaanderen. Ook in mijn eigen organisatie werd de schaal gebruikt en hielp zij gedrag van jongeren te begrijpen.

Het Steunpunt Expertisenetwerken vzw (SEN) organiseerde in 2011 en 2012 werkgroepen met mensen uit het werkveld uit het hele Vlaamse land. Zij breidden de schaal uit en maakten er een gebruiksvriendelijke versie van. De resultaten van dit denkwerk verschenen in 2012 onder de titel: 'SEO-R, Schaal voor Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking – Revised'. Samen met deze schaal verscheen ook een boek met de beschrijving van een conceptueel kader en begeleidingsadviezen. Tevens werd een methode uitgewerkt om de dimensie emotionele ontwikkeling te verankeren in organisaties. Dit gebeurde allemaal onder het toezicht van meester Došen zelf. Het SEN spande zich in om deze ideeën te verspreiden door studiedagen en opleidingen te organiseren waardoor dit model snel verspreid werd.

De SEO-R voegt aan de tien domeinen van Došen nog drie domeinen toe en overloopt dus dertien domeinen:

- omgaan met het eigen lichaam;
- omgaan met emotioneel belangrijke anderen;
- beleving van zichzelf in interactie met de omgeving;
- omgaan met veranderende omgeving – permanentie van object;
- angsten;
- omgaan met gelijken;
- omgaan met materiaal;
- communicatie;
- differentiatie van emoties;
- agressieregulatie;
- invulling vrije tijd – spelontwikkeling;
- morele ontwikkeling;
- regulatie van emoties.

De observator heeft per domein een uitgebreide lijst met ontwikkelingskenmerken, aangevuld met voorbeelden. Per domein wordt nagegaan in welk van de vijf hogerge-noemde fasen het gedrag van het kind kan worden ondergebracht. Zo ontstaat volgende tabel:

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
	De adaptatiefase	De eerste socialisatiefase	De eerste individuatiefase	De Identificatiefase	Realiteitsbewustwording
Domeinen					
Omgaan met het eigen lichaam					
Omgaan met emotioneel belangrijke anderen					
Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving					
Omgaan met veranderende omgeving – permanentie van object					
Angsten					
Omgaan met gelijken					
Omgaan met materiaal					
Communicatie					
Differentiatie van emoties					
Agressieregulatie					
Invulling vrije tijd – spelontwikkeling					
Morele ontwikkeling					
Regulatie van emoties					
Gewone ontwikkeling:	0-6 maanden	6 tot 18 maanden	18 m – 3 jaar	3 tot 7 jaar	7 tot 12 jaar
	Boortling	Kleinkind	Peuter	Kleuter	Schoolkind

Het inschatten van het niveau van emotioneel functioneren, doet men aan de hand van de zeven laagst scorende domeinen. De uitspraak die hieruit volgt, klinkt ongeveer als volgt: ‘Wij kunnen aannemen dat de emotionele ontwikkeling van dit kind niet hoger is dan ... (bijvoorbeeld 3 jaar).’

Met de schaal voor emotionele ontwikkeling kan het ontwikkelingsniveau van een leerling worden bepaald en vergeleken met een normale ontwikkeling. Dit leidt tot beter begrip van het gedrag en geeft een zicht op de behoeften van de leerling. Als aan deze behoeften wordt voldaan, gaat de leerling zich beter voelen en zal probleemgedrag verminderen. In elke fase zijn deze emotionele basisbehoeften te vergelijken met die van een normaal ontwikkelend kind in dezelfde fase.

Uit de praktijk blijkt dat de emotionele ontwikkeling bij jongeren met een verstandelijke handicap meestal trager verloopt dan de verstandelijke. Het gevolg hiervan is dat wij deze vaak overschatten. Daardoor vragen wij van hen dingen die zij eigenlijk niet aankunnen.

Een voorbeeld:

De verstandelijke leeftijd van de twaalfjarige Tim schatten wij op zes jaar. Hij begint met aanvankelijk lezen en rekenen. Ook op gebied van zelfredzaamheid, zelfbepaling en andere

adaptieve vaardigheden kan hij uitvoeren wat een kind kan bij de aanvang van de lagere school. Wij schatten dat Tim emotioneel niet verder gevorderd is dan de individuatiefase. Emotioneel kan hij aan wat wij van een driejarige verwachten. Tim heeft voortdurend een volwassene nodig waarop hij kan terugvallen. Hij heeft behoefte aan houvast en zekerheid, aan iemand die hem duidelijk grenzen aangeeft. Het beginnend ik-gevoel moet ondersteund worden. Alleen als hij aangepakt wordt op zijn ontwikkelingsniveau voelt hij zich goed en verdwijnt probleemgedrag dat in stand werd gehouden door overbevragen.

Het kind kan zijn mogelijkheden slechts benutten als zijn emotionele behoeften zijn ingevuld. Hier ligt het verschil tussen 'kunnen' en 'aankunnen'

## 7 Probleemgedrag

De schaal geeft ons een beeld van de normale ontwikkeling op emotioneel niveau.

Tim, in de individuatiefase, leeft in het hier en nu. Hij is erg gehecht aan de opvoeder en weinig geïnteresseerd in leeftijdsgenoten. Behoeften moeten onmiddellijk worden bevredigd. Hij voelt zich het centrum van de wereld. Hij is bezig met het verwerven van autonomie en wil eindeloos experimenteren. Voortdurend botsen begeleiders op zijn 'neen' Dit gedrag vertoont vele gelijkenissen met wat wij zien bij een normaal ontwikkelend kind tussen ongeveer 18 maand en 3 jaar.

In veel gevallen zal het bepalen van het niveau van emotionele ontwikkeling voldoende zijn om het gedrag van het kind met een verstandelijke beperking te begrijpen en de begeleiding af te stemmen.

Sommige jongeren met een verstandelijke handicap stellen gedrag dat niet past bij hun ontwikkelingsniveau. Dit moeilijk gedrag stelt de begeleiding voor nieuwe uitdagingen. Ondanks de goede inschatting van de ontwikkeling en de zorgvuldige omkadering die aan de emotionele behoeften voldoet, blijven deze jongeren moeilijk te begeleiden.

Tot in de jaren zeventig ging men er van uit dat men bij mensen met een verstandelijke handicap geen psychiatrische stoornissen kon onderscheiden. Alle symptomen werden toegeschreven aan de mentale retardatie. Anton Došen stelt dat psychische en gedragsstoornissen wel degelijk voorkomen, zelfs meer dan in een gewone populatie.

Naargelang de ernst en het voorkomen spreken wij dan van maladaptief gedrag of van een stoornis. De term **stoornis** wordt voorbehouden aan gedrags- of psychische problemen die zich altijd en overal uiten.

De enige manier waarop Tim nog kan reageren, is met onaangepast gedrag. Waar hij ook is en met wie hij ook omgaat, altijd stelt hij zijn omgeving voor grote uitdagingen. Misschien ontwikkelde Tim een angststoornis en overschrijdt hij voortdurend de grenzen om na te gaan of er nog iemand om hem geeft.

De stoornis is als het ware een kenmerk van de persoon geworden. Wij spreken van een ziektebeeld. Voorbeelden: psychotische stoornis, depressieve stoornis, bipolaire stoornis, angststoornis, oppositioneel-opstandige gedragsstoornis, ADHD, reactieve hechtingsstoornis.

**Maladaptief gedrag** past evenmin bij het ontwikkelingsniveau. Dit gedrag lijkt op het gedrag dat wij bij stoornissen zien. Het verstoort de relatie met de omgeving en tast de kwaliteit van het leven aan. Het onderscheid met een stoornis is dat maladaptief gedrag gebonden is aan een tijdstip of aan een situatie. In de ene omgeving stelt een kind gedrag dat normaal is voor zijn ontwikkelingsniveau, in de andere niet.

In de klas wil Tim voortdurend de aandacht van de leerkracht. Als deze hem maar even uit het oog verliest, vertoont hij ongewenst gedrag zoals ver door het raam leunen, het bordkrijt opeten, de tas van de leerkracht uitladen. In de leefgroep en thuis ziet men dit onaangepast gedrag veel minder. Tim is graag in de buurt van zijn moeder of van de begeleider en vindt steun en rust bij deze mensen.

**Normaal gedrag** is gedrag dat wij kunnen verwachten, gezien de ontwikkelingsfase. Normaal gedrag is niet per definitie aangenaam voor de omgeving: de peuter die luid protesteert omdat hij geen snoep krijgt in de supermarkt stelt mama zwaar op de proef. Als Tim mee boodschappen doet en misbaar maakt omdat hij geen snoepje krijgt is dit, voor zijn ontwikkeling, niet abnormaal. Voor de begeleiders is het een hele opgave om dit zo te begrijpen en in goede banen te leiden. Maar als zij weten dat dit normaal gedrag is, kunnen zij op deze situatie anticiperen en hun begeleiding afstemmen.

De overgang tussen aangepast, adaptief gedrag, eigen aan het ontwikkelingsniveau en stoornisgedrag gebeurt niet abrupt. Normaliteit en stoornis zijn uitersten op een continuüm. Tussenin liggen vele gradaties van onaangepast, maladaptief gedrag.

Naast het vaststellen van de ontwikkelingsfase is het dus zinvol om na te gaan of het geobserveerde gedrag normaal is voor deze fase. Het volgende schema geeft deze verbanden weer:

Ontwikkeling	Gunstige ontwikkeling leidt tot:	Ongunstige ontwikkeling leidt tot:	Voorbeelden van gerelateerde stoornissen
Fase 1	Homeostase	Disregulatie	Contactstoornis, autistische stoornis, zelfverwonding, stereotiep gedrag
Fase 2	Vertrouwen	Wantrouwen	Psychotische toestand, reactieve hechtingsstoornis, separatieangststoornis
Fase 3	Autonomie	Afhankelijkheid	Oppositieel opstandige stoornis, angststoornis.
Fase 4	Initiatief	Geremdheid	Angststoornis, gedragsstoornis, ADHD
Fase 5	Zelfvertrouwen	Minderwaardigheid	Angststoornis, gedragsstoornis, ADHD

Došen beschrijft een groot aantal stoornissen en hij geeft aanwijzingen voor een integratieve aanpak.

## 8 Voortgang en nieuw begin

In de praktijk geeft dit integratief model nieuwe, onvermoede mogelijkheden. Een goede kijk op de emotionele ontwikkeling geeft aanknopingspunten voor een effectieve aanpak.

De verleiding is groot om deze schaal ook te gebruiken bij mensen zonder verstandelijke beperking. Gereedschap gebruik je echter waarvoor het bedoeld is en kan niet zomaar naar andere groepen worden overgedragen. Een aanzet om dit kader toch toe te passen bij mensen met andere beperkingen vind je bij Vonk en Hosmar (2009).

Bij sommige jongeren zien wij een harmonisch profiel op de SEO-R. Op alle dertien domeinen scoren zij (bijvoorbeeld) binnen twee naast elkaar liggende fases. Dergelijke profielen geven de begeleiding houvast en duidelijke aanwijzingen voor de ondersteuning. Bij andere profielen zijn de scores verspreid over meerderde fases, in sommige gevallen over alle vijf.

Voor het opzetten van een efficiënte ondersteuning is het dus niet altijd aangewezen te vertrekken vanuit één fase omdat de scores op de dertien domeinen te ver uit elkaar liggen. De praktijk leert dat de scores op de domeinen dan apart moeten bekeken worden.

Mensen met een mentale beperking reageren op emotioneel vlak soms verschillend naargelang de situatie. Begeleiders zien vaak gedrag uit verschillende fases in de klas, in de leefgroep, thuis of bij derden. In het ene milieu slaagt men er soms beter in om tegemoet te komen aan de emotionele behoeften dan in een ander waardoor een ander gedrag mogelijk is. Dit geeft aan dat een aangepaste omgeving de leerling doet groeien.

Bij stress vallen jongeren vaak terug op een lager ontwikkelingsniveau. Plots hebben zij dan opnieuw nood aan meer nabijheid, aan duidelijkere grenzen, aan een heldere structuur en kennen zij een terugval op emotioneel niveau.

De ouders van Tim verhuizen en hij gaat naar een andere school. Het gedrag, zo typisch voor de individuatiefase, blijft achterwege en wij zien een Tim die alle kenmerken vertoont van de voorgaande fase. Hij heeft plots veel meer nood aan lichamelijk contact. Hij is angstig bij het afscheid van zijn ouders, zijn lievelingsspeeltje moet in zijn tasje zitten of hij is ongelukkig.

Begeleiders getuigen dat vooral overgangsmomenten moeilijk zijn. Maladaptief gedrag wordt dan ook vaak gezien bij wisselingen, op de schoolbus, bij onvoorziene vervangingen en onverwachte gebeurtenissen.

## 9 Integratieve behandeling

De vier besproken dimensies (biologisch, psychologisch, sociaal en ontwikkeling) maken een integratieve diagnostiek mogelijk. Deze diagnostiek leidt ook naar een integratieve behandeling. Door te voldoen aan de emotionele behoeften van de jongere ontstaan nieuwe mogelijkheden om de ontwikkeling op gang te brengen.

Integratief werken bestaat erin rekening te houden met alle dimensies. Bij elke gedrags- of psychische stoornis zal men in principe behandelen op alle vier de dimensies. Afhankelijk van de omstandigheden en van de stoornis zullen de prioriteiten en de intensiteit van de dimensies in het handelingsplan verschillen. Došen duidt de prioriteiten aan door de dimensies te schikken volgens: eerste lijn, tweede, derde en vierde lijn.

Voor de aanpak van gedragsproblemen wordt het volgende schema (Došen 2005, p. 107) voorgesteld:

- **Eerste lijn: ontwikkelingsdimensie**  
orthopedagogische begeleiding die aan de basale behoeftes, emoties en motivaties tegemoet komt
- **Tweede lijn: sociale dimensie**  
voorwaardenscheppend klimaat
- **Derde lijn: psychologische dimensie**  
stimulatie, training en therapie
- **Vierde lijn: biologische dimensie**  
zo nodig psychofarmaca

Bij een psychose echter liggen de prioriteiten helemaal anders. De eerste en meest urgente lijn is de biologische. Er worden psychofarmaca gegeven. Dan volgt de sociale dimensie, waarin de omgeving wordt aangepast. De ontwikkelingsdimensie bezet hier de derde lijn en de psychologische de vierde.

De noodzaak van een multidisciplinaire opvolging is een logisch gevolg van deze aanpak.

## 10 Besluit

De integratieve benadering bij kinderen en volwassenen met een verstandelijke handicap houdt rekening met de biologie, de psychologie en de sociale dimensie en voegt de ontwikkelingsdimensie toe. Daardoor ontstaat een meerwaarde voor de diagnostiek en de behandeling van gedrags- en psychische problemen en stoornissen bij mensen met een verstandelijke handicap. De schaal voor emotionele ontwikkeling is een belangrijk hulpmiddel om de emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. De oorspronkelijke schaal (SEO) werd uitgebreid en grondig bewerkt tot de SEO-R. De interesse voor deze nieuwe inzichten is groot in Vlaanderen, zowel in het (buitengewoon) onderwijs als in de zorg.

## 11 Bibliografie

- Došen, Anton, Psychische en gedragsstoornissen bij zwakzinnigen, Een ontwikkelingsdynamische benadering, 1990, Boom Meppel, Amsterdam.
- Došen, Anton, Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap, Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen, 2005 (tweede druk 2007), Van Gorcum, Assen. Vijfde herziene druk, verschenen in 2014: Došen, Anton Psychische stoornissen, probleemgedrag en verstandelijke beperking, een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen, Van Gorcum, Assen.
- Claes Lien, Anne Verduyn (Red) e.a. SEO-R, Schaal voor Emotionele Ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking ff- Revised, 2012, Garant, Antwerpen – Apeldoorn.
- Claes Lien, Declercq Kurt, De Neve Leen, Jockheere Bea, Marrecau Joris, Morisse Filip, Ronsse Els, Vangansbeke Trees (red) Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking. 2012, Garant, Antwerpen – Apeldoorn.

- Hollandse Meesters, Didier Rammers spreekt met Anton Došen over hemzelf en zijn vak IN  
Hollandse meesters in gesprek, Centrum voor consultatie en expertise, 2012, gefilmd interview.  
<http://hollandsemeesters.cce.nl/?cat=24>, geconsulteerd op 13/11/2013.
- Vignero Gerrit, De Draad tussen Cliënt en Begeleider, De emotionele ontwikkeling als inspiratiebron  
in de begeleiding van personen met een verstandelijke handicap, 2011, Garant, Antwerpen –  
Apeldoorn.
- De Belie E., Van Hove G. (red), Wederzijdse Emotionele Beschikbaarheid, mensen met een verstan-  
delijke beperking, hun context en begeleiders samen op weg, 2013, Garant, Antwerpen- Apel-  
doorn
- Vonk Jolanda, Hosmar Mieke, Emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking, Een denk- en  
handelingskader voor de praktijk, 2009, Acco, Leuven – Den Haag.
- De twee boeken van Claes L., e.a. en Vignero G. worden samen met vier handige schema's door  
Garant uitgegeven in de "Doos van SEO"

# Vinger aan de POLS: BuBaO De Kindervriend uit Rollegem

*Wim Camelbeke (directeur)*

*Nathalie Mattheeuws (orthopedagoge)*

De Kindervriend is gelegen in het West-Vlaamse Rollegem en bestaat uit drie samenwerkende diensten:

- Het buitengewoon basisonderwijs 'De Kindervriend' is de **school voor buitengewoon kleuter- en lager onderwijs type 2**. Leerkrachten en therapeuten samen bieden de kinderen maximale ontwikkelingskansen aan. Naast de hoofdschool in Rollegem is 'De Tweesprong' een afdeling voor lager onderwijs type 2 in Kortrijk.
- Het **Multifunctioneel Centrum (MFC)** 'De Kindervriend' voor kinderen en jongeren met een lichte, matige of ernstige verstandelijke beperking. Ze bieden kwaliteitsvolle opvang en begeleiding voor de kinderen en hun gezin.
- Het **Centrum voor Ambulante Revalidatie (CAR)**. Het CAR werkt met kinderen uit de eigen school voor buitengewoon basisonderwijs, alsook met kinderen uit de regio die school lopen in het gewoon basisonderwijs.



Zowel op beleidsvlak als op het vlak van de dagelijkse werking zijn er heel wat initiatieven van samenwerking.

## 1 Wat vooraf ging

De inzichten van de visie van Došen zijn hier niet 'plots' binnengewaaid. In het schooljaar 2007-2008 werd De Kindervriend geconfronteerd met kinderen die serieus pro-



bleemgedrag stelden. Het leidde ertoe dat enkele teamleden uitvielen met fysieke letsels ten gevolge van agressie van leerlingen. Vele teamleden hadden een verschillende mening over de aanpak van dergelijke problemen. Het was toen gangbaar dat er fysiek werd gereageerd op het geweld van de leerlingen. Verdedigingstechnieken werden vaak toegepast. Uitspraken als 'deze leerling hoort hier niet meer thuis' zagen we als een vraag naar hulp in de aanpak van probleemgedrag. Ons team trok aan de alarmbel. Eén ding stond vast: zo kon het op school niet verder.

We zochten naar inspiratie binnen de literatuur maar ook binnen andere scholen. We bezochten scholen met mooie voorbeelden van afzonderingsruimten, volgden met enkele verdedigingstechnieken, ... Pas na het volgen van Došen voelden we dat dit een visie was die zou gedragen kunnen worden door het ganse team. De tijd was er rijp voor, de collega's wilden er als team voor gaan.

Een belangrijk keerpunt in deze moeilijke periode was de nascholing die de orthopedagoge en een leerkracht volgden over 'emotionele ontwikkeling bij kinderen met een mentale beperking volgens het model van Došen'. SEN (Steunpunt Expertise Netwerken) organiseerde die studiedag met als gastspreker Filip Morisse. We zaten met open mond naar hem te luisteren en besloten hem als gastspreker naar De Kindervriend uit te nodigen.

Binnen datzelfde schooljaar is er dan vorming over 'Došen' voor alle onderwijs- en MPI-personeel georganiseerd. Het personeel reageerde hier heel positief op. Ook voor de ouders organiseerde De Kindervriend in dat schooljaar een infoavond over emotionele ontwikkeling bij kinderen met een mentale beperking.

Op vraag van het personeel werd er tegelijk vorming gegeven over verdedigingstechnieken. Toch zijn we al onze energie blijven steken in vorming rond de emotionele ontwikkeling. Intussen hebben we binnen onze school de verdedigingstechnieken volledig kunnen loslaten.

## 2 Uitgangspunt

In De Kindervriend zijn we overtuigd van de meerwaarde van het zoeken naar een begeleidingsstijl die aangepast is aan de sociaal-emotionele noden van kinderen met een verstandelijke beperking. Dit komt bovenop de specifieke benadering die voortvloeit uit de verstandelijke beperking en andere mogelijke problematieken van het kind.

Deze visie heeft een positieve invloed op de dagelijkse werking van onze school. Om een beeld te krijgen van het emotionele ontwikkelingsniveau van het kind hanteren we de fasen die door Anton Došen beschreven zijn. Deze inschatting is noodzakelijk om de begeleidingsstijl en het opvoedklimaat goed te kunnen laten aansluiten bij de basale emotionele behoeften die het kind op emotioneel ontwikkelingsniveau vraagt. Wanneer we kunnen voldoen aan deze behoeften is dit stimulerend voor het ontstaan van gepast gedrag en voor verdere gunstige emotionele ontwikkeling.

### 3 Het model van Došen in De Kindervriend

Samen met de pedagogen van het MPI schreven we een visietekst over hoe we binnen de voorziening en school omgaan met kinderen met gedragsmoeilijkheden. Het model van Došen werd volledig geïntegreerd in de visie. Naast de vertaalslag van de theorie van Došen, zijn er ook heel praktische richtlijnen in terug te vinden. Afspraken die concreet toepasbaar zijn binnen de algemene werking van De Kindervriend.

#### 3.1 POLS-moment

Wanneer we vaststellen dat het gedragsmatig niet zo goed loopt met een kind wordt er een POLS-moment georganiseerd. Dit is overleg over het gedrag van een kind waarbij minimaal de Pedagoog, Opvoeder, Leerkracht en een medewerker van de Sociale dienst aanwezig zijn. Dit team polst bij elkaar waar de problemen zich voordoen, waar het fout loopt en welke noden het kind heeft. Er wordt gekeken of er aanpassingen kunnen gebeuren vanuit de omgeving of de begeleider.

Het gebeurt dat we als leerkracht of paramedicus te veel verwachten van een kind of dat we verkeerdelijk inschatten dat het kind iets kan of aankan. Het is belangrijk dat we bij een kind met een verstandelijke beperking een goed zicht hebben op het cognitieve niveau, op wat het kind in werkelijkheid kan, los van zijn of haar leeftijd. Hier zien we echter vaak dat deze inschatting niet voldoende blijkt en dat we ook een goed beeld moeten vormen over het sociaal-emotioneel niveau van een kind. Hier komen we op het punt van wat een kind in werkelijkheid blijkt aan te kunnen.

Wanneer de cognitieve ontwikkeling (het kunnen) en de emotionele ontwikkeling (het aan kunnen) in evenwicht zijn, is er sprake van een harmonisch persoonlijkheidsontwikkelingsprofiel van het kind. Het kind functioneert op eenzelfde ontwikkelingsniveau. Een bepaalde persoonlijkheidsstructuur is dan ook bereikt en het kind stelt gepast gedrag volgens zijn of haar ontwikkelingsleeftijd.

Bij kinderen met een verstandelijke beperking zien we vaak dat dit evenwicht er niet is. Dan spreken we van een disharmonisch profiel. Meestal bevindt de sociaal-emotionele ontwikkeling zich dan op een lager niveau in vergelijking met de cognitieve ontwikkeling. Dit kan twee redenen hebben: de sociaal-emotionele ontwikkeling is geblokkeerd geraakt in vroege kinderjaren of er is gedurende de ontwikkeling een terugval naar een vroegere ontwikkelingsfase (n.a.v. een traumatische ervaring, mishandeling of neurologische problemen). Een disharmonisch profiel maakt deze kinderen kwetsbaar en juist vanuit deze emotionele kwetsbaarheid kunnen er psychische en/of gedragsproblemen ontstaan.

In een POLS-moment wordt er nagedacht over de gedragsregulerende maatregel die van toepassing is op het kind of over



de stappen die moeten genomen worden om tot een gedragsregulerende maatregel te komen. Dit kan de afname van de 'schaal emotionele ontwikkeling' (SEO) zijn om zo tot een fase binnen het model van Došen te komen.

### 3.2 Schaal emotionele ontwikkeling (SEO)

De SEO is verwerkt als invalshoek binnen het individuele handelingsplan van een kind. In de multidisciplinaire teams dagen we onszelf uit om vanuit de sociaal-emotionele behoeften van het kind onze begeleidingsstijl aan te passen.

De SEO biedt een houvast, een gesprekskader aan teams. De begeleidingstips kunnen zeer concreet vertaald worden vanuit de ontwikkelingsniveaus. Begeleiders durven los te komen van verwachtingen en durven deze bij te schaven vanuit de bril van het 'aankunnen' van een kind of jongere.

Het is niet enkel onze basishouding die gekleurd is door het sociaal-emotionele accent, maar elke deelvisie die we uitwerkten in De Kindervriend werd mee ingekleurd door de SEO. Zo zien we binnen ons denken over vrijheidsbeperkende maatregelen dat het psychodynamisch kader een belangrijke invalshoek betekent. Onze basis om te handelen is veelvuldig communiceren en polsen bij elkaar. Onderlinge communicatie en afstemming binnen het team dragen bij tot een betere begeleiding van het kind.

### 3.3 De klassenraad

Naast het POLS-moment met een eerder beperkte groep, organiseert de school ook klassenraden waarbij ook het CLB betrokken is. Daarin worden alle teamleden geïnformeerd en wordt besproken wat er gebeurt rond o.a. gedrag: bv. er is een gedragsfiche opge maakt, er is een SEO afgenomen.

## 4 Een gewijzigde visie op time-out

Mede dankzij intense vorming over emotionele ontwikkeling zijn we een andere visie op time-out gaan ontwikkelen in De Kindervriend.

Vroeger bestonden er in De Kindervriend verschillende kleine 'hokjes' die als afzonderingsruimte werden gebruikt. Vandaag bestaat er nog slechts een deftige tava-ruimte. Bij de uitbouw van deze ruimte lieten we ons inspireren door de visietekst rond vrijheidsbeperkende maatregelen (sector Welzijn), de registratiefiches en de criteria om tava-ruimtes in te richten (Checklist isolatie en afzondering).

We hebben een visietekst 'vrijheidsbeperkende maatregelen' opgemaakt. Die werd aan het begin van het schooljaar 2010-2011 aan het personeel voorgesteld bij de startver-

gadering. Bij de voorstelling werd beklemtoond dat het gebruik van de tava-ruimte heel sterk gebonden was aan de voorafgaande visie rond Došen.

Onze basishouding is: we benaderen het kind niet fysisch in conflictsituaties. Maar, we maken de situatie wel zo veilig mogelijk voor iedereen. De vertrouwenspersoon komt erbij zonder veel woorden. Het gaat om niet-verbale aanwezigheid. Het is die persoon die emotioneel het dichtst betrokken is bij het kind. Gelukkig is het een grote uitzondering dat een kind zichzelf pijnigt.

We gaan dus de omgeving aanpassen en niet onmiddellijk proberen om het kind te bereiken. Echt verbale methodes werken niet bij onze kinderen. Bij ons gaat het om nabijheid creëren door een vertrouwenspersoon. Dat is de kracht van Došen. Er wordt vertrokken vanuit een goede beeldvorming over het kind. We weten wat de cognitieve en emotionele capaciteit van het kind is. Met Došen krijg je een zeer goed kader en handvaten om in de praktijk aan de slag te gaan met het kind.

We hebben heel wat time-outmomenten voor onze kinderen. Time-out zien we slechts in laatste instantie als een kort verblijf in de tava-ruimte. De time-outs die wij zeer frequent doorvoeren zijn eerder te zien als 'het kind voor korte of langere tijd uit de bestaande situatie te halen'.

Ook het preventief structureel inplannen en een aangepast uurrooster aanbieden voor onze kinderen werkt heel efficiënt. Voor die kinderen wordt gekeken naar extra bewegingsmomenten, extra laten aansluiten tijdens muzische activiteiten van andere klassen, naar de zorghoeve, ...

Kinderen met een lage emotionele ontwikkeling kunnen speeltijden heel moeilijk aan. De nabijheid van de vaste leerkracht is op dat moment niet haalbaar. Die kinderen worden dan opgevangen in een zorgklasje dat niet deelneemt aan het speeltijdgebeuren.

Voor cognitief sterkere kinderen die bepaalde situaties niet aankunnen, wordt soms een vluchtroute uitgestippeld. Dit kan 'een vlucht' naar de leefgroep, de directeur of orthopedagoog van de school zijn. Kinderen komen daar dan even tot rust.

Heel soms gebeurt het dat een kind naar een andere klas wordt overgeplaatst waar de cognitieve verwachtingen vaak ver onder hun niveau zijn. Enkele weken, maanden later wordt dan terug geprobeerd aan de schoolse vaardigheden te werken.

Pas wanneer de situatie helemaal uit de hand loopt en alle alternatieven zijn toegepast kan de tava-ruimte mits het volgen van de procedure, gebruikt worden.

Time-out zien we niet meer alleen als verblijf in de tava-ruimte. Wij doen heel veel time-outs: bv. kinderen even laten wandelen, in een andere ruimte laten verblijven.

Toch kunnen we de tava-ruimte in onze school niet wegdenken. Weliswaar is de tava-ruimte slechts de laatste stap in het hele proces dat we met een kind gaan.

We beschouwen 'overleg' als een heel belangrijk element bij een vrijheidsbeperkende maatregel. Daartoe zijn de POLS-momenten in het leven geroepen. Elke vrijheidsbeperkende maatregel moet ook geregistreerd worden. Dat werkt drempelverhogend.

## 5 Randvoorwaarden

### 5.1 Het schoolbeleid maakt mee het verschil

De directie en de orthopedagoog voeren het dagelijks beleid van de basisschool. Het is heel belangrijk dat de leidinggevenden de visie op het omgaan met moeilijk gedrag in woord en daad steunen. Zij maken de implementatie structureel mogelijk.

Dankzij de prestatieregeling voor personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs is er overlegtijd voor leerkrachten gecreëerd. Dit teamoverleg is nodig (o.a. POLS-momenten en klassenraad).

Wie leiding geeft, moet soms besluitvaardig uit de hoek komen. Om te zwemmen, moet je in het water gaan! Uiteraard moet de schoolleiding betrokken zijn op de werkvloer. Zij moeten weten wat er daar gebeurt.

De schoolleiding moet de kwaliteit van elk individueel personeelslid aanvoelen en vertrouwen op de competentie van het team. Het gaat om nabijheid bij de leerkrachten, maar ook om nabijheid bij de visie.

### 5.2 Samenwerking met het MFC

In De Kindervriend is er een goede samenwerking tussen de verschillende entiteiten op pedagogisch, infrastructuur en financieel vlak, alsook i.v.m. het gebruik van de accommodatie. Ook de verschillende directieleden werken constructief samen.

School en MFC werken vanuit eenzelfde visie. Alle vorming wordt aangeboden voor zowel onderwijzend personeel als medewerkers van het MFC. De voorbereiding van die vorming gebeurt door een werkgroep waarin zowel MFC- en schoolpersoneelsleden zetelen. Onze aanpak wordt gezien als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. Ook de POLS-momenten zijn overkoepelend.

Ook als er geen MFC zou zijn, zou de basisschool de fundamentele visie behouden. Er zouden echter wel heel wat praktische consequenties aan verbonden zijn.

### 5.3 Deskundigheid

Elk jaar wordt er door eigen medewerkers vorming gegeven die te maken heeft met emotionele ontwikkeling. Uiteraard is het van kapitaal belang dat er hiervoor voldoende competentie aanwezig is. Naast de beheersing van het model van Došen is ook het enthousiasmeren en ondersteunen van teamleden heel belangrijk.

Om de twee jaar wordt er tijdens de pedagogische studiedag gewerkt met casussen. We proberen dan de theorie van Došen naar de praktijk te vertalen.

Als er nog externe vorming is (bv. door SEN) sluiten we daar ook bij aan. SEN heeft een werkgroep opgericht om de SEO veel concreter te maken. We zitten daar met twee per-

soneelsleden in. Zo hebben we de meest recente informatie over de nieuwe inzichten die er zijn rond de afname van de SEO, maar ook over de vertaalslag van de visie van Došen.

Bij heel complexe kinderen wordt ook soms beroep gedaan op een externe dienst met expertise op het vlak van emotionele ontwikkeling (Ampel, De Korbeel, ...).

#### 5.4 Samenwerking met ouders

We informeren ouders en nemen hen mee. De uitdaging bestaat er in hen mee te krijgen in het kader van Došen en het handelen daarop af te stemmen. Wanneer het kan, laten we ouders aansluiten bij een multidisciplinair overleg waar we de afname van een SEO bespreken. Wanneer de vertaalslag is gemaakt en de begeleidingsadviezen opgemaakt zijn, worden die door de leefgroepsbegeleider ook met ouders besproken. Zo wordt er op eenzelfde lijn gewerkt.

#### 5.5 Elk jaar opnieuw een boost

Het is een uitdaging om een overtuiging warm te houden. In De Kindervriend zijn het momenteel de pedagogen en psychologen die hun kennis actueel houden. Zij nemen hun inzichten mee naar kindbesprekingen en geven hun kennis mee aan leerkrachten en opvoeders.

Het jaarlijkse SENSEO-symposium staat sowieso op onze kalender. Regionaal zijn we ook lid van de intervisiegroep. Binnenshuis trachten we jaarlijks de leerkrachten bij te scholen over de visie van Došen. De basistheorie kan dan aan bod komen, oefenmomenten aan de hand van het afnameformulier (ondertussen SEO-R), tips en tricks betreffende begeleiding op de verschillende niveaus.

## 6 Het verhaal van Stef

*Het verhaal van Stef vertellen we regelmatig om teams te inspireren en te motiveren de SEO vast te nemen wanneer een kind of jongere moeilijk gedrag stelt en de pedagogische handvaten niet voldoende blijken te zijn.*

### Stef: 5 jaar

Stef startte als vijfjarige kleuter in De Kindervriend en sloot ook aan in het semi-internaat. Na enkele maanden kwamen de begeleiders samen omdat Stef moeilijk gedrag stelde: o.a. sterke verbale agressie, intimideren van andere kinderen.

**Stef: 7 jaar**

Op zevenjarige leeftijd schakelen de begeleiders de hulp in van een gespecialiseerd centrum om een ruimere beeldvorming te krijgen. Er zijn immers te veel vragen bij Stefs gedrag die onbeantwoord blijven. De pedagogische aanpak blijkt nooit voldoende te zijn.

In dezelfde periode verblijft Stef via dagopname in de kinderpsychiatrie. Hij blijft zeer moeilijk gedrag stellen op school, in de leefgroep en thuis. Hij doet continu andere kinderen pijn, intimideert, valt begeleiders aan, schopt en slaat. Na de incidenten lijkt hij geen spijt te tonen. Tijdens zijn opname worden taken afgenomen, gegevens verzameld en wordt Stefs gedrag geobserveerd. Als besluit wordt gesteld dat Stef bovenop zijn verstandelijke achterstand kenmerken van ADHD vertoont. Affectief en relationeel wordt Stef omschreven als een eigenzinnige jongen die moeilijk verdraagt dat iets niet loopt zoals hij wil en dan felle woedebuien kan hebben met agressief gedrag. Opvallend ook blijkt dat hij moeite heeft met de grens tussen fantasie en realiteit. Hij kan zeer moeilijk om met verwachtingen. Er zijn aanwijzingen om te denken aan autisme, maar er wordt ook gedacht aan een psychotische ontwikkeling.

Het gespecialiseerd centrum en het begeleidingsteam van De Kindervriend buigen zich ondertussen over de SEO van Anton Došen. Hieruit komt het team tot een zeer duidelijke beeldvorming van Stef. Hij blijkt zich te bevinden in de derde ontwikkelingsfase – eerste individuatiefase.

- Stef heeft duidelijk een eigen wil, maar heeft nog steeds de aanwezigheid van een volwassene nodig: weliswaar van op een afstand, maar toch ook liefst in het zicht.
- Bepkeringen van zijn eigen wil leiden tot conflicten. Hij heeft angst om afgewezen te worden en dit kan leiden tot paniek.
- Er is nog geen sprake van een intern geweten.
- Hij kan zelf nog niet tot probleemoplossing komen. Hij heeft nood aan duidelijke alternatieven, aan wat hij wel mag en kan doen.
- Stef heeft scheidingsangst.
- Er is sprake van een beginnende interactie met leeftijdsgenoten. Hij zoekt anderen op, maar speelt afzonderlijk. Stef stelt zich ook dominant op.
- Gevaar voor overschatting.

In De Kindervriend krijgen de begeleiders tips om met Stef op weg te gaan. Daarbij wordt rekening gehouden met de noden van een kind dat zich in deze eerste individuatiefase bevindt.

Stef heeft nood aan

- Een stuk autonomie;
- Het krijgen van een stukje verantwoordelijkheid;
- Een omgang die hem houvast biedt;
- Het opbouwen van vertrouwensrelatie;
- Duidelijke boodschappen;
- Bijsturing op basis van gemaakte afspraken en duidelijke regels;
- Evenwicht zoeken tussen grenzen stellen en zelf laten bepalen;
- Een diplomatische omgang, zonder machtsstrijd.

De tijd verstrijkt en Stef blijft heel moeilijk gedrag stellen. De teams met verschillende begeleiders volgen elkaar op.

### **Stef: 9 jaar**

Op negenjarige leeftijd wordt er opnieuw een SEO afgenomen. Stef blijkt zich nu voornamelijk in fase twee, 'de socialisatiefase', te bevinden. Op alle domeinen scoort hij lager dan enkele jaren geleden. Soms lijkt hij zelfs heel wat lager te scoren en situeert hij zich in de eerste fase (adaptatiefase). Het is opvallend dat er erg weinig differentiatie is tussen zijn boosheid en zijn angst. Hij laat zich ook overspoelen door emoties en kan zeer heftig reageren. Stef heeft voortdurend nood aan dichte begeleiding om niet voortdurend in conflict te komen. Hij zoekt ook de veiligheid van begeleiders op.

Opnieuw worden er begeleidingstips geformuleerd die aansluiten bij de socialisatiefase waarin Stef zich bevindt. Er wordt ten volle ingezet op het versterken van de hechting door het vergroten van de basisveiligheid. De begeleiders willen nabijheid bieden en beschikbaar zijn. Stef heeft nood om samen met begeleiders dingen te beleven. De nadruk ligt op de relatie.

Dankzij het teamoverleg kon de begeleiding met Stef opnieuw een stap vooruit zetten. Het accent werd niet langer gezet op wat van Stef kon verwacht worden op basis van zijn cognitief ontwikkelingsniveau. Er werd niet gezegd 'dat moet hij ondertussen toch kunnen', integendeel. Door te kijken vanuit het sociaal-emotionele niveau van Stef werd het begeleidingsaccent verlegd. Zijn 'aankunnen' was immers nog zeer miniem en broos. Doelen werden veranderd en zo werden ook de verwachtingen bijgeschaafd. Op die manier is Stef, mede dankzij een aangepaste begeleidingsstijl, vanuit de socialisatiefase kunnen doorgroeien naar de derde fase – eerste individuatiefase.

## **7 Getuigenissen**

### **7.1 Tania: leerkracht**

'Došen leerde me vooral te erkennen wat de leerlingen 'aankunnen' en te aanvaarden waar ze nog niet aan toe zijn. Ik vind het heel belangrijk dat kinderen zich veilig voelen: bv. vroeger stimuleerde ik een bepaalde leerling om vooraan in de klas een liedje te zingen. Nu zal ik sneller voorstellen om 'samen' te zingen. Veranderingen in het uurrooster zal ik voor die leerlingen ook met meer zorg duidelijk maken. Tot nu toe doe je dat vooral individueel voor de kinderen met autisme. Kinderen met een discrepantie tussen cognitieve en emotionele leeftijd hebben die voorspelbaarheid en geruststelling zeker ook nodig.

Ik vind het als leerkracht heel belangrijk dat er een platform is om over emotionele ontwikkeling na te denken. Het teamgevoel wordt er ook door gestimuleerd.'



## 7.2 Luc: opvoeder uit leefgroep 'De Nisse' van het MFC

'Maarten is 14 jaar en heeft een matig verstandelijke beperking. Hij zit in de leefgroep De Nisse, de jongerenwerking binnen de Kindervriend. Maarten werd door de jeugdrechtbank in De Kindervriend geplaatst. Gedragmatig loopt het niet zo gemakkelijk. Maarten gaat heel vaak in verzet. Zijn gedrag strookt niet met de mentale leeftijd.

De afname van de SEO wijst uit dat Maarten zich in fase 2 bevindt (o.l. 18 maanden tot 3 jaar). Het hier volgend voorbeeld toont aan hoe het team een activiteit met succes wist aan te passen op basis van de inzichten van de SEO.

Maarten kan heel goed fietsen en kent de basis van de verkeersregels. De opvoeders willen hem wat vrijheid geven en staan toe dat hij alleen mag fietsen. Echter, er gebeurt telkens iets: hij fietst weg en komt veel te laat terug, gooit z'n fiets in de gracht en vlucht weg. Het team beslist hem niet meer alleen te laten fietsen. Er kwam veel protest van Maarten die 'groot' wil worden. Na de afname van de SEO werden nieuwe afspraken over het fietsen gemaakt. Maarten mag fietsen tot een bepaald punt in de straat en moet dan terug komen. Hij mag dit traject wel verschillende keren na elkaar doen. Maarten vindt het een uitstekend idee en sinds die maatregel is er nog nooit een probleem geweest. De opvoeders laten Maarten 'los', weliswaar in hun nabijheid. Eigen keuzes maken, kan Maarten nog niet aan. Maar, hij voelt zich wel goed met een afgesproken vrijheid.'

## 7.3 Griet: mama van Fien

Fien is een meisje met een matig mentale beperking. Op basis van de SEO bevindt zij zich in fase 2.

'We voelen ons heel betrokken. In team de emotionele leeftijd bepalen, voelt beter aan dan gelijk welke andere testafname. Natuurlijk is het resultaat heel confronterend.

Voor de afname van de SEO werkten we aan de zelfredzaamheidsdoelen die we meekregen vanuit de ergotherapie. Fien kan zich volledig zelfstandig aankleden. Wanneer ze dit echter in de badkamer alleen moet doen, wordt zij en het hele gezin geconfronteerd met heel negatief gedrag (o.a. kledij weggooid en lavabo laten overlopen). Na de afname van de SEO blijven we bij haar en we sturen verbaal wat bij. Nu lukt het super.'

## 7.4 Lut: clb-medewerkster

Ik werk hier sinds 2008 als clb-medewerkster en voel duidelijk dat er in deze school rekening wordt gehouden met de emotionele ontwikkeling van het kind. Het personeel blijft heel veel interesse hebben in de mogelijkheden vastgelegd met een IQ-cijfer. Toch merk ik dat wanneer kinderen het gedragmatig moeilijk hebben men het IQ kan loslaten en nagaat wat het kind aankan. Kinderen lopen hier dan een aangepast traject, tijdelijk of tot zolang het kind er nood aan heeft.

# In kaart brengen en stimuleren van sociale ontwikkeling en perspectiefneming als middel om moeilijk gedrag beter te begrijpen en te voorkomen

**Peggy Van derhaeghen**

*permanente ondersteuningscel (POC) CLB GO!*

**Jan Decuyper**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs GO!*

Naast een fysieke, cognitieve en emotionele ontwikkeling maakt het kind een sociale ontwikkeling door. Deze ontwikkelingen kennen een onderlinge samenhang, maar er is ook sprake van aparte ontwikkelingstrajecten (zie: 'De sociale ontwikkeling van het schoolkind' van Jan Van der Ploeg).

In de doelgroepbeschrijving van dit praktijkboek wordt, bij het bekijken van gedrag, vanuit een interactionele visie vertrokken. Het gaat immers niet alleen over kindfactoren, maar evengoed over omgevingsfactoren die de problemen op het vlak van gedrag mee beïnvloeden en/of bepalen.

Moeilijk gedrag willen we begrijpen, voorkomen en er goed mee gaan. Time-out willen we in de eerste plaats vermijden en wanneer we het niet kunnen vermijden, op een goede manier installeren.

Om deze doelen te realiseren dienen we een integratief beeld te krijgen van onder andere het kind in een conflictsituatie (relatie met anderen). Dit beeld krijgen we door naast de emotionele en de cognitieve ontwikkeling ook de sociale ontwikkeling te bekijken en te analyseren. Deze inzichten leiden naar het beter omgaan met het sociaal gedrag van het kind (het kind in relatie) en dus ook het beter omgaan met time-out.

Het stimuleren van sociale ontwikkeling systematisch integreren in de klas, op maat van het kind en de groep, is dan ook heel waardevol om time-out te vermijden. Hierbij wordt rekening gehouden met het sociaal ontwikkelingsniveau (vertraagde, stagnerende ontwikkeling en/of problemen in de participatie).

## 1 De sociale ontwikkeling als preventie van time-out?

### 1.1 Sociale ontwikkeling en competenties

We spreken in het algemeen van een geslaagde sociale ontwikkeling als kinderen goed met andere kinderen omgaan (samen spelen, samen werken en samen delen) en in staat zijn

alledaagse bij de ontwikkeling passende problemen (lastige situaties en conflicten) op te lossen. Dit geheel aan vaardigheden noemen we sociale competentie.

Sociale competentie is een integraal begrip. Er zijn ook cognitieve en emotionele kanten aanwezig, zoals het reguleren van de eigen emoties en het nadenken over oplossingen.

Sociaal competente kinderen vertonen vaak sociaal gedrag en kinderen met onvoldoende sociale competentie laten vaak antisociaal gedrag zien. Deze laatste groep kinderen botst met andere kinderen of met volwassenen door agressief te reageren of contact te vermijden en zich terug te trekken.

De kern van sociale ontwikkeling is: participeren in en initiatief nemen tot sociale interacties; oog hebben voor wat andere kinderen beweegt; zich houden aan regels en afspraken. Deze kern wordt vertaald in vaardigheden in de vakoverschrijdende eindtermen.

Kinderen die stap voor stap deze vaardigheden leren beheersen, worden beter in het omgaan met leeftijdsgenoten en vaardiger om deel te nemen aan groepsactiviteiten. Omdat ze zich op een aanvaardbare manier gedragen, krijgen zij waardering van hun leeftijdsgenoten en worden ze opgenomen in vriendengroepjes.

Het tempo waarin de sociale ontwikkeling zich voltrekt, verloopt niet gelijkmatig en wordt beïnvloed door ouders, leerkrachten en leeftijdgenoten. Tijdens de schoolleeftijd speelt de school een belangrijke rol in de ontwikkeling van sociale competentie.

## 1.2 Perspectiefneming in de ontwikkeling

Perspectiefneming houdt in de eerste plaats in dat we de gevoelens van onszelf en de ander begrijpen. In de tweede plaats gaat het om het vermogen om te begrijpen dat het eigen gedrag invloed kan hebben op de gevoelens van anderen. Het vermogen rekening te houden met belangen en gevoelens van de ander is een belangrijke voorwaarde in positieve relaties met anderen. Dit proces wordt rol-neming genoemd.

Rol-neming is het proces waarbij we ons in de schoenen van iemand anders zetten, dit is ons verplaatsen in het standpunt van iemand anders en diens perspectief afleiden. Perspectiefneming of rol-neming moet zich ontwikkelen. Mensen worden er niet mee geboren. Selman<sup>4</sup> en Byrne<sup>5</sup> (1974) baseerden zich op Piaget<sup>6</sup>, Flavell<sup>7</sup> en Feffer<sup>8</sup> om een

<sup>4</sup> Robert L. Selman is een doctor in de ontwikkelingspsychologie werkzaam in Harvard. Hij publiceerde in 1974 "A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-807".

<sup>5</sup> Diane F. Byrne is een doctor in ontwikkelingspsychologie die samen met prof. Selman onderzoek deed en samen met hem in 1974 publiceerde.

<sup>6</sup> Jean Piaget (1896-1980) was een Zwitsers psycholoog die de cognitieve psychologische ontwikkeling van kinderen bestudeerde.

<sup>7</sup> John H. Flavell (geboren op 9 augustus 1928) is een Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog die zich specialiseerde in de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

<sup>8</sup> J. Feffer is een ontwikkelingspsycholoog die reeds in 1959 publicaties deed rond de sociale ontwikkeling.

structureel model van de sociaal-cognitieve ontwikkeling te formuleren. Dit omschrijft de niveaus van sociale perspectiefneming:

- **Niveau 0 – Egocentrische perspectiefneming (± 4 jaar)**  
Er wordt nog geen differentiatie gemaakt tussen het eigen subjectieve standpunt en dat van iemand anders. Het kind herkent niet dat eenzelfde situatie op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden en beschouwt zijn persoonlijke interpretatie als een correct perspectief.
- **Niveau 1 – Subjectieve perspectiefneming (± 6 jaar)**  
De kijk van het zelf en de ander is duidelijk gedifferentieerd en wordt gezien als potentieel verschillend. Kinderen beseffen dat anderen (vriendjes, ouders, ...) anders kunnen denken of voelen, en dit omdat ze naar andere dingen kijken, weet hebben van andere dingen. Op dit niveau is men nog niet in staat om vanuit het standpunt van de ander naar zichzelf te kijken.
- **Niveau 2 – Zelfreflectieve perspectiefneming (± 8 jaar)**  
Het kind is in staat perspectieven af te leiden en beseft dat de ander dit ook kan. Het kan nu wel met de ogen van de ander naar zichzelf kijken. Het weet ook dat de ander dit eveneens naar hem toe kan doen. Zo kan hij dan vooruit kijken en voorspellen hoe een ander zal reageren, bv. 'Piet zal wel begrijpen dat ik niet mee ga zwemmen, omdat ik liever televisie kijk'. Wat nog niet kan, is buiten de situatie stappen en tegelijk naar zichzelf en naar de ander kijken.
- **Niveau 3 – Mutuele perspectiefneming (± 10 jaar)**  
Het kind is in staat tegelijkertijd de eigen kijk en die van de ander te zien en deze simultaan te coördineren. Het wordt nu wel mogelijk om afstand te nemen van wat aan het gebeuren is. Het kind kan, rekening houdend met de motieven van meerdere participanten, naar een bevredigend akkoord zoeken, bv. bij verschillen naar iets gemeenschappelijks zoeken.

Perspectiefneming of rol-neming wordt ook beïnvloed door eerdere ervaringen met anderen. Conflicten of pestgedrag kan deze ontwikkeling ernstig verstoren.

### 1.3 Perspectiefneming en ontwikkelingstaken van het kind (competentie: leraar als opvoeder)

Tijdens het ontwikkelingsproces van kinderen worden voortdurend aanpassingen van het kind gevraagd. Om welke aanpassingen het gaat, is mede afhankelijk van de maatschappelijke en culturele omgeving waarin het kind opgroeit. Men spreekt in dit verband van 'ontwikkelingstaken': taken die het kind gedurende zijn ontwikkeling dient te vervullen. Deze taken zijn gebonden aan de stadia die binnen de ontwikkeling van een kind zijn te onderscheiden. De veronderstelling is dat kinderen gedurende hun ontwikkeling op cognitief, sociaal-emotioneel, moreel en persoonsgebonden terrein enkele min of meer herkenbare stadia doorlopen. Elk stadium is aan zekere leeftijdsgrenzen gebonden en heeft specifieke kenmerken waarmee in de opvoeding rekening gehouden kan worden.

Een achterliggende gedachte bij het denken in termen van stadia is dat de kinderlijke ontwikkeling niet lineair verloopt, maar een proces is van opeenvolgende reorganisaties. In elk

stadium vindt een reorganisatie plaats, waardoor het gedrag van het kind (en de opvoeder) op een hoger, in de zin van een meer gedifferentieerd en uitgebreider niveau komt. Dit betekent tevens dat het succes van een reorganisatie in een bepaalde fase bepalend is voor het verloop van de stadia die daarop volgen

*Ergens in een kleuterklas:*

*De vijfjarige Karel heeft bijna constant ruzie met de andere kinderen. Daarbij uit hij zijn woede op zo'n gewelddadige manier, dat de leidster vaak geen raad weet met hem. Bovendien snapt hij meestal het verband niet tussen zijn woedeaanvallen, de aanleiding en de gevolgen.*

*Het werken met 'de doos vol gevoelens' en het systematisch beschrijven van de situatie, de aanleiding van de woede-uitbarsting en de gevoelens van alle betrokkenen deed Karel zijn inzicht in sociale situaties stijgen. Hierdoor namen de woedeaanvallen af.*

Niveaus van sociale perspectiefneming	Ontwikkelingstaken van het kind
<b>Egocentrische perspectiefneming</b> <i>Geen differentiatie in standpunten</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leren omgaan met basisregels: we slaan niet, we bijten niet...</li> <li>– Leren identificeren van gevoelens op basis van de lichamelijke signalen ervan</li> <li>– Het gevoel ook een naam leren geven</li> <li>– Gevoelens leren erkennen. Dit betekent: kunnen en durven toegeven en aanvaarden dat je een bepaald gevoel hebt. Dit impliceert: het gevoel toelaten, het niet wegstoppen of opkroppen.</li> </ul>
<b>Subjectieve perspectiefneming</b> <i>Differentiatie in standpunten</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leren omgaan met basisregels: we doen de ander geen pijn</li> <li>– Gevoelens leren herkennen bij anderen op basis van non-verbaal gedrag</li> <li>– Leren verwoorden van het standpunt van de ander</li> <li>– STOP-gedrag aanleren (zelfbeheersing)</li> </ul>
<b>Zelfreflectieve perspectiefneming</b> <i>Kan met de ogen van de ander naar zichzelf kijken</i>  <i>Kan gedrag van de ander voorspellen: als ik dit doe, zal mijn vriendje wel boos zijn</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hoe maak ik een conflict groter? Hoe hou ik een conflict klein?</li> <li>– Leren onderscheiden van bedoeling en effect</li> </ul>
<b>Mutuele perspectiefneming</b> <i>Het kind is in staat tegelijkertijd de eigen kijk en die van de ander te zien en deze simultaan te coördineren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zelf bemiddelen bij conflicten</li> <li>– Leren het eigen gedrag omschrijven, bedoeling en effect omschrijven</li> <li>– Kunnen andere sociale strategieën verwoorden en hiervan het effect beoordelen</li> </ul>

Voorbeeld:

Ik zag dat Kevin een toren bouwde. Toen kwam Kim langs. Haar hand kwam tegen de toren en die viel om.

Kevin: hoe vond jij het toen jouw toren omviel? (mondige kleuter)

Of: ik denk dat Kevin het niet fijn vond toen zijn toren omviel, want hij had er lang aan gewerkt. Daarom huilde hij. Hij werd ook heel boos. Hij gaf Kim een klap.

## 1.4 Hoe ermee omgaan als leerkracht?

Aanhoudende conflicten die men niet weet te hanteren, kunnen de klasfeer grondig verpesten, kinderen angstig maken en het onderwijskundig aanbod onmogelijk maken.

Een voortdurend, direct ingrijpen door de kleuterjuf of meester kan niet de meest te verkiezen houding zijn. Het onmiddellijk en nadrukkelijk in de kiem smoren van elke rebellie of ruzie, elke uiting van agressie, jaloersheid ... smoort immers iedere mogelijkheid tot leren op basis van ervaringen. Verdienstelijk is het beogen van een leer- en ontwikkelingseffect door kleuters te laten zien hoe ze met conflicten kunnen omgaan (trainen van sociale vaardigheden).

De interventie van de leerkracht zal er op gericht zijn te beschrijven wat ze ziet gebeuren en welke daarbij de gevoelens van de betrokkenen zijn. Op die manier brengt ze bij de leerlingen inzicht bij in de situatie, verduidelijkt ze de gevoelens van (onmondige) leerlingen, nodigt ze de leerlingen uit om zo nodig het verhaal bij te sturen en/of gevoelsmatig anders in te kleuren (zie ook begeleidingstraject). Dit veronderstelt uiteraard dat men als leerkracht of leerlingbegeleider alle gedragingen van kinderen steeds moet observeren.

Het spreekt vanzelf dat een rustige, neutrale verwoording die het inlevingsvermogen opwekt, daarbij op zijn plaats is. Een dergelijke, niets verwijtende duiding zal de leerlingen ook gemakkelijker ertoe aanzetten om zelf te verwoorden wat er aan de hand was en hoe ze zich daarbij voelden. Een sterke begeleiding van het conflict is nodig tot wanneer de leerling zich in de fase van de mutuele perspectiefneming bevindt. Nadien zijn kinderen in staat om conflicten zelf op te lossen.

Bij kinderen waarbij de rolname en het empathisch vermogen reeds ontwikkeld zijn (mutuele perspectiefneming), kan je volgende procedure gaan toepassen. Ook kinderen kunnen deze procedure aangeleerd worden door middel van rollenspelen en dergelijke.

### **Bemiddeling bij kinderen wanneer de mutuele perspectiefneming gerealiseerd is**

Als voorbereiding op een bemiddelingsgesprek kan er met een conflictformulier gewerkt worden.

- Introductie
  - Stel je zelf voor – vraag aan de andere leerlingen hun naam te zeggen
  - Vraag aan beide personen of ze het conflict willen oplossen
  - Leg de 4 regels uit: akkoord om het probleem op te lossen / niet schelden / eerlijk zijn / niet onderbreken
  - Vraag aan beiden partijen of ze akkoord zijn met die regels
- Luisteren
  - Beslis wie eerst zal praten
  - Vraag aan leerling 1 wat er gebeurd is – vat samen
  - Vraag aan leerling 1 hoe hij of zij zich voelt – vat samen
  - Vraag aan leerling 2 wat er gebeurd is – vat samen
  - Vraag aan leerling 2 hoe hij of zij zich voelt – vat samen

- Wat wil je?
  - Vraag aan leerling 1 wat hij of zij wil
  - Vraag aan leerling 2 wat hij of zij wil
- Oplossingen
  - Vraag aan leerling 1 wat hij of zij kan doen om het conflict op te lossen – herhaal
  - Vraag aan leerling 2 wat hij of zij kan doen om het conflict op te lossen – herhaal
  - Stel eventueel zelf oplossingen voor – laat hen kiezen tussen oplossingen
  - Vraag of ze akkoord zijn met de oplossing
  - Vraag hen om aan hun vrienden te zeggen dat het conflict is opgelost om te voorkomen dat geruchten worden verspreid
  - Feliciteer de leerlingen voor hun harde werk

## 2 Sociale ontwikkeling stimuleren: sociale vaardigheden integreren in de klas

### 2.1 Waarom sociale vaardigheden stimuleren?

Kinderen worden niet als sociaal vaardige kinderen geboren. Genetica en aanleg bepalen voor een stuk hoe een kind zich sociaal ontwikkelt, maar sociale ontwikkeling is vooral een leerproces dat zich stap voor stap ontwikkelt. Het kind verandert geleidelijk van een egocentrisch in een sociaal kind. De ontwikkeling kent echter geen lineair verloop (snelste tempo in de vroege schooljaren). De ontwikkeling verschilt van kind tot kind.

Vaak wordt verondersteld dat de sociale ontwikkeling zich als vanzelf voltrekt. Sociale ontwikkeling heeft van ouders en leerkrachten prikkels nodig om zich in een aanvaardbare richting te plooiën. Het antwoord op de vraag of kinderen later tot prosociaal of antisociaal gedrag komen, ligt voor een belangrijk deel besloten in de bijdragen die het gezin, de school en de leeftijdsgenoten leveren met betrekking tot de sociale ontwikkeling.

De sociale vaardigheden vormen een basis van houdingen en reacties die hen helpt voor het leven. Ze vergroten hun weerstand. Ze verwerven de mogelijkheid om gepast te reageren en ze leren hun gevoelens verwoorden.

Gebrekkige sociale vaardigheden zijn een veelvuldige oorzaak van conflicten en agressief gedrag. Het inoefenen van sociale vaardigheden kan conflictueuze omgangsvormen doen afnemen.

Veiligheid is heel belangrijk voor kinderen, maar ook voor leerkrachten en ouders. Als ze zich veilig voelen dan kunnen ze relaties leggen, leren en creatief zijn.

Pesten, de klas op stelten zetten, spijbelen, ... zijn zaken die in elke school kunnen gebeuren. We denken hierbij nog niet direct aan crimineel gedrag.

Toch zijn het vaak signalen die er enerzijds op wijzen dat men zich in de huidige situatie niet prettig voelt. Anderzijds kunnen ze wijzen op toekomstig crimineel gedrag. Leerlingen die op school weinig sociaal vaardig zijn, moeite hebben om voor zichzelf op te komen en problemen hebben om de lessen te volgen, lopen een groter risico.

De school heeft ten aanzien van de leerlingen een duidelijke taak als begeleider en opvoeder. De school draagt immers niet alleen kennis over, maar ook waarden en normen en helpt de leerlingen om sociaal vaardiger te worden. Wanneer hier werk van gemaakt wordt, kan iedereen zich veiliger voelen op school en legt men een basis van vaardigheden waarop de leerlingen in hun latere leven kunnen terugvallen.

## 2.2 Hoe sociale vaardigheden stimuleren

Onder sociale vaardigheden worden o.m. kennismakingsvaardigheden gerekend (bv. iemand een hand leren geven en aankijken, sociale initiëring (bv. leren vragen of men mee mag spelen), samenwerking/spelen (bv. luisteren naar de ander) ...

Goed sociaal gedrag leren is gelijkaardig aan goed leren rekenen, lezen of fietsen. Geregeld herhalen en inoefenen van bepaalde technieken maakt dat men deze technieken steeds beter gaat beheersen. Door één keer op een bal te schoppen, kan men nog niet goed voetballen en een staartdeling heeft men niet na één oefening onder de knie. 'Oefening baart kunst', zegt het spreekwoord. En dit geldt ook voor sociale vaardigheden. Deze oefeningen leggen een tapijt van sociale vaardigheden: hoe steviger de basis, hoe dikker het tapijt, hoe zachter de landing bij latere probleemsituaties. Deze vaardigheden kunnen expliciet aangebracht en ingeoeffend worden. In die gevallen introduceert de leerkracht een vaardigheid, verduidelijkt wat ze omvat en wanneer ze kan of moet worden gebruikt. Vervolgens wordt ze concreet ingeoeffend.

Kinderen moeten niet alleen geconfronteerd worden met hun gedrag dat niet gewenst is en past bij hun ontwikkeling. Wanneer ze goed gedrag vertonen is het voor hun ontwikkeling erg belangrijk dat ze hier een positieve bevestiging in krijgen.

Op het ogenblik zelf reageren is niet voldoende. Wanneer men zich in een probleemsituatie bevindt, reageert men meestal heel emotioneel op de gebeurtenissen. In een crisis-situatie is men niet altijd vatbaar voor opmerkingen over het gestelde gedrag. Deze opmerkingen dringen niet door met als gevolg dat de kans op gedragsverandering miniem is.

Er kan een leerlijn worden opgebouwd in de training van sociale vaardigheden.

Sommige scholen hebben een ruziebakje of een ruziehuisje. Het is een plaats waar ruzies uitgepraat worden, eventueel met hulp van een peermediator of een leerkracht.

Sommige scholen hebben een halte op de speelplaats waar kinderen die geen vriendje vinden, kunnen gaan staan. Hierna volgt een gesprek met de leerkracht die erop gericht is om de leerling sociaal gedrag te laten tonen met het gewenste effect. Ook kinderen kunnen die functie aan de halte opnemen. Het is zeker niet de bedoeling dat de leerkracht andere kinderen stimuleert of verplicht om met dat kindje te spelen. De leerkracht praat over de gevoelens van de leerling en over de halte en schat in of het gaat om een ruzie, om pesten of dat de leerling gewoon niet weet hoe te beginnen aan samen spelen op de speelplaats.

Systematisch

Vaak wordt pathologie behandeld door de personen en het kind te behandelen door gesprekstherapie, medicatie... Wanneer men vertrekt van een interactionele visie in behan-



deling zal de sociale ontwikkeling van het kind, de relaties met de anderen zeker aan bod moeten komen. Sociale vaardigheden worden best getraind in zijn context (in de klas, in het gezin, ...). De behandeling van depressie bij kinderen bijvoorbeeld is bijzonder moeilijk. Een element die binnen deze behandeling cruciaal blijkt, is het aanleren van sociale vaardigheden. Kinderen die naast de klassieke behandeling ook nog sociale vaardigheden aangeleerd krijgen, genezen sneller en hervallen mindere dan anderen.

### 3 Morele ontwikkeling

Een ontwikkelingsgebied dat vaak niet beschreven wordt is de morele ontwikkeling: vaak beperkt dit zich tot cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Binnen de context van dit werk willen we dan ook kort deze ontwikkelingsgang beschrijven.<sup>9</sup>

De ontwikkeling van het geweten, het 'über-ich', het morele besef wordt gesitueerd in de kleutertijd. De morele ontwikkeling verloopt onder andere op basis van cognitieve en sociale processen.

Piaget spreekt van een evolutie van heteronomie naar autonomie en van een autoritaire naar een democratische moraal. Door de evolutie in hun denken zijn kinderen steeds meer in staat om met meerdere zaken rekening te houden. Daardoor verschuift de oordeelsvorming van zich uitsluitend te richten op de gevolgen van hun gedrag naar het steeds meer elementen in rekening te brengen vooraleer een oordeel te vormen.

De Amerikaan Laurence Kohlberg baseerde zich op Piaget en op basis van empirisch onderzoek kwam hij tot de volgende beschrijving van de morele ontwikkeling.

Hij geeft drie verschillende niveaus aan: het preconventionele, het conventionele en het postconventionele niveau. Elk niveau omvat twee stadia.

Het preconventionele niveau komt overeen met de lagere schoolperiode: wat goed is komt in deze periode tijdens het eerste stadium overeen met 'datgene wat goed is voor mij'; dit wordt dan vertaald in gehoorzaamheid en vrees voor straf. In het tweede stadium komt ook 'wat goed is voor anderen' in beeld. Anderen zijn hier dan wel nog diegenen 'van wie ik ook iets terug kan krijgen': vriendjes, ouders, ...

Op het einde van deze periode of bij het begin van de adolescentie gaat deze periode over in de conventionele periode: dit wordt zichtbaar omdat men het gedrag niet meer louter afstemt op winst voor zichzelf maar ook reeds op wat van belang is voor de groep, zelfs als dat ten koste gaat van eigen voordeel (bv iets doen voor een ander zonder er iets voor terug te verlangen/krijgen). In het derde stadium is dit nog gericht op de eigen vriendenkring, het gezin; terwijl in het vierde stadium ook daar buiten wordt gegaan en de brede maatschappij in aanmerking komt. Je plicht doen en je houden aan de wetten van de samenleving komen dan ook het moreel handelen sturen. We zijn dan al helemaal de adolescentie binnen gestapt.

<sup>9</sup> Gebruikte literatuur: Psychologie van de levensloop – Pol Craeynest (Acco) en Morele intuïtie van kinderen – T. Kroon uitg. SWP.

De derde, postconventionele periode, typeert zich door een verdere oriëntatie op het sociale contract: democratisch tot stand gekomen afspraken en respect voor de rechten en waardigheid van ieder individu zijn nu de basis van het morele besef. In een laatste en zesde stadium komt dan de oriëntatie op het eigen geweten en op universele principes.

Zonder hier op in te gaan kunnen we aangeven dat net als bij de andere ontwikkelingsgebieden de rol van de opvoeder, de leraar, elke volwassene hier van belang is.

#### **4 Bronnen**

De sociale ontwikkeling van het schoolkind, Jan van der Ploeg, uitgegeven door Bohn Stafleu van Loghum, december 2010.

Peermediation in het basisonderwijs: handleiding en stappenplan, Zorgproject Antwerpen, Peggy Van derhaeghen, gepubliceerd op website van CLB GO!, 2007.

Basisanalyse van een school: handleiding, Zorgproject Antwerpen, Peggy Van derhaeghen, Colette Snoeck, Liesbeth Ceulemans, Christine Vanderhaeghen, gepubliceerd op website CLB GO!, 2009.

# Circle of courage en Life Space Crisis Intervention: van zorg tot time-out

*Franky D'Oosterlinck – Katrien Sel –  
Eline Spriet – Geertrui Sarens*  
Orthopedagogisch Centrum Nieuwe Vaart – Gent

## 1 Onderwijs: een ontmoeting tussen twee culturen

In onze samenleving zijn kinderen leerplichtig. Dit betekent dat er van de meeste kinderen wordt verwacht dat ze naar school gaan. Wanneer een kind in een school binnentreedt, kunnen we spreken van een ontmoeting tussen twee 'culturen'. Enerzijds is er de cultuur van de school. Deze cultuur is op een bepaalde manier een afspiegeling van de maatschappij. Het klimaat in het onderwijs wordt onder andere bepaald door de wetgeving, de cultuur, de werkdoelen, de eindtermen, de manier van leiding geven, de visie van de school, de sfeer onder het lerarenkorps, enzoverder. Anderzijds is er de 'cultuur' van het kind en zijn gezin. Dit kind komt de school binnen met een 'rugzak' vol met gevoelens en ideeën over de mensen en de wereld. Het beschikt over oplossings- en overlevingsstrategieën die aangeleerd werden op basis van ervaringen in zijn omgeving. Deze ontmoeting tussen twee systemen vraagt een afstemming tussen de school en het kind.

De school dient er zich bewust van te zijn dat het kind als een 'persoon vol ervaringen' nooit volledig kan matchen met het instituut van de school. Sommige kinderen zullen beter 'passen in de school' dan andere. We kunnen immers niet om het feit heen dat heel wat kinderen binnen het onderwijs grote en kleine vragen naar zorg stellen. Een kind is enerzijds het resultaat van zijn ervaringen, anderzijds is elk kind onderhevig aan de kwaliteit van zijn omgeving. Kinderen die gesteund worden door hun thuissituatie en voldoende vrij zijn van problemen komen in school tot leren. De eerste taak van de school is dan om kwaliteitsvol onderwijs te bieden. De leerkracht zal in zijn opdracht altijd als mens geappelleerd worden door die kinderen die extra steun nodig hebben om de school te kunnen benutten als een plaats waar leren en ontwikkelen centraal staan. Deze kinderen hebben een zekere kwetsbaarheid. Het zijn kinderen met minder kansen omdat ze leven in economische onzekerheid, thuis geweld meemaken, omdat ze te maken hebben met een stoornis of problemen op gebied van geestelijke gezondheidszorg, enzoverder. Voor deze kinderen zal het er op aankomen dat de school er in slaagt om de evenwichtsoefening tussen onderwijs en zorg af te stemmen op de nood van het kind.

## 2 De 'Circle of Courage'

De gemeenschappelijke visie van de school en het MFC van het OC Nieuwe Vaart (zie p. 75-84 'LSCI in de dagelijkse praktijk: OC Nieuwe Vaart in Gent') is gestoeld op het model van de 'Circle of Courage', waarin wordt gedacht over universele noden en waarden van mensen. Binnen deze visie wordt de behandeling van kinderen en jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen niet gezien als het wegwerken van een geheel aan problemen, gebreken of zwakheden. Integendeel, het kind of de jongere wordt gepositioneerd in zijn eigen ecologie, met zijn eigen verhaal, waarin de eigen sterktes richting gevend zijn om opnieuw perspectief te zien.

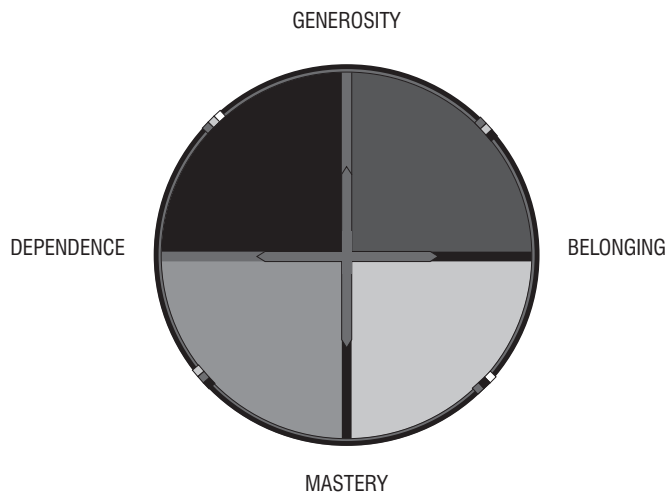


Fig. 1. De 'Circle of Courage' (University of Minnesota, 2011)

De 'Circle of Courage' is geïnspireerd op het medicijnenwiel van de Lakota Indianen. De vier dimensies die in de 'Circle of Courage' beschreven staan, worden 'vital signs' genoemd. Het zijn de dingen die ieder van ons nodig heeft om te kunnen groeien als persoon. Ze staan duidelijk in verband met de basiswaarden van de Lakota Indianen. Deze zijn 'Belonging', 'Mastery', 'Independence' en 'Generosity'. De cirkel is een holistisch model, wat betekent dat deze waarden onderling verbonden zijn. Het al dan niet goed functioneren van één element beïnvloedt de andere drie (Gilgun, 2002).

Hieronder geven we een weergave van de 'Circle of Courage', en omschrijven we de inhoud van elk van de vier universele 'vital signs' die er een plaats in krijgen (Circle of Courage Medicine Wheel, ontworpen door Lakota-kunstenaar George Blue Bird, Reclaiming Youth International, <http://www.reclaiming.com>).

### 2.1.1 Belonging



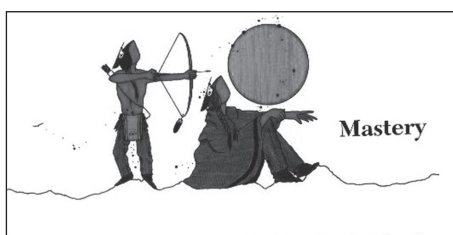
"Ben ik belangrijk voor iemand?" (Vrij vertaald naar Brokenleg & Van Bockern, 2003)

"The universal longing for human bonds is nurtured by relationships of trust so that the child can say 'I am loved'". (Brendtro et al., 2001, p. 96)

**Fig. 2.** 'Belonging' – 'Circle of Courage'  
(Reclaiming youth international, 2011)

'Belonging' drukt volgens Brendtro et al. (1999) de nood aan verbondenheid uit met andere personen en met de natuur. Binnen de Indiaanse stammencultuur is verbondenheid tussen personen iets dat door de hele gemeenschap gedeeld wordt. Het is de taak van alle volwassenen om kinderen en jongeren op te voeden. Kinderen en jongeren hebben nood aan een band om sturing van volwassenen te ontvangen en te accepteren. Gebalanceerde relaties in de ecologie van een persoon zijn een middel om evenwicht te vinden in het leven. Het opbouwen van deze lange-termijn-relaties met volwassenen is juist een aspect waar kinderen en jongeren met gedrags- en/of emotionele stoornissen vaak moeite mee hebben. Eén van de oorzaken hierbij is dat ze vaak geconfronteerd worden met wisselende figuren en wisselende voorzieningen (Gilgun, 2002).

### 2.2 Mastery



"Ben ik goed in iets?" (Vrij vertaald naar Brokenleg & Van Bockern, 2003)

"The child's inborn thirst for learning nurtured, learning to cope with the world, the child can say 'I can succeed'". (Brendtro et al., 2001, p. 96)

**Fig. 3.** 'Mastery' – 'Circle of Courage'  
(Reclaiming youth international, 2011)

'Mastery' is het aanwenden van de vaardigheden en competenties die iemand bezit om een invloed te hebben op zijn omgeving. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen vier vormen van competentie: cognitieve, fysieke, sociale en spirituele competentie. De basisnood aan 'mastery' stimuleert het streven van het kind / de jongere naar het verwerven van nieuwe competenties. Brendtro, Brokenleg & Van Bockern (1990) en Brendtro & Shahbazian (2004) stellen dat de nood aan 'mastery' universeel is. De uitingvorm daarentegen wordt cultureel vormgegeven. 'To compete with each other' of

'to compete against the other' worden als uitingsvormen onderscheiden. In Amerikaanse stammenculturen werd er voornamelijk getracht het streven naar 'mastery' te koppelen aan 'to compete with each other' (Brendtro et al., 1990). Zo werden ze gestimuleerd tot persoonlijke 'mastery', veeleer dan tot superioriteit over de anderen, wat we eerder zien terugkeren in de uitingsvorm 'to compete against the other'. Indien de nood aan 'mastery' met succes wordt ingevuld zijn er twee resultaten zichtbaar, namelijk sociale erkenning en innerlijke voldoening. Een indiaanse wijsheid zegt: "all need to feel competent, all must be encouraged in their competency" (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 1990, p. 40).

### 2.3 Independence



*"Heb ik een invloed op mijn wereld?"* (Vrij vertaald naar Brokenleg & Van Bockern, 2003)

*"The child's free will is nurtured by increased responsibility so that the child can 'I am in charge of my life'".* (Brendtro, et al., 2001, p.96)

**Fig. 4.** 'Independence' – 'Circle of Courage' (Reclaiming youth international, 2011)

Met 'independence' wordt de mogelijkheid van kinderen en jongeren bedoeld om invloed te kunnen uitoefenen op de wereld rondom hen. Als ze deze invloed niet ervaren, dreigen kinderen en jongeren het gevoel te krijgen pionnen te zijn in een grotere wereld, waarin ze geen invloed hebben op hun toekomst. In Indiaanse stammenculturen werd er in de opvoeding veel belang gehecht aan individuele vrijheid. Deze vrijheid en bijhorende innerlijke discipline werd gestimuleerd door te leren problemen oplossen, keuzes maken en persoonlijke verantwoordelijkheid tonen (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 1990).

Brendtro & Van Bockern (1994) halen een citaat aan van Mary Wood: "adults need to continue to be in control but of the learning environment rather than of the children". Ze wijzen erop dat een te enge focus op controle enkel maar een tegenreactie uitlokt. Hiermee willen ze aantonen dat het in de behandeling van kinderen en jongeren met GES belangrijk is om de nood aan 'independence' voldoende in te vullen. Indien kinderen en jongeren niet het gevoel hebben controle te hebben over hun leven, manifesteert zich dit in rebellie; "Niemand gaat mij zeggen wat ik moet doen" of hulpeloosheid; "Wat ik ook doe, het maakt toch allemaal geen verschil uit."

## 2.4 Generosity



*“Ben ik een goed mens?” (Vrij vertaald naar Brokenleg & Van Bockern, 2003)*

*“The child’s character is nurtured by concern for others so that the child can say ‘I have a purpose for my life’”. (Brendtro et al., 2001, p. 96)*

**Fig. 5.** ‘Generosity’ – ‘Circle of Courage’ (Reclaiming youth international, 2011)

Met ‘generosity’ wordt vrijgevigheid bedoeld. Brendtro, Brokenleg & Van Bockern (1990) schetsen hoe altruïsme in Indiaanse stammen al van in de vroege kindertijd gestimuleerd wordt: “wanneer een moeder voedsel gaf aan de noodlijdende, gaf ze ook kleine porties aan de kinderen om op hun beurt uit te delen; zo konden ze reeds op vroege leeftijd de ervaring en de voldoening van het geven ervaren.” Gilgun (2002) schetst enkele positieve resultaten van het stimuleren van kinderen en jongeren in het altruïstisch zijn. Er is namelijk de beloning van het geven zelf, het opbouwen van positieve relaties met andere personen en op basis van deze beide het ontwikkelen van een positief zelfbeeld.

## 3 Life Space Crisis Intervention

### 3.1 Methodieken voor kinderen met nood aan zorg op gedragsniveau

In het werken met kinderen en jongeren die hun vraag tonen door middel van gedrag, zal het aangewezen zijn om in te zetten op methodieken die ons ondersteunen in het werken met kwetsbare kinderen en jongeren. Er zijn tal van methodes beschikbaar. In het OC Nieuwe Vaart maken we de keuze om aan de slag te gaan met ‘sterktemodellen’, die fitten met de visie van de Circle of Courage. Deze modellen gaan uit van het potentieel en de kracht van kinderen. Gedurende het laatste decennium heeft het OC Nieuwe Vaart ervaring opgebouwd in het werken met methodieken als Life Space Crisis Intervention, Rots en Water, Time-out enzoverder. Deze methodes zijn onderling met elkaar verbonden en beïnvloeden elkaar wederzijds. De methodes worden integratief gebruikt binnen onze voorziening, wat betekent dat ze evenwichtig kunnen samen gebruikt worden met andere modellen (bv een gedragsstappenplan).

In dit artikel staan we even stil bij de methodiek Life Space Crisis Intervention (LSCI), als voorbeeld van een methodiek die past binnen onze visie.

### 3.2 LSCI

LSCI is een therapeutische, verbale interventiemethodiek voor kinderen en jongeren in crisis of conflict. Als een kind door een stressvol incident in conflict komt met leeftijdsgenoten, opvoeders of leerkrachten kan dit gepaard gaan met heftige emoties. LSCI is een methodiek om gericht met deze emoties om te gaan, zelfdestructief gedrag te stoppen en te vermijden dat de situatie ontwrichtend werkt.

De gespreksmethodiek wordt toegepast op het moment van de crisis of zo snel mogelijk erna. Via het systematische doorlopen van de zes LSCI-fasen, worden de conflicten pedagogisch positief benut:

**Fase 1: Ontladen.** In deze fase is het belangrijk om de intense gevoelens van de jongere te doen afnemen totdat er op een rationele manier over het incident kan gepraat worden.

**Fase 2: Tijdslijn.** Het incident zien vanuit het perspectief van de jongere.

**Fase 3: Het centrale thema.** In fase 3 wordt het therapeutische doel bepaald.

**Fase 4: Inzicht.** De jongere inzicht bijbrengen in de versterde patronen die het ongepast gedrag veroorzaken.

**Fase 5: Nieuwe vaardigheden.** In fase 5 worden nieuwe vaardigheden aan de jongere aangeleerd om het centrale probleem van de crisis op te lossen.

**Fase 6: Transfer van het leren.** In de laatste fase wordt de jongere geholpen terug te keren naar de groep en wordt hij/zij gestimuleerd de nieuwe sociale vaardigheden na te leven en te veralgemenen.

Binnen dit gesprek worden de gedachten, gevoelens en het gedrag van de kinderen en jongeren of andere betrokkenen in crisissituaties gebruikt om het destructieve patroon van deze jongere te identificeren. Deze situatie wordt aangewend om hen volgende vaardigheden aan te leren: (a) gedrag te veranderen, (b) zelfvertrouwen te vergroten, (c) angst te verminderen en (d) begrip en inzicht in het eigen gedrag en de eigen gevoelens en die van anderen te verhogen. De uiteindelijke doelstelling van LSCI is de jongere tot zelfregulerend gedrag te brengen.

LSCI concentreert zich op patronen in gedrag, waarbij stressvolle incidenten leiden tot conflicten tussen jongeren en anderen en escaleren tot een crisis. Doordat een dergelijke crisis te maken heeft met de onmiddellijke leefervaring (life space) van de jongere, is het een optimale gelegenheid om te leren. Volwassenen die met jongeren in crisis werken, moeten het conflict begrijpen vanuit het standpunt van de jongere. Tegelijk dienen ze de actieve keuze en persoonlijke verantwoordelijkheid van de jongere voor zijn gedrag te stimuleren. Te veel jongeren in crisis verdedigen zichzelf tegen hun gevoelens door ze te negeren, ze te verschuiven, door anderen de schuld te geven, door te regresseren of te rationaliseren. Wanneer je probleemjongeren wilt helpen zich verantwoordelijk te stellen voor hun gedrag, dan is een van de belangrijke stappen hen te leren de gevoelens die hun gedrag sturen, te verwoorden en te begrijpen.

LSCI streeft een aantal doelen na bij elke crisis, die de individuele noden en context van de jongere of het kind weerspiegelen. Vooreerst moet ieder LSCI-gesprek op zich een ver-



antwoorde en bevredigende oplossing voor het incident bieden. Geleidelijk aan, na een reeks geslaagde LSCI's zullen de doelstellingen op langere termijn duidelijk worden. Een jongere leert de verhoudingen tussen gedrag, gevoelens en reacties zowel bij zichzelf als bij de andere beter begrijpen. Dit is evenwel niet genoeg. Ook een succesvol probleemoplossend gedrag ontwikkelen in de omgang met stress, emoties en crisis is nodig. Dit zorgt op zich al voor een reductie in de ervaren angst. Het opgebouwd vertrouwen en het succesvol probleemoplossend gedrag zal leiden tot een groter zelfvertrouwen.

We zien hoe LSCI, vertrekkende vanuit de perceptie van de kinderen en jongeren, deze crisismomenten aangrijpt als een positief vertrekpunt, een leerervaring om de positieve vaardigheden en inzichten te versterken en verder om ontbrekende aan te leren.

In het OC Nieuwe Vaart werd LSCI een tiental jaar geleden geïmplementeerd als conflict-hanteringsmodel. We merken hoe deze methodiek naadloos past binnen onze visie en hoe ze niet enkel bruikbaar is tijdens conflicten en crisismomenten. LSCI heeft in het OC Nieuwe Vaart geleid tot een verandering in het communicatieklimaat, waardoor nu veel vaker mét de kinderen wordt gepraat dan over hen.

#### 4 Besluit

Het onderwijs en de zorg voor kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen dienen op elkaar afgestemd te zijn. De balans tussen uitdaging voor het kind en de steun die het kind nodig heeft dienen in evenwicht te zijn. In het OC Nieuwe Vaart hebben we methodes ingebracht die tegemoet komen aan de noden van de kinderen en waarbij de sterktes en vaardigheden benut worden. Deze keuze heeft een veranderingsproces op gang gebracht. Luisteren naar de zorgvraag, spreken met het kind, steeds in overleg met ouders, zorg voor het personeel zijn er enkele van.

#### 5 Bibliografie

- Het geluk van de jongeren is de echte pluim die ze geven aan hun leraren en scholen. (2013, December 4). *De Morgen*.
- Brendtro, L. & Van Bockern, S. (1994). Courage for the discouraged: A psychoeducational approach to troubled and troubling children. *Focus on Exceptional children*, 26(8).
- Brendtro, L., Brokenleg, M. & Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming Youth at Risk: our hope for the future*. Bloomington: National Educational Service.
- Brendtro, L. & Shahbazian, M. (2004). *Troubled children and youth: turning problems into opportunities*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Brokenleg, M. & Van Bockern, S. (2003). The science of raising Courageous Kids. *Reclaiming children and youth*, 12(1), 22-27.
- Brokenleg, M. & Van Bockern, S. (2003). The Science of Raising Courageous Kids. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1), 22-27.
- D'Oosterlinck, F., Dille, K. & Spriet, E. (2009). Life Space Crisis Interventie: een methodiek om met kinderen en jongeren in crisis om te gaan. *Handboek leerlingenbegeleider (HALT)*, 22, 91-11.

- Gilgun, J. (2002). Completing the Circle: American Indian Medicine Wheels and the promotion of Resilience of Children and Youth in Care. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6(2), 65-84.
- Hoop, S.B. Rots & Water Nederland – Gadaku Institute (2013). Wat is Rots en Water? Geraadpleegd op 01/12/2013, op [www.rotsenwater.nl](http://www.rotsenwater.nl).
- Long, N.J., Wood, M.M. & Fecser, F. (2012). *Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties – Life Space Crisis Intervention*. Uitgeverij Lannoo Campus.
- Reclaiming International. (2011a). Belonging. Retrieved from: <http://www.reclaiming.com/content/sites/default/files/Belonging.jpg>
- Reclaiming International. (2011b). Generosity. Retrieved from: <http://www.reclaiming.com/content/sites/default/files/Generosity.jpg>
- Reclaiming International. (2011c). Independence. Retrieved from: <http://www.reclaiming.com/content/sites/default/files/Independence.jpg>
- Reclaiming International. (2011d). Mastery. Retrieved from: <http://www.reclaiming.com/content/sites/default/files/Mastery.jpg>
- Sel, K. & D'Oosterlinck, F. (2013). *De Pauzeknop. Time-out voor jongeren*. Leuven: Lannoo Campus.

# LSCI in de dagelijkse praktijk: OC Nieuwe Vaart in Gent

*Franky D'Oosterlinck – Katrien Sel –  
Eline Spriet – Geertrui Sarens*

*Orthopedagogisch Centrum Nieuwe Vaart – Gent*

Werken met kinderen en jongeren die 'storen', gedragsproblemen vertonen of als 'gedragsgestoord' benoemd worden, is een moeilijke opdracht. De vanzelfsprekendheid in de opbouw van een contact, van woord en wederwoord is er niet. Grenzen worden overtreden, intense emoties worden geuit, conflicten ontstaan. Er wordt aan volwassenen geappelleerd, maar zij weten niet steeds hoe de situatie te hanteren. Life Space Crisis Intervention (LSCI) kan hier een antwoord bieden.

In het Orthopedagogisch Centrum Nieuwe Vaart werd vanuit een expliciete keuze voor de visie van de Circle of Courage, gekozen voor een aantal methodieken die helpend zijn om de afstemming tussen zorg en onderwijs in de dagdagelijkse praktijk te brengen. Vanuit een duidelijk theoretisch kader werd LSCI uitgewerkt tot een methodiek die toepasbaar is in de dagelijkse omgang met kinderen en jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen.

In dit artikel gaan we dieper in op de praktische implementatie van LSCI als conflicthanteringsmethodiek in de praktijk en op de invloed ervan op de werking van een organisatie.

## 1 Life Space Crisis Intervention in het OC Nieuwe Vaart

Het Orthopedagogisch Centrum 'Nieuwe Vaart' richt zich tot kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen, thuis of op school, al dan niet in combinatie met leerproblemen. De voorziening bestaat uit twee afdelingen, enerzijds een school voor buitengewoon kleuter- en lager onderwijs voor kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen (type 3). Anderzijds een multifunctioneel centrum (MFC) erkend door het Vlaams Agentschap voor personen met een handicap (VAPH) als voorziening voor dagbehandeling. Kinderen kunnen er terecht vanaf de leeftijd van 2,5 jaar tot 14 jaar. De school en het MFC werken geïntegreerd samen.

Werken met kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen is vaak moeilijk. Het is een hele opdracht om deze kinderen onderwijs aan te bieden en hen tot leren aan te zetten. De vanzelfsprekendheid in de opbouw van contact en communicatie is er niet

altijd. Grenzen worden overtreden, intense emoties worden geuit, conflicten ontstaan. De voorziening wordt dagelijks uitgedaagd om een evenwicht te vinden tussen de zorg en het breder onderwijs aan onze kinderen.

Het is het dan ook aangewezen om ons ervan bewust te zijn met welke populatie kinderen we te maken hebben. Welke vragen en noden hebben kinderen? Met welke kinderen willen/kunnen we werken en voor welke kinderen willen/kunnen we zorg bieden? Hoe maken we duidelijk aan kinderen wat we verwachten? Hoe kunnen we een conflict als een leermoment benutten? Wat met het gebruik van straffen en belonen? Welke methodieken gaan we implementeren? Hoe nemen we zorg op voor het personeel? Afhankelijk van het antwoord op deze vragen kan er ingezet worden op methodieken en procedures die ondersteunend zijn in het werken met kinderen en jongeren.

In het OC Nieuwe Vaart werd ervoor gekozen om de school en het MFC op elkaar af te stemmen in een gemeenschappelijke visie. De geïntegreerde samenwerking laat toe dat, afhankelijk van de zorgvraag van kinderen, zij opgenomen worden binnen de school en/of binnen het MFC. Met andere woorden, in het OC Nieuwe Vaart zijn er kinderen die enkel school lopen, er zijn ook kinderen die enkel naar het MFC komen voor schoolaanvullende dagopvang en er zijn ook kinderen die zowel in de school als in het MFC opgenomen zijn. Voor al deze kinderen pogen we elke dag opnieuw om vanuit onze visie te gaan zoeken naar een manier om te voldoen aan de noden van elk kind, door als het ware een 'menu' samen te stellen uit de ingrediënten, de methodieken die we voorhanden hebben.

In het OC Nieuwe Vaart werd een tiental jaar geleden gekozen om LSCI te implementeren. Deze keuze werd gemaakt omdat in de dagdagelijkse praktijk werd ervaren dat er een 'nood' was, waaraan met de voorhanden zijnde methodes, overlegkanalen en systemen binnen onze organisatie op dat moment niet kon voldaan worden. Er waren agressieve conflicten onder de kinderen, waarop de volwassenen niet altijd een afdoend antwoord hadden. Er werd met kinderen gesproken over wat gebeurd was, indien dit gepast leek omwille van schade of leed bij anderen werd ook een sanctie uitgesproken, en toch bleven we met de realiteit van conflicten en crisissen zitten. Omdat LSCI als methodiek verder kijkt dan de feitelijkheid van gedrag, m.n. gedachten, gevoelens, patronen, ervaren pijn wordt in rekening gebracht, kozen we voor deze methodiek.

Er werd gestart met een kleine groep van teamleden die werd opgeleid, maar al snel werd ervoor gekozen om iedereen die met de kinderen werkte op te leiden in deze methodiek. We vinden dat iedereen die bij ons met de kinderen werkt LSCI moet kennen en kunnen. Omdat we ervan uitgaan dat elke volwassene de vaardigheden kan leren om te spreken met kinderen die het moeilijk hebben, voeren we het beleid dat we ons maximaal beschikbaar inzetten om dit te doen. Dit betekent dat we een crisispermanentiesysteem organiseren, we zetten hiermee in op maximale beschikbaarheid voor gesprekken zodat elk kind gehoord kan worden op het moment dat daar een nood aan is. Na 10 jaar kunnen we trots stellen dat LSCI op dit moment meer betekent dan de gesprekken die we voeren op het moment van conflicten of crisissen. Het communicatieklimaat waar we in geloven werd erdoor bepaald en de zorg die deel uitmaakt van het onderwijs dat we bieden en de behandeling die we doen wordt erdoor gekleurd.

## 2 Casuïstiek

Hierna wordt de toepassing van LSCI in de concrete praktijk verduidelijkt aan de hand van een aantal casussen, gegrepen uit het dagelijkse leven in het OC Nieuwe Vaart. Deze verhalen worden verteld met de woorden van het kind, vanuit de ervaring van de betrokken personeelsleden en door de ogen van de ouders. We geven aan hoe LSCI werd aangewend om met deze situaties om te gaan. Uit deze casus blijkt duidelijk dat LSCI als interventie meestal gekozen wordt op het moment van een crisis, om met de moeilijkheid van de situatie in het hier en nu aan de slag te gaan. Vaak volgen daar heel wat andere keuzes uit, waarbij beroep kan gedaan worden op andere methodieken die makkelijk aansluiten op de LSCI-methodiek. LSCI toepassen vraagt creativiteit en doorheen de jaren kozen wij voor het hanteren van heel wat andere methodieken die aansluiten op het model. In de praktijk ondervinden we dat LSCI een veelzijdig model is dat flexibel aanwendbaar is volgens de noden van het kind en zijn context.

### 2.1 Diego

Diego is 10 jaar oud en woont met zijn zus van 9, zijn stiefbroer van 4 en zijn stiefzusje van 2 jaar oud bij zijn alleenstaande vader. Zijn vader en moeder zijn, toen hij 3 jaar oud was, uit elkaar gegaan en ondanks de vechtscheiding is er co-ouderschap. Op dit moment is het co-ouderschap er enkel 'op papier' en niet feitelijk, want twee jaar geleden was er een ernstig conflict tijdens één van de weekends bij mama, waardoor Diego niet meer bij haar wou gaan. Papa heeft hem hier meteen erg in gesteund. Als bij mama zijn hem zo ongelukkig maakt, moet hij daar niet meer gaan, vindt hij. Hij wil zijn zoon behoeden om net zo gekwetst te worden als hijzelf in zijn moeder-zoon relatie. Mama wil Diego vooral niet forceren, maar stelt duidelijk dat haar deur voor hem altijd open zal blijven staan en blijft erg uitnodigend naar hem toe. Meer en meer is Diego erg afwijzend, zelfs afstotend tegenover zijn moeder in zijn spreken. Zijn zus blijft wel wekelijks de weekends bij mama doorbrengen. Mama blijft pogingen ondernemen om contact te maken met Diego (verjaardagskaarten sturen, sms'jes, ...). Ze heeft ook geregeld contact met de gezinsbegeleider van Diego. Diego is hiervan op de hoogte.

Op een bepaald moment in de begeleiding van Diego komen er vanuit verschillende hoeken (klas, leefgroep, ...) signalen dat Diego erg prikkelbaar rondloopt en licht ontvlambaar is.

In het centrum wordt sinds geruime tijd gekozen om voor de teamleden dagelijks 's ochtends een koffiemoment in de tuin te voorzien. Deze keuze werd gemaakt omdat we merkten dat de aanwezigheid van volwassenen in de tuin een positieve invloed had op het rustig kunnen opstarten van de dag. Door de koffie worden volwassenen gestimuleerd om naar de tuin te komen. De beschikbaarheid van de volwassenen, maakt dat kinderen gemakkelijk over mogelijke stressbronnen praten en deze op die manier doorheen de dag niet blijven met zich meedragen. Ouders die hun kinderen naar het centrum brengen, en graag één van de teamleden aanspreken, zijn hierbij ook welkom. Zo zijn we in de mogelijkheid om heel dicht bij het kind en het gezin te werken.

Tijdens het dagelijkse koffiemoment valt het een van de volwassenen ook op dat Diego met een gezicht als een donderwolk de tuin komt binnen gewandeld. Ze wenst hem een 'goeiemorgen' en maakt een praatje. Tijdens het gesprek vertelt Diego dat hij van plan is van met zijn eigen zakgeld een tablet te kopen. Het valt de begeleidster op dat hij boos blijft kijken terwijl hij dit vertelt, hoewel je zou verwachten dat hij uitkijkt naar zijn nieuwe aankoop. Daarna vertelt hij dat zijn zus bij papa doet alsof ze het niet leuk vindt bij mama, maar eigenlijk liegt ze. Ze vindt het er wel leuk, weet hij. De volwassene krijgt de indruk dat ze slechts flarden van een geheel te horen krijgt en besluit om hier nog even verder op in te gaan. Diego toont zich vooral lichtgeraakt als hij het over zijn zus heeft en toont in zijn spreken veel boosheid naar mama. De bel gaat en Diego lijkt haar niet klaar voor de les. Er speelt duidelijk een emotie die moet ontladen worden, zoniet zal de stress wellicht blijven verschuiven doorheen de dag totdat ze op een moment uitgeageerd wordt in een crisis. De begeleidster schat in dat een LSCI-gesprek nodig zal zijn om de bron van de stress te identificeren, te ontladen en een manier te vinden om er vandaag mee om te gaan.

De begeleidster heeft tijdens de eerste lestijd een gesprek met een externe dienst en kan dus het LSCI-gesprek met Diego niet zelf opnemen. Toch voelt ze ook aan dat Diego op dit moment vertrouwen heeft in de relatie met haar om tot gesprek te komen. Er zal een transfer van vertrouwen nodig zijn, zodat Diego ook bij de opvoeder van het onthaal kan komen. Deze onthaalfunctie is eveneens een bewuste keuze in ons centrum. Vanuit de visie dat een kind die met iets zit niet tot leren kan komen, werd het onthaal gecreëerd. Kinderen die het moeilijk hebben bij aanvang van de lesdag kunnen er met een opvoeder praten en uitzoeken wat voor hen op dat moment nodig en helpend is om toch bij de klas te kunnen aansluiten. LSCI leert ons dat emoties die niet doorwerkt werden, zullen blijven verschuiven tot ze een 'uitweg' vinden. De opvoeder voert met Diego een LSCI-gesprek. Hij merkt doorheen het gesprek dat de stress die Diego in het hier en nu toont, gelieerd is aan het thema 'mama' en getriggerd werd door de tablet die zijn zus als verjaardagscadeau van mama kreeg. Meer specifiek vertelt Diego namelijk dat zijn zus vorige week van mama voor haar verjaardag een tablet heeft gekregen. Diego is volgende week jarig. Hij ontving nu al een kaartje van mama, maar heeft dit verscheurd. Het gevoel van afwijzing door mama is het thema dat speelt en de gewrongen loyaliteit met papa is hieraan gelinkt.

Uiteraard is het emotioneel conflict dat Diego meemaakt, niet opgelost na dit LSCI-gesprek. We kunnen dit ook niet 'oplossen' door één gesprek. We weten dat Diego nood heeft aan vertrouwensfiguren bij wie hij terecht kan om te praten over zijn situatie en de daaraan gerelateerde gevoelens om te kunnen functioneren.

Toch is het LSCI-gesprek van wezenlijk belang in de begeleiding en behandeling van Diego. Wat Diego tijdens het gesprek brengt, doet ons, samen met hem, nadenken over wat nodig is voor Diego en zijn gezin. Dit 'samen nadenken' vinden we heel belangrijk, ook al is Diego nog zo jong. We zien hem als de 'dirigent' van zijn traject, wat we met hem niet onder woorden krijgen, is niet bruikbaar als thema om rond te werken in zijn behandelingstraject.

Op die manier zien we dat crisissen of conflicten eigenlijk heel bruikbare elementen zijn in de behandeling. Mochten we dit gesprek niet hebben gevoerd met Diego, hadden we

heel wat bruikbare informatie gemist. Dit LSCI-gesprek is één van de elementen die medebepalend zijn voor het opstellen van een handelingsplan, omdat de informatie die we eruit distilleren van invloed is op de keuze van de stappen die in zijn behandelingstraject met hem en zijn gezin worden gezet.

Vaak komt de bedenking of zo'n inhoud niet té therapeutisch wordt voor een LSCI-gesprek. Wij maken de keuze om in onthaal met het kind te spreken over wat hier en nu speelt bij dit kind. Als het kind dit kunnen verwoorden heeft en terug kan deelnemen aan het gebeuren in de groep, is het 'acute' gebeurd. Verder leidt dit ook tot het in gang zetten van een traject volgens de noden van dit kind. In zijn traject gaan we uit van actieve participatie van het kind: hij dirigeert mee wat er gebeurt, wie betrokken wordt en op welk tempo dit gebeurt.

Concreet werd voor Diego geopteerd om één van zijn noden te vullen met speltherapie, waarin hij samen met zijn therapeut werkt aan het spreken en spelen rond het 'taboe' dat rond het thema 'mama' is ontstaan. Na het conflict bij mama thuis, werd er niet meer over mama gesproken. Toch merken we bij Diego dat hij verlangt om het contact met haar te herstellen. Dit verlangen moet hij kunnen symboliseren.

Verder zal de gezinsbegeleidster samen met papa en Diego werken rond het heropbouwen van contact met mama. Dit moet gebeuren op het tempo van het kind. Vanuit de contextuele theorie zal met vader gewerkt worden rond de gevoeligheid van het thema 'moeder', die ontstaan is uit de geschiedenis van vader in zijn gezin van oorsprong.

## 2.2 Maité

Op het eind van de voormiddagspeeltijd gaat de bel. Van de kinderen wordt verwacht dat ze in hun rij gaan staan en tegen het tweede belsignaal stil zijn. Twee meisjes, Maité en Shana, van de twee oudste klassen blijven hangen in de ruimte tussen de rijen. Een leerkracht zegt hen meermaals in hun rij te gaan staan. De meisjes kriebelen elkaar en stoeien verder. Ze negeren de leerkracht. De meester voelt dat hij wat ongeduldig wordt. Hij probeert zijn geduld niet te verliezen en vraagt nogmaals om naar de rij te gaan en elkaar gerust te laten. De meisjes merken zijn gemoedstoestand op en provoceren hem. Eerst doen ze gewoon verder met kriebelen. De leerkracht laat zijn irritatie blijken en de meisjes gaan verder door te doen alsof ze kussen. De meester vindt het welletjes en trekt de meisjes uiteen. De trui van Maité scheurt hierbij.

Onmiddellijk ontstaat er een conflict waarbij Maité uitschreeuwt dat het niet eerlijk is: de meester heeft haar uit de rij getrokken en haar trui stuk gemaakt! Al gauw komt er een volwassene die niet bij het incident betrokken was bij. Die haalt Maité uit de situatie om te spreken. De leerkracht is op dat moment nog teveel overmand door zijn emotie om zelf het gesprek met Maité te doen. Onmiddellijk hierbij is het belangrijk de bedenking te maken dat de inhoud van het gesprek met Maité nadien opnieuw in relatie zal moeten gebracht worden naar de leerkracht.

Tijdens het gesprek met Maité valt op hoe ze blokkeert op de angst voor hoe haar moeder zal reageren op de gescheurde trui. Mama moet daags nadien een belangrijke medische ingreep ondergaan, die ze al meermaals heeft uitgesteld, en die van vitaal belang is.



Maité is bezorgd omdat zorgen rond het incident op school wel eens zouden kunnen leiden tot een opnieuw uitstellen (of afstellen?) van de operatie. Eerst zal hierrond zorg moeten geboden worden. De volwassene die met Maité spreekt, stelt voor om beroep te doen op juf Myriam. Die kan heel goed naaien en zou de trui misschien kunnen herstellen. Maité gaat akkoord. Myriam stelt voor om van de scheur in de trui een V-hals te maken. Maité is verrukt, want een V-hals maakt de trui volgens haar nog mooier dan ze al was!

Het valt op dat hier veel aandacht aan besteed wordt. Er wordt expliciet gekozen om deze zorg te bieden, hoewel men de visie zou kunnen hanteren dat wie de leerkracht zo provokeert, geen extra zorg 'verdient'. Wij gaan ervan uit dat deze zorg in dit geval noodzakelijk is om het spreken te kunnen installeren en dat het herstellen van de trui op zich niet gerelateerd is aan het provocatief gedrag van Maité.

Het is ook erg belangrijk dat er voldoende zorg wordt geboden voor de leerkracht. Samen met de leerkracht moeten we zicht hebben op de elementen die geleid hebben tot het 'bij de kraag vatten' van Maité. De leerkracht beklemtoont dat het nooit zijn bedoeling was om de trui stuk te maken, maar geeft ook aan dat hij dergelijke provocaties niet accepteert van de leerlingen. Hij vindt het moeilijk om over dergelijke situaties te spreken met collega's omdat hij schrik heeft dat men hem zou bekijken als iemand die het niet aankan, iemand die onvoldoende gezag heeft. Toch zal van hem gevraagd worden om in gesprek met een collega, zijn eigen conflictcyclus op te bouwen, zodat hij zelf inzicht heeft in wat hem 'triggerde' in deze situatie. Om onze professionele houding naar de kinderen toe te handhaven, vinden we het belangrijk dat volwassenen hun gevoelens benoemen naar de kinderen toe, zodat ze bewust en expliciet worden gemaakt en niet interfereren met boodschappen gericht naar de kinderen. Belangrijk is dat een dergelijke houding steeds opnieuw oefening, coaching en erkenning zal vragen. De organisatie moet de visie dat de eigen innerlijke wereld van de volwassenen een plek heeft in het professioneel handelen expliciet maken en een plek geven in het proces van coaching.

Verder is ook de transfer van het proces met de leerkracht en met Maité naar de mama van Maité toe erg belangrijk. Moeder verwoordt vooral dat ze vindt dat Maité eindelijk maar eens moet leren zorg dragen voor haar gerief en moet leren luisteren naar volwassenen. Ze geeft de school en de volwassenen mandaat om Maité hierop aan te spreken, want ze verwoordt dat ze zelf zoveel gezondheidsproblemen heeft op dit moment, dat ze geen verhoogde stress aankan.

Het bieden van zorg op alle fronten maakt dat tijdens het gesprek met Maité het thema van provocatie al snel bespreekbaar wordt. Maité is bereid om in het vertrouwen van de relatie met de volwassene haar eigen aandeel aan te geven. Zij en haar vriendin vinden het wel fijn vinden om de leerkracht op stang te jagen. Ze weten dat hij 'flipt' op fysiek contact tussen de leerlingen. Maité is ook bereid om hierover met de leerkracht in gesprek te gaan, zo lang de volwassene die nu met haar het gesprek voert, daarbij aanwezig blijft en haar steunt in de communicatie. Dit is geen gemakkelijke opdracht voor haar, omdat ze moet aangeven dat ze wist dat ze de leerkracht op stang joeg met het gestoei met haar vriendin, maar het vertrouwen dat dit goed zal lopen is er wel. In het gesprek vraagt ze ook de nodige steun om moeder in te lichten over haar gescheurde trui. Ze is ergens bang dat mama al teveel aan haar hoofd heeft, nu ze in het ziekenhuis moet opgenomen worden voor een operatie waar ze veel schrik voor heeft. Maité is zelf ook



bang voor de operatie, maar tegelijkertijd is ze bang dat mama de operatie zou afzeggen als ze teveel stress heeft. Het idee dat de trui straks zal hersteld zijn, waardoor dit voor mama geen zorg hoeft te zijn, geeft haar moed om hierover met haar mama te spreken.

Met de leerkracht voert de volwassene die met Maité sprak ook een gesprek. Voor de leerkracht was dit geen makkelijke opdracht. Het vooruitzicht om hierover met een collega te 'moeten' praten, was eigenlijk best wel beangstigend. Het is belangrijk dat er een klimaat van communicatie gecreëerd wordt op niet-crisismomenten. Het delen van de eigen ervaringen wordt gestimuleerd en hier wordt met zorg mee omgegaan. In deze job is niemand vrij van moeilijke momenten en hoort het bij onze taak om te spreken over hoe we ons verhouden tot de kinderen en jongeren waarmee we werken. Spreken over de moeilijke momenten helpt ons onszelf in vraag te stellen en is onontbeerlijk voor coaching. Het is belangrijk dat we de signalen bij onszelf leren herkennen die ons aangeven wanneer we onze professionele rust verliezen en dreigen in tegenagressie te vervallen. Dankzij voldoende zorg voor de leerkracht, kan hij ook inzien dat de stress van het kind gebonden is aan de medische ingreep van de moeder en dat het kind nu gestrest is om thuis te zeggen dat haar trui stuk is.

Hij is bereid om met het kind samen te gaan zitten en te spreken over het ganse voorval. De leerkracht en Maité besluiten het gesprek met het voornemen om een vertrouwensfiguur te zoeken voor Maité die extra zorg zal bieden tijdens de ziekenhuisopname van mama en die met Maité op bezoek zal gaan bij mama in het ziekenhuis. De leerkracht belooft ook dagelijks wat tijd te maken voor Maité om te horen hoe het loopt.

Dit ganse voorval had indien er anders mee was omgegaan, kunnen leiden tot een ceusuur in de relatie tussen Maité en haar leerkracht, maar nu werkte dit verhaal vooral relatie bevorderend. Maité positioneert zich steeds meer als een betrokken en coöperatieve, aanspreekbare leerling in de klas.

### 2.3 Yoeri

Yoeri is een jongen van 12 jaar. Hij heeft iets zwakkere mogelijkheden, wat zich ook uit op verbaal gebied. Gesprekken voeren met hem gaat vaak moeilijk omdat de logische opbouw van verhalen in tijd en ruimte moeilijk verloopt. Yoeri woont als enig kind bij moeder en haar vriendin, met wie hij een goed contact heeft. Thuis is hij vooral met computergames bezig, in die mate dat van 'verslaving' kan worden gesproken. In zijn spreken over zijn 'hobby' is het onderscheid tussen de fantasie van het spel en realiteit niet altijd duidelijk. Het is moeilijk om na te gaan of hij dit verschil mentaal wel altijd maakt. Hij heeft veel 'vrienden', zegt hij, maar het merendeel kent hij via deze computergames, en zag hij in realiteit nooit.

Zowel Yoeri als zijn moeder en haar vriendin vermelden heel veel conflicten thuis, verbaal maar voornamelijk ook fysiek. De aanleiding hiervoor is vaak het begrenzen van het gamen door de ouders. Volgens hen gaat Yoeri op zo'n 'stop-boodschap' wars over alle grenzen van het 'normaal aanvaardbare' heen. De laatste tijd escaleert het erg, in die mate dat hij onder andere al eens een nieuwe deur stuk sloeg omdat de mama en haar vriendin, na meermaals vragen om zijn game af te ronden, de internetkabel afsloten.

Het is duidelijk dat Yoeri en zijn ouders mijlenver uiteen staan wat het gamen betreft. Meer verbondenheid met de ouders creëren en afspraken maken lukt vooralsnog niet. Ouders zien het nut van hier samen rond werken in, maar het samen gesprekken organiseren met ouders en zoon lukt moeilijk wegens drukke werkagenda van de ouders.

Als we kijken naar hoe het in het centrum loopt, geven de collega's aan dat er veel impulsief agressieve uitvallen zijn. Voornamelijk frustratie tijdens het voetbal in de speeltijden blijkt een uitlokkende factor. Een concreet gevolg hiervan is dat Yoeri blijft steken in het eerste niveau van het gedragsstappenplan, een token-economy beloningssysteem dat gehanteerd wordt om de kinderen feedback te geven over hun gedrag en positief gedrag te belonen. Yoeri's gedragsstappenplan geeft duidelijk aan dat agressie een zeer punt blijft.

Zijn individueel begeleider werkt hierrond met Yoeri en kijkt samen met hem welke de moeilijke momenten zijn, welke zijn triggers zijn, welke steun nodig is om hiermee om te kunnen. Voor dergelijke situatie werd een 'procedure grensoverschrijdend gedrag' uitgewerkt. Deze procedure toont aan hoe het (be)handelen kan georganiseerd worden, wat betreft betrekken van ouders, organisatie van gesprekken tijdens individuele begeleidingsmomenten en het hanteren van preventieve of correctieve maatregelen. Het gebruiken van LSCI als conflicthanteringsmodel sluit dergelijke technieken niet uit, maar de realiteit toont wel aan hoe belangrijk het is dat de technieken wat betreft straffen en belonen toegepast worden op een manier die congruent is met de visie van de organisatie.

Ondanks het gericht toepassen van de procedure bij grensoverschrijdend gedrag, blijkt dat het arsenaal aan 'basis' technieken voor Yoeri na verloop van tijd uitgeput raakt en geen soelaas meer biedt. Er is een escalatie aan moeilijke momenten, met vele conflicten thuis en impulsief fysieke uitvallen in de groep. Yoeri lijkt vaak moe en ongeconcentreerd tijdens de lessen en door zijn zwak inzicht in tijd en ruimte hebben de vele LSCI-gesprekken door verschillende personen onvoldoende gewenste resultaten. Daarom wordt voor hem een op maat uitgewerkt 'case-management' opgestart.

Yoeri geeft aan dat hij wel 'flink' wil zijn, maar hij vindt het gamen geen probleem. Hij wil zijn games kunnen uitspelen zonder hierin door zijn ouders onderbroken te worden. Hij wil dat ze hem dit toelaten. De ouders vinden het belangrijk dat hij leert inzien dat het zo niet verder kan, maar krijgen dit niet 'in zijn saus geroerd'. Volwassenen die met hem werken (leerkrachten en opvoeders) geven steeds meer aan dat het moeilijk is om zicht te krijgen op wat hij denkt, dat hij nood heeft aan concreet materiaal om inzicht te krijgen in probleemsituaties (bv. uittekenen wie waar stond tijdens een conflict). Verder zien ze ook dat hij heel vermoeid en daardoor ook prikkelbaar is, en precies soms verwacht dat wat in games mogelijk is, in het echte leven ook zo gaat.

Het is al gauw duidelijk dat een meerzijdig proces hier noodzakelijk zou zijn, waar LSCI mogelijks een plek in kan krijgen, maar niet de hele lading zal dekken. Er is nood aan informatie en ondersteuning vanuit verschillende hoeken en aan concreet materiaal om te werken met wat gebeurde in zijn leven. Om Yoeri gemotiveerd te krijgen, is het belangrijk dat Yoeri zijn proces mee zal kunnen uitstippelen en zijn hulpbronnen zelf kan aanduiden. Er wordt heel concreet gewerkt met het opstellen van hoe de tijdlijnen in realiteit gebeuren (na school thuiskomen, eten, wassen, gamen, slapen) en hoe deze er idealiter zouden moeten uitzien volgens de verschillende actoren. Er werd samen met alle partijen uitgezocht wat maakt dat dit niet lukte (m.n. bijvoorbeeld wenst Yoeri dat

de ouders tijd maken om met hem samen leuke dingen te doen, dit zou hem helpen om minder te gamen) en wat hij nodig heeft om hieraan te werken. Het proces met de verschillende partijen toont vooral aan dat de werkbare elementen in relaties met voor hem belangrijke mensen vervat zitten. Yoeri kan heel duidelijk aangeven wie voor hem belangrijk was als persoon om hem te helpen in zijn proces. De gewenste tijdlijnen werden voor Yoeri gevisualiseerd in pictogrammen en werden door hemzelf en zijn ouders beoordeeld, zodat hij hierop leert reflecteren en zijn gedrag leert sturen door zijn denken. Telkens wanneer het gewenste resultaat wordt bereikt, werd dit samen met hem gevierd. Kleine stapjes zijn hierin belangrijk. Vele kleine succesmomenten leiden tot evolutie.

Zo'n case-management kan pas slagen als iedereen die het kind aanduidt als belangrijk voor hem of haar betrokken wordt in dit proces. Op deze manier wordt dit een gedragen en gecoördineerd gebeuren. Uit de case-management bijeenkomsten blijkt verder dat Yoeri kampt met veel moeilijk onder woorden te brengen angsten, en dat beangstigende situaties in de games voor hem vaak heel reëel overkomen. Zijn angst is via taal moeilijk bemeesterbaar, omwille van zijn zwakkere mogelijkheden. Rots en Water, een psychofysieke competentietraining gericht op het ontwikkelen van vaardigheden, bleek voor hem heel goed te werken. In deze methodiek wordt door middel van actie, spel en oefeningen mentale en sociale vaardigheden aangereikt en verworven.

### 3 LSCI in de praktijk is meer dan puur LSCI

Met deze drie voorbeelden, in al hun beperktheid en recht uit de dagdagelijkse praktijk, trachten we de oneindigheid van de mogelijkheden om een LSCI-klimaat in de praktijk te brengen te illustreren. De implementatie van LSCI in onze dagdagelijkse praktijk heeft een 'mind-shift' in ons denken gecreëerd. Zoals een van de kinderen het stelde in een gesprek over de periode voor en na de implementatie van LSCI: 'Jullie praten nu veel minder over ons, en veel meer met ons.' We proberen altijd te werken volgens de noden van het kind en zijn gezin. We proberen de relatie tussen het kind en de volwassenen die met hem of haar werken steeds zo vorm te geven dat er aan de noden van het kind wordt voldaan. Dit betekent dat elke situatie, elk kind zijn eigen vormgeving van LSCI zal behoeven. Dit vergt creativiteit en voor elk kind zal het een zoeken zijn naar methodieken die hierop aansluiten en oog hebben voor de noden die dit kind binnen zijn context heeft. De veelzijdigheid van LSCI als methodiek en het breder passen binnen een visie waarin waarden en normen waarin je als organisatie gelooft, maakt dat dit steeds weer mogelijkheden biedt.

### 4 Referenties

- D'Oosterlinck, F. & Spriet, E. (2006). Life Space Crisis Intervention. Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties. *Vlaams Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 25(2).
- D'Oosterlinck, F., Goethals, I., Spriet, E., Soenen, B. & Broekaert, E. (2009). Conflict Management for Children and Adolescents with Emotional and Behavioural Disorders. *International Journal of Therapeutic Communities*, 30(2), 146-156.

- D'Oosterlinck, F., Dille, K. & Spriet, E. (2009). Life Space Crisis Interventie: een methodiek om met kinderen en jongeren in crisis om te gaan. *Handboek leerlingenbegeleider (HALT)*, 22, 91-112.
- Soenen, B., Goethals, I., Spriet, E., D'Oosterlinck, F. & Broekaert, E. (2009). Effects of the Combination of Life Space Crisis Intervention and a Level System at the Therapeutic Treatment Centre "Heynsdaele" – A Special School and Home for Youth with Behavioural and Emotional Problems. *International Journal of Therapeutic Communities*, 30(2), 200-216.
- D'Oosterlinck, F., Farricelli, M. & Spriet, E. (2009). Life Space Crisis Intervention. A therapeutic conflict management model. *Today's children are tomorrow's parents*, 25, 40-48.
- D'Oosterlinck, F., Keppens, S., Spriet, E. & Broekaert, E. (2011). Life Space Crisis Intervention and the Contextual Theory: Common Grounds in History. Renewed Reflections About Treatment of Children with Emotional and Behavioural Disorders in Their Family. *International Journal of Therapeutic Communities*, 32(1), 3-17.
- Long, N.J., Wood, M.M. & Fecser, F. (2012). Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties – Life Space Crisis Intervention. Uitgeverij Lannoo Campus.
- Soenen, B., Volckaert, A., Spriet, E. & D'Oosterlinck, F. (2011). Problem Behaviour in a Flemish Therapeutic Centre for Children and Youth with EBD: Group Workers, Teachers and Youth as Different Informants. *International Journal of Therapeutic Communities*, 32(1), 35-53.
- D'Oosterlinck, F., Spriet, E. & Soenen, B. (2012). How the use of the LSCI-method can create a healthy counterpoise against the negative effect of exclusion by disruptive peers. *Today's children are tomorrow's parents*, Vol. 33-34, 83-89.
- Goorix, K., D'Oosterlinck, F., Spriet, E., Freado, M. & Broekaert, E. (2012). Teach me how to talk. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 54-58.
- Soenen, B., Goethals, I., Spriet, E., D'Oosterlinck, F. & Broekaert, E. (2013). Reflections of Caretakers on the Process of Implementation of Life Space Crisis Intervention at a Therapeutic Centre for Youngsters with Emotional and Behavioural Disorders. *Psychiatric Quarterly*, 84(2), 239-254.
- Ykema, F. (2002). *Het Rots en Water perspectief. Een psychofysische training voor jongens: basisboek*, SWP: Amsterdam.
- Ykema, F. (2002). *Rots en Water. Een psychofysische training voor jongens: praktijkboek*, SWP: Amsterdam.
- Ykema, F., Hartman, D. & Imms, W. (Eds.) (2006). *Bringing it together. Rock & Water: skills for physical-social teaching*, Griffin Digital: Adelaide.

# Cognitieve stimulering als preventie voor moeilijk gedrag

## Cognitieve differentiatie als preventie voor cognitieve frustratie

**Jan Decuyper**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

### 1 Goed cognitief onderwijs

Een belangrijke pijler in de preventie van moeilijk en/of grensoverschrijdend gedrag op school is goed onderwijs. 'Goed onderwijs' krijgt hier de betekenis van goed 'cognitief' onderwijs en dus niet het leren van de kennis verbonden aan verschillende leergebieden. Goed cognitief onderwijs betekent dan kinderen denkstrategieën aanleren zodat ze zich zelfstandig op elk gebied waar ze willen leren, kunnen begeven. Het betreft denkstrategieën om informatie op te nemen, te verwerken en er mee in actie te komen. Het leergebied- of vakoverschrijdende 'leren leren' draagt de mogelijkheid in zich om daar aandacht aan te besteden.

Op die manier worden kinderen 'sterker' om ook binnen een sociale context die strategieën te gebruiken waardoor time-out als volgt kan worden betekend: 'binnen een sterke pedagogische relatie uit een voor de leerling moeilijke situatie stappen om er een **leermoment** van te maken voor zowel de schoolmedewerker als de leerling'. 'Leermoment' betekent dan binnen deze context: de passende denkstrategieën gebruiken om betekenis te geven aan de moeilijke situatie en om passende oplossingen te bedenken.

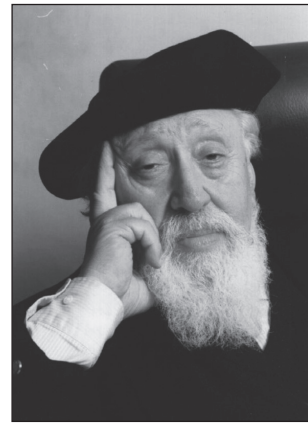
We stellen hier het denk- en werkkader van Reuven Feuerstein voor. Sinds het begin van de jaren negentig konden we hier in Vlaanderen met zijn ideeën en programma kennis maken. De eerste opgeleide specialisten in Vlaanderen die actief aan de slag gingen met dit gedachtegoed waren Jo Lebeer<sup>10</sup> en Phillippe Lamoral.<sup>11</sup> Onder hun bezielende leiding raakten steeds meer leraren en clb-medewerkers overtuigd van de waarde van de ideeën en de aanpak van Feuerstein.

<sup>10</sup> Jo Lebeer is docent aan de faculteit Geneeskunde van de Universiteit Antwerpen, en naast veel andere taken vooral coördinator van Steunpunt Leerbevordering en Mediatie. De Postacademische vorming Cognitieve Modificeerbaarheid, Gemedieerde Leerervaring en Instrumenteel Verrijkingprogramma van Feuerstein, organiseert hij in samenwerking met de Hogeschool Antwerpen, Voortgezette Lerarenopleiding Basiseducatie en het International Centre for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalem.

<sup>11</sup> Phillippe Lamoral is pedagoog en voorzitter van het Vlaams Verbond van het Katholiek Buitengewoon Basisonderwijs.

## 2 Reuven Feuerstein

Feuerstein, geboren in 1921 in Roemenië en recent overleden in 2014, groeide op in een groot gezin waar wederzijds respect, familieleven en leren centrale waarden waren. Hij werd onderwijzer en werkte na de Tweede Wereldoorlog met kinderen, meestal wezen, uit concentratiekampen. Hij had al snel door dat de traditionele IQ-testen weinig verhelderend waren om passend onderwijs te kunnen organiseren. Ze hielden geen rekening met de verschrikkelijke ervaringen en de culturele achtergrond van de kinderen. Feuerstein studeerde bij de Zwitserse psycholoog Piaget (als het ware de 'grondlegger' van de ontwikkelingspsychologie) en Rey (bekend van de complexe figuren waarbij visuele organisatiestrategieën worden geoefend) en promoveerde in de ontwikkelingspsychologie aan de Sorbonne in Parijs.



In zijn werk met verschillende doelgroepen ontdekte hij ook dat de gangbare testbatterijen (bv. Terman-Merill) wel konden meten wat iemand al wist of kende, maar niet wat hij nog zou kunnen leren. Het onderzoeken van het leerpotentieel leerde hem dat er algemene denkvaardigheden bestaan en dat deze kunnen geleerd, getraind worden.

Hij was werkzaam als directeur van het International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP) in Jeruzalem waar hij samen met zijn team verder werkte aan zijn gedachtegoed.

### 2.1 Handelingsleertheorieën

Feuerstein sluit ook aan bij wat in de jaren negentig de 'handelingsleertheorieën' werden genoemd. Deze denkwijze over leren ziet leren als actief handelen (zie verder). Onder inspiratie van Vygotsky, Gal'perin en in ons taalgebied van Van Parreren, maakten we kennis met deze ideeën van 'leren = handelen' en de cultuurhistorische theorie.

De kernideeën van de cultuurhistorische theorie zijn:

- Cognitieve ontwikkeling baseert zich op de geestelijke verworvenheden van de cultuur waarin het kind opgroeit. Leren gebeurt in een context en is een sociaal gebeuren. Iedere cultuur bevat alle elementen nodig voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen.
- Het bewustzijn is 'de weerspiegeling die tot stand komt doordat het individu de maatschappelijke ervaring in zich opneemt'.
- Opvoeding en onderwijs als overdrachtsactiviteiten: leerproblemen zijn overdrachtsproblemen (gebrek aan goed afgestemde mediatie).

### 2.2 Leren = handelen

Leren is handelen waarbij een handeling een doelgerichte verandering is in de wereld van de objecten. Handelingen bestaan meestal uit deelhandelingen. Het volgende voorbeeld

kan dit verduidelijken: als je een kleuter vraagt of hij meer eendjes of meer kikkers ziet, dan moet hij in de eerste plaats de vraag taalkundig begrijpen. De kleuter moet de kern van de vraag opslaan in het werkgeheugen, het verschil tussen kikkers en eendjes waarnemen, de waargenomen eendjes toewijzen aan de categorie eendjes, de eendjes kwantificeren, dit getal vasthouden in het werkgeheugen, alle kikkers toewijzen aan de andere categorie, de kikkers tellen, het aantal vasthouden in het werkgeheugen, de twee gegevens in het werkgeheugen vergelijken, de goede beslissingsregel toepassen (kies het grootste getal, tenzij ze gelijk zijn) en ten slotte de beslissing omzetten in de juiste verbale respons.

Al deze handelingen, denkvaardigheden zijn noodzakelijk om het goede antwoord te kunnen geven en maken het handelingsrepertoire uit van de mens.

Er worden kwaliteiten onderkend van handelingen die helpen om een leerproces uit te tekenen.

Op welk niveau gebeurt de handeling? Materiële handelingen zijn handelingen waarbij het eigen lichaam iets verandert aan materiële objecten, dingen, werktuigen. Perceptief handelen betreft dan dezelfde handelingen met de aanwezige objecten, maar via de waarneming. Een voorbeeld illustreert dit: het kind kan blokjes tellen door ze één voor één op te nemen en te tellen (materiaal) of het kan 'tellen met de ogen' (perceptueel). Bij verbaal handelen, neemt de taal de handeling over en gaat men bijvoorbeeld hardop rekenen. De handeling op mentaal niveau betreft dan die handelingen die we denkend voltrekken en waar er geen taal meer voor nodig is: men bedenkt onmiddellijk dat twee plus vijf zeven is.

Andere aspecten die mee kunnen helpen om 'trapsgewijs' te leren zijn de mate waarin een handeling uitgebreid of verkort kan gebeuren (tellen met blokjes of 'zien hoeveel blokjes er liggen'), de mate waarin een gehanteerde strategie ook op andere terreinen bruikbaar is (waar kan ik tellen nog gebruiken), de mate van generalisatie, de mate van beheersing van de handeling, de mate van inzicht in de handeling en de deelhandelingen, de mate van bewustzijn, en de mate van zelfsturing: namelijk heb ik nog iemand nodig om de strategie, de reeks handelingen uit te voeren of kan ik dit zelfstandig uitvoeren?

Op die manier is het leren van een handeling een proces dat verloopt van een materiële, uitgebreide, specifieke, niet beheerste, zonder inzicht, onbewuste, veldgestuurde handeling naar een mentale, verkorte, algemene, beheerste, inzichtelijke, bewuste, zelfgestuurde handeling. Van Parreren schreef in 1988 'Ontwikkelen Onderwijs' waar dit verhaal in terug te vinden is.

## 2.3 Aanname

Als aanname, als overtuiging, vertrekt Feuerstein van de belangrijke leerstelling: je bent een mens, je bent te modificeren. Deze leerstelling beschrijft hij in de volgende stappen:

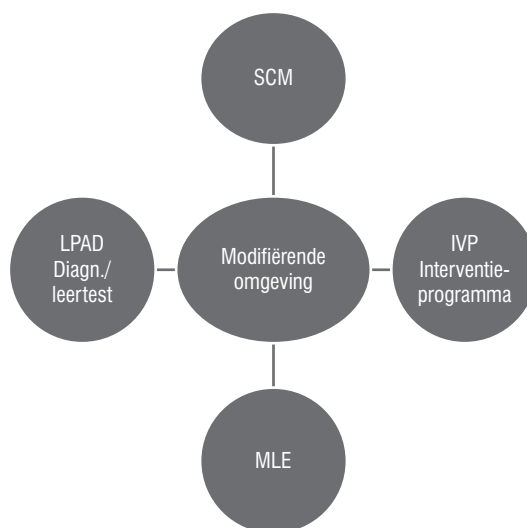
- 1 Mensen zijn modificeerbaar: het verwijst naar het wezen van het mens-zijn zelf, namelijk mensen zijn open en ontvankelijke systemen, ontvankelijk voor beïnvloeding.
- 2 De mens met wie ik werk, is modificeerbaar: het algemene geloof van de eerste overtuiging wordt binnengebracht in de specifieke relatie van de leraar. Ondanks het niveau van functioneren, ondanks weerstanden van de leerling tegen de leraar, ondanks het storend gedrag, blijft het geloof in de veranderbaarheid bestaan.

- 3 Ik ben capabel het individu te modificeren: hier gaat het over het geloof in de eigen competenties, of in de mogelijkheid om competenties te verwerven (zie stap 4). Iedere leraar kan geconfronteerd worden met eigen onvermogen: doorverwijzen naar iemand die wel over het vermogen beschikt en de stap zetten naar competentier worden, zijn hier de aangewezen paden.
- 4 Ik ben zelf ook iemand die kan en moet worden gemodificeerd: een langdurige investering in de eigen modificatie in plaats van professionele zelfgenoegzaamheid. Hoge eisen stellen aan de leerling en ook aan zichzelf.
- 5 De maatschappij – en de publieke opinie – moeten gemodificeerd worden: onderwijskundigen moeten ook inzetten op de samenleving en het geloof in de veranderbaarheid van iedereen uitdragen.

Ze kleuren de ingesteldheid van de leraar en zijn voorwaarden om groei te blijven zien bij de lerende.

### 3 Het juiste geloof, het juiste onderwijs, de juiste omgeving ... Wat biedt Feuerstein aan?

Het werk van Feuerstein kunnen we op theoretisch vlak vatten in de theorie van de 'structurele cognitieve modificatie' (**SCM**) en de theorie van de 'gemedieerde leerervaring' (MLE). De praktische instrumenten betreffen: 'Learning Potential Assessment Device' (LPAD, onderzoek van het leervermogen van mensen), de 'Modifiërende leeromgeving' (actueel spreken we meer van een krachtige leeromgeving) en tot slot het 'Instrumenteel Verrijgingsprogramma' (IVP).





Het programma van Feuerstein is te vatten in een combinatie van leerproces en didactiek via deze elementen:

- SCM: cognitieve modificatie moet STRUCTUREEL zijn, namelijk structureel verankerd in het denken in handelen zodat het steeds en spontaan kan worden ingezet;
- MLE: het gemedieerd leren, de gemedieerde leerervaring: het leerproces wordt op basis van 'mediatiecriteria' van kwaliteit verzekerd waardoor het geen incidenteel leren meer is.

De werktuigen:

- De modiïerende omgeving: een omgeving die verandering mogelijk maakt, wordt gekenmerkt door een grote mate van openheid, een situatie van positieve stress, een geplande en gecontroleerde confrontatie met nieuwe taken, een geïndividualiseerde/gepecialiseerde/op maat gesneden instructie en mediatie.
- LPAD (Learning Potential Assessment Device): de leertest die leerpotentieel in kaart brengt.
- IVP: Instrumenteel Verrijkingsprogramma (instrumental enrichment program).

#### 4 IVP – het programma

Het IVP bevat veertien instrumenten die als hoofddoel hebben de groeikansen van de persoon te bevorderen door denkmiddelen, denkstrategieën en denkattitudes te ontwikkelen waarmee hij profijt kan halen uit het directe contact met prikkels, uit de ervaringen die geboden worden in het dagelijkse leven en op toevallig geplande leermomenten.

De subdoelen zijn:

- deficiënte denkfuncties remediëren
- aanleren van de voor het IVP noodzakelijke woorden, operaties en relaties
- denkattitudes verwerven (via gewoontevorming)
- leren inzichtelijk handelen en reflecteren
- taakintrinsieke motivatie uitbouwen
- zelfvertrouwen ontwikkelen om een actieve producent van informatie te worden

De denkfuncties zijn:

Bij de input:

- 1 duidelijk en gericht waarnemen
- 2 systematisch zoeken
- 3 benoemen
- 4 plaatsaanduidingen opzoeken
- 5 tijdsaanduidingen opzoeken
- 6 constante kenmerken
- 7 precisie
- 8 gelijk gebruik van twee of meerdere informatiebronnen

Bij de verwerking:

- 1 probleem zien en benoemen
- 2 selecteren van relevante informatie
- 3 spontaan vergelijkend gedrag
- 4 alle informatie bijhouden
- 5 verbinden, verbanden leggen
- 6 behoefte nastreven aan logische bewijsvoering
- 7 verinnerlijken
- 8 afleidend en hypothetisch denken
- 9 strategieën ontwikkelen om veronderstellingen te toetsen
- 10 een oplossingskader bepalen
- 11 planning
- 12 woordenschat
- 13 telgedrag

Bij de output:

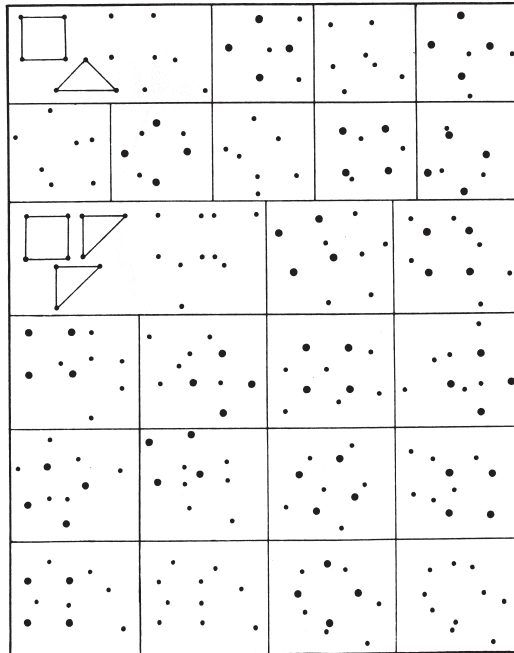
- 1 je begrijpbaar uitdrukken
- 2 virtuele relaties projecteren
- 3 rustig blijven zoeken
- 4 gissen en missen vermijden
- 5 juiste woorden gebruiken
- 6 behoefte om nauwkeurig te zijn
- 7 visueel transport
- 8 impulsiviteit afremmen

Deze denkfuncties worden bij LPAD onderzocht zowel naar (dys)functies als naar leerpotentieel, om dan verder binnen het IVP getraind te worden.

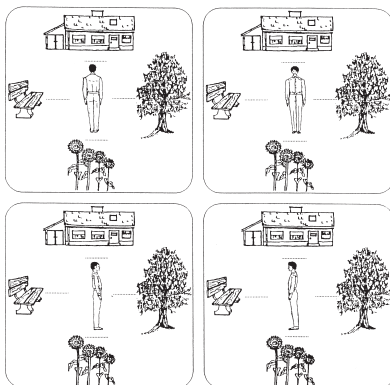


een minuutje ik denk na ... het logo van het IVP.

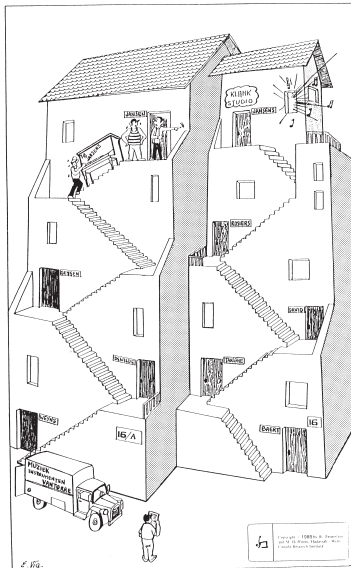
Het programma is meest gekend door het instrument 'organisatie van stippen':



Kinderen leren om niet op het zicht, maar op basis van doelgerichte strategieën geometrische figuren terug te vinden in stippenwolken. De strategieën die daar gevonden en geleerd worden, worden 'gebridget' naar de verschillende gebieden van het dagelijkse leven en worden zo structureel verankerd.



Organisatie in de ruimte: leert de vaardigheid om zich te oriënteren en de plaats van de dingen aan te duiden door gebruik te maken van relatieve en stabiele ruimtelijke referentiekaders (voor-rechts-achter-links).

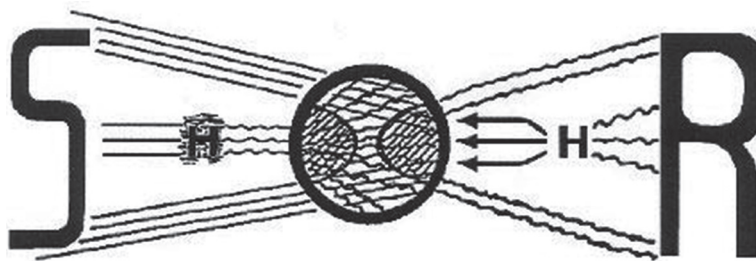


Het instrument illustraties:

maakt gebruik van humoristische cartoons, waarop een probleemsituatie staat die geanalyseerd moet worden en geordend in tijd en waarbij hypothesen over mogelijke oplossingen gemaakt moeten worden. Hierbij komen verschillende aspecten aan bod van de relatie tussen (emotionele-subjectieve) beleving en effect op prestatie en omgekeerd: de invloed van denkpatronen op emoties; ethische aspecten bij oplossen van probleemsituaties (bv. het probleem oplossen door het door te schuiven naar een ander); het concept zelfbedrog, gezonde en ongezonde ambities, berekend risico, kleine oorzaken met grote gevolgen, het concept van het absurde; voorzien zijn op het onvoorzienbare; oorzaken van fouten en toewijzen van verantwoordelijkheid; de oplossing die het probleem verergert.

THEORIE

## 5 De gemedieerde leerervaring



In de traditie van Burrhus F. Skinner’s operante conditionering (en zijn volgelingen) voegt Feuerstein zeer nadrukkelijk de mens (H), de mediator toe om leren krachtig en efficiënt (structureel) te maken. Ook al benoemt Feuerstein het niet zo, het is duidelijk dat de pedagogische relatie ook hier centraal staat.

De mediaticriteria (criteria die bepalen of leren gemedieerd wordt) worden hieronder weergegeven. Om van mediatie te kunnen spreken, moeten de eerste drie steeds aanwezig zijn, de andere afhankelijk van de leersituatie.

- **intentionaliteit en wederkerigheid:** de leraar maakt zijn intentie kenbaar en pas als deze gedeeld wordt, er wederkerigheid is, is er kans op een leerproces;
- **betekenis en zingeving:** wat geleerd wordt, is zinvol, betekenisvol en bruikbaar voor de lerende;

- **transcendentie:** wat geleerd wordt, overstijgt het hier en nu. Dit is vergelijkbaar met 'transfer'. Het 'bridgen' neemt binnen een IVP-activiteit evenveel tijd in beslag als het aanleren en inoefenen van de denkfunctie zelf.

De andere mediacriteria zijn: mediatie van ...

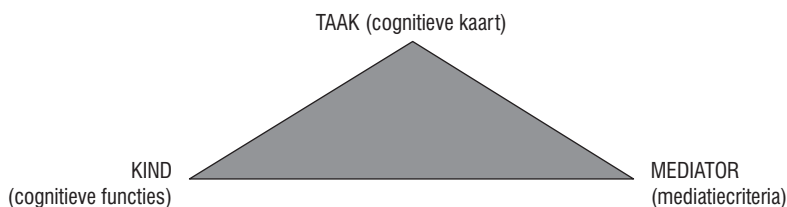
- competentiegevoelens;
- regulering en beheersing van het eigen gedrag;
- samen delen;
- opbouwen eigen identiteit en psychologische differentiatie;
- zoeken en kiezen van een doel, het 'plannen' van een strategie en het bereiken van een doel;
- aangaan van uitdagingen: het zoeken naar nieuwe en complexe ervaringen;
- de mens als veranderend wezen;
- kiezen van een optimistisch alternatief;
- lidmaatschap.

Tot slot verwijzen we nog naar de cognitieve kaart. Dit is een instrument dat we kunnen gebruiken om taken te analyseren op basis van:

- 1 het inhoudelijk geheel waaromheen het denkproces zich beweegt (welk soort 'materiaal')
- 2 de modaliteit of taal waarin het denkproces moet worden uitgevoerd (te linken aan voorkeur-zintuigen)
- 3 de fase van het denkproces (input-verwerking-output)
- 4 de bij het denkproces verlangde cognitieve bewerkingen (cognitieve functies)
- 5 het niveau van complexiteit (het aantal informatie-eenheden)
- 6 het abstractieniveau (materieel ... mentaal)
- 7 de mate van efficiëntie waarmee een denkactiviteit wordt uitgevoerd (snelheid)

## 6 Tot slot

Op die manier biedt IVP op de verschillende aspecten hulpmiddelen aan om de gestelde doelen te bereiken:



Het werk van Feuerstein startte hiermee. Sindsdien hebben een aantal mensen op basis van het instrumenteel verrijkingsprogramma programma's ontwikkeld:

- IVP-Basic – pre-IVP
- Cognet – programma voor de basisschool

- Bright-Start – programma voor de kleuterschool (zie praktijkvoorbeeld)
- MISC – programma voor de kinderdagverblijven (hoe kan je denkstimulerend gaan optreden bij jonge kinderen).

## 7 Vorming en literatuur

### Vlaamse voortrekkers

UA Steunpunt leerbevordering en mediatie – Jo Lebeer;  
Cebco – Johan Warnez;  
Cesmoo – Albert Janssens;  
VELOO – Annie Weedaeghe.

### Literatuur

- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. (1993). *Laat me niet zoals ik ben*. Rotterdam: Lemniscaat.
- de Jager, M. & Lebeer, J. (1995). *Denken kun je leren*. Utrecht: Sardes.
- Lebeer, J. (red. 2003). *Bouwen aan leren leren; Cognitieve leerbevordering bij kinderen met risico op ontwikkelings- of leerstoornissen*. Leuven: Acco.
- Janssens, A. (1999). *Ontwikkeling stimuleren*. Leuven: Acco.
- Van Parreren, C.F. (1988). *Ontwikkelen Onderwijs*, Leuven: Acco.
- Van Parreren, C.F. (1983). *Leren door handelen*, Apeldoorn: Van Walraeven.

# Bright Start of 'Goed Begonnen' ...

## Denkstimulering bij jonge kinderen

**Jan Decuyper**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!  
i.s.m. 't Vestje, school voor Buitengewoon Onderwijs van het GO! uit Lier*

In het artikel 'Cognitieve stimulering als preventie voor moeilijk gedrag, cognitieve differentiatie als preventie voor cognitieve frustratie' werden de principes van het Instrumenteel Verrijkingsprogramma van Feuerstein geschetst. Bright Start of Goed Begonnen werd op basis van dezelfde principes ontwikkeld door Carl Haywood, Penelope Brooks en Susan Burns.

### 1 Algemeen doel

Het programma Goed Begonnen werd ontwikkeld voor toepassing bij kinderen van drie tot zes jaar, inclusief kinderen met fysische of intellectuele problemen en kinderen die, omwille van socio-economische factoren, grotere kans lopen leerproblemen te ontwikkelen. Goed Begonnen richt zich op de pre-cognitieve, cognitieve en metacognitieve vaardigheden die aan de basis liggen van het leren tijdens de aanvangsklassen van het lager onderwijs.

We verruimen enigszins het doel door te stellen dat we de toepassing zien bij kinderen met een ontwikkelingsleeftijd van drie tot zes jaar waarmee we zowel de doelgroep van de kleuterklas als een grote groep kinderen binnen het type 2-onderwijs omvatten.

### 2 Specifieke doelstellingen

De specifieke doelstellingen van Goed Begonnen zijn:

- de ontwikkeling van fundamentele cognitieve functies ondersteunen en versnellen. Het gaat vooral om die functies die eigen zijn aan de concreet operationele fase;
- deficiënte cognitieve functies opsporen en remediëren;
- taak-intrinsieke motivatie ontwikkelen;
- denken op voorstellingsniveau stimuleren;
- leereffectiviteit en leer-/schoolrijpheid stimuleren;
- onterechte verwijzing naar buitengewoon onderwijs trachten te voorkomen.

Goed Begonnen is een flexibel cognitief curriculum en heeft als doel de leerbaarheid van kinderen te vergroten door de denkvaardigheden en het vermogen om inzichten te verwerven uit te breiden.

Het programma kent een sterk gestructureerde benadering. De inductie van regels en principes kent een sterke nadruk. De orde en de voorspelbaarheid van de wereld (principes van organisatie, het opstellen, volgen en toepassen van regels) en de processen die noodzakelijk zijn voor een systematische waarneming, analyse en begrip, leren en probleemoplossing worden beklemtoond.

Kinderen moeten leren:

- hun gedrag afstemmen op geïnternaliseerde regels en normen;
- problemen opmerken;
- denkprocessen aanwenden om oplossingen te vinden;
- deze processen ook gebruiken bij logico-mathematische problemen;
- niet-succesvolle oplossingen opzij schuiven en andere oplossingen zoeken;
- kritisch zijn;
- het denken, leren en problemen oplossen logisch ondersteunen.

Uiteraard speelt mediatie ook hier een belangrijke rol. De mediator maakt de gegeneraliseerde betekenis van ervaringen duidelijk. Dit betekent dat uit elke actuele situatie met een bepaalde inhoud, de generaliseerbare principes en strategieën met betrekking tot waarneming, denken, leren en problemen oplossen worden afgeleid.

### 3 Zeven units

Het programma bestaat uit zeven units. De units worden gespreid over twee schooljaren. Elke unit vormt een homogene entiteit, gericht op het verwerven van een bepaald aantal samenhangende cognitieve functies. Elke unit bouwt verder op de vorige. Vandaar ook het belang om te starten met de unit Zelfregulering.

Gezien de complexiteit en de noodzakelijke intensiteit is een kleine groep aangewezen om een sfeer van 'leer- en denkplezier' te bewerkstelligen.

De zeven units zijn:

- 1 **Zelfregulering:** controle over het lichaam verwerven, tot zelfregulering komen binnen een sociale context.
- 2 **Getalbegrip:** cognitieve begrippen in verband met hoeveelheden, aantal, ... Dit zijn startpunten om op een kwantitatieve manier om te gaan met gegevens en stimuli uit de omgeving.
- 3 **Vergelijken:** gelijkenissen en verschillen op een systematische manier kunnen opzoeken en beschrijven.
- 4 **Rolneming:** de mogelijkheid ontwikkelen om situaties vanuit verschillende perspectieven te bekijken, van concreet naar sociale situaties.
- 5 **Classificeren:** op basis van kleur, grootte en vorm tot classificeren op voorstellingsniveau.



- 6 **Sequentiëren:** items identificeren volgens hun seriële positie, progressies op basis van aantal en patroon. Patronen vinden binnen een verzameling items.
- 7 **Discrimineren:** voorwerpen en gebeurtenissen identificeren en classificeren op basis van opvallende kenmerken.

Het programma voorziet ook in een handboekje voor de ouders. Het vermeldt 'Dit handboekje is een leidraad voor ouders die samen met hun kleuter spelletjes op een speciale manier willen spelen'. Het handboek beschrijft de principes van Goed Begonnen en geeft een dertigtal activiteiten die ouders met hun kinderen kunnen uitvoeren.

## 4 Het cognitief lesje

### 4.1 Een systematische voorbereiding

Net zoals elke andere lesactiviteit dient een cognitieve training systematisch voorbereid te worden. Elke unit heeft zijn plaats in het proces. De begeleider dient zicht te hebben op het gehele verloop van de unit, op elke unit die voor en na komt, op de lange-termijn-doelen, op de opbouw van de lessen in functie van het realiseren van de doelen en op het materiaal. Het doel is dat wat volgt ook toegepast wordt in de 'niet-Goed Begonnen-activiteiten'.

Elke unit vangt aan met een omschrijving van de doelstelling van de unit en van de centrale cognitieve functies. De lesjes dienen wekelijks te worden gepland en het materiaal voorbereid. Dit geldt zeker wanneer een co-lesgever wordt ingeschakeld.

Elke dag is een vervolg op de evaluatie van de vorige dag. Het leer- of aandachtspunt, de voorbeelden en bridgings, veranderingen die uit de vorige activiteit werden gehaald, ... dienen nu herkend, opgemerkt, toegepast en doorgevoerd te worden.

### 4.2 Elementen in elke lesje

Elke lesje in het curriculum bevat volgende elementen:

- **Cognitieve functies:** in elk lesje staat één functie centraal. Andere vermelde functies kunnen van belang zijn om de activiteit te kunnen uitvoeren of bij specifieke moeilijkheden. Belangrijk is dat cognitieve functies geen inhouden zijn, maar processen die kunnen worden toegepast op verschillende gebieden. Inhouden staan in functie van de aan te leren cognitieve functie: als illustratie en om het gebruik ervan te bekrachtigen.
- **Verantwoording:** de beschrijving hoe de activiteit bijdraagt tot de verwerving van de cognitieve functies.
- **Hoofdactiviteit:** beschrijving van de activiteit, met (spel)regels en procedures en het nodige materiaal. De hoofdactiviteit wordt uitgewerkt op maat van de leerlingen en steeds met de te oefenen cognitieve functie duidelijk voor ogen.
- **Variant:** er wordt een variant aangeboden voor die situaties waarin de hoofdactiviteit niet realiseerbaar is (bv fysieke beperkingen), er herhaling nodig is, er bij een tweede aanbieding nog nieuwe inzichten en benaderingen dienen te worden aangebracht.

- **Generalisatie-activiteit:** hetzelfde cognitief principe moet worden toegepast in een min of meer van de hoofdactiviteit verschillende activiteit.
- **Bridging:** het gaat om bridging van de cognitieve functie en niet over bridging van de inhouden. Bridging houdt in dat er nagedacht en gepraat wordt over waar en wanneer nieuwe concepten, relaties, technieken en vaardigheden kunnen gebruikt worden ... en dit over verschillende contexten heen. De leraar doet een aanzet om dan samen met de kinderen verder te zoeken.
- **Cognitief beheersingscriterium:** indien dit bereikt is, kan het volgende lesje worden gestart. Indien dit niet bereikt is, wordt herhaling, variatie en inoefening voorzien. Pas wanneer 75% van de kinderen het criterium hebben bereikt, kan de groep doorgaan.

Elke cognitieve les past in een dagstructuur. Centraal staat de cognitieve functie die gedurende de gehele dag doorheen *alle* activiteiten in de focus staat. De dagstructuur draait enerzijds rond planning (recapituleren van de vorige dag), het cognitieve lesje, de andere activiteiten waarbij het leerpunt van de dag, de cognitieve functie steeds weer onder de aandacht wordt gebracht.

### 4.3 De begeleider medieert

Om het leren sterker te maken, medieert de begeleider door (technieken):

- processen te benadrukken, niet de antwoorden (juist of fout);
- procesgerichte vragen te stellen en antwoorden uit te lokken die slaan op het proces;
- uitleg en verantwoording te eisen, ook voor goede antwoorden;
- zich zelf enthousiast op te stellen ten opzichte van leren;
- taak-intrinsieke motivaties te gebruiken;
- de principes te bridgen naar vertrouwde domeinen;
- nieuwe ervaringen te relateren aan vertrouwde ervaringen;
- regels uit te lokken;
- de orde en voorspelbaarheid van de wereld te benadrukken, systematiek, volgorde en strategieën benadrukken;
- gewoontes te creëren;
- kinderen ongemak te laten ervaren bij onjuistheid, onvolledigheid, niet te verklaren situaties, ...;
- zoveel als mogelijk te accepteren van antwoorden, maar onjuiste en onvolledige antwoorden te corrigeren.

Volgende uitspraken en vragen versterken het mediëren: Wat moet je nu doen? – Vertel me eens hoe je dit hebt gedaan? – Wat zou er gebeuren als ... ? – Heb je dat al eerder gedaan? – Hoe zou je je voelen wanneer ... ? – Ja, dat is juist, maar hoe weet je dat dit juist is? – Wanneer nog is het nodig om ... ? – Stop en kijk goed naar wat je aan het doen bent. – Wat is het probleem, denk je? – Kan je dit nog op een andere manier doen? – Waarom is deze manier beter dan die andere? – Heb je dit al eens eerder gedaan en hielp dit jou het probleem op te lossen? – Laat ons een plannetje maken zodat we niks vergeten. – Hoe kan je dit te weten komen? – Hoe verschilt dit van dat? – ...

## 5 Illustratie Bright Start unit 1: zelfregulering

Zelfregulering wordt beschouwd als een pre-cognitieve functie. Een kind kan pas het eigen denken en leren sturen wanneer het in staat is zijn handelen te controleren: waardoor wordt mijn handelen bepaald? Hoe kan ik mijn handelen, mijn bewegingen en mijn gedrag onder controle krijgen en houden? Zelfregulatie als meta-cognitieve functie zit in het totale programma verweven en is ook één van de twaalf mediaticriteria.

Deze unit bevat 27 lesactiviteiten.

De leerlijn omvat als cognitieve werkpunten: relateren, gedrag onder controle houden op basis van een externe prikkel, het begrip 'regel' gebruiken (precisie en nauwkeurigheid), reflecteren op eigen gedrag, zelfcontrole, oplossingsstrategieën, rolneming, geheugen, selectieve aandacht, duidelijke informatie verzamelen, systematisch zoeken (van links naar rechts), systematisch waarnemen, probleemoplossend denken. Elk werkpunt komt in verschillende activiteiten aan bod.

De modaliteit varieert van grofmotorisch naar fijnmotorisch, van auditief naar visueel, van concreet naar abstract.

Hieronder geven we twee voorbeelden van lesactiviteiten.

### 5.1 Les 1 van de unit

Met dit lesje beogen we het idee bij te brengen dat activiteiten en cognitieve functies integraal met elkaar verband houden. De cognitieve functies die betrekking hebben op de les worden eveneens in gesprek gebracht.

- **Cognitieve functies:** vergelijken, relateren, precisie en nauwkeurigheid, zelfregulering
  - heden en verleden aan elkaar relateren: 'Ik kan nu iets omdat ik het al eerder gedaan heb'
  - vergelijken met een model (grofmotorische activiteit)
  - luisteren naar en begrijpen van opdrachten
- **Lesactiviteit**
  - **Inleiding** (introductie van de pop): Weten jullie wie ik ben? Kennen jullie mij? Hoe komt dat (waarom wel/niet)? Ik zou graag jullie namen weten zodat ik de volgende keer weet wie jullie zijn.
  - **Hoofdactiviteit:** ik zou graag een spelletje met jullie spelen. Wie kent een spelletje? Gedurende een korte tijd wordt een eenvoudig en door de kinderen gekend spelletje gespeeld (bv. zakdoek leggen, verstoppertje). Het doel is om de huidige activiteit en eerder opgedane ervaringen met elkaar te verbinden. Bij oudere kinderen kunnen het ook andere moeilijkere spelletjes zijn (bv. dammen).  
Aan de kinderen wordt gevraagd hoe ze wisten wat ze moesten doen. De kinderen zullen verschillende antwoorden geven: de juf leerde ons de spelregels, de juf zorgde ervoor dat iedereen de regels kende, ...
  - **Variant/generalisatieactiviteit:**  
Voorzie snoepjes en/of koekjes die verpakt zijn: wat moet je doen om de koekjes te kunnen opeten? (Wikkel er af doen) Hoe wist je dat?

Geef hen kleurpotloden. Wat kan je ermee doen?

Leerlingen trekken hun schoenen uit en doen ze weer aan. Hoe wist je wat je moet doen?

- **Bridging:**

Wanneer het principe 'ik kan nu iets omdat ik het al eerder gedaan heb' duidelijk is, gaan we samen met de kinderen nadenken over andere spelletjes en hun spelregels. Het leren van nieuwe spelletjes wordt gerelateerd aan vooraf opgedane ervaringen. Daarna worden andere activiteiten, geen spelletjes, besproken waarbij ze ook dingen moeten gebruiken die ze reeds kennen: o.a. thuis kleren aandoen, op school in de refter (waar zitten, mag je praten, ...) en op de speelplaats. Telkens wordt gevraagd: 'Hoe weet je wat je daar moet doen?'

Het doel is (cognitief beheersingscriterium) dat elk kind een activiteit kan noemen die het al eerder deed en om minstens één (spel)regel van deze activiteit te verwoorden. De volgende reeks activiteiten worden opgebouwd rond het spel snel/traag. Er wordt geleerd dat ons gedrag bepaald wordt door prikkels uit de omgeving, veranderingen, afspraken, rol/functie en voornamelijk door regels.

In een derde reeks activiteiten wordt stil gestaan bij het doel: 'ons gedrag moet in overeenstemming worden gebracht met de eisen die gesteld worden'. Dit gebeurt aan de hand van het spel Bezige Bij.

Daarna wordt via 'copy cat' geleerd dat 'zelfregulering belangrijk is wanneer we informatie op een systematische manier willen verzamelen of wanneer we iets willen vertellen'. In een laatste reeks activiteiten is 'zelfregulering in sociale context (sharing en coöperatie) en ten aanzien van problemsolving', het leeritem.

## 5.2 Les 24 van de unit

Deze les heeft als doel de kinderen het belang te leren inzien van sharing (delen), coöperatie en het ontwikkelen van problemsolving-strategieën toepasbaar in spelsituaties. Het doel is kunnen samenspelen zonder conflicten. De activiteiten strekken zich uit over verschillende dagen.

- **Cognitieve functies:** precisie en nauwkeurigheid, zelfregulering

- zelfregulering door reflectie op het eigen gedrag
- labeling

- **Lesactiviteit**

- **Hoofdactiviteit:**

Het spel Bezige Bij dat in de vorige activiteiten werd gespeeld wordt mentaal opgevoerd. Vraag hen wat ze nodig hebben en herhaal de regels. Bij het klaarleggen van de touwen of hoepels wordt slechts de helft van het vereiste aantal gebruikt.

Geef aan dat de kinderen kunnen beginnen spelen. De kinderen zullen opmerken dat er niet genoeg materiaal ligt. Vraag de kinderen hoe ze dit probleem kunnen oplossen en verlang minstens twee verschillende oplossingen zoals ieder om beurt spelen, één touw/hoepel door twee kinderen laten gebruiken, regels aanpassen, ...

De kinderen worden gevraagd om het spel te spelen, gebruik makend van de verschillende mogelijke oplossingen. Bespreek met hen welke oplossing het best was en

waarom. Het begrip *delen* wordt geïntroduceerd. Bespreek ook de oplossingen die niet goed zijn: bv. snel een touw grijpen voor een ander er één kan nemen, slaan, schreeuwen, wenen, ... als oplossingen die problemen onder elkaar veroorzaken.

- **Variant/Generalisatieactiviteit:** organiseer andere activiteiten waarbij probleemoplossing-strategieën nodig zijn. Bv.: puzzelen met te weinig puzzels, kleuractiviteit met te weinig kleurpotloden, ...

- **Bridging:**

We denken samen met de kinderen na over activiteiten waar delen helpt om problemen te voorkomen of waar delen een goede strategie is: bv. speelgoed doelen in de hoekjes, de schommel en de fietsjes doelen op de speelplaats, ... Delen en beurt afwachten zijn hier aangewezen.

Waar moeten we nog onze beurt afwachten? In andere spelsituaties (zoals Bezige Bij spelleider/roeper), voorwerpen in de klas die om beurt moeten worden gebruikt, ... Zoek met de kinderen situaties waarin 'beurt afwachten' een activiteit beter en eerlijker doet verlopen en dus prettiger wordt voor iedereen.

Bespreek ook hoe ze zich zouden voelen als iemand niet met hen zou delen en hoe iemand zich zou voelen als zij niet met die andere zouden delen.

Vertel verhalen van situaties waarin andere kinderen problemen hebben opgelost. Geef zowel wenselijke als verkeerde oplossingen en bespreek met de kinderen de aangereikte oplossingen.

### 5.3 Geleerde principes

De principes die uit de volledige reeks lesjes worden gedistilleerd, gebridget en vastgehouden doorheen alle activiteiten zijn:

- Ik kan iets omdat ik het al eerder heb gedaan;
- Ik kan mijn lichaam traag/snel bewegen en ik kan stoppen als het moet;
- Regels vertellen mij hoe ik iets moet doen;
- Wat gebeurt er als ik één regel niet volg (spelbreker);
- Ik doe het zelf (er staat geen aan- en uitknopje aan mijn lichaam);
- Ik kan de regels veranderen naar gelang de situatie;
- Ik kan mijn gedrag aanpassen aan de rol die ik speel;
- Regels vertellen me hoe ik iets moet doen (hoeveelheid regels verhogen);
- Wat gebeurt er als ik één regel niet volg;
- Als ik de naam van iets weet, is het gemakkelijker om er over te praten;
- Als ik iets tegen mezelf zeg kan ik het beter onthouden;
- Ik kan mijn aandacht richten op één voorwerp;
- Ik kan verbanden leggen en zo ontdekken waarover het gaat;
- Ik kan vertellen hoe een model er uitziet voor ik het uitvoer;
- Ik kan vertellen hoe een model er uitziet en dan voor het gepaste model kiezen;
- Ik kan op een juiste manier zoeken;
- Ik zoek systematisch, zo vergeet ik niets;
- Ik kan iets onthouden door het vast te houden in mijn hoofd;

- Ik kan over iets vertellen omdat ik het oproep in mijn hoofd;
- Ik weet wanneer ik iets moet delen met iemand anders;
- Ik weet wanneer ik moet samenwerken met anderen;
- Ik weet dat er regels nodig zijn om te kunnen samenwerken.

## 6 Link met time-out

In het kader van time-out werd de unit 'zelfregulering' uitvoerig uiteengezet, aangezien de leerlingen hier het eigen gedrag, handelingen en bewegingen leren sturen en tevens inzicht krijgen in het feit dat hun gedrag afhankelijk is van regels. Ze leren dat het hun eigen verantwoordelijkheid is. Het is dus een pre-cognitieve functie die als preventieve maatregel op ongewenst of buitensporig gedrag van toepassing zou kunnen zijn.

Elk minilesje is opgebouwd uit drie delen nl. een kringgesprek, een spelactiviteit en het 'bridgen' (transfer naar alledaagse situaties), telkens met interactie van de klaspop. Vandaar dat het ook aangewezen is om de lesjes te geven met twee, in de speelleerklas is dit de klasjuf en de ergotherapeut.

Met behulp van drie verschillende spelletjes (snel en traag, bezige bij en aap me na) leren de leerlingen hun lichaam eerst grof motorisch sturen om zo verder te gaan naar een hogere controle van het lichaam op fijn motorisch vlak. Ze leren dat ze zelf hun handelingen kunnen sturen in overeenstemming met signalen (auditief) of modellen (visueel) en dat ze iets beter kunnen door veel te oefenen. In gevarieerde leersituaties leren ze omgaan met veranderingen en hun gedrag aanpassen aan de rol die ze spelen.

Doorheen de lesjes komen de leerlingen ook geleidelijk tot inzicht dat je regels nodig hebt om een spel te spelen, dat regels je vertellen wat je moet doen alsook het belang dat er overall regels zijn (thuis, op school, in het verkeer, ...) en wat er gebeurt als iemand zich niet aan de regels houdt. Reflectie op het eigen gedrag staat hier centraal.

Het hele leerproces draait rond de spil dat leerlingen gaandeweg leren reflecteren over hun eigen (leer-)houding en kunnen. Hierbij krijgen ze handvaten om zichzelf te sturen en tools om hun persoonlijk leerproces permanent bij te sturen en aan te passen.

Zowel de zachte klasdruk (vergelijken van resultaten) als het dynamisch aspect van de klaspop, als mediërend gegeven, resulteren in een concretere en zuiverdere kijk op het eigen gedrag. Verkennen, plannen en vooral evalueren staan dus elk lesmoment centraal. Niet het resultaat op zich maar wel de leer-wandelweg vormt de essentie van het lessenpakket. Op die manier ervaren wij niet onmiddellijk de nood aan een specifieke time-out-ruimte voor jonge kinderen.

# Bright Start toegepast: 't Vestje in Lier

**Jan Decuyper**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!  
i.s.m. 't Vestje, school voor Buitengewoon Onderwijs van het GO! uit Lier*

## 1 Situering

't Vestje, gelegen in Lier, is een school voor buitengewoon onderwijs van het Gemeenschapsonderwijs. Het is een vestigingsplaats van de Balderschool in Berlaar. Er is een aanbod voor leerlingen met leerstoornissen en voor leerlingen met een lichte mentale beperking (type 1 en 8). Specifiek voor 't Vestje is dat de leerlingen uit beide types gemengd zitten.

In het eerste klasje (ook wel eens speelleerklas of brugklas genoemd) komen de leerlingen terecht die nog niet klaar zijn om onmiddellijk te starten met de leerstof van het eerste leerjaar. In de klas zitten tien tot twaalf leerlingen. Voor sommige leerlingen is vooral de werk- en leerhouding (luisterhouding, stilzitten, nog te speels, concentratie, tempo en nauwkeurigheid, ...) nog ondermaats. Voor andere leerlingen zijn er problemen met voorbereidende leerstof en soms zijn er nog andere redenen (gedragmatig, motorisch, ...).

De termen speelleerklas en brugklas wijzen op het feit dat de leerlingen de brug maken tussen derde kleuterklas en eerste leerjaar. Sommigen kunnen vrij snel starten met leerstof eerste leerjaar terwijl anderen toch wat langer op het niveau van de derde kleuterklas werken.

Er wordt op een speelse manier geleerd (vaak met spelletjes, poppen, ...). Naast tijd om te leren, is er ook tijd om te spelen. Gaandeweg neemt het leren het steeds meer over van het spelen. Uiteraard besteden we er niet enkel aandacht aan de leerstof, maar ook aan de werk- en leerhouding.

## 2 Leren leren met 'Bartje'

Vanuit die optiek worden in de speelleerklas jaarlijks van september tot juni twee lestijden per week 'leren leren' ingericht. Daarbij wordt gewerkt met het denkstimuleringsprogramma Bright Start van Carl Haywood.

Kinderen met ontwikkelingsstoornissen, zoals dit in de speelleerklas het geval is, beschikken vaak over deficiënte denkfuncties. Door het toepassen van het Haywoodprogramma worden de kinderen gestimuleerd om meer rendement te halen uit hun leersituaties.

Het gaat om een zeer gestructureerde aanpak met nadruk op het introduceren van regels en principes die de wereld ordenen en voorspelbaar maken. De denk-, leer- en problemsolving processen worden gestimuleerd door tussenkomst van de klaspop 'Bartje' die als mediator optreedt. Dit geeft een model van gesprek, dialoog voor de kinderen en een eigen dynamiek. De pop staat model voor de kinderen als iemand die ook in leren gaat. De pop kan dus mee-leren, fouten maken, zoeken naar oplossingen, verwoorden, ... Ervaring leert ons dat door zijn toedoen de cognitieve processen efficiënter verlopen en leerinhouden ongetwijfeld sneller worden opgenomen. De lessen worden steeds met twee leerkrachten gegeven. In de speelleerklas is dit de klasjuf en de ergotherapeut. Door het werken met een co-leraar kan één van beiden de regie van de lesactiviteit bewaken en de andere observeren en inspelen op de specifieke noden van de kinderen.

Dit programma biedt dan ook de noodzakelijke handvaten die als basis dienen voor de noodzakelijke emotie-regulering en zelfregulering waardoor gedragsproblemen tot een minimum worden beperkt en time-out zelden nodig is.

Bright Start bestaat uit zeven units die elk gericht zijn op een bepaald aspect van het cognitief functioneren van jonge kinderen. Qua kennis en vaardigheden vormen ze de basis voor de eerste klas van het basisonderwijs en zijn ze dus bijgevolg ook in de speelleerklas niet weg te denken.



## Hoofdstuk 3.

# Time-out en de leerkracht/begeleider

### **Focus op de leerkracht/begeleider**

Bij het hanteren van time-out is het evenzeer van belang om in te zoomen op de rol van de persoon die het kind in de time-out begeleidt en op de interactie tussenbeide.

Het denkkader 'Nieuwe autoriteit' focust op de zorg van een schoolmedewerker en hoe men kan reageren op gewelddadig of agressief gedrag van een leerling. Het kader voert een pleidooi voor geweldloos verzet en geeft aan hoe schoolmedewerkers aan de hand van empowerment hun impact op kinderen en jongeren met gedragsproblemen kunnen vergroten. Het bijhorende voorbeeld uit de praktijk geeft aan hoe *MPI De Kaproenen* het welbevinden van leerlingen wil versterken door het empoweren via begeleiding op maat.

# Nieuwe Autoriteit en geweldloos verzet als inspiratiebron voor empowerment bij schoolmedewerkers en ouders

**Jan Decuypere**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

## 1 De opvoeder in de focus van Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet

De Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet vertrekken vanuit een aantal vragen, bedenkingen en inzichten die deze visie onderbouwen.

- Hoe kan de opvoeder in de eenentwintigste eeuw zijn autoriteit installeren en in zijn kracht gaan staan om de noodzakelijke grenzen in de opvoeding van kinderen te installeren?
- Hoe realiseert de opvoeder vanuit aanwezigheid de noodzakelijke verbondenheid?
- Hoe worden onmacht, schuldgevoel en schaamte bespreekbaar?
- Opvoeden is een leerproces. Hoe kan ook de opvoeder gaandeweg houdingen, inzichten en vaardigheden verwerven?
- Hoe wordt gedragsverandering een proces van leren en herstellen in plaats van straffen en belonen?
- Hoe kunnen we escalaties vermijden? (De grotere kans op escalaties is eigen aan het buitengewoon onderwijs)
- Hoe geven we duidelijk en geweldloos aan welk gedrag ongewenst is?
- Hoe worden zelfreflectie en emotieregulatie/zelfcontrole eigen aan de stijl van de opvoeder waardoor ook het kind wordt gestimuleerd in zelfreflectie en emotieregulatie/zelfcontrole?
- Hoe realiseren we teamwerking zodat het team het dragend netwerk wordt van elke leerkracht of paramedicus? Hoe wordt de klas 'ontsloten' waardoor het team de centrale oefenplaats wordt voor dialoog en waar samen wordt nagedacht over passende reacties op grensoverschrijdend gedrag van kinderen?

In tegenstelling tot andere denkkaders waar het handelen met het kind centraal staat, stellen 'nieuwe autoriteit en geweldloos verzet' de zorg (door empoweren) voor de schoolmedewerker in de focus waardoor de impact op kinderen en jongeren groter kan worden.

De hoogleraar psychologie Haim Omer is met zijn team (o.a. Idan Amiel) de kracht achter het 'New Authority Centre' in Tel Aviv.

## 2 De kinderen in het buitengewoon onderwijs

We willen hier geen analyses maken over de kinderen<sup>1</sup> in het buitengewoon onderwijs. We nemen aan dat de lezer weet dat de kinderen in het buitengewoon onderwijs kwetsbaarder zijn in velerlei opzichten. Ze zijn op verschillende manieren minder sterk: hetzij cognitief, hetzij emotioneel, hetzij ... waardoor het begrijpen van hun wereld, de gehechtheid en verbondenheid met anderen op een andere manier verloopt dan de doorsnee ontwikkeling. Het reguleren van hun emoties, zichzelf onder controle houden, verloopt moeilijk.

Hun kwetsbaarheid vraagt grote zorg en dit vraagt veel energie van schoolmedewerkers en ouders. Omer stelt dat deze dagelijkse zorg (bv. om een goed georganiseerde klas- en schoolpraktijk te realiseren in plaats van chaos in de klas en op school), meer kans geeft op burn-out dan de 'hevige' escalaties (Congres NA 2 & 3 juni 2014, Brussel).

Daarnaast is er zeker ook een grotere kans op escalaties. Deze escalaties en de zorg om deze te voorkomen, vraagt zeer veel van opvoeders<sup>2</sup>: een grote sensitiviteit en heel veel inzicht en vaardigheden om een veilige omgeving te creëren.

De nood aan ondersteuning van de schoolmedewerkers is hier groter dan in een gewone onderwijssetting. Het bewust zijn van de eigen kracht en de nood aan steun om hier in te blijven staan is ook groter. De nood aan ondersteuning in het proces van leren opvoeden vergt de moed en de vaardigheid om aan zelfreflectie te doen én een sterk team en netwerk. Nieuwe Autoriteit wil hier een sterk verhaal in bieden.

## 3 Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet als antwoord op een evoluerende maatschappij

Nieuwe autoriteit is ontwikkeld binnen de context van gezinnen die werden geconfronteerd met agressief of destructief gedrag van kinderen.

Nieuwe autoriteit heeft als doel een zichtbare reactie te geven op gewelddadig gedrag, de autoriteit van de positief ingestelde opvoeder te versterken en een alternatief of een toevoeging voor het gebruik van straffen te bieden. Centraal hierin staan herstelmaatregelen die de bestaande maatregelen versterken en het bevorderen en overnemen van waarden.

Nieuwe autoriteit en geweldloos verzet binnen opvoeding en onderwijs zijn ontwikkeld om een mogelijk antwoord te geven op een veranderende verhouding tussen volwassenen en kinderen.

<sup>1</sup> Wanneer we in deze bijdrage spreken over 'kinderen', dan hebben we het over kinderen en jongeren.

<sup>2</sup> Wanneer we in deze bijdrage spreken over 'de opvoeder', bedoelen we zowel de ouders als de begeleiders in professionele contexten: leerkrachten, paramedici,...

Een tweede belangrijk accent is de geweldloosheid. Onmacht, agressie roepen onmacht en agressie op. Hier willen we heel bewust mee omgaan en in plaats van het gedrag van onmacht en agressie te 'spiegelen' willen we sterk staan om eigen keuzes te maken.

### 3.1 Een uitdaging voor elke generatie

Elke generatie worstelt met de vraag hoe de opvoedingsstijl moet mee-evolueren met een veranderende samenleving. We merken echter onvoldoende op dat een maatschappij in evolutie ook veranderende menselijke waarden met zich meebrengt. Ook binnen de opvoeding en in de pedagogische relatie voltrekt zich dezelfde evolutie. We merken dit pas op wanneer kinderen zich 'anders' gedragen. Het is 'grappig', maar ook tragisch dat we niet opmerken dat het veranderende gedrag van 'de jeugd' een gevolg is van evoluties in de maatschappij en het daarmee verbonden denken, voelen en handelen van volwassenen. Het lijkt erop dat we als volwassenen liever de verantwoordelijkheid doorschuiven.

We willen verbinden: kinderen, ouders en school. Nieuwe Autoriteit geeft aandacht aan de relatie school-ouders die meer en meer onder druk staat. Het vraagt om meer open dialoog en minder geheimhouding of vermindering.

### 3.2 Oude versus nieuwe autoriteit

De keuze voor de term 'nieuwe' autoriteit geeft aan dat het begrip 'autoriteit' een evolutie kende. Wat het 'traditionele gezag' wordt genoemd, staat voor een relatie die werd bepaald door de positie van ouders, leraren, ... Deze positie vereiste een volgzzaamheid en gehoorzaamheid op basis van de positie. Uiteraard komt dit uit een verleden waar ouders, leraren en kerkelijke leiders de moraal van de gemeenschap bepaalden en van daaruit bepaalden wat recht en onrecht was.

In een meer liberale maatschappij krijgt de term autoriteit een negatieve klank en slingert het denken over opvoeding naar het andere uiterste. Hier moeten ouders en leraren begrijpen, instaan voor een warme relatie en erin geloven dat kinderen zelf wel de grenzen zullen aanvoelen en ernaar handelen. Op die manier zouden kinderen als het ware zichzelf socialiseren (en opvoeden) en de negatieve invloeden van de autoriteit opheffen.

Opvoeding zonder autoriteit is een opvoeding die geen waarden voorop stelt waardoor kinderen 'stuurloos, zonder richting, zonder referentiekader in het leven staan.

Nieuwe autoriteit haalt onderzoek aan dat aangeeft dat de gevolgen van deze evolutie zich tonen bij jongeren die hun studies niet afmaken, gewelddadig gedrag stellen en middelen gebruiken. Ze kennen zichzelf ook weinig positieve kenmerken toe. Dit is te verklaren doordat ze weinig of niet werden uitgedaagd om problemen op te lossen, aangezien ze opgroeiden in een sfeer waar alles kan en mag. Kortom, het gebrek aan begrenzing heeft voor een groep jongeren nefaste gevolgen. Het is echter van belang niet te verengen in de beschrijving van dit verhaal. Deze groep kinderen zal wellicht ook qua potentieel minder sterk in het leven staan. De combinatie 'minder potentieel' en 'tolerante opvoeding' geeft

de verschillende vormen van 'grensoverschrijdend gedrag': immers kinderen en jongeren die nood hebben aan een goed georganiseerde en duidelijk begrenzende omgeving zullen dit binnen een tolerante opvoeding niet vinden en mogelijks grensoverschrijdend gedrag tonen.

Het concept nieuwe autoriteit wil een antwoord bieden op het vacuüm dat is ontstaan omdat de 'oude autoriteit' niet meer werkt. Nieuwe autoriteit wil op een andere manier autoriteit in opvoeding promoten. Het gaat om een manier die meer past in de hedendaagse op emancipatie gerichte maatschappij. Wie de literatuur van Paulo Freire kent, leest mee dat wederzijdse onderdrukking binnen de verhouding opvoeder-opvoedeling vervangen wordt door een relatie die staat voor verbinding en gelijkwaardigheid.

#### 4 Kenmerkende elementen in de opvoeding volgens de nieuwe autoriteit

Er zijn een vijftal elementen die de opvoeding volgens de nieuwe autoriteit typeren. Elementen die staan voor een positief herontwerpen van opvoeding en opvoedingsrelaties, elementen die boven alles positieve interacties promoten.

##### 4.1 Aanwezigheid, zorgzaamheid en toezicht

Het traditioneel systeem van oude autoriteit typeerde zich door o.a. 'afstand, eer en verandering' of hiërarchie, disciplineren, het gelijk van de opvoeder, het kind dat moet veranderen. Nieuwe autoriteit kiest voor een ander kader met o.a. aanwezigheid, zorg en toezicht. Nieuwe autoriteit vraagt ouders en opvoeders om als ankerpunt in de opvoeding aanwezig te zijn: 'parental presence'. Hierbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en beperkingen van de ouders. Hierbij wordt rekening gehouden met de mogelijkheden en beperkingen van de ouders. Door krachtig en met groot bewustzijn voor de eigen waarden en normen te staan, toont de opvoeder zichzelf duidelijk aan het kind. Hierin doorzetten, toont betrouwbaarheid waardoor hechtingsprocessen versterkt kunnen gebeuren.

Het méér aanwezig zijn in de opvoeding wordt vertaald in: 'Ik ben je ouder/opvoeder/leraar en blijf je ouder/opvoeder/leraar. Ook al heb jij het moeilijk en heb ik het moeilijk, je kunt me niet ontslaan, van me scheiden of me het zwijgen opleggen.'

Het aanwezig zijn en de nabijheid maakt de pedagogische relatie tastbaar. Ook de Amerikaanse orthopedagoog Patterson plaatste (vanuit een totaal ander perspectief) 'monitoring' bij de vijf belangrijke ouderlijke vaardigheden. We vinden hier een andere manier om woorden te geven aan deze houding en de vaardigheden die ermee samen hangen. Waar Patterson het volgens Haim Omer nogal technisch zag, wordt hier de dimensie 'waakzame zorg' als fundament toegevoegd.

JFW Kok gelooft dat 'opvoeden een wederkerige intentionele relatie is waaraan opvoeder en opvoedeling zich ontwikkelen'. Als we dit geloven, is het duidelijk dat die relatie onder andere vorm krijgt door bij elkaar te zijn, positie in te nemen en af te wegen hoe de ver-

houding afstand-nabijheid moet worden bepaald: nabij als het kind zichzelf nog niet kan sturen en meer op afstand als er in alle veiligheid aan zelfsturing kan worden gedaan. Deze verhouding afstand-nabijheid komt ook tegemoet aan de behoefte aan autonomie van kinderen en jongeren. In de pedagogische relatie volwassenen-kinderen worden tijdens het opvoedingsproces de competenties ontwikkeld en geleerd om autonomie te verwerven.

Reflectie is eigen aan dit proces. De volwassene merkt op wat zijn beïnvloeding teweegbrengt en houdt daar ook rekening mee. Kinderen geven feedback op wat gebeurt: in hun gedrag en spreken, geven zij aan waar bijsturing nodig is. Als de volwassene dit oppikt en ermee aan de slag gaat, wordt de wederkerigheid gerealiseerd en wordt het gezag van de volwassene op een geweldloze manier geïnstalleerd.

Eer wordt vervangen door zelfbeheersing. Zelfwaarde en zelfrespect vloeien daar uit voort: ik kan in moeilijke situaties bij mezelf blijven en geen gedrag stellen dat ik onverantwoordelijk vind. Daardoor groeit mijn zelfwaarde en zelfrespect, ook al kan ik op korte termijn niet bewerkstelligen wat ik graag zou willen. Mijn zelfrespect is niet meer afhankelijk van de mate van controle en gehoorzaamheid maar van het bewust zijn van mijn ethisch en verantwoordelijk handelen. Dit moet een bewust en continu proces zijn.

Het is het erkennen dat opvoeden een proces is, een vooruitgaan in de kunst van het twijfelen; samen met het geloof dat positief aanwezig zijn als ouder de enige mogelijkheid is om in relatie te blijven met de kinderen en zo de preventie voor geweld en gedragsproblemen te realiseren. Het geweldloos verzet noemt Omer 'de sociale strijd in het aanwezig zijn': het roept de positieve stem op bij zowel de opvoeder als het kind in plaats van de negatieve, kwade, gewelddadige stemmen.

De methodieken die worden toegepast in de gezinnen hebben als expliciet doel de aanwezigheid van ouders te vergroten. Manifestaties van aanwezig-zijn, zijn:

- De aankondiging (een eenzijdige actie/verklaring van de intenties van het ouderschap en dus geen overeenkomst) waarbij ouders een brief schrijven aan hun kind waarin ze aangeven dat ze hun gedrag zullen veranderen;
- Actief geweldloos verzet tegen het gedrag van het kind;
- De telefoonronde waarbij het gehele netwerk van de jongere en het gezin wordt opgebeld wanneer de jongere niet thuis is op het afgesproken/opgelegde uur;
- Gebaren van respect en verzoening om positieve stemmen bij het kind wakker te maken, of in stand te houden.

## 4.2 Zelfcontrole versus controle

De nieuwe autoriteit pleit voor een bewuste manier van opvoeden. Het besef groeit dat controle over de andere vaak een illusie is. Uiteraard kan onderdrukking vanuit een machtspositie controle bewerkstelligen en de indruk geven dat kinderen gehoorzaam zijn aan de autoriteit. Het is echter een miskennis van het potentieel van kinderen. Op voorwaarde dat zij door volwassenen in leerprocessen worden gebracht, kunnen zij de noodzakelijke grenzen zien en opvolgen. Dit is een ander verhaal dan het traditionele straf en verzet-verhaal wat leidt tot escalaties. Autoriteit op basis van controle en gehoorzaamheid wordt vervangen door zelfcontrole en ouderlijke verantwoordelijkheid 'ik doe mijn plicht';

‘ik doe wat ik zeg’ in plaats van ‘jij doet wat ik zeg’. De opvoeder die op veel momenten onder druk komt te staan verlaat hier het ‘controle-over-de-ander’-verhaal en vervangt het door groeien in zelfcontrole: leren de inefficiënte communicatiegewoonten herkennen, bewust verantwoordelijkheid nemen voor het eigen aandeel in de relatie en kiezen voor andere interactiewijzen: bv. korte en duidelijke boodschappen geven, discussies vermijden, geen oordelende taal gebruiken. ‘Het is mijn taak als ouder, ik moet dit doen’ of ‘ik kan je niet dwingen, ik zal hier over nadenken en ik kom hier zeker op terug’ zijn mogelijke manieren om te spreken. Timing is hier een belangrijk aspect.

De autonomie van de opvoeder nodigt het kind uit om ook meer autonomie te ontwikkelen, de positieve stemmen bij de opvoeder wekt positieve stemmen bij het kind. Er is sprake van wederkerigheid!

### 4.3 Waakzame zorg

De hoofdelementen van waakzame zorg zijn oplettendheid, aanwezigheid en bescherming. Afhankelijk van de situatie staat het ene of het andere aspect meer of minder op de voorgrond. Het betrokken zijn op de veiligheid van kinderen staat onder spanning door hun drang naar vrijheid en autonomie en hun behoefte aan privacy. Ze ervaren deze waakzame zorg als een gebrek aan vertrouwen.

De term voegt ‘zorg’ toe aan wat we traditioneel onder toezicht of monitoring verstaan. Het geeft aan dat ouders en leraren aanwezig zijn en opvolgen waar autonomie kan of nog niet kan en moet geleerd worden. Dit betekent dat er steeds een schakelen is tussen de verschillende niveaus van zorg, afhankelijk van de autonomie van het kind. Zeker waar grensoverschrijdend gedrag aan de orde is, wordt verhoogde waakzaamheid noodzakelijk. Ouders en leraren kunnen hier erg ondersteunend zijn voor elkaar. Sommige ouders hebben in deze aanpak nood aan ondersteuning. Ouders en leraren kunnen in onderling overleg bepalen wat noodzakelijke stappen zijn. Samen kan verantwoordelijkheid worden genomen in de opvoeding om als elkaar ondersteunend netwerk te handelen.

Waakzame zorg speelt zich af op het continuüm van afstand en nabijheid in de relatie opvoeder-kind en is dus dynamisch. Waakzame zorg is positief en wil positieve interacties stimuleren. Het gaat over positieve, relationele, verbindende taal spreken en versterkt ouders om niet afhankelijk te worden van de reacties van hun kinderen.

We onderscheiden drie niveaus van waakzame zorg. Allereerst is er de open dialoog in wederzijds vertrouwen. Als het spontane gesprek niet meer de nodige informatie geeft, is er vervolgens het niveau van gerichte vragen en toezicht. Dit kan ten slotte uitmonden in een eenzijdig ingrijpen met openlijk toezicht.

### 4.4 Ondersteunend netwerk: een verbonden familie, een verbonden team

De kwaliteit van de relaties bepaalt de kwaliteit van de opvoeding of – beter gezegd – de kwaliteit van het leren opvoeden. We stellen dat de mate van verbondenheid sterk be-

palend is voor de mogelijkheden binnen de opvoeding. Kinderen worden niet door één iemand maar door verschillende mensen opgevoed. Deze mensen uitdrukkelijk in verbinding brengen met elkaar én met het kind geeft dit vorm.

De pedagogische relatie komt hier weer duidelijk op de voorgrond: een onvoorwaardelijke relatie waar leren en herstel zijn plaats in heeft. Een 'coöperatieve relatie' in plaats van een hiërarchische en op macht gebaseerde relatie: macht wordt vervangen door kracht.

Moelijk gedrag van kinderen geeft vaak aanleiding tot isolement. Opvoeders zijn beschaamd en worden vaak veroordeeld waardoor geheimhouding de enige oplossing lijkt.

De nieuwe autoriteit pleit zeer nadrukkelijk om in te gaan tegen deze geheimhouding en de daaraan gekoppelde eenzaamheid van de autoriteitsfiguur. Ouders verbinden zich met familie, vrienden en de school. Leraren verbinden zich met collega's, hun team, de ouders en anderen uit het zorgnetwerk. Dit gaat niet vanzelf: wie deel kan uitmaken van dit steunend netwerk wordt expliciet uitgenodigd. Het gevraagde engagement wordt duidelijk verwoord en beperkt zich niet alleen tot negatieve gebeurtenissen. Ook de positieve ervaringen worden gedeeld. Ouders en/of leraren worden op die manier vertegenwoordigers van een netwerk dat waakzame zorg uitoefent over kinderen en jongeren.

Autoriteit zit ook in de steun die men heeft: het delen van autoriteit versterkt de autoriteit.

#### 4.5 Volharding, uitstel en herstel

'Je hoeft niet te winnen, alleen doorzetten' is het alternatief voor de volwassene in plaats van het eisen van onmiddellijke gehoorzaamheid. Het hangt samen met het geloof in een positieve innerlijke dialoog bij kinderen en jongeren. Het is aan de volwassene om de innerlijke positieve stemmen te horen, te veruiterlijken, op te roepen om als dragers van positief gedrag te fungeren.

'Smeed het ijzer als het koud is' vraagt om het vervangen van de onmiddellijke sanctionerende, bestraffende reactie door een 'bookmark', een stille tussenperiode waarbij men stelt het gedrag niet te accepteren en de tijd te nemen om zinvolle antwoorden te bedenken. Het plaatsen van een bookmark geeft aan dat er zeker wordt op terug gekomen en dat het de intentie is om én herstel én een leerproces op gang te brengen. Uiteraard dienen onmiddellijk beschermende maatregelen te worden genomen indien de veiligheid in het gedrang komt.

'Je mag fouten maken, want die kunnen hersteld worden' is de stelregel voor zowel kinderen als volwassenen. Op die manier zijn fouten én een aanzet om te leren én een mogelijkheid om te herstellen.

De herstelgerichte benadering met herstel en verzoeningsgebaren onder de verantwoordelijkheid van de volwassenen is hier belangrijk.

Nieuwe Autoriteit biedt heel wat handvaten om binnen gezin en school aan de slag te gaan. Rekening houdend met het doel van dit boek sommen we hier alleen de werkwijze van de school op.



## 5 Nieuwe autoriteit in de schoolcontext

### 5.1 Een veilige school

Net als groei en herstel bij kinderen niet zonder hun ouders kan, kunnen leerlingen niet vooruit zonder hun leraren. Hoe typeert de nieuwe autoriteit een veilige school?

In de eerste plaats is een veilige school een school waar leerlingen en schoolmedewerkers in een gelijkwaardige positie staan ten opzichte van elkaar:

- Een school die leerlingen beschermt en ondersteunt;
- Een school die openlijk en krachtig elke vorm van geweld en pesterijen bestrijdt;
- Een school waar alle teamleden zich onthouden van gewelddadig en vernederend gedrag;
- Een school die een ordelijke en rustige sfeer creëert;
- Een school waar alle leerlingen bij betrokken worden zodat vervreemding en vijandigheid worden voorkomen;
- Een school die ondersteuning zoekt van het merendeel van de leerlingen, de ouders, schoolbesturen, clb, begeleidingsdiensten en inspectie.

Een school heeft nood aan leer-krachten die met elkaar verbonden zijn. Ze zijn aanwezig, beheerst, vastberaden, gericht op waakzame zorg en baseren zich niet op dreigen en straffen.

### 5.2 Steunnetwerk

Onder andere onder impuls van het handelingsgericht werken, wordt 'de leraar doet er toe' steeds meer uitgesproken. Ook het onderkennen van de ondersteuningsbehoeften van leraren 'mag' benoemd worden. Nieuwe autoriteit vult dit heel nadrukkelijk in vanuit het mobiliseren van ondersteuning (via een steunnetwerk) en het organiseren van samenwerking. Het onderbouwt en rechtvaardigt hun autoriteit. Het helpt om vanuit zelfreflectie en zelfbeheersing gewelddoos op te treden en escalatie te voorkomen (door het agressief gedrag van de andere niet te spiegelen wordt escalatie vermeden). Het versterkt de waakzame zorg (en toezicht).

De samenwerking en het team-netwerk zijn echter heikele punten. Samenwerking en teamwerking zijn niet altijd de sterkte punten in scholen. Al te vaak is een klas een eiland ('klas binnen en deur dicht') waardoor isolement een dagelijks gevaar is. Ook het onderwijssysteem en de structuren eigen aan scholen (in secundair onderwijs o.a. beperkt aantal uren op school) werken belemmerend.

De kringen van samenwerking situeren zich van steun van het schoolbestuur over steun van leraren onder elkaar, naar steunende relaties leraren-ouders, leraren-leerlingen en school-externe zorgverstrekkers. Het vraagt sterke relaties en het ontwikkelen van diplomatie om een clash tussen ouders, school en leerlingen te voorkomen.

De systemen en structuren binnen scholen staan hier voor de uitdaging om dit te organiseren. In analogie met wat in welzijnsvoorzieningen gebeurt kunnen overlegstructuren binnen de verschillende samenwerkingskringen worden geïnstalleerd.

Het samenwerken en elkaar ondersteunen van schoolmedewerkers kan uitgebouwd worden op verschillende niveaus. Naarmate de oplossingen voor moeilijkheden buiten de relatie leraar-leerling dienen te worden gezocht, groeit de kring van mogelijke ondersteuners. Op het basisoniveau beperkt het zich nog tot één collega of ouder. Op de volgende niveaus gaat het reeds over een team van drie (leraren en ouder(s)). Nog verder kan een coördinator, (ortho)pedagoog of psycholoog, adjunct, directeur of clb-medewerker worden gevraagd. Ook externe ondersteuners kunnen worden uitgenodigd. De sterkte van deze werkwijze zit enerzijds in de gedeelde beleving van de leraren en anderzijds in het gegeven dat de leerling zich niet verhoudt tot één leraar (en er mee in strijd gaat) maar tot een team dat elkaar ondersteunt in de begeleidingsopdracht.

De woorden van M.L. King zijn hier inspirerend: 'We komen misschien van verschillende schepen, maar nu bevinden we ons op dezelfde boot'.

### 5.3 De samenwerking school-ouders

De samenwerking tussen school en ouders wordt door de nieuwe autoriteit ook nadrukkelijk op de voorgrond geplaatst. Immers, de relatie school-ouders komt meer en meer onder druk te staan. Kinderen, ouders en school moeten met elkaar worden verbonden. Het vraagt een open dialoog, geen geheimhouding of vermijding.

Er wordt voorgesteld om met een 'contactteam ouder-leerkracht' te werken dat verantwoordelijk is voor de afhandeling van telefoontjes en klachten van ouders en leerkrachten. Dit team bemiddelt, slaat de brug tussen de verschillende partijen, bevordert hun samenwerking en richt zich op compromissen in plaats van op schuldvragen.

Ouders en schoolmedewerkers maken bij elkaar opvoedingskracht wakker. Vaak zijn er geen extra specialisten of deskundigen nodig. Ouders en schoolmedewerkers kunnen elkaar versterken en een congruente wereld aanbieden aan hun kinderen; loyaliteitsconflicten worden op die manier vermeden.

Ter inspiratie kan de methodiek van de 'Eigen Kracht Conferenties' bekeken worden.

### 5.4 Leiderschap

Bij de aanpak van geweld dient de leider zijn plaats in te nemen. Hij moet als autoriteitsfiguur aan het hoofd van zijn gemeenschap staan. Hij moet ook waken over het behouden of herstellen van betrokkenheid. Daarnaast is de verdediging van het slachtoffer en het herstel van de relatie met de overtreder belangrijk.

### 5.5 Een centrale rol van kinderen

Nieuwe autoriteit pleit voor een centrale rol van kinderen. Binnen een op emancipatie gerichte schoolgemeenschap hebben ook zij een stem wanneer het gaat over waarden, autoriteit, conflicten, herstel, ... Ook daarop zullen opvoedprocessen zich moeten richten.

## 5.6 Specifieke ingrepen en methodieken

Specifieke ingrepen en methodieken in het werken met de kinderen en jongeren zijn:

- aanwezigheid (fysiek, emotioneel-moreel, gedragsmatig, collectief, van het netwerk);
- verantwoordingsronde: leerlingen die in overtreding zijn geweest moeten enkele dagen bij verschillende leraren langs gaan;
- de sit-in op school: een ritueel waarbij leraren en ouders hun verzet uitspreken tegen het wangedrag van (een) leerling(en) en duidelijk maken dat ze verandering wensen in de situatie;
- het aanwezig zijn in de klas;
- de 'aanwezige schorsingsprocedure' waarbij leraren nadrukkelijk aanwezig blijven ondanks de schorsing en waarbij de terugkeer op school enerzijds herstelmaatregelen inhoudt en anderzijds een reïntegratieplan;
- ouderlijke aanwezigheid op school;
- de aanwezigheidsmentor;
- het gebruik van een alarmsysteem;
- een noodteam.

## 6 Nieuwe autoriteit ... ook in het buitengewoon onderwijs?

### 6.1 De kinderen en leerkrachten in het buitengewoon onderwijs

Het buitengewoon onderwijs kent een concentratie aan moeilijk gedrag (zie ook punt 2). De verschillende types geven een beeld van de vele redenen waarom kinderen worden doorgestuurd naar het buitengewoon onderwijs. Dit betekent dat we in het buitengewoon onderwijs een groep leerlingen krijgen die als gemeenschappelijk kenmerk hebben dat ze het (om diverse redenen) moeilijk hebben om te leren. Dit moeilijke leren levert frustraties op en dit moeilijke leren toont zich ook in het sociaal verkeer: kinderen leren moeilijker hoe met elkaar en met grenzen om te gaan. Vandaar een 'concentratie' aan moeilijkheden. Dit zet een grote druk op de leerkracht die met deze kinderen en jongeren moet omgaan. In elk lesmoment dient de leerkracht een strategie te vinden om met de leerhindernissen van zijn groep om te gaan. Soms is dit mogelijk, soms niet. Het risico op frustraties en escalaties bij leerling en leerkracht is dan ook zeer reëel, de kans aan twijfelen aan zichzelf, onmachtgevoelens, dalende zelfwaarde, enzoverder.

De nood aan ondersteuning om te groeien in sensitiviteit, inzicht en vaardigheden is groot en dient met zorg te worden opgenomen.

De nood aan ondersteuning is dan ook groter dan in een gewone onderwijssetting. Het bewust zijn van de eigen kracht en de nood aan steun om hier in te blijven staan is ook groter. De nood aan ondersteuning in het proces van leren opvoeden vergt een sterk team en netwerk. 'Nieuwe autoriteit' wil hier een sterk verhaal in bieden. Waar we vroeger in deze tekst schreven over ouderlijke aanwezigheid 'parental presence', spreken we hier met dezelfde betekenissen over 'teachers presence'.

## 6.2 Nood aan een eigen uitwerking

Nieuwe Autoriteit richt zich niet op een specifieke onderwijsvorm en/of onderwijsniveau. Integendeel, het spreekt ouders en leraren aan om in hun kracht te staan en zo verantwoordelijkheid te nemen.

Dat sommige methodes een eigen uitwerking en vertaalverslag moeten krijgen, spreekt voor zich.

## 7 Tot slot

We nodigen iedereen uit om verder te lezen, na te denken, samen te zitten en zich te laten inspireren. We zijn er van overtuigd dat wanneer we in scholen spreken over preventieve basiszorg en verhoogde zorg we hier een denkkader en methodieken aangereikt krijgen die krachtig zullen werken. In het praktijkvoorbeeld bieden we een eerste mogelijkheid om hiermee aan de slag te gaan.

## 8 Verdere inspiratie

Omer, H. (2011). *Nieuwe autoriteit, samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl op school en in de samenleving*. Amsterdam: Hogrefe-Molemann.

Omer, H. (2007). *Geweldloos verzet in gezinnen; een nieuwe benadering van gewelddadig en zelf-destructief gedrag van kinderen en adolescenten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Het Belgisch Instituut voor Geweldloos Verzet: [www.bigv.be](http://www.bigv.be)

NANI: New Authority Network

# Nieuwe Autoriteit in praktijk: Herstelgericht werken met verhalen

## Het verhaal van Kim en Maxime

**Jan Decuypere**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

In de praktijk van een type 3-school is er een dagelijkse confrontatie met gevoelens van onmacht en samen wegen zoeken om de begeleiding van de kinderen waar te maken. Een recent conflict zet alles weer even op scherp. In de begeleiding van Maxime gebeurt het volgende:

Maxime werd geplaatst in een voorziening met bezoekrecht. Voor mama Kim is dit heel moeilijk, want ze wil dit echt niet. Ze slaagt er niet in de bezoek- en afhaaluren te respecteren waardoor de jeugdrechter een meer dwingende maatregel neemt. Kim is getekend door het leven en klampt zich vast aan het enige wat haar nog rest: haar zoon.

Die dag, iets na 15.30 uur, verschijnt Kim op school. De directie deelt haar mee dat Maxime niet met haar naar huis kan gaan. Hij moet naar het internaat. Mama wordt verbaal agressief en stapt resoluut naar de klas van haar zoon. Daar valt ze met de deur in huis: Maxime moet opruimen en met haar meekomen ofschoon de lessen pas over een half uur eindigen. Nogmaals deelt de directie haar mee dat hij niet mee kan. Kim neemt haar zoon vast, begint de directie met haar vuisten te bewerken en roept dat ze haar zal vermoorden.

De directie geeft de opdracht om de andere kinderen te laten verwijderen en om de politie op te bellen. Kim is zeer agressief. Ze heeft de directie ettelijke keren met haar vuisten geraakt. Ze slaat waar ze maar kan en op een gegeven ogenblik heeft ze de directie op de grond geduwd. Gelukkig zijn de klasgenootjes dan al uit de klas. Maxime zelf heeft de hele scène van dichtbij meegemaakt. De directie bleef 'rustig' en probeerde Kim uit te leggen dat het rechterlijke vonnis moet gevolgd worden. Voortdurend stonden leerkrachten aan de deur klaar om te helpen, maar de directie geeft hen de opdracht aan de deur te blijven wachten. Voor Maxime was het al heel wat.

Bij aankomst van de politie wordt hen de situatie uitgelegd. Mama houdt haar zoon stevig in haar armen vast en is ook verbaal agressief naar de politie toe. De politie beslist om Maxime uit de armen van mama te nemen. Dat gebeurt. Het is een pijnlijk moment voor moeder en zoon.

Ondertussen roept de politie versterking op. Kim wordt fysiek bedwongen en, wanneer alle kinderen weg zijn van school, in de politiecombi gebracht. Mama wordt gecolloqueerd en de jongen naar zijn voorziening gebracht.

'Naast wat kneuzingen, een pijnlijke rug en nek vallen de verwondingen nog mee!' stelt de directie.

Dit verhaal is aanleiding om als schoolteam in gesprek te gaan. In het vervolgverhaal merken we verschillende thema's:

- De begeleiding van kinderen en ouders moet een SAMEN-verhaal zijn: kinderen moeten begeleid worden SAMEN met hun ouders. In veel situaties zijn zij de enigen die nog voor elkaar overblijven, de enigen die nog verbonden zijn met elkaar: een mama die is gebleven én een zoon die is gebleven. Wat er ook in de feiten gebeurt, dit 'nog-met-elkaar-verbonden-zijn' dient een richtingaanwijzer te zijn om, waar mogelijk, ouders en kinderen samen te houden en te begeleiden. 'Scheiden doet lijden' is hier zeker aan de orde. Je kan immers aan kinderen geen goed verhaal vertellen waarom ze gescheiden worden van hun ouder(s). Het thema LOYALITEIT komt hier heel erg naar boven. We zien mensen letterlijk vechten om loyaal aan elkaar te kunnen blijven.
- Haim Omer stelt in het Congres Nieuwe Autoriteit (Brussel, 2 & 3 juni 2014) dat er bij elke 'clash' tussen school en ouders alleen maar verlies is: de leraar verliest autoriteit, de ouder verliest autoriteit, het negatief gedrag bij het kind neemt toe en er is verlies aan veiligheid in de klas.
- Scholen worden vaak (impliciet) een rol toegeschoven en nemen die vanuit verantwoordelijkheidsgevoel ook op. Het voelt voor de school aan dat ze dit 'moeten' doen. De parentificatie van de school. De school mag in haar eigen kracht gaan staan en een duidelijke lijn trekken: wij moeten geen vonnissen uitvoeren, maar wel aanhalen wat consequenties zijn als ze niet worden nageleefd. De school kan in gesprek brengen, de kwetsuren verzorgen, ...
- Voor alle partners is dit als het ware een oefening in 'iedereen op zijn plaats' en iedereen ondersteunt iedereen om dat ook te kunnen. Zo kan school school zijn, de ouder ouder en het kind kind.
- De nood aan herstel: Maxime is ernstig getraumatiseerd. Vol onbegrip en kwaad op de volwassenen die hem en zijn mama onrecht hebben aangedaan. Er wordt psychologische begeleiding opgestart voor de jongen door de psycholoog van de school. Echt herstel zal maar mogelijk zijn als ook mama terug de school binnen kan om in herstel te gaan. De directie geeft onmiddellijk het signaal dat dit haar wens is en na een zestal weken schrijft de directie:

Donderdag is mama Kim op school geweest voor een herstelgesprek. Er was een maatschappelijk assistente van de psychiatrische instelling mee om mama te ondersteunen.

Kim was bang en zenuwachtig, wat ik wel begrijp. Ze is mentaal wat zwakker, maar bood direct haar verontschuldiging aan. Dat waardeerde ik enorm. Ik heb haar gezegd dat iedereen wel eens fouten maakt, maar dat ik haar verontschuldiging waardeerde.

Dan moest ik het woord voeren. Kim wist niet meer wat te zeggen. Ik heb mij gebaseerd op ons gesprek: Kim heeft als een leeuw voor haar kind gevochten. Ze ziet Maxime enorm graag en wou het beste voor hem, wat op dat moment het beste voor haar leek. Als mens, als mama begrijp ik dat. Ik, als directeur, vond dat mama zichzelf niet was. Dat gaf ze ook toe. Ik had vanuit de jeugdrechtsbank de opdracht gekregen de jongen niet met Kim mee te geven. Ik wou ook het beste voor Maxime en wou hem naar het internaat laten gaan. We wilden beiden het beste voor de jongen, maar zagen het anders. Hierdoor is er een conflict ontstaan.

Mama beseft heel goed dat ze op dat moment manisch was. Ze dacht dat ze alles aankon. Nu beseft ze dat ze levenslang hulp zal nodig hebben. Naar aanleiding van het voorval zal ze levenslang begeleiding krijgen van een mobiel team. Jammer toch dat er zoiets moest

voorvallen alvorens Kim levenslang hulp kan krijgen. Het team zal haar opvolgen en ingrijpen als het terug de slechte kant uitgaat. Het mobiele team zal met de school contact opnemen zodat wij het kunnen melden als we merken dat mama een terugval heeft. Als mama in haar manische periode komt, beseft ze dat zelf niet. Ze stopt dan met het innemen van haar medicatie en vervolgens loopt het compleet fout.

Dan heb ik mijn bezorgdheid over Maxime geuit: hij praat over zelfmoord, is 11 jaar, autistisch en geeft aan dat hij voor mama moet zorgen. Hij wil er over waken dat mama haar pilletjes inneemt. Maxime vindt mama niet ziek. Vanuit zijn autistisch denken klopt dat ook: mama heeft geen koorts of keelpijn. Hij herkent haar ziekte niet. Volgens mij kan Maxime die druk en die verantwoordelijkheid niet aan. We moeten ook rekening houden met zijn leeftijd en autisme.

Met de maatschappelijk assistente hebben we afgesproken dat mama, met steun van het mobiele team, zelf aan haar zoon zal uitleggen dat zij levenslang hulp nodig heeft. De hulp moet niet vanuit Maxime komen, maar wel vanuit dat mobiele team. Er zal worden uitgelegd dat mama een soort ziekte heeft. Als ze dergelijk gedrag stelt, komt dat door haar ziekte. Kim kan met haar eenvoudige manier van denken ook zeer goed verwoorden hoe zij de ziekte ervaart en wat zij dan voelt.

Uiteindelijk hebben we Maxime erbij gehaald. Hij is nog steeds boos op mij en ook een beetje op zijn juf. Enkel aan de schoolpsycholoog vertelt hij zijn verhaal. We hebben Maxime verteld dat mama en ik voor hem wilden zorgen. We begrijpen allebei dat hij bij zijn mama wou blijven. We hebben hem uitgelegd dat noch mama, noch ik boos zijn op elkaar, dat wij elkaar begrijpen en dat mama spijt heeft over wat ze heeft gedaan. Dat begreep hij. Maxime was al een beetje minder boos 😊.

Ik kan terug met een gerust hart langer op school blijven werken. Maxime blijven we opvolgen en hij zal ook extra hulp vanuit het mobiele team krijgen. Ook mama Kim zal verder geholpen worden. Eind goed, al goed.

Belangrijk in dit verhaal is zien dat de oorspronkelijke escalatie bekeken werd als team en dat er geleerd werd. Waar in veel situaties ouder en kind de toegang tot de school zou worden ontzegd, is het hier een moment van leren geworden. Leren afgrenzen en daardoor in de eigen kracht gaan staan. Het team heeft leren zien wat de mama drijft waardoor ze over grenzen gaat. Nu heeft het geleid tot een escalatie, maar een volgende keer zal op een andere manier met dergelijke situaties worden omgegaan. Nu de relatie is hersteld, kan het leren (als team, als team in relatie met ouders, als ouders in relatie met kinderen) beginnen.

# Nieuwe Autoriteit in praktijk: Werken met verhalen voor kleuters en hun ouders

MPI De Kaproenen

**Jan Decuyper**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

## 1 Situering

Het Medisch Pedagogisch Instituut van het Gemeenschapsonderwijs (MPI GO!) 'De Kaproenen' is gelegen aan de rand van Brugge en is een basisschool voor kinderen die door hun specifieke noden niet of moeilijk het gewoon basisonderwijs kunnen volgen.

De school biedt de volgende onderwijstypes van het buitengewoon onderwijs aan:

- type 1-onderwijs voor kinderen met een lichte mentale handicap;
- type 3-onderwijs voor kinderen met ernstige sociale en emotionele problemen;
- Het optimaliseren van de leer- en werkhouding en het aanleren van de noodzakelijke werkvaardigheden zijn, in combinatie met de focus op het ontwikkelen van sociaal aanvaardbaar gedrag, richtinggevend. Een terugkeer naar het gewoon onderwijs wordt nagestreefd (met GON-begeleiding);
- type 8-onderwijs voor kinderen met leerproblemen;
- een specifieke antiwerking die zich voornamelijk richt op verheldering van tijd en ruimte, visualisering en concretisering en maximale voorspelbaarheid.

Voor elke doelgroep staan coördinatoren in voor de uitbouw van de werking en de ondersteuning van collega's en ouders. Goede teamondersteuning door coördinatoren én een warm zorgend klimaat op teamniveau, waar solidariteit een essentieel gegeven is, zijn het fundament van de school.

De school heeft twee vestigingsplaatsen. In de hoofdschool (Kaproenenhof, Brugge) is de type 3-school en de anti-werking. In de 'Hermitage' (Oorlogsvrijwilligerslaan, Brugge) bevindt zich de type 1- en 8-werking.

Aan de school is ook een internaat verbonden. Een gespecialiseerd GON-team biedt begeleiding aan kinderen en jongeren in het regulier onderwijs.

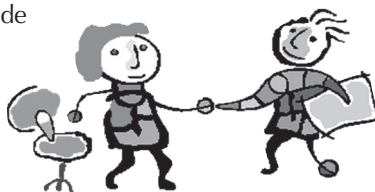
De school maakt gebruik van de kleine groepen om enerzijds het welbevinden van leerlingen te bevorderen en anderzijds om zorg op te maat te bieden in de ondersteuning van het leren. Er worden ook systematisch vaardigheden nagestreefd: communicatie-



vaardigheden, sociale vaardigheden, werkvaardigheden, vaardigheden in functie van zelfredzaamheid en vrijetijdsvaardigheden.

De samenwerking met de ouders én met het clb acht de school zeer belangrijk.

Goed onderwijs staat in de Kaproenen centraal. Het is de beste preventie voor gedragsproblemen. Een goede begeleiding van de kinderen op het vlak van leren staat borg voor minder gedragsproblemen. De school wenst te werken aan het welbevinden van hun bijzondere leerlingen. Ze leren de leerlingen op een positieve manier naar zichzelf en naar de anderen kijken. De kinderen leren om hun eigen problemen op te lossen en zich verantwoordelijk te gedragen in empathie met de ander.



De focus wordt gelegd op communicatie:

- Wie ben ik? (focus op inzicht in en omgaan met mijn gevoelens)
- Hoe communiceer ik met de ander? (focus op leren zichzelf en anderen begrijpen)
- Hoe stap ik de samenleving in? (focus op eigen gedrag onder controle krijgen)

## 2 PAD-programma

Sinds enkele schooljaren wordt het PAD-programma in verschillende groepen gebruikt. PAD staat voor 'Programma Alternatieve Denkstrategieën'. Het programma heeft het bevorderen van de zelfkennis en de sociale vaardigheid van de leerlingen als hoofddoelstellingen. Leerlingen krijgen inzicht in de manier waarop hun emoties invloed hebben op hun eigen functioneren. Daardoor worden ze vaardiger in het omgaan met anderen en het bevorderen van onderwijskundige en opvoedkundige processen in de groep.

Een type 3-school is, nog meer dan andere vormen van onderwijs, genoodzaakt in te zetten op de verschillende actoren in de verhalen van de kinderen. De groep kinderen komt vaak uit gezinnen die in de maatschappij heel wat minder kansen gekregen hebben. Heel wat kinderen en gezinnen zijn onrecht aangedaan, waardoor hen een moeilijke weg doorheen school en maatschappij wacht. Begeleiding van het kind betekent dan ook begeleiden van de context in de mate dat de school dit kan waarmaken. Begeleiding betekent elkaar vasthouden, niet loslaten, verbonden blijven ondanks alles. Verbonden zijn, betekent elkaars kracht aanspreken, wakker maken, samen in leren gaan, zelfs al scheiden de wegen omdat de begeleiding niet kan geboden worden.

De school wenst dan ook in de nabije toekomst een charter te ontwikkelen waarbij wederzijdse (school en ouders) engagementen en verwachtingen worden geformuleerd en telkens opnieuw op maat van de ouder(s) én met de ouders, wordt verfijnd. Dit biedt een kader dat transparant is voor iedereen en helpt om beslissingen te nemen.

Het GOK-beleid in de school wil dit opnemen onder 'onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning'. Het betreft hier die ondersteuning die de nodige voorwaarden creëert om de kinderen tot leren brengt.

## 2.1 Verhalen vertellen in de kleuterklas

Er zijn twee pedagogische eenheden op niveau kleuteronderwijs. Heel wat kinderen hebben een diagnose autisme(spectrumstoornis). De kinderen zijn (rand)normaal beïnvloed. De onmacht van de ouders situeert zich vooral in het zelfbepalend gedrag van de kinderen. Eigen aan de leeftijd, soms versterkt door hun auti-problematiek.

In de kleuterklas kiezen we voor een heel eenvoudige methodiek: het verhaal. Verhalen zijn een natuurlijke manier om iets aan elkaar duidelijk te maken. Ze bieden een mogelijkheid om zich in te leven, zich te identificeren met een figuur waardoor impliciet een boodschap wordt meegegeven. Voor jonge kinderen werkt het eerder via het onbewuste. Voor volwassenen is het een bewuster proces en is het gesprek achteraf een manier om principes te herkennen, te verwoorden en op de eigen leefsituatie toe te passen.

Het doel is dan ook verhalen te ontwikkelen met twee verhaallijnen: een verhaallijn voor de kinderen waar een andere manier wordt aangeboden om met hun frustraties, kwaadheid, ... om te gaan. Daarnaast is er een verhaallijn voor de volwassenen waarbij stil gestaan wordt bij aspecten die we vanuit Nieuwe Autoriteit belangrijk vinden.

### Hoe verhalen schrijven?

Ofwel werken we met verhaaltjes die de juf in andere omstandigheden ook zou vertellen, maar voegen we aspecten toe waardoor het verhaal vollediger wordt volgens de twee verhaallijnen. Ofwel baseren we ons op de methodiek 'helende verhalen' die Paul Liekens heeft uitgewerkt. Kort geschetst, zijn de verschillende stappen:

- 1 Info over de belevingswereld van diegene waarvoor je een verhaal schrijft: leeftijd, knuffels, tv-programma's, helden, is het kind ergens bang voor, bewondering voor, sport, vrijetijdsactiviteiten, bijzonderheden in het leven van de persoon, bijzondere (karakter)eigenschappen, welke (karakter)eigenschappen zou de persoon willen hebben of meer willen ontwikkelen?
- 2 Kies (hoofd)figuur en context/wereld waarin het verhaal zich afspeelt: een wereld waar het kind/de jongere zal van genieten (prinsen, dieren, planeten, auto's, ...) en die ook voor de volwassene herkenbaar is.
- 3 Andere belangrijke gegevens.
- 4 Beslis welk dier, ... de hoofdfiguur wordt als plaatsvervanger voor het kind. Het kind zal zich hiermee identificeren. Hier wordt steeds ook de ouderfiguur toegevoegd als identificatiemogelijkheid voor de ouder.
- 5 Bedenk een beginsituatie waarin de hoofdfiguur problemen heeft en gelijksoortige symptomen vertoont als het kind/de ouder. Erken de gevoelens zoals die nu zijn, zonder oordelen. In het verhaal mag alles gevoeld worden, niets wordt onderdrukt. Zo wordt het herkenbaar en dit geeft rust. Men is niet de enige met dit gevoel.
- 6 Bedenk een eindsituatie waar de hoofdfiguur wil zijn aan het einde van het verhaal (sterker, vrij van de symptomen, ...). Wat is het doel? Welke boodschap wil je meegeven? Welke universele waarde, welke moraal van het verhaal? Het einde van het verhaal is hoopvol, het heeft een happy-end.
- 7 Schrijf het verhaal ... de stappen er naar toe: welke wegen zijn er om dit doel te bereiken?

**Illustratie: In de klas worden verhaaltjes verteld van Jip en Janneke.**

Daar komt Janneke aan. Ze heeft een plastic doosje bij.  
Wat zit er in? vraagt Jip?

Janneke kijkt niet zo blij. Mama heeft mij raar fruit meegegeven: ananas.  
Ik ken dat niet, dus dan lust ik het niet. Ik eet het niet op.

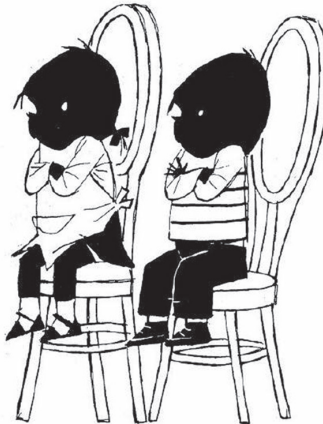
Mag ik het eens zien? vraagt Jip.  
Ze doen het doosje open.

Hmmm, het ruikt wel lekker, zegt Jip.  
En zo een mooie gele kleur.

En toch vind ik het niet lekker, zegt Janneke.

Mama komt er bij. Wat is er?  
Dat is vies fruit, zegt Janneke. Ik eet het niet op, neen, neen, neen ...

En ik ook niet, zegt Jip.  
Dat zullen we nog eens zien, zegt mama. Als ik zeg dat je moet proeven, dan is dat zo.  
Jip en Janneke zetten zich boos op hun stoel, de armen gekruist. Wij zullen niet proeven!



Oeps, denkt mama. Dat was niet zo slim van mij. Zo geraken we er niet aan uit.  
Laat mij eens goed nadenken.

Blijven jullie maar mooi zitten. Ik zeg nu niets meer en ik ga eens nadenken hoe ik dit moet oplossen, zegt mama.

Nu weet ik het nog niet, maar straks kom ik terug. Jullie mogen ook eens nadenken.

Mama gaat terug naar de keuken.

Janneke begint te huilen. Ik wil niet proeven! roept hij nog naar mama.  
Ssssst, zegt Jip.

Mama ademt eens heel diep in en uit, met haar ogen dicht. Ze wordt er wat rustig van.

Nieuwe dingen eten, is toch altijd moeilijk voor kinderen, denkt ze. Maar toch wil ik dat ze proeven, daar is toch niets mis mee.

Mama gaat terug en neemt het doosje weg van de tafel.

Hebben jullie al een oplossing? vraagt ze.

Jip en Janneke kijken boos en schudden neen met hun hoofd.

OK, zegt mama, wacht maar, dan heb ik een verrassing!

Ze gaat naar de keuken, neemt haar mixer en een potje van de lievelingsyoghurt van Jip en Janneke. Ze mengt een klein beetje van de ananas met de yoghurt en gaat terug naar Jip en Janneke.

Zo, zegt mama, wat denken jullie hier van?

Jip en Janneke beginnen te lachen, mmmmmmmmmmmmm onze lievelingsyoghurt!

Kom maar proeven, zegt mama.

Ja, zegt mama, ik ben jullie mama en moet dit doen! Kinderen moeten nieuwe dingen durven proeven.

De thema's die met de ouders worden besproken, zijn:

- Zelfreflectie;
- Reflectie over het gedrag van de kinderen: waarom doen ze wat ze doen?
- Oplossingsgericht denken in plaats van escalatie-bevorderend spreken;
- Oude autoriteit vervangen door nieuwe autoriteit;
- Wat is mijn taak als ouder: wat mag ik vragen? Welke grens mag ik trekken en hoe doe ik dat vanuit de overtuiging dat ik dit zo wil?
- IJzer smeden als het koud is, bookmark.

## Hoofdstuk 4.

# Time-out en de school

### Focus op het schoolbeleid

In de praktijk van het onderwijs in Vlaanderen blijkt hoe beleid en de organisatie van de school kan bijdragen tot het positief omgaan met gedragsproblemen bij kinderen of het hanteren van een time-out.

Dit hoofdstuk geeft drie uiteenlopende voorbeelden hoe een specifiek beleidsinstrument of een specifieke visie leerling en begeleider kan ondersteunen in het ingaan op gedragsproblemen.

*Freinetschool De Sassepoort* duidt in de bijdrage hoe de omvorming van de schoolorganisatie ertoe heeft bijgedragen dat de time-out ruimte verleden tijd werd. Freinet en atelierwerking waar kinderen een eigen stem hebben, vormt het uitgangspunt.

*De Vinderij* in Lokeren werkt met duidelijk afgebakende fasen in de hantering van een conflict.

*De Leerexpert*, nieuwe koepelnaam van 13 stedelijke scholen voor buitengewoon onderwijs in Antwerpen, heeft een registratiesysteem uitgewerkt voor time-out. Dit wordt gebruikt als basis voor het voeren van een evidence-based beleid.

# De institutionele pedagogiek: een alternatief voor time-out?

De Sassepoort in Gent

**Jeroen Donckers**

*psychotherapeut De Sassepoort*

## 1 Situering

De Sassepoort is een stedelijke Freinetschool voor buitengewoon lager onderwijs type 3 in Gent. Het is een bijzondere school voor kinderen die omwille van gedrags- of emotionele problemen doorverwezen worden uit het gewone onderwijs of uit andere scholen voor buitengewoon onderwijs. De Sassepoort telt vijftig leerlingen en is niet verbonden aan een semi-internaat of MPI.

Sinds meer dan een decennium is er geen time-out ruimte meer aanwezig. Deze werd ingeruild voor freinetonderwijs en ateliers. Crisissen zijn er sindsdien nog steeds, maar beduidend minder, zowel in frequentie als in intensiteit. Crisissen worden gelezen als een belangenconflict tussen de noden van de kinderen enerzijds en de eisen van de schoolomgeving anderzijds. Sindsdien wordt, door middel van Freinetwerking in de klas én een omkaderende atelierwerking, volledig ingezet op het creëren van een schoolorganisatie waar de kinderen een volwaardige stem hebben. Zij hebben niet het recht hun zin te doen, maar wel om de organisatie van de school en hun eigen parcours mee vorm te geven. Dit is een werk van lange adem, vreemd aan de moderne nood aan evidence-based praktijken die beloven dat elk probleem ook een snelle oplossing kan krijgen. Time-out voor het denken in termen van diagnoses en handelingsplannen, tijd voor een andere praktijk. De Sassepoort baseert zijn werking niet op diagnoses, op problemen die moeten behandeld of verholpen worden. We trachten elke dag opnieuw een zodanige schoolomgeving te creëren die kinderen toelaat toe te komen. Eén neveneffect is de mogelijkheid het te stellen zonder time-out ruimte.

Een dergelijke schoolorganisatie vooronderstelt een visie, een eigen manier van kijken en denken. Een school heeft altijd nood aan een theoretisch kader, want zonder een visie is een praktijk niet denkbaar. Deze tekst is één manier om een Freinetschool te denken, is één manier om een atelierwerking binnen een Freinetschool te plaatsen. Deze visie en werking is niet beter of efficiënter dan elke andere. Zij werkt omdat ze ingebed is in een geëngageerd team dat kiest voor deze manier van werken.

## 2 Uitgangspunten

### 2.1 Samen school maken

Er zijn tal van manieren om de zogenaamde gedragsproblemen te begrijpen. Het draagt onze voorkeur weg om te begrijpen door dag na dag samen school te maken met de kinderen, om attent te zijn, om gaandeweg te ontdekken op welke manier elk zijn eigen plaats vindt, zijn eigen bijdrage kan doen, op zijn eigen manier kan botsen en opnieuw beginnen. Het is niet uitzonderlijk dat dit meerdere jaren in beslag neemt. De Sassepoort probeert kinderen met problemen opnieuw te laten beginnen. Dat is één manier om te begrijpen: samen school maken. Diagnoses en handelingsplannen zijn dan weer vaak een manier om hardnekkig niet te begrijpen. Een dergelijke praktijk draagt altijd het risico in zich kinderen te reduceren tot hun problemen, draagt altijd het risico een kind niet open te ontvangen, maar te bekijken vanuit een professionele bril. Een professionele bril biedt tal van voordelen, maar betekent toch ook altijd een reductie van de totale werkelijkheid van een kind.

We ontvangen kinderen die het niet gewoon zijn om verwelkomd te worden, die geen vertrouwen hebben in het vertrouwen dat ze krijgen, die niet weten hoe ze voor zichzelf kunnen kiezen, voor zichzelf kunnen zorg dragen. De gedragsproblemen signaleren gespannen verhoudingen met zichzelf, met hun leefomgeving, met de verwachtingen van de schoolomgeving. Het ganse labyrint van klassen, ateliers, therapieën, verantwoordelijkheden dient ervoor om kinderen daarin hun eigen weg te laten zoeken. Om daarin zelf keuzes te maken, zelf verantwoordelijkheid op te nemen. Voorafgaand aan individuele handelingsplannen moet de school zelf verzorgd worden. Indien kinderen hevige problemen vertonen op school, stellen we ons bijvoorbeeld niet alleen de vraag wat er in het leven van dat kind aan de hand is, maar ook of de school nog wel in orde is. Vaak reveleert een kind in nood pijnpunten in de eigen werking: afspraken die niet meer verzorgd worden, deelaspecten van de werking die verwaarloosd worden, de plaatsen waar de inspraak van de kinderen worden gewaarborgd die niet goed meer functioneren. De gedragsproblemen worden eerst gelezen als barometer voor de school zelf. Meestal is reflectie over de eigen werking effectiever in het behandelen van die problemen dan het opstarten van een individueel programma. De nood aan en het gebruik van time-out kan beluisterd worden als een signaal dat de werking van de school niet meer adequaat is.

In de klas is de klasraad essentieel: dat is de wekelijkse vergadering waarbij de kinderen het reilen en zeilen van hun klas bespreken, conflicten oplossen, ideeën naar voor brengen, pluimen uitdelen aan elkaar en gezamenlijk nieuwe afspraken maken. Hetzelfde gebeurt wekelijks op het niveau van de school in de schoolraad.

Elke dag kunnen de kinderen, voornamelijk in de namiddag, kiezen of ze werken in de klas of in één van de talrijke ateliers. De ateliers zijn plaatsen waar er ander werk kan verricht worden dan in de klas (hout, klei, verf, toneel, ...), met volwassenen die niet onderwijzen, met andere omgangsvormen, met een ander klimaat. Elke dag de mogelijkheid hebben om hier gebruik van te maken, verlicht de spanning en de druk die onvermijdelijk door een school wordt gegenereerd. De keuze voor klas of atelier moet echter goed overwogen worden door de kinderen. Zij moeten hierbij rekening houden met hun wekelijkse planning, waarin beschreven staat welk schoolwerk ze die week moeten

voltooien. Op die manier krijgen ze de vrijheid en verantwoordelijkheid om hun eigen dag- en weekverloop te plannen én moeten ze daarbij hun hoofd leren gebruiken. De leerkrachten delen op die manier hun macht met de kinderen. Niemand beslist over een ander, maar iedereen moet wel rekening houden met die ander.

## 2.2 Niemand wordt geschorst, van school gestuurd of doorverwezen

De Sassepoort is een school voor iedereen die naar ons wordt doorverwezen, zonder onderscheid naar problematiek of intelligentie. Er gebeurt geen selectie: noch door inschrijvingscriteria, noch door uitsluitingscriteria. Niemand wordt geschorst, van school gestuurd of naar 'meer gespecialiseerde hulpverlening' doorgestuurd. De ateliers hebben hierin een belangrijke functie. Zij zorgen ervoor dat de kinderen op meer plaatsen terecht kunnen dan alleen in de klas, bij hun leerkracht of bij de directie. De ateliers zorgen er bovendien voor dat sommige kinderen kunnen toekomen in de klas, net doordat ze er ook kunnen weggaan.

Er worden hoge eisen gesteld aan de kinderen, zij dienen in groep te kunnen functioneren, zij dienen een weekplanning te respecteren, zelfstandig te werken, conflicten op te lossen in een klasraad, keuzes te maken en deze te respecteren. Toch wordt getracht aan dit geheel geen 'verplichtend' karakter te verlenen, er wordt over gewaakt dat het niet tot stand komt omdat het 'moet', omdat de volwassenen het opleggen. Hoe kan een kind toekomen op school, toekomen in een klas, wanneer het daartoe verplicht wordt? Het alternatief is niet vrijblijvend, wil niet zeggen dat iedereen dan maar moet kiezen of hij zin heeft. Het alternatief is dat we proberen om de kinderen de mogelijkheid te geven om *niet* binnen te komen – in de overtuiging dat ze net door deze mogelijkheid wel zullen binnenkomen. Een kind dat de mogelijkheid krijgt om te kiezen niet binnen te komen in de klas, zal er veel makkelijker juist wel voor kiezen. De ateliers zorgen voor deze structurele mogelijkheid. Daardoor kan iedereen elke dag kiezen voor iets anders, bestaat de mogelijkheid om de klas achter zich te laten, om protest of afkeer uit te drukken, om gewoon geen zin te hebben, om echt iets anders te willen doen. Terzelfdertijd blijft de klas bestaan, blijft de deur open staan. Iedereen is nadien opnieuw welkom en kan zijn plaats weer innemen in de klas. Het spreekt voor zich dat net die kinderen die anders vaak in een time-out werking belanden of doorverwezen zouden worden naar bijvoorbeeld de psychiatrie, van deze mogelijkheid optimaal gebruik weten te maken.

## 2.3 Een coöperatieve school

Een coöperatieve school is een school waar iedereen, zowel volwassenen als kinderen, een voldoende juiste plaats hebben om daadwerkelijk iets te creëren, iets tot stand te brengen. Kennis bijvoorbeeld. Er is een enorm verschil tussen een school waar kennis in hoofdzaak wordt overgedragen of waar die ook voldoende wordt gecreëerd.

Een coöperatieve school vindt zichzelf voortdurend opnieuw uit. Dit in tegenstelling tot het beveiligen of voortdurend reproduceren van dezelfde toestand, "omdat het hier zo is". De keuze voor freinetonderwijs in de Sassepoort is in dit licht een ethische keuze



met een therapeutische noodzakelijkheid. De kinderen die bij ons terecht komen, ontdekken de nood om opnieuw te kunnen beginnen, om een plaats te vinden van waaruit ze iets anders kunnen doen dan ervoor, iets anders dan met gedragsproblemen antwoorden op hun levenssituatie. Dit is alleen mogelijk indien de school als geheel bereid is om voldoende opnieuw te beginnen.

Samen school maken of coöperatie is in deze zowel het probleem als de manier om ermee om te gaan. Coöperatie is het probleem omdat de kinderen veelal sterk gericht zijn op zichzelf, op impulsiviteit, op directe bevrediging van allerlei noden en op angst voor een nieuw begin. Zij voelen zich snel geïsoleerd, uitgedaagd of bedreigd door overbevoering en reageren daarop met allerlei defensieve vaardigheden. Vechten of vluchten zijn al eeuwenlang beproefde overlevingstechnieken. Daardoor ontberen zij ogenschijnlijk de vaardigheid om zich open te stellen voor nieuwe leerstof, om naar elkaar te luisteren, om eigen ideeën te laten evolueren, om waarlijk te overleggen en samen te werken. Aangezien zij volop bezig zijn met overleven, met het beschermen van hun eigen levensruimte, komen zij er in een eerste tijd soms niet toe om school te lopen, om te werken, om te spelen. Freinetonderwijs lijkt daardoor op het eerste gezicht zijn noodzakelijke voedingsbodem te missen.

Het onverwachte, maar logische antwoord op dit probleem is: werken, spelen, freinetonderwijs. Coöperatie is daardoor ook één juiste manier om hiermee om te gaan. Zowel in de klas als in de ateliers komt dit aspect telkens opnieuw aan bod. Heel concreet worden de klas en de ateliers telkens opnieuw vorm gegeven samen met de kinderen. Er is telkens zoveel mogelijk ruimte voor inbreng. In de klas wordt dit gerealiseerd door een dagelijkse korte praatronde, waardoor de kinderen de ruimte krijgen om te uiten wat hen bezig houdt. Nadien wordt bekeken op welke manier het onderwijs van de dag daar aansluiting bij kan vinden. Hetzelfde gebeurt in de ateliers, waar geen enkel vooropgesteld programma bestaat. Elke dag vindt een atelier zijn vorm door en met de kinderen die er die dag aanwezig zijn.

## 2.4 Een school dient eerst en vooral zelf te veranderen

Wanneer de noodzakelijke voorwaarden tot verandering ontbreken bij de kinderen, is het aan de school om hierop een antwoord te verzinnen. Indien de school wil dat de kinderen veranderen – en dat is haar plicht en bestaansrecht – dan dient zij eerst en vooral zelf te veranderen.

Het grote risico in de omgang met kinderen in moeilijkheden is dat de omgang met hen de problemen juist bestendigt in plaats van ruimte te maken voor iets nieuws. De manier waarop de volwassenen omgaan met de problemen, is daarom heel bepalend voor de eventuele nieuwe mogelijkheden van de kinderen.

Volwassenen kunnen zich teweer stellen tegen echte nieuwe mogelijkheden door bijvoorbeeld diagnoses te gebruiken als verklaringen: 'Dat komt door zijn ADHD.' Volwassenen willen vaak kinderen normaliseren: een omgangsvorm die hen opvoedt, traint, drilt tot normaliteit. Indien de kinderen zich verwerpen tegen deze normalisering – waarin ze meestal gelijk hebben – dan eindigt iedereen met meer van hetzelfde. Een bijzonder

geval is de hoop dat de kinderen zullen normaliseren door de liefde die ze ontvangen. Dit leidt meestal tot de (versnelde) uitputting van de liefdesbron. Veelal wordt de omgang op scholen verkleurd door een mix van vervreemding (diagnoses of andere wijsheid staan voorop) en normalisering. Als de kinderen op school al iets van de liefde te verwachten hebben, dan is het van de liefde voor het werk.

Diagnosticeren of normaliseren leidt al te vaak tot het bestendigen van de bestaande situatie, ofschoon meestal het tegenovergestelde beoogd wordt.

Hoe nadrukkelijker een school zichzelf identificeert met een school, hoe nadrukkelijker een leerkracht zichzelf identificeert met de functie van leerkracht, of een logopedist met die van logopedist, directeur met die van directeur, psycholoog met die van psycholoog, ... hoe moeilijker het wordt voor kinderen in moeilijkheden om voor zichzelf een plaats te vinden. Zij worden dan verleid tot de rol van flinke leerling, leerling met een leerstoornis, onwillige, ...

Eenzelfde situatie zou zich ook voordoen mocht de situatie helemaal omgekeerd zijn. Mochten leerkrachten ophouden met leerkracht zijn (bv. door ontmoediging of naïef idealisme), ook dan zou het deze kinderen onmogelijk worden om zich hier tegenover een plaats te vinden. Het is meestal op dergelijke onmogelijke situaties dat er wordt geantwoord met gedragsproblemen: moeders die zichzelf helemaal identificeren met het moederschap, vrouwen die het moederschap niet weten op te nemen, idem voor mannen en het vaderschap. Dat geldt in het verlengde hiervan voor iedereen ten aanzien van zijn beroep.

### **3 De institutionele pedagogiek als referentiekader**

In deze bevraging van de school zelf, van haar organisatie, van haar uitwerking op de kinderen is het referentiekader van de institutionele pedagogiek bijzonder nuttig. Deze vrucht van een revolutionaire psychiatrie – de institutionele psychotherapie – is vandaag, gezien de problemen waar scholen in een stedelijke context mee geconfronteerd worden, opnieuw rijp om geplukt te worden. Ooit ontstond zij trouwens als uitbreiding van/kritiek op het landelijke karakter van het freinetonderwijs, dat geen antwoord bood op de problemen binnen de kazernescholen in de grootsteden.

Freinet heeft samen met vele andere vernieuwers uit de Nieuwe Schoolbeweging het onderwijs opnieuw uitgevonden door de ervaringen van de kinderen centraal te stellen, door de drukpers binnen te brengen in de klas, door te streven naar coöperatie, door fantasie en creativiteit expliciet te verwelkomen, door het werken met correspondentie. De institutionele pedagogiek maakt eveneens gebruik van alle freinettechnieken (vrije tekst, correspondentie, klasraad, natuurlijke methodes om te leren lezen en rekenen, ...), maar door open te staan voor een ander theoretisch kader (de groepspsychologie en de psychoanalyse) is het mogelijk om een nieuw soort reflectie over het eigen functioneren in de praktijk te brengen. Een reflectie over de werkelijke plaats van kinderen en personeel. Beiden geven namelijk onbewust uiting aan de plaats die ze krijgen. Gedragsproblemen bij kinderen zijn in die zin van dezelfde orde als bijvoorbeeld burn-out bij volwassenen: zij weerspiegelen een klimaat, geven uiting aan wat ingaat tegen de eigen vitaliteit. Door

hier uitdrukkelijk rekening mee te houden, ontstaat een schoolpraktijk waarbij elkeen een actieve plaats heeft in het geheel. De leerling hoeft niet passief uit te voeren wat de leerkracht voorschrijft. Idem voor de leerkracht, die niet mag gereduceerd worden tot object van leerplannen, methodes en ontwikkelingsdoelen.

### 3.1 Zorg voor zichzelf

De institutionele psychotherapie/pedagogiek wijst er in feite op dat wie zorg draagt voor anderen of onderwijs organiseert, eerst en vooral voor zichzelf moet zorgen. Zoniet zullen de patiënten (in een psychiatrie) of de leerlingen (in een school) daar de prijs voor veruitwendigen. De school dient erover te waken dat zij leven produceert in plaats van het te bemoeilijken.

### 3.2 De eigenheid van een school heeft (ongewilde) effecten

De institutionele pedagogiek doet dus denken. Zij laat zien wat veelal ongezien blijft (denken is dus zien wat er al was, maar ongemerkt): dat de school zelf een levend wezen is. De manier waarop de school georganiseerd is, 'spreekt'. Dat heeft een feitelijke uitwerking op elk die er deel van uitmaakt.

Een school bestaat uit klassen, een speelplaats, leerkrachten, een directeur en remediërend personeel. Mensen met een bijzonder leerrijk potentieel, zoals vakmensen of kunstenaars, zijn er niet te vinden. Onderhoudspersoneel wordt niet verondersteld in contact te staan met de kinderen. De sfeer, de atmosfeer van een school, dat geheel eigen aroma aan omgangsvormen dat we met 'school' of 'mentaliteit' associëren, ... die onweerlegbare eigenheid heeft positieve, maar vaak ook ongewild negatieve effecten. Vooral mensen die niet over voldoende afweer beschikken om er het eigen hoofd bij te bewaren, ondervinden hiervan een negatief effect. Dit zorgt voor een onbewust mentaal rooster waar de kinderen zich inpassen, ten goede of ten kwade. Iedereen kent kinderen die het ene jaar bij de ene leerkracht ongrijpbaar blijken, om daarna bij een andere leerkracht op te lossen in de klasgroep.

De institutionele psychotherapie/pedagogiek biedt het denkkader om in het verlengde hiervan het verschil te tonen tussen de school zoals ze door de overheid en het personeel wordt ingericht en de school zoals ze echt gemaakt wordt, zoals ze zich door kinderen wordt eigen gemaakt in nauwe relatie met de manier waarop de mensen achter de functies verschijnen of niet verschijnen.

### 3.3 Vervreemding versus natuurlijkheid

Freinetonderwijs doet er heel veel aan om het vervreemdende karakter van de school in te ruilen voor een grote mate aan natuurlijkheid. De omgangsvormen tussen kinderen en volwassenen in een freinetschool zijn daar een zeer goed voorbeeld van.

De institutionele psychotherapie/pedagogiek onderscheidt de sociale vervreemding van de pathologische vervreemding. Autisme is bijvoorbeeld een welbepaalde manier waarop iemand van zichzelf vervreemd is, een welbepaalde pathologie, een ziektebeeld. De manier waarop er vervolgens echter door de omgeving met dit 'autisme' wordt omgegaan, resulteert in een sociale vervreemding. Een gewone, authentieke omgang wordt ingeruild voor een geheel van uitgesproken en onuitgesproken ideeën over de pathologie. Kinderen met ASS zijn bijzonder gevoelig voor wat er rondom hen gebeurt, vandaar de noodzaak aan wat 'structuur' wordt genoemd. Het is ons inziens van belang erover te waken dat men in deze beweging de kinderen met een autismespectrumstoornis niet nog meer aan hun diagnose zal gelijkstellen, net door hen bijzonder afhankelijk te maken van een van buitenaf gecreëerde structuur. Het kind dat altijd achter de diagnose zit, dreigt dan volledig gelijkgesteld te worden met de pathologie. De sociale vervreemding is een feit. Kinderen met autisme hebben vanzelfsprekend een hoge nood aan overzicht en duidelijkheid. Maar dit sluit niet uit dat zij hierin op een volwaardige manier kunnen worden betrokken, dat zij begeleid worden om hierin hun eigen stem te vinden, om hun eigen keuzes te kunnen maken, om het grondplan van hun eigen dag en week tot stand te brengen. De Sassepoort biedt hen de mogelijkheid om hun leefwereld zoveel als mogelijk vanuit zichzelf te gaan organiseren. Op die manier trachten wij tegemoet te komen aan de nood aan structuur.

De sterkte van het freinetonderwijs ligt in belangrijke mate in het bewaken van een natuurlijke omgangsvorm, zelfs daar waar deze door de een of andere pathologie sterk wordt bemoeilijkt. De institutionele pedagogiek levert een aantal concrete handvaten om ervoor te zorgen dat de sociale vervreemding geen al te grote kans krijgt om de sfeer van een school of een instelling te koloniseren. Dit kan bijvoorbeeld door het inrichten van ateliers op school.

Coöperatie staat hier dan tegenover multidisciplinaire teams. Dat laatste spreekt alleen over functies, wat ook noodzakelijk is. Coöperatie, zoals wij ze begrijpen, is maar mogelijk tussen mensen van vlees en bloed, mannen en vrouwen met een eigen manier van in het leven en het werk staan, mensen met een eigenheid. Laat ons met scherp schieten: hoe meer een school zichzelf betekent door middel van multidisciplinair overleg, zorgteams, angst voor doorlichting, remediëring, methodes en dergelijke meer, des te minder zal er reële ruimte zijn voor coöperatie (zowel voor de volwassenen als voor de kinderen). Functies en structuren moeten ten allen tijde instrumenten blijven om te werken. De vaststelling dat ze vaak doelen op zichzelf worden nodigt uit tot reflectie.

Kinderen met gedrags- of emotionele problemen missen vaak de voedingsbodem om tot coöperatie te komen. Dit komt voort uit hun eigen problemen, maar wordt daarna verdubbeld door de manier waarop zij worden bekeken of behandeld. Vanuit de institutionele pedagogiek kunnen we stellen dat het in de eerste plaats aan de school is om deze voedingsbodem te laten ontstaan. Niet de kinderen moeten daartoe één of ander remediërend programma 'sociale vaardigheden' volgen, maar wijzelf moeten nagaan of wij de kinderen in de reële mogelijkheid stellen om toegang te krijgen tot de school. Mensen passen zich veelal zeer goed aan hun omgeving aan. Indien deze omgeving van dergelijke aard is dat zij onveilig of onvoorspelbaar is, dan passen kinderen zich soms door middel van gedragsproblemen aan. Een voldoende juiste freinetschool biedt een andere omgeving aan, waar de kinderen zich langzaam in meerdere of mindere mate

ook zullen aanpassen. Als coöperatie onmogelijk lijkt, is ze des te meer noodzakelijk. Freinetscholen met moeilijke kinderen moeten bijgevolg nog meer Freinet worden.

## 4 Atelierwerking

De atelierwerking van de Saspepoort is één van de manieren waarop dit geprobeerd wordt. De ateliers zorgen er mee voor dat de school zich open plooit. Zij houdt op alleen maar zichzelf te zijn. De klassen en de leerkrachten blijven bestaan en blijven zichzelf, maar tezelfdertijd opent zich een ander circuit. De school breidt uit en houdt op alleen maar school te zijn.

### 4.1 Concrete organisatie

Tijdens de voormiddag staat schoolwerk voorop, hoewel er ook dan wel vaak een atelier open is. Maar, elke namiddag hebben de kinderen de mogelijkheid om verder te werken in de klas of om te kiezen voor een van de ateliers. Het is cruciaal dat deze keuze in handen ligt van het kind, ook al is het even noodzakelijk dat dit kind daartoe moet rekening houden met een weekplanning voor schoolwerk. Elke dag zijn er minstens vier ateliers open, maar dit kan oplopen tot acht, afhankelijk van het aantal volwassenen dat in de mogelijkheid is om een atelier aan te bieden.

**DONDERDAG 10/10/2013 VANDAAG**

Wat is er te doen met de klas?	Welke ateliers zijn er vandaag?	Wat is er te doen op school?
KLAS BRITT	Schiederen 1 <sup>o</sup> uur	
KLAS JESSICA	vanalles	
KLAS NADINE	Hout	
KLAS PATRICK	sasiseWood	
KLAS SANNE	Muziek	<b>MORGEN</b>
KLAS VICKY		
AFWEZIG	Wat is er te doen op de speelplaats?	
	 wielrijdag	

De ateliers hebben een geheel andere sfeer en functie dan de klas. Er is daar geen enkele intentie om tot leren te komen. De volwassene is er geen leerkracht (zelfs al is hij of zij dat in een klas wel). De ateliers worden trouwens in belangrijke mate georganiseerd door studenten die stage lopen in de Sassepoort vanuit diverse opleidingen aan hogescholen of universiteiten. Er worden geen doelstellingen nagestreefd. Er ligt geen leerplan te wachten. Een atelier is een plek, georganiseerd vanuit de eigenheid van een volwassene. Om een toneelatelier aan te bieden, speel je bijvoorbeeld zelf graag toneel. Idem voor het hout- of schilderatelier of het 'van-alles-atelier'.

Alle kinderen die gebruik willen maken van de ateliers, verzamelen elke dag om 12.45 u, een kwartier voor het einde van de middagspeeltijd. Gezamenlijk wordt dan de planning voor de namiddag opgesteld. Iedereen geeft aan welke ateliers zijn voorkeur krijgt en dan wordt samen de puzzel gelegd tot iedereen er zich kan in vinden.

Het is de bedoeling dat de start van een atelier ook de start is van een andere tijd, niet de tijd van de klas en de speelplaats, maar een nieuw begin. Het is niet de bedoeling dat de speelplaatsconflicten of schoolwerk mee naar binnen worden genomen. Daarom start elk atelier met een eigen ronde. Iedereen krijgt de gelegenheid om te zoeken naar wat hij zelf wil doen, om te luisteren naar de andere, om ideeën op te doen. Niemand weet wat er staat te gebeuren in een atelier, tot het begint. Het houtatelier zal onmiskenbaar rond hout draaien, zoals het schilderatelier altijd rond verf, maar de inspiratie verschijnt op het moment zelf.

#### 4.2 De rol van de volwassene

Dit direct appel op de eigenheid van elk is niet zo vanzelfsprekend voor veel kinderen. 'Wat wil je doen?' is vaak een moeilijke, zelfs bedreigende vraag. Toch is het de bedoeling dat deze ruimte niet wordt ingevuld door de volwassenen. Zij dienen er zich voor te hoeden een kind dat het antwoord schuldig blijft, te veel tegemoet te komen zonder het natuurlijk in de steek te laten. De rol van de volwassen begeleider is minstens dubbel. Ten eerste waakt hij of zijn erover dat het atelier vorm krijgt door zelf met hout en verf, klei of drama aan de slag te gaan. Maar, ten tweede is de volwassene ook een waarnemer, iemand die registreert. De ateliers zijn plaatsen waar de kinderen aan de slag gaan met zichzelf, met de mate waarin ze autonoom kunnen werken, met de mate waarin ze zelf ideeën hebben of afgeleid worden, verstorend werken voor anderen, ... Het is zowel onze hoop als onze ondervinding dat er op die terreinen werk gebeurt, gewoon door er attent voor te zijn.

#### 4.3 Coöperatie als radicale keuze

De ateliers zijn geen plaatsen waar de kinderen wordt geleerd om coöperatief te werken. Dat zou een naïeve veronderstelling zijn. Het zijn echter wel plaatsen die de voedingsbodem voor coöperatie verzorgen: een natuurlijk aanvoelende sociale omgang. Opdat een sociale omgang natuurlijk aanvoelt, dient elk zich gerespecteerd te voelen. Dit betekent dat de hiërarchie (die ook natuurlijk kan zijn) zich niet vertaalt in macht, dat de kinderen zich aanvaard, beluisterd en gewaardeerd voelen.

Kinderen willen zeggenschap hebben over het reilen en zeilen van hun school. Zij willen dat het hun school is, dat ze zich niet alleen maar moeten aanpassen, maar dat de school zich ook aan hen aanpast. We mogen daarbij niet uit het oog verliezen dat het altijd aan de volwassenen is om ervoor te zorgen dat de grenzen veilig bewaakt worden, dat er voldoende zekerheid en overzicht is, dat de dagdagelijkse werking voldoende rust en zekerheid biedt. Zonder dit alles is er van coöperatie geen sprake. Coöperatie is tot dat alles niet zozeer een middel, het is in de eerste plaats een radicale keuze: de keuze om normaal met elkaar om te gaan.

## 5 Uitsmijter: Biezebeize

Als uitsmijter dringt zich een bemerking op over de plaats van het buitengewoon onderwijs. Er stellen zich hele dwingende vragen over de noodzaak van de vele doorverwijzingen naar de verschillende types buitengewoon onderwijs.

De Sassepoort biedt die mogelijkheid door het project 'Biezebeize', het Gentse woord voor 'schommel'. Kinderen uit het gewone onderwijs kunnen via dit project elke namiddag komen deel uitmaken van de atelierwerking in de Sassepoort. Op die manier behouden ze hun plaats op de eigen school, maar elke namiddag krijgen ze de mogelijkheid om voor iets anders te kiezen. Geen time-out dus, maar een heen-en-weer beweging, telkens weer terugkerend naar de eigen school. Een dergelijk aanbod verhoogt de draagkracht van zowel kinderen als scholen, niet alleen door het aanbieden van extra zorg, maar vooral door het uitbreiden van de mogelijkheden voor de kinderen.

Wij zijn ervan overtuigd dat dergelijke initiatieven een reële meerwaarde betekenen voor het gewoon onderwijs om zo tegemoet te komen aan de noden van alle kinderen. Door de toenemende diversiteit zullen deze noden alleen maar groter worden, niet in het minst door de diversiteit in sociale context. De huidige onderwijsorganisatie helpt hierbij niet voldoende, aangezien het een school voor gewoon onderwijs veelal aan de meest elementaire extra middelen ontbreekt om kinderen in moeilijkheden te helpen. De extra omkadering die wel aanwezig is in het buitengewoon onderwijs, is onbereikbaar voor het gewone onderwijs. Deze manier om de bestaande middelen in te zetten is eigenlijk niet langer verdedigbaar en leidt tot een merkwaardige paradox: alle scholen worden door de overheid steeds nadrukkelijker gewezen op hun plicht om voor elk kind de gepaste zorg te bieden, maar de middelen daartoe zijn enkel voorhanden in het buitengewoon onderwijs. Daardoor is een doorverwijzing vaak het uiteindelijke noodzakelijke resultaat.

Het zou bijzonder interessant zijn mocht, in plaats van louter doorverwijzing, coöperatie mogelijk zijn tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs.



# Time-out in BuBaO De Vinderij I in Lokeren

**Frieda Goorix**

*directeur De Vinderij 1, type 3*

## 1 Situering

Samenwerkingsverband De Hagewinde Schoolstructuur De Vinderij is een deel van de zorg- en onderwijsgroep De Hagewinde uit Lokeren die uit vier entiteiten bestaat:

- Multifunctioneel Centrum de Hagewinde
- Campus De Karwij: BuSO type 1 en 3 met OV3
- **Campus De Vinderij: De Vinderij 1 (type 3)**
- Campus De Vinderij: De Vinderij 2 (type 1 en 2)

De verschillende entiteiten hebben dezelfde opdrachtsverklaring waar zij samen aan werken:

‘Kinderen en jongeren in moeilijke opvoedingssituaties bij hun groei naar volwaardige burgers op maat en zorgzaam ondersteunen en hun rechtmatige plaats in de samenleving al doende afdwingen.’

Deze samenwerking is een meerwaarde voor onze kinderen. Het geeft ons heel veel kansen en mogelijkheden om onze kinderen nog beter te begeleiden in de gehele context. Het geeft ons ook een beter algemeen beeld van heel wat problematieken. Samen kunnen wij vanuit onze gemeenschappelijke knowhow meer invulling geven aan de begeleiding van onze kinderen.

### 1.1 De Vinderij 1: type 3

Op 5 november 2012 verhuisden het voormalige BuBaO De Hagewinde en het voormalige BuBaO Windekind naar de gemeenschappelijke campus ‘De Vinderij’.

‘De Vinderij’ is een bijzondere naam voor een unieke school. Het betekent ‘de plaats waar iets gevonden wordt’. Onze school wil een plaats zijn waar kinderen hun persoonlijke en unieke talenten ontdekken en waar we samen op zoek gaan naar wat elk kind nodig heeft om zich ten volle te ontwikkelen. Via ons onderwijsaanbod proberen we dan ook een zo gepast mogelijk antwoord te bieden op de behoeften van de leerling.



Dit verhaal over time-out situeert zich in De Vinderij 1, een school voor buitengewoon onderwijs type 3. Binnen deze type 3-groep is er een kleuterafdeling (30 kleuters) en een lagere school (155 leerlingen). In de school hebben wij twee groepen: de kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen en de kinderen met autismespectrumstoornissen.

In de kleuterschool:

- 4 pedagogische eenheden met geïntegreerde werking (gedrags- en emotionele stoornissen en autismespectrumstoornissen).

In de lagere school:

- 7 pedagogische eenheden basiswerking (gedrags- en emotionele stoornissen)
- 3 projectklassen basiswerking<sup>3</sup>
- 7 specifieke pedagogische eenheden ASS;
- 2 projectklassen ASS.

We hebben externe leerlingen en leerlingen die ook in het MFC participeren (intern, semi-intern, ambulante, ...). We hebben een hele nauwe samenwerking met de ouders, het clb en het MFC De Hagewinde. Zij zijn onze directe partners i.v.m. de zorgvraag van onze kinderen.

Ook bieden wij GON (geïntegreerd onderwijs) aan kinderen in het gewoon onderwijs. We begeleiden ongeveer 150 kinderen verspreid in het kleuter-, lager en secundair onderwijs.

## 1.2 Leerlingenpopulatie

Alle mogelijke problematieken binnen type 3 zijn aanwezig in de school. De IQ-grens varieert van 65 tot 133. Er is een grote verscheidenheid aan problematieken: o.a. hechtingsstoornissen, oppositiek opstandig gedrag (Oppositional Defiant Disorder), antisociale gedragsstoornis (Conduct Disorder), aandachtstoornis met hyperactiviteit (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) en leerstoornissen, dyspraxie, ...

Naast kinderen met gedragsstoornissen heeft de school heel wat leerlingen met autismespectrumstoornissen. Er wordt een specifieke ASS-werking voorzien, maar ook binnen de klassen voor kinderen met gedragsmoeilijkheden worden leerlingen met autisme geïntegreerd (geïntegreerde werking). Beide werkingen hebben hun specifieke aanpak. Zo brengen ze op hun manier leerinhouden aan, gaan op hun specifieke wijze met gedragsproblemen om en organiseren aparte speeltijden.

Op het einde van de lagere school stromen er leerlingen door naar het gewoon onderwijs (A of B-stroom). Er wordt ook naar BUSO-OV4 en BUSO-OV3 georiënteerd. Het gebeurt ook dat sommige kinderen de overstap naar BUSO-OV1 of BUSO-OV2 maken.

<sup>3</sup> Hier zitten kinderen die het moeilijk hebben met het schoolse leren. We proberen deze kinderen op een andere manier tot leren te brengen.

### 1.3 Visie van de school

Ieder kind is uniek en heeft eigen mogelijkheden en moeilijkheden. Alvorens het kind kan leren, moet het zich eerst goed voelen (emotionele beschikbaarheid). Tegelijkertijd heeft elk kind zijn rugzak met levenservaringen en een specifieke zorgvraag.

Omgaan met kinderen met specifieke zorgbehoeften vraagt een aparte ingesteldheid, een denken, een sfeer, zelfs een unieke cultuur. Door een adequate opvoedingsaanpak proberen we probleemsituaties te voorkomen of ze vroeg aan te pakken. Het is heel belangrijk dat er een veilig orthopedagogisch basisklimaat is. We creëren een veilige leeromgeving door de kinderen grenzen en houvast te bieden. We respecteren de kinderen en aanvaarden hen onvoorwaardelijk. We bouwen aan een positieve relatie, zodat de kinderen meer zelfvertrouwen krijgen. Op die manier worden de kinderen gemotiveerd om gewenst gedrag te stellen.

Een multidisciplinair team biedt de kinderen de kans om zich verder te ontplooiën en te ontwikkelen met extra aandacht en zorg voor hun moeilijkheden. De kinderen hebben die begeleiding nodig om sociaal-emotioneel en zich cognitief te kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk dat het schoolteam naar elk kind individueel blijft kijken: wie is dit kind en wat kan dit kind aan? Wat zit er achter dit moeilijk gedrag? Het is belangrijk om rekening te houden met de diversiteit, met de ervaringen en moeilijkheden van elk kind.

## 2 Omgaan met negatief gedrag in De Vinderij 1

Binnen de school zijn we op zoek gegaan hoe we het best kunnen omgaan met negatief gedrag. Samen met het clb, de ouders, het MFC De Hagewinde en de begeleiding Vvk-buO hebben we een algemeen beleid hierrond uitgewerkt. Dit is een dynamisch proces.

Deze visie wordt met de ouders besproken bij een intakegesprek. De Halte (externe time-out ruimte binnen de school) wordt aan de ouders getoond bij de intake. De visie is ook uitgeschreven in ons schoolreglement. De ouders moeten hiermee akkoord gaan, vooraleer de inschrijving geldig is. Op die manier weten de ouders hoe er omgegaan wordt met negatief gedrag binnen onze school. Ook wordt alles nog eens herhaald op de eerste oudervergadering.

### 2.1 Met een doel voor ogen

We proberen vanuit een preventief beleid de conflicten en crisissen te verminderen. Het is belangrijk dat er betrokkenheid is. Positieve bekrachtiging geeft de kinderen meer zelfvertrouwen.

Volgende elementen in onze aanpak dragen daartoe bij:

- We zijn fysiek nabij. Soms is het, omwille van een hechtingstoornis, nodig om fysiek afwezig te blijven.
- We werken vooral preventief.

- We benoemen het negatief gedrag en leren gewenst gedrag aan.
- Het positieve gedrag wordt steeds beloond.
- Het negatieve gedrag wordt afgekeurd, maar niet de kleuter als persoon.
- De kinderen krijgen een stuk de verantwoordelijkheid voor hun gedrag. Hier wordt rekening gehouden met hun sociaal-emotionele leeftijd.
- We leren kinderen omgaan met grenzen en geven hen nieuwe perspectieven.
- De afspraken worden heel concreet geformuleerd, vaak ondersteund met pictogrammen of foto's.

## 2.2 Voorwaarden

- **Voldoende kennis:** om gedragsproblemen te verminderen, is het belangrijk dat leerkrachten en therapeuten voldoende kennis hebben over de problematieken waardoor er preventief en doelgericht kan gewerkt worden.
- **Een leeftijdsadequate aanpak:** er wordt op een leeftijdsadequate manier gewerkt aan het herkennen van gevoelens, het leren leven in een sociale context en het omgaan met anderen. We houden rekening met de sociale en emotionele leeftijd van de kinderen, hiervoor gebruiken we de inschaling van Došen (zie p. 36-47 'Emotionele ontwikkeling en de integratieve benadering van Anton Došen').
- **Aanleren van gewenst gedrag:** We werken met beloningssystemen en tal van materialen zoals de 'doos vol gevoelens', een gevoelsmeter, een klaspop, verhalen, ... Ook geven we doelgericht lessen rond gewenst gedrag, zodat de kinderen weten hoe ze sommige zaken moeten aanpakken. Vaak hebben onze kinderen context nodig en moeten ze vaardigheden aangeleerd krijgen. Binnen onze school gebruiken we hiervoor "Kinderen en hun sociale talenten".
- **Communicatie:** het is belangrijk om aandacht te besteden aan de communicatie van de gemaakte afspraken. De afspraken moeten duidelijk en eenvoudig zijn. Indien nodig worden ze visueel voorgesteld. Soms lukt het ook om het kind met humor af te leiden of te negeren.
- **Een eenduidige aanpak** door alle teamleden is heel belangrijk.

Bij elke interactie wordt het 'waarom en hoe' verduidelijkt. Heel concreet: wat wil ik niet? Welk gedrag wil ik dat er stopt? Welk gedrag wil ik dan wel zien? Het is belangrijk dat we zoeken waarom het kind zo reageert.

Daar waar het nodig en wenselijk is, kan een time-out aangeboden worden. Dit is een pedagogisch hulpmiddel. Zoals reeds vermeld, wordt er altijd rekening gehouden met de sociaal-emotionele ontwikkeling.

## 3 Fasen in de hantering van het conflict

**Even theoretisch:** Om deze aanpak kracht bij te zetten, werken we met verschillende fasen in de hantering van het conflict. We verkiezen de term 'fasen' in plaats van 'stappen'. 'Stappen' lijkt ons meer iets dat enkel de leerkrachten of therapeuten moeten volgen.

Met ‘fasen’ willen we aanduiden dat de leerling ook een verantwoordelijkheid krijgt. Het is van groot belang dat de leerling weet dat hij/zij zelf verantwoordelijk is voor zijn gedrag. De leerling kan – ondanks de negatieve gevoelens – bepalen hoe hij zal/kan reageren. Dit is echt geen eenvoudige opdracht. Kinderen reageren vaak vanuit frustratie en kunnen op dat moment heel moeilijk adequaat reageren, omdat ze emotioneel vast zitten. Toch proberen we aan te leren hoe kinderen kunnen reageren bij een conflict. Dit is ook een proces vanaf de kleuterschool. Afhankelijk van de sociaal emotionele mogelijkheden van het kind wordt er beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid. Die verantwoordelijkheid is eigenlijk de eerste stap in het omgaan met ‘negatief gedrag’. Het kind ervaart dan dat zijn eigen gedrag invloed heeft op de situatie. Dit ervaren én weten is echt van groot belang. Dit proces wordt vanaf de kleuterschool begeleid en gestimuleerd.

Het kind weet wat er zal volgen als het gedrag blijft duren. Het beoogde doel is een rustige situatie waardoor het kind opnieuw kan aansluiten bij de klasgroep.

### 3.1 Het persoonlijke appel

In de fase van het persoonlijke appel wordt een opmerking of een terechtwijzing gegeven. Het kind wordt aangesproken op zijn ‘verkeerd’ gedrag. Als dit gedrag niet stopt, zal er een sanctie volgen. Er wordt verwoord welk gedrag er gewenst wordt. De gemaakte afspraken worden kort en duidelijk herhaald. Dit gebeurt op een gebiedende, stimulerende manier. Zonder dreigen, wordt de sanctie bij het niet inwilligen van de verwachting benoemd. Dit gebeurt in de sfeer van een positief orthopedagogisch klimaat. Kinderen worden vaak meer dan een keer persoonlijk aangesproken, alvorens over te gaan naar de volgende fase.

*Lies is voortdurend de juf aan het onderbreken. Zij kreeg hiervoor een persoonlijke opmerking. Toch blijft Lies verder doen. De juf geeft haar de duidelijke boodschap dat dit nu niet kan. De juf zegt: “ik ben bezig met Wout, jij moet nu je taak alleen beginnen, straks kom ik bij jou”. Toch blijft Lies de aandacht verder opeisen, ze wil dat de juf nu meteen komt. De juf zegt tegen Lies: “Lies, ik ben nu bezig met Wout. Jij weet wat je moet doen. Je start nu met je taak”. Lies heeft duidelijk niet veel zin om alleen te starten, ze blijft zeuren. De juf zegt: “Lies, stop hiermee, dit is echt de laatste opmerking, anders ga je even op de denkstoel zitten”. Gelukkig snapt Lies de boodschap en wacht zij haar beurt af.*

### 3.2 Time-out: het kind wordt verwijderd uit het conflict

Als het persoonlijk appel geen resultaat oplevert en het kind probleemgedrag blijft vertonen, gaan we over tot een time-out. Het gedrag van het kind beïnvloedt zijn functioneren negatief of maakt de groep onrustig of onveilig. Het kind wordt daarom even apart gezet. Time-out kan op verschillende manieren vorm krijgen. We onderscheiden een interne en externe time-out.

De meeste time-outmomenten voor de kinderen zijn **interne time-outs** in de setting (klas, speelplaats, turnzaal, eetzaal, ...) waarin het kind zich bevindt. Het kind wordt aangesproken op zijn ontoelaatbaar gedrag en even uit de groep verwijderd. Het kind moet even aan de kant gaan staan, wordt even buitenspel gezet, wordt in een vertrouwd hoekje geplaatst. Dit kan onder de vorm van een korte 'bezinning' op een aparte stoel, een moment in een werkhuisje, een time-outstip op de speelplaats, vluchtheuvel of een afgebakende ruimte in de klas. Deze vorm van time-out wordt binnen de hele school toegepast.

*Laten we het verhaal van Lies een ander eindscenario geven. Lies blijft storen, de juf zal haar even uit de kring of werkhuisje nemen en haar op de denkstoel plaatsen. Daar weet Lies dat ze met de time-timer 5 min stil moet zijn. Zij kan wel een boekje nemen of een puzzel maken. Als dit lukt, kan Lies terug aansluiten. Als Lies blijft storen dan kan het een externe time-out worden.*

Voor de lagere school – en af en toe ook bij kleuters – is er een **externe time-out**, dit is afzondering buiten de setting waarin het kind zich bevindt. Deze externe time-out is op school, maar buiten de plaats waar het conflict was. Het kind wordt aangesproken op zijn gedrag en krijgt uitdrukkelijk te horen waarom hij of zij uit de context wordt verwijderd. Soms kan een externe time-out preventief worden aangewend om escalatie van gedrag te vermijden, maar ook als straf om aan te geven dat het gedrag niet wordt getolereerd.

Het is van groot belang dat we het kind uit de crisissituatie halen. Dit gebeurt niet altijd vrijwillig. Soms brengt het escalerende crisisgedrag van het kind de veiligheid van het kind zelf of andere aanwezigen in gevaar. In dat geval is het de bedoeling het kind op een respectvolle, veilige en geweldloze manier te verwijderen uit de omgeving waarin het conflict is ontstaan. Dit gebeurt met persoons- en teamgerichte veiligheidstechnieken. Deze technieken stellen het team in staat om op een rustige, kordate en doelgerichte manier het kind te begeleiden naar de gewenste locatie. Alle collega's hebben hiervoor een opleiding gekregen. De kinderen worden naar een veilige ruimte buiten de conflictsituatie gebracht.

### De Halte: een voorbeeld van een externe time-out binnen De Vinderij:



De Halte is onze externe time-outruimte voor de kinderen van de lagere school. De Halte is een klaslokaal waar kinderen terecht kunnen om even tot rust te komen na ernstige gedragsproblemen (ernstige verbale en/of fysieke agressie, weigergedrag, doelbewust storend gedrag, vernielzucht, ...) of als kinderen zelf nood hebben aan rust.



Het kind is niet meer in staat om in de groep mee te draaien. Het storend gedrag is niet te stoppen en het kind verliest zich totaal. In de Halte wordt 'het toezicht' overgenomen door de haltebegeleider. Als 'objectieve buitenstaander' is hij niet betrokken in het conflict. Het kind wordt uitgenodigd om rustig te worden. Er zijn hierrond afspraken gemaakt.

### Afspraken in de Halte

Ik wacht tot de meester mij een plaats geeft.



Ik ga op mijn stoel zitten.



In de halte ben ik stil.



Er is geen agressie in de halte.



Ik kom tot rust  
(maak een tekening/werkje/puzzel/ ...)



De meester bepaalt wanneer ik terug naar de klas mag.



CanDap

Indien nodig kunnen ook de oudste kleuters (kleuterverlengingen) de Halte gebruiken. In de praktijk komt dit slechts zelden voor. De kinderen kennen de procedure die met pictogrammen werd gevisualiseerd. Als het kind opnieuw rustig is, maakt het kind daar een aangepast werkje (puzzel, steekparels, een tekening, rekentaak, taalzaak, ...). Om terug te keren naar de klas/groep, moet het kind rustig zijn en willen nadenken over zijn gedrag.

De haltebegeleider zal a.d.h.v. tekeningen (zijn ook te vinden in het boek 'Waar is de grens?') een gesprek voeren met het kind. Dit is een hulpmiddel voor het kind om stil te staan bij een moeilijke situatie. Het doel is de situatie "stap voor stap" te analyseren en op die manier tot een evaluatie te komen én een oplossing voor de situatie te bedenken naar de toekomst toe.

Hierbij zijn de tekeningen en bijhorende vragen met het oog op zelfreflectie een handig hulpmiddel:

1. Wat deed ik verkeerd? Had ik een probleem met mezelf of had ik een probleem met een ander?
2. Waar stelde het probleem zich?
3. Wat is er gebeurd? Wat heb ik gedaan of gedacht? Wat heeft de andere gedaan of gedacht? Hoe kan het in de toekomst anders en beter?  
Bij deze stap is het noodzakelijk dat de haltebegeleider aan het kind vraagt hoe het zich in die situatie voelde.
4. Hoe kan ik het goedmaken?

Bij de oudste kinderen in de lagere school gebruiken we LSCI (Life Space Crisis Intervention). De verschillende gesprekken zijn voor de kinderen leermomenten. Zij kunnen samen reflecteren over hun gedrag en kunnen leerpunten meenemen voor de toekomst. Dit geeft hen meer zelfvertrouwen, meer inzicht in eigen gevoelens. Ook leert het kind meer over zijn gedrag en dat van de anderen. (LSCI zie bijdrage OOBC Nieuwe Vaart)

Als het kind rustig is mag het terug naar de klas. Het is heel belangrijk dat de band terug hersteld wordt. Het gedrag is afgekeurd, niet de relatie. Het kind kan opnieuw starten met een nieuwe lei.

Elk Haltebezoek wordt zo objectief mogelijk geregistreerd. Dit is terug te vinden in het IHP op Smartschool. Dit biedt de mogelijkheid om Haltebezoeken over een langere periode te evalueren. Bij herhaaldelijke bezoeken kan een klassenraad georganiseerd worden. Wanneer we merken dat de bezoeken zich steeds voordoen tijdens een welbepaald lesmoment of steeds op hetzelfde moment van de dag, kan het nodig zijn onze organisatie hierop aan te passen. Misschien is het opruimmoment van de creales bijvoorbeeld te chaotisch, misschien is de startinformatie bij rekenen te weinig concreet en duidelijk of misschien heeft het kind op het einde van de dag geen ondersteuning meer van zijn/haar ingenomen medicatie?

Bij kleuters worden de ouders op de hoogte gebracht bij elk Haltebezoek. In de lagere school wordt dit via de agenda of beloningssysteem doorgegeven aan de ouders.

*Bart heeft geen zin om te werken, hij stoort de klas. Wanneer de juf een opmerking geeft dat dit gedrag moet stoppen, vliegt Bart uit. Hij gooit zijn schrift en potlood weg. De juf vraagt aan Bart om alles op te rapen. Hij weigert en blijft storend gedrag vertonen. De juf belt de permanentiejuf en Bart moet naar de Halte. Hij krijgt zijn werk mee. Nadat hij in*



*de Halte rustig zijn werk afmaakt kan hij zijn verhaal kwijt aan de haltejuf. Als hij rustig is en terug wil werken in de klas, kan hij terugkomen. Bart gaat naar de klas en biedt zijn excuses aan. Hij kan terug aansluiten.*

Soms zijn er binnen de klas heel ernstige gedragsproblemen geweest en kan het kind niet onmiddellijk terug naar de klas. Dan is er mogelijkheid tot 'schorsing' in de Halte. Het kind blijft dan 3 dagen in de Halte en krijgt daar de nodige ondersteuning. Ook wordt er telkens gezorgd dat de leermomenten in de Halte kunnen doorgaan.

### 3.3 Totale afzondering bij ernstige fysieke agressie

Het komt voor dat heel ernstige fysieke agressie niet kan gestopt worden en er een verwijdering uit het conflict met totale afzondering van aandacht noodzakelijk is.

Omdat andere time-outs onvoldoende effect hadden, wordt het kind afgezonderd in een prikkelarme ruimte. Een camera bezorgt de toezichhoudende collega de nodige info. Afzondering gebeurt nooit zonder medeweten van de orthopedagoge. In onze school komt deze fase niet voor bij kleuters.

Afzondering wordt geregistreerd en onmiddellijk telefonisch gecommuniceerd naar de ouders. Er wordt ook een brief meegegeven met het kind. Na deze fase komt het kind altijd terug in de Halte. Daar wordt de gewone procedure afgewerkt vooraleer het kind terug naar de klas gaat.

### 3.4 Langdurige time-out

Uitzonderlijk wordt het kind voor een langere periode, maar daarom niet definitief, uit de groep verwijderd. Het komt voor dat het aanhoudende crisisgedrag van het kind niet langer in de groep en op school hanteerbaar is. Het multidisciplinair team, het clb en de ouders zoeken dan naar opvang buiten de school. Dit kan gaan van verwijdering uit de klas voor een aantal uren of dagen vb. opvang in een multifunctioneel centrum (MFC). We hebben een nauwe samenwerking met het MFC De Hagewinde. Zij kunnen de kinderen die binnen hun zorgcontinuüm zitten indien nodig opvangen. Soms is er ook een opname in een kinderpsychiatrie, dit wordt dan ook samen met de ouders vanuit de school begeleid. Het is altijd belangrijk dat het kind terug kan keren.

### 3.5 Preventieve mogelijkheden en voorbeelden van time-outprojecten

Binnen de school zijn we altijd op zoek naar mogelijkheden van time-out, zodat de kinderen de nodige ondersteuning krijgen. Enerzijds zoeken we naar preventieve mogelijkheden om negatief gedrag te voorkomen, anderzijds hebben we ook een aantal echte time-outprojecten.



### 3.5.1 Equicoaching

Bij equicoaching leren de kinderen zichzelf en de invloed van hun gedrag op de omgeving beter kennen door het omgaan met een paard. Het paard fungeert als barometer voor het denken, voelen en doen. Het paard vangt zeer subtiele signalen op in het gedrag en zal het kind daarmee confronteren. Door het stellen van de juiste vragen en het aanreiken van gepaste oefeningen met het paard kunnen de kinderen beter omgaan met gedragsmoeilijkheden. De sessies verlopen onder de begeleiding van een ervaren equicoach. Dit kunnen we momenteel uitbouwen dankzij financiële steun van de provincie Oost-Vlaanderen.



### 3.5.2 Rots en water

Omdat wij het belangrijk vinden dat de kinderen zelf verantwoordelijkheid kunnen opnemen voor hun gedrag gingen we op zoek naar trainingen. We kwamen in samenwerking met het MFC De Hagewinde bij "Rots en Water".

Rots en Water is een sociale competentietraining, ontwikkeld door Freerk Ykema, voor kinderen en jongeren. Door middel van actie, spel en eenvoudige zelfverdedigingsoefeningen worden mentale en sociale vaardigheden aangereikt. De kinderen kunnen door de verschillende spelvormen nieuwe ervaringen opdoen. De fysieke aanpak is voor onze kinderen een positieve manier om 'onbedwingbare' energie kwijt te geraken. Ze leren om met elkaar samen te werken, samen te spelen, kortom samen te leven in de klas. Het doel van Rots en Water is meer zelfbeheersing, meer zelfvertrouwen te krijgen. Ook de zelfreflectie en de communicatieve en sociale vaardigheden worden versterkt. Na de training zijn er altijd groepsgesprekken met ruimte voor zelfevaluatie en zelfreflectie. Het is de bedoeling dat de gedragsmoeilijkheden hier door verminderen en/of dat het kind hier anders mee kan omgaan. Meer info kan je vinden op [www.rotsenwater.nl](http://www.rotsenwater.nl).

### 3.5.3 Ondersteuning van het MFC De Hagewinde

De school krijgt voor time-out ook ondersteuning van het MFC voor de leerlingen binnen hun zorgcontinuüm. Dit gaat over één-één begeleiding. Deze time-outmomenten geven aan deze kinderen terug de ruimte om daarna op een positieve manier terug aan te sluiten bij de groep.

#### **TOU: tijdelijke ondersteuningsunit**

Leerlingen die op school in een vastgelopen situatie terechtgekomen zijn, worden door de tijdelijke ondersteuningsunit ondersteund om de situatie terug werkbaar te maken. Ze kunnen even afstand nemen, nadenken over hun gedrag om daarna terug aansluiting te vinden in de school. De overgang wordt ook mee ondersteund.

#### **GRIGRI**

Sommige leerlingen hebben nood aan een langdurige, intensieve begeleiding om het op school te kunnen blijven volhouden. Voor hen organiseert het MFC intensieve ondersteuning in de school, Grigri genoemd. De begeleiding van Grigri kan flexibel ingezet worden (bv. ondersteuning van de leerling in de klas, buiten de klas, onderweg naar school). Er wordt steeds rekening gehouden met de noden van de leerling op dat moment.

### 3.5.4 STOP-project (Samen sterker Terug Op Pad)

Soms loopt het reeds heel moeilijk met een kleuter. Hiervoor kunnen we beroep doen op het STOP-project. Dit is een project voor jonge kinderen, tussen 4 jaar en 7 jaar, met ernstige gedragsproblemen thuis en/of op school. Dit project richt zich op het kind, de ouders en de school. Op vraag van de ouders gaat de kleuter naar dit project, dit gebeurt in samenwerking met de school en het clb. Het kind volgt gedurende tien weken één dag per week het stop-project. We werken heel concreet samen en volgen de trainingen ook samen op. We houden rekening met de afspraken van het Stop-project binnen de schoolcontext. Op die manier kunnen we het kind en de ouders verder ondersteunen. Voor meer info: [www.stop4-7.be](http://www.stop4-7.be)

## 6. Getuigenissen

“Als ik het moeilijk heb en te druk vind in de klas, mag ik altijd aan mijn juf vragen of ik even naar de Halte mag gaan om tot rust te komen. Dat zorgt ervoor dat ik niet boos word en begin te roepen of te schoppen.” (Lars, 10 jaar, leerling in de ASS-werking)

“Ik kan niet zo goed met mijn gevoelens om. Ik maak mij ook vaak kwaad. Daarom vroeg juf Tessa aan mij of ik graag paarden zag. Ik begreep niet goed wat dat met school te maken had. Natuurlijk hou ik van paarden. Ik mocht met haar mee voor equicoaching. Daar leer ik – samen met het paard – beter omgaan met mijn gevoelens. Ik kijk er iedere maandag al naar uit. (Dave, 12 jaar, leerling uit projectklas ASS)

“Mijn juf geeft mij telkens verschillende verwittigingen. Als ik toch niet doe wat ze vraagt, dan mag ik niet meer meespelen en moeten ik even op de denkstoel zitten.” (Lize, 6 jaar, kleuter basis)

“Na een moeilijke ochtend thuis kom ik soms woedend op school aan. Mijn meester kent me ondertussen al goed en ziet dit onmiddellijk. Hij laat me dan even starten in de Halte en als hij mijn klasgenoten aan het werk heeft gezet, mag ik naar de klas en doet hij eerst een babbel met mij. Nadien lukt het mij veel beter om te beginnen werken.” (Piet, 12 jaar, leerling in de basiswerking)

“Ik voetbal heel graag, maar ik kan niet zo goed tegen mijn verlies. Ik word dan heel boos. Ik weet wel dat dit niet kan, maar toch lukt het mij niet altijd goed. Als ik voel dat het niet meer lukt, dan kan ik even naar de Halte.” (Jack, 11 jaar, leerling in de ASS-werking)

“De busrit geeft mij veel stress. Ik kom dan op de speelplaats en dan word ik super druk. Ik ren heen en weer. Soms doe ik dan ook kinderen pijn. Meestal kom ik dan op de witte stip. Dan moet ik daar stilstaan, maar ik kan dat niet. De juf heeft nu afgesproken dat ik onmiddellijk naar de klas mag gaan, daar kan ik in de vertelhoek even in de boeken kijken. Als iedereen naar de klas komt, mag ik nog een rondje lopen op de speelplaats.” (Jordy, 7 jaar, leerling in de basiswerking)

“Halte is voor mij een grote ondersteuning. Als een kind het moeilijk heeft en heel negatief gedrag vertoont, is het binnen de klasgroep niet altijd evident om dit op te vangen. Ik probeer zeker en vast de stappen te doorlopen. Ik bied het kind de nodige kansen om terug goed gedrag te vertonen in de klas. Indien het toch niet lukt, is een time-out in de Halte welkom. Daarna kan het kind terug aansluiten en starten we met een nieuwe lei.” (leerkracht, basiswerking)

“Ik zit in de leefgroep op Hagewinde. Ik heb het iedere maandag heel moeilijk om van thuis naar school te gaan. Ik doe dan bewust vervelend om niet in de klas te moeten blijven. In het begin ging ik dan naar de Halte, maar daar maakte ik het ook de meester heel moeilijk. Ik kon heel agressief worden. Soms belandde ik dan in de TAVA. Dit gebeurde verschillende keren. Ik kon er ook niet over praten. Gelukkig is er een oplossing gekomen, ik kan naar TOU.” (Jarno, 13 jaar, leerling uit de projectwerking BASIS)

“Ik was boos geworden op de speelplaats, omdat Louis zich niet hield aan de regels ivm het wave-board. Ik wou hem slaan, maar de juf van toezicht hield mij tegen. Ik sloeg haar. Ik weet dat dit niet kan, maar op dat moment is het wel gebeurd. Ik ben naar de Halte gebracht. Ook daar kon ik mijn kwaad zijn nog niet onmiddellijk controleren. Gelukkig liet de Halte-meester mij even alleen en vroeg hij geen uitleg. Na een tijdje begon ik te wenen. Ik had iets ergs gedaan ... een juf geslagen. De ortho kwam naar de Halte, ik heb dan met haar een gesprek gehad. Ik was nog altijd kwaad op Louis, want hij was de schuldige, dat ik iets ergs had gedaan. Na een heel lang gesprek, zag ik wel in, dat dit niet juist was. Ik heb mijn verontschuldigen aangeboden aan de juf. Ik ben 3 dagen geschorst geweest in de Halte. Ik kreeg al mijn taken daar. Ik heb toen ook nog een briefje geschreven naar de juf.” (Chris, 12 jaar, leerling uit het ASS-team)

“Ik stond op toezicht op de groene parel. Het was reeds een moeilijke middag geweest. Er waren hier en daar discussies rond spelregels i.v.m. het wave-boardparcours. Ik probeerde alles keurig op te volgen. Maar blijkbaar was er tussen jongens van de oudste klas toch een

grote discussie. Ik ging naar hen toe om het conflict met hen uit te praten. Maar ik kreeg hiertoe de kans niet. Ik kreeg een mep van één van de leerlingen. Ik was in eerste instantie het noorden kwijt, maar kon gelukkig heel snel anticiperen. De andere collega-toezichter kwam ook onmiddellijk naar ons toe. Chris was heel agressief en super boos. Hij schopte, riep heel harde woorden naar Louis. We hebben hem met PTV-technieken naar de Halte gebracht. Daar heeft de haltebegeleider het overgenomen. Op dat moment besepte ik wat mij overkomen was. Ik ben onmiddellijk naar de orthopedagoge gegaan. Ik kon daar mijn verhaal kwijt, zij nam onmiddellijk contact met de directie. De ortho is dan naar Chris in de Halte gegaan. Ik kon op adem komen bij de directie. Nadat de ortho een gesprek had met Chris, is er een overleg met mij, de ortho, lb'er, clb en directie geweest. Hoe konden wij dit samen oplossen? Ik had het er heel moeilijk mee. Na het overleg is er onmiddellijk contact opgenomen met de ouders. Samen werd beslist dat Chris 3 dagen geschorst werd (lessen en speeltijden). Er waren verschillende gesprekken met hem want hij beschuldigde nog altijd Louis. Uiteindelijk kon hij het inzien. Hij heeft het goed gemaakt met Louis en mij." (leerkracht ASS groene parel)

# Registratie van time-out als basis voor een evidence-based beleid

De Leerexpert in Antwerpen

**Thomas Lambrechts**

*directeur De Leerexpert*

**Kylie Pinceel**

*orthopedagoog De Leerexpert*

**Ilse Breugelmans**

*psychologe De Leerexpert*

## 1 De Leerexpert als samenwerkingsverband

‘De Leerexpert’ is de nieuwe koepelnaam van de dertien stedelijke kleuter-, lagere en secundaire scholen voor buitengewoon onderwijs in Antwerpen. Deze scholen bieden samen alle onderwijstypes en opleidingsvormen binnen het buitengewoon onderwijs aan. Meer dan tweeduizend leerlingen volgen er les op maat.

Elke school is een kleinschalige entiteit, maar door de bundeling van krachten streeft men naar een gezamenlijk gedragen onderwijsbeleid en expertisetoename. De samenwerking is heel intens. Er is een wekelijkse directievergadering o.l.v. een divisiedirecteur en veel thema’s worden gemeenschappelijk uitgewerkt in schooloverstijgende werkgroepen.

In de ‘denktank omgaan met moeilijk gedrag’ werd gewerkt aan een gemeenschappelijke visie op agressie en het omgaan met agressie- en gedragsproblemen van leerlingen binnen “De Leerexpert”. Voortdurende professionalisering is hierbij een voorwaarde. Een van de doelstellingen van deze werkgroep was een evidence-based beleid voeren op niveau van school, leerkracht en leerlingen rond omgaan met moeilijk gedrag. Er werd een registratie instrument ontwikkeld om vanuit een goede meting de juiste stappen te kunnen ondernemen op school.

## 2 Registratiesysteem

### 2.1 Denktank Omgaan met moeilijk gedrag

Verschillende scholen binnen het samenwerkingsverband werden met uiteenlopende vormen van moeilijk gedrag geconfronteerd. Aanvankelijk zocht elke school individueel

naar de wijze waarop ze hierop zouden reageren. In het directieoverleg groeide het idee om deze problematiek niet enkel op schoolniveau, maar ook breder te bekijken. Om dat te verwezenlijken, werd begin 2013 de 'denktank omgaan met moeilijk gedrag' opgericht. In deze denktank van De Leerexpert zijn alle types en de verschillende ambten vertegenwoordigd. Op die manier is de diversiteit in het onderwijsaanbod vertegenwoordigd.

De denktank maakte afspraken over het hanteren van een gemeenschappelijke terminologie zodat er binnen de verschillende scholen dezelfde taal gesproken wordt. Daarnaast was men van oordeel dat een goede registratie van agressie belangrijk is. Hiervoor kon men terugvallen op een registratiedocument dat in het toenmalige SIBKLO Gunzburg werd ontwikkeld. Bij de opmaak van dit registratiedocument inspireerde de school zich op agressieregistratieformulieren die binnen de ziekenhuiswereld worden gebruikt om agressie te registreren (SOAS-R en de Attitudes Towards Agression Scale). Deze documenten droegen bij tot het ontwikkelen van een gemeenschappelijk jargon in het eigen registratiedocument. Na een testfase met enkele noodzakelijke bijstellingen werd in september 2013 het registratieformulier in de verschillende scholen geïntroduceerd.

## 2.2 Registratieformulier

Van zodra er een voorval van moeilijk gedrag is of een leerling gebruik maakt van time-out, vult het betrokken personeelslid het registratie-instrument of formulier in:

### Registratiedocument moeilijk gedrag

- |   |   |
|---|---|
| 1 <b>Naam leerling:</b>                       | 21 <input type="checkbox"/> Uitstap                         |
| 2 <b>Opleiding/klas:</b>                      | 22 <input type="checkbox"/> Schoolbus                       |
| 3 <b>Dag:</b>                                 | 23 <input type="checkbox"/> Van een naar school             |
| 4 <b>Datum:</b>                               | 24 <input type="checkbox"/> Time-out                        |
| 5 <b>Uur:</b>                                 | 25 <input type="checkbox"/> Andere                          |
| 6 <b>Plaats:</b>                              | 26 <b>Provocatie/aanleiding:</b>                            |
| 7 <input type="checkbox"/> Klas               | 27 <input type="checkbox"/> Medeleerlingen                  |
| 8 <input type="checkbox"/> ASV                | 28 <input type="checkbox"/> Leerstof                        |
| 9 <input type="checkbox"/> BGV                | 29 <input type="checkbox"/> Teamlid                         |
| 10 <input type="checkbox"/> LO                | 30 <input type="checkbox"/> Vorig incident                  |
| 11 <input type="checkbox"/> LBV               | 31 <input type="checkbox"/> Oppositioneel gedrag            |
| 12 <input type="checkbox"/> MUVO              | 32 <input type="checkbox"/> Speelplaats                     |
| 13 <input type="checkbox"/> SOEMO             | 33 <input type="checkbox"/> Externe                         |
| 14 <input type="checkbox"/> Hotel             | 34 <input type="checkbox"/> Bus                             |
| 15 <input type="checkbox"/> Para-lokaal       | 35 <input type="checkbox"/> Thuissituatie                   |
| 16 <input type="checkbox"/> Speelplaats       | 36 <input type="checkbox"/> Medisch                         |
| 17 <input type="checkbox"/> Middagstudie      | 37 <input type="checkbox"/> Niet gekend/niet in te schatten |
| 18 <input type="checkbox"/> Overgangsmomenten | 38 <input type="checkbox"/> Andere                          |
| 19 <input type="checkbox"/> Kleedkamers       | 39 <b>Gebruikte uitingsvorm:</b>                            |
| 20 <input type="checkbox"/> Toiletten         | 40 <input type="checkbox"/> Verbaal                         |

- |    |  |     |   |
|----|--|-----|---|
| 41 | <input type="checkbox"/> Fysiek                                  | 76  | <input type="checkbox"/> Intern                                   |
| 42 | <input type="checkbox"/> Met gebruiksvorwerpen                   | 77  | <input type="checkbox"/> Extern                                   |
| 43 | <input type="checkbox"/> Met delen van lichaam                   | 78  | <input type="checkbox"/> Andere                                   |
| 44 | <input type="checkbox"/> Met gevaarlijke objecten en methoden    | 79  | <b>Maatregel om agressie te stoppen</b>                           |
| 45 | <input type="checkbox"/> Non verbaal                             | 80  | <input type="checkbox"/> Zelf uit de context gegaan binnen school |
| 46 | <input type="checkbox"/> Afpersen of bedreigen                   | 81  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 47 | <input type="checkbox"/> Weigergedrag                            | 82  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 48 | <input type="checkbox"/> Weglopen                                | 83  | <input type="checkbox"/> Zelf uit de context gegaan buiten school |
| 49 | <input type="checkbox"/> Seksueel onaanvaardbaar gedrag          | 84  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 50 | <b>Reden</b>   | 85  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 51 | <input type="checkbox"/> Instrumenteel                           | 86  | <input type="checkbox"/> In context door betrokken leerkracht     |
| 52 | <input type="checkbox"/> Frustratie                              | 87  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 53 | <input type="checkbox"/> Medisch                                 | 88  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 54 | <input type="checkbox"/> Niet in te schatten                     | 89  | <input type="checkbox"/> In context door 3 <sup>de</sup>          |
| 55 | <b>Doelwit:</b>  | 90  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 56 | <input type="checkbox"/> Niet gericht                            | 91  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 57 | <input type="checkbox"/> Objecten                                | 92  | <input type="checkbox"/> Uit context door betrokken leerkracht    |
| 58 | <input type="checkbox"/> Zichzelf                                | 93  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 59 | <input type="checkbox"/> Andere leerlingen                       | 94  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 60 | <input type="checkbox"/> Eigen klasleerkracht                    | 95  | <input type="checkbox"/> Uit context door 3 <sup>de</sup>         |
| 61 | <input type="checkbox"/> Andere teamleden                        | 96  | <input type="checkbox"/> Kalm                                     |
| 62 | <input type="checkbox"/> Busbegeleiding/chauffeur                | 97  | <input type="checkbox"/> Met kracht                               |
| 63 | <input type="checkbox"/> Andere(n)                               | 98  | <input type="checkbox"/> Geen maatregel                           |
| 64 | <b>Consequentie(s) voor slachtoffer(s):</b>                      | 99  | <b>Vrijheidsbeperkende maatregel?</b>                             |
| 65 | <input type="checkbox"/> Geen                                    | 100 | <input type="checkbox"/> Ja                                       |
| 66 | <input type="checkbox"/> Niet in te schatten                     | 101 | <input type="checkbox"/> Neen                                     |
| 67 | <input type="checkbox"/> Objecten                                | 102 | <b>Tijd:</b>  |
| 68 | <input type="checkbox"/> Beschadigd vervanging niet noodzakelijk | 103 | <input type="checkbox"/> 0-15 min                                 |
| 69 | <input type="checkbox"/> Beschadigd vervanging wel noodzakelijk  | 104 | <input type="checkbox"/> 15-30 min                                |
| 70 | <input type="checkbox"/> Personen                                | 105 | <input type="checkbox"/> 30-60 min                                |
| 71 | <input type="checkbox"/> Voelden zich bedreigd                   | 106 | <input type="checkbox"/> > 60 min                                 |
| 72 | <input type="checkbox"/> Niet-zichtbare verwondingen             | 107 | <b>Feitenverslag:</b> <b>Sanctie:</b>                             |
| 73 | <input type="checkbox"/> Zichtbare verwondingen                  | 108 | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Ja           |
| 74 | <input type="checkbox"/> geen behandeling noodzakelijk           | 109 | <input type="checkbox"/> Neen <input type="checkbox"/> Neen       |
| 75 | <input type="checkbox"/> behandeling noodzakelijk                | 110 | <b>Aanpak + ondernomen acties:</b>                                |

### 2.3 Meten is weten

Een uniforme registratie geeft niet alleen de individuele school, maar ook de hele divisie objectieve informatie over de frequentie en de ernst van bv. agressievoorvallen. Het registratiesysteem verzamelt volgende objectieve gegevens:

- Leerling?
- Klas?
- Betrokken leerkracht(en): titularis, gymleerkracht, leerkracht levensbeschouwelijke vakken, ...
- Dag?
- Uur?
- Wat is er gebeurd?
- Waarom?
- Hoe uitte de agressie zich?
- Plaats?
- Hoe lang?
- Wie haalde de leerling eruit en wat deed die ermee?
- Wie loste het conflict op?

### 2.4 Conclusies op vier niveaus

Het registratieformulier is een document waar alle betrokkenen winst uit kunnen halen. De verzamelde informatie geeft hen de kans om een evidence-based beleid te gaan voeren. Er kunnen conclusies worden getrokken op leerling-, klas-, school- en divisie-niveau.

#### 2.4.1 Leerlingniveau

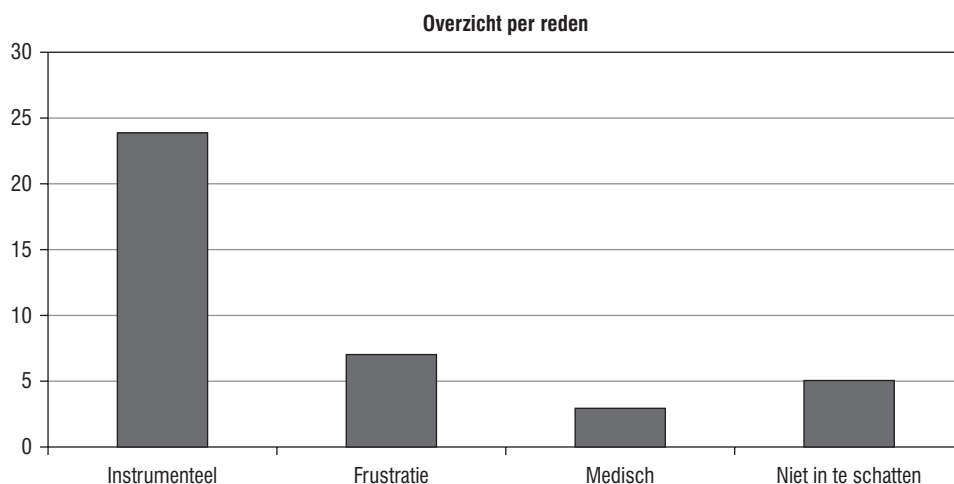
De registratie verschaft informatie over de betrokken leerling: wanneer, waar, waarom ... vertoont een leerling agressie? Deze gegevens worden in teamverband besproken. Aan de hand van de omschreven feiten kan een concretere zorgvraag gesteld worden. Ze zijn een hulpmiddel in het proces van individuele handelingsplanning.

Er kunnen grafieken per leerling en op verschillende deelaspecten (frequenties, plaats, reden, ...) worden opgemaakt.

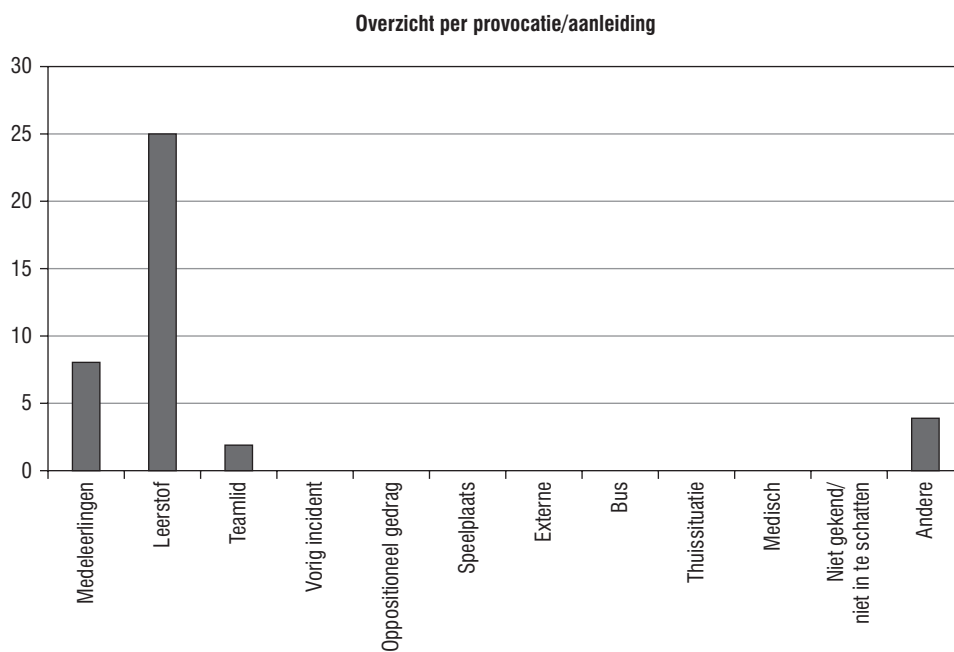
Enkele toepassingen:

*Er wordt opgemerkt dat Pieter veel instrumentele agressie (doelgerichte agressie: de agressie wordt ingezet als instrument of hulpmiddel om iets te bereiken) vertoont om niet te moeten werken. De psychologe zal in het registratie-instrument kunnen screenen tijdens welke vakken of momenten in de week dit effectief vaak voorkomt. Op de klas-senraad kan dan besproken worden welke aanpassingen er kunnen gebeuren tijdens deze vakken om de motivatie van Pieter te bevorderen.*



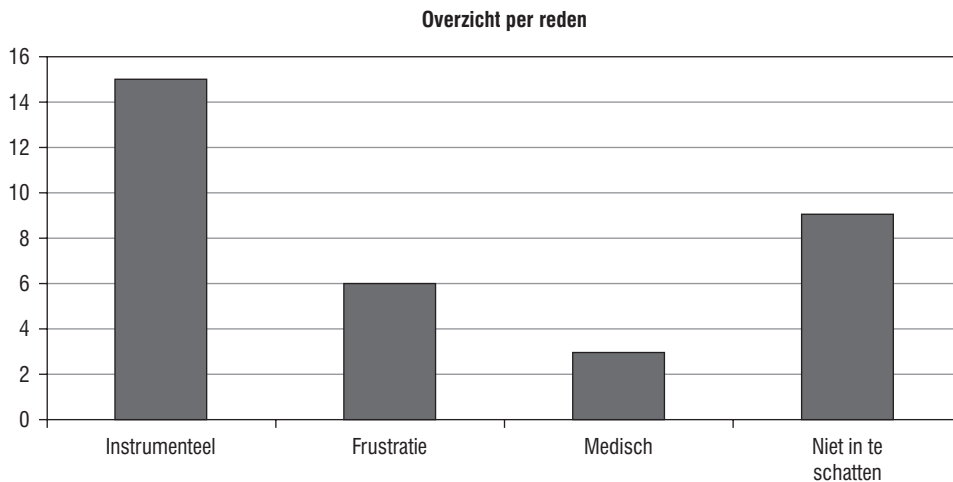


*Na een analyse wordt gemerkt dat Joran bij leerstof zeer veel frustratie oploopt. Na bespreking met de betrokken teamleden wordt er een TEACHH systeem (een doorgedreven gestructureerde en individuele werkmethode) opgestart. Op de volgende klassenraad kan door analyse van de gegevens van Joran bekeken worden of er een effectieve daling is in het aantal incidenten.*

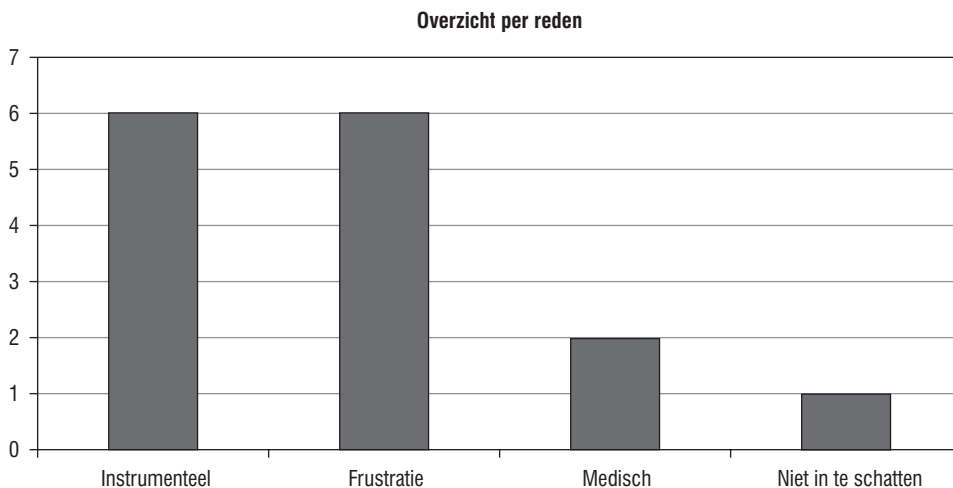


Wanneer er bepaalde medicatie wordt opgestart of aangepast, kan men met het registratiedocument de mogelijke effecten opvolgen en, indien nodig, deze effecten doorgeven aan ouders, psychiater, ...

Deze grafiek toont het aantal incidenten voor medicatie:



Deze volgende grafiek geeft het aantal incidenten na opstart of aanpassing van de medicatie weer, en toont een daling in dat aantal incidenten:



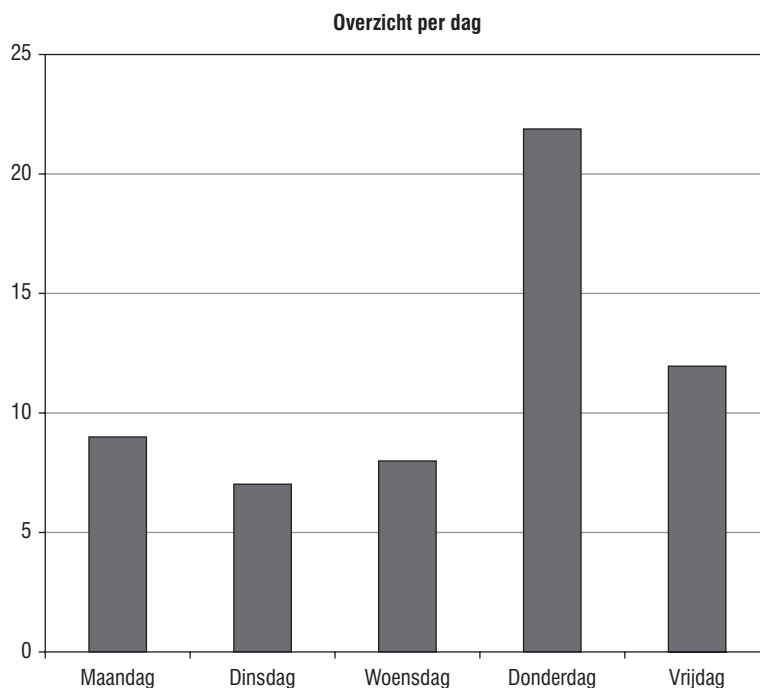
### 2.4.2 Klasniveau

Alle teamleden ontvangen op afgesproken tijdstippen de overzichtelijke grafieken. Die informatie kan tijdens een klassenraad geïnterpreteerd worden. Er kan bijgestuurd worden. Er kan preventief gewerkt worden binnen de klassen.

De verzamelde informatie is soms confronterend voor leerkrachten. Registratie dient niet om (minder ervaren) leerkrachten, die zoekende zijn in het managen van hun klasgroep, te beoordelen. De verkregen informatie vanuit registratie wil een hulp of leidraad bij coaching.

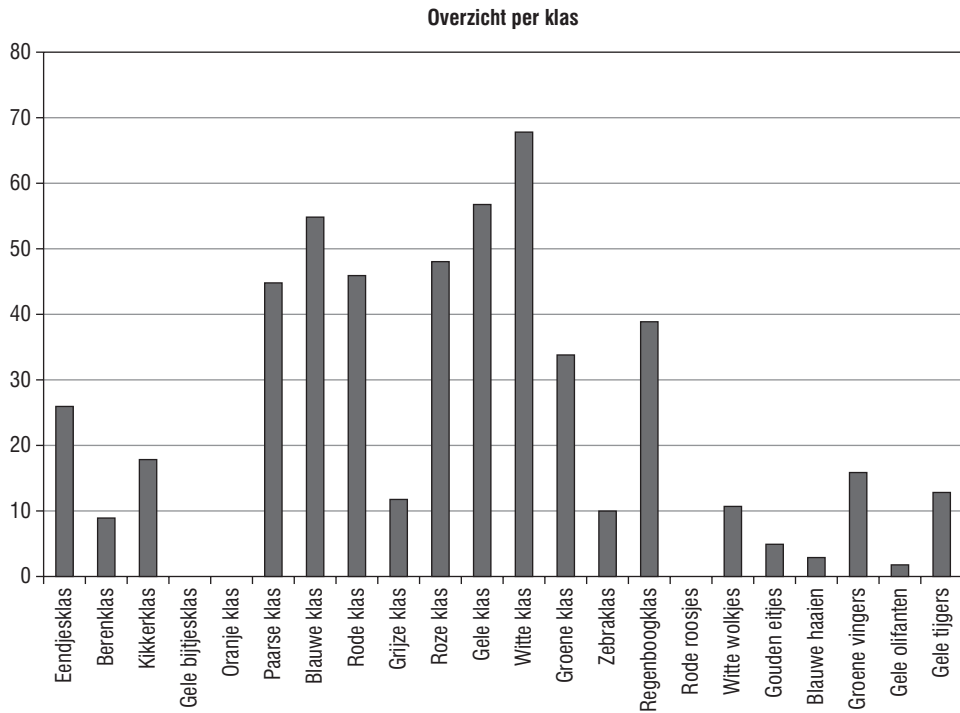
Enkele toepassingen:

*Kinderen gaan vlugger naar time-out bij Tim, de nieuwe leerkracht. Dit wordt geregistreerd. De mentor kan de begeleiding hierop afstemmen. Hoe komt het dat er meer time-out wordt geregistreerd op donderdag? Hebben Tims leerlingen voldoende tijd om hun verhaal te doen alvorens met leerstof bezig te zijn?*



*Bij de maandelijkse analyse van de voorvallen per klas door de orthopedagoge van de school, valt op dat er plots veel meer leerlingen uit de klas van Sofie (witte klas) naar time-out komen. Er wordt een extra klassenraad gehouden om oorzaken te bekijken en*

een plan van aanpak te bespreken. Na een afgesproken periode maakt de ortho nogmaals een analyse om te meten of de afgesproken acties daadwerkelijk effect hebben gehad.



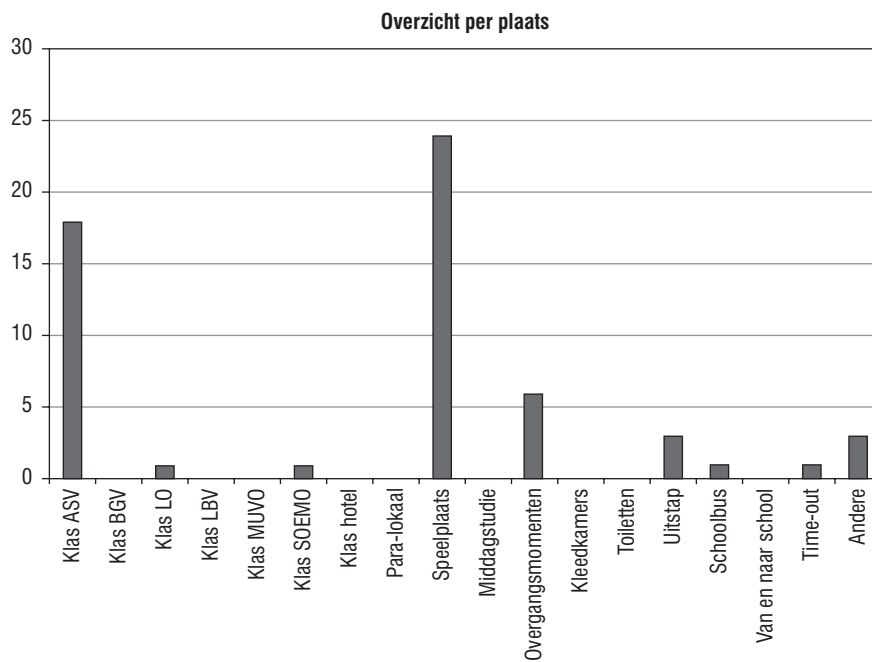
### 2.4.3 Schoolniveau

De verzamelde informatie geeft ook de kans om er het algemeen schoolbeleid en de professionalisering op af te stemmen.

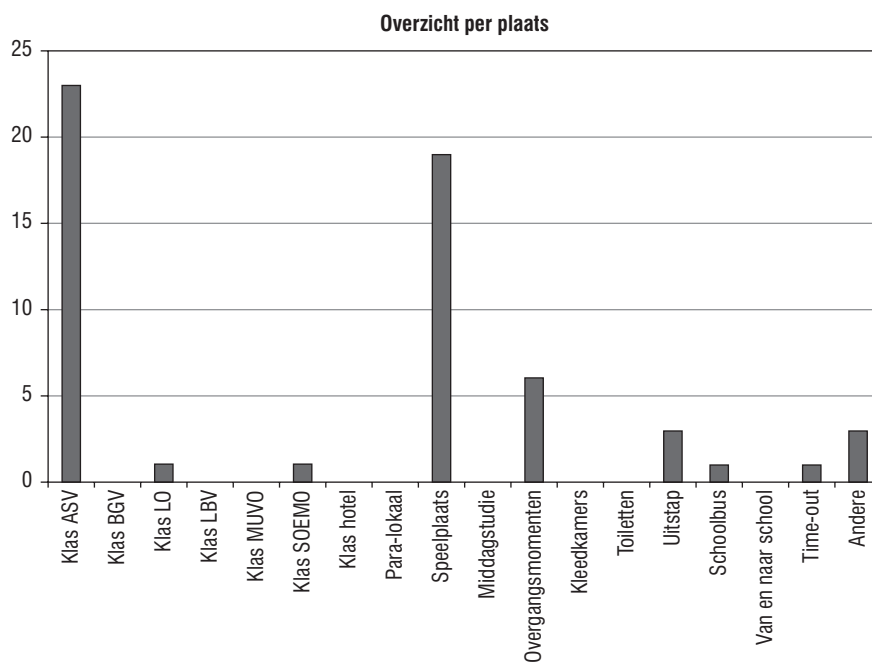
Enkele toepassingen:

*De grafieken bevestigen dat er op de speelplaats veel moeilijk gedrag is. Er werd beslist meer toezicht op de speelplaats te voorzien. Dit zorgt voor extra taakbelasting van het personeel. Bijkomende langdurige registratie wijst uit dat, ondanks de extra toezichthouder, het aantal voorvallen niet afneemt. Het extra toezicht werd afgebouwd. Het extra toezicht gaf geen meerwaarde. Er wordt gezocht naar andere mogelijke acties.*

Grafiek januari

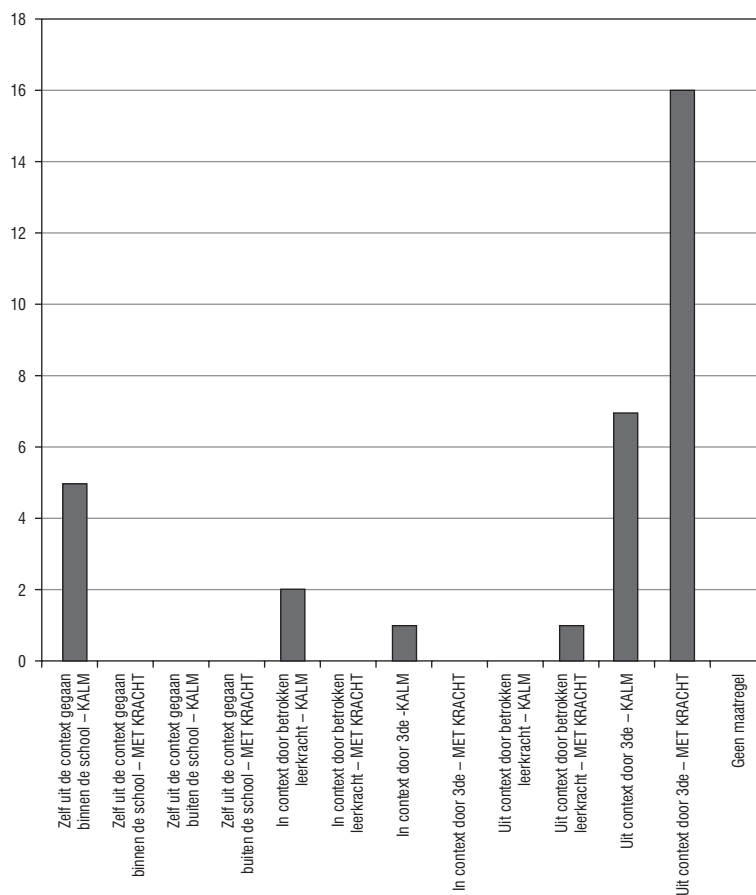


Grafiek maart



Voor een bepaalde doelgroep geeft een analyse op schoolniveau weer dat er regelmatig leerlingen met kracht uit de context gehaald worden. De school bekijkt of er nood is aan het inrichten van een studiedag rond PTV-technieken.

Overzicht per maatregel om agressie te stoppen



#### 2.4.4 Op het niveau van de Leerexpert

Ook voor de samenwerking binnen de Leerexpert kunnen er op basis van de verzamelde gegevens beleidsopties worden genomen.

Tijdens het directieoverleg of het schooloverstijgend overleg voor orthopedagogen en psychologen binnen de Leerexpert kunnen de volgende items besproken worden en mogelijke acties gepland:

- Welke zijn nu de scholen waar de grootste problematieken rond moeilijk gedrag liggen?
- Wat kunnen we vanuit het samenwerkingsverband doen om die scholen extra te ondersteunen?

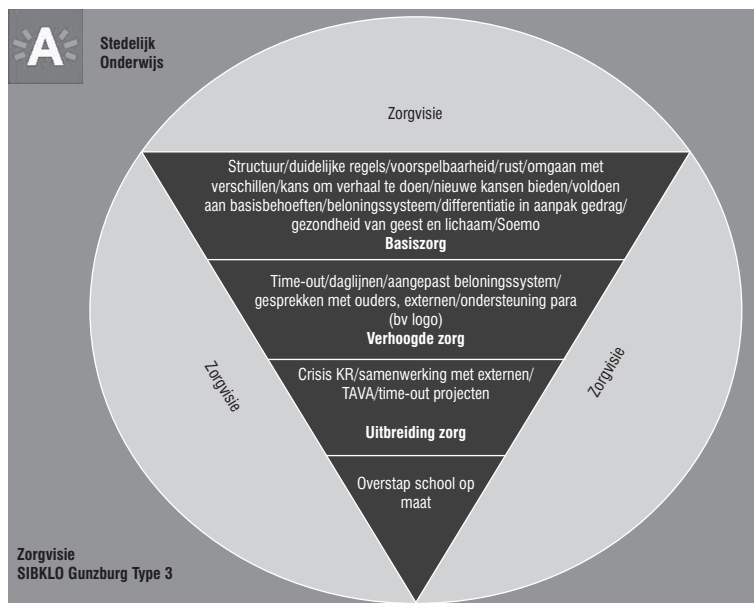
- Kunnen we middelen beter verdelen zodat deze optimaal ingezet worden?
- Het inrichten van bepaalde thema studiedagen rond moeilijk gedrag kunnen beter afgestemd worden op de daadwerkelijk problematieken.

### 3 Progressie dankzij een duidelijke visie

De denktank ging aan de slag op basis van de verkregen informatie van het registratiesysteem. Er werd een visietekst over vrijheidsbeperkende maatregelen uitgeschreven en er werden reeds krijtlijnen in een overkoepelend professionaliseringsbeleid van de Leerexpert rond omgaan met moeilijk gedrag gelegd. Vanuit de algemene visieteksten van het samenwerkingsverband kan elke school de eigen visie verder ontwikkelen, rekening houdend met de eigen specificiteit.

Voorbeeld van een zorgvisie van een de "Leerexpert August Leyweg 4":

Onder basiszorg verstaan we alle zorg die aan alle leerlingen door elk teamlid geboden moet worden. Wanneer deze zorg voor een bepaalde leerling niet voldoende is kan de verhoogde zorg aangesproken worden. Het is steeds de betrachting om leerlingen terug in de basiszorg te krijgen. Wanneer blijkt dat de verhoogde zorg nog niet toereikend is wordt overgegaan naar uitbreiding van zorg.



### 3.1 Visietekst vrijheidsbeperkende maatregelen

Bij gebrek aan regelgeving ging men in De Leerexpert op zoek naar een gemeenschappelijke taal om te spreken over vrijheidsbeperkende maatregelen. De tekst reikt scholen handvatten aan om met vrijheidsbeperkende maatregelen om te gaan. De tekst is op divisieniveau geschreven en moet binnen de verschillende scholen verder geconcretiseerd worden.

Bij de redactie van de tekst werd er rekening gehouden met de brochure van het Kinderrechtencommissariaat.

### 3.2 Professionaliseringsbeleid

De divisie buitengewoon onderwijs besliste aandacht te besteden aan verschillende methodieken om met agressie om te gaan. Het beoogde doel is het versterken van de verschillende schoolteams. Alle scholen zijn intensief bezig met een opleiding LSCI, een cursus geweldloos verzet 'nieuwe autoriteit'. Ook het clb sluit hierbij aan.

Individuele scholen kunnen bijkomende accenten in hun nascholingsbeleid leggen: bv. persoonlijke veiligheid technieken (PVT).



## Hoofdstuk 5.

# Wettelijke kaders voor time-out

*Annemie Jennes*

*coördinator nascholing en stafdienst van het Vlaams Verbond van het  
Katholiek Buitengewoon Basisonderwijs*

### 1 Decreet rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp

We zijn in dit praktijkboek vertrokken van de checklist ‘kinderen in afzondering’, door het Kinderrechtencommissariaat gepubliceerd in 2006. De vertrekbasis hiervoor was het decreet van 7 mei 2004 betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp dat op 1 juli 2006 van kracht is gegaan. Dit decreet was toen van toepassing binnen de volgende sectoren: algemeen welzijnswerk, bijzondere jeugdbijstand, centra voor integrale gezinszorg, centra voor geestelijke gezondheidszorg, clb, Kind en Gezin en VAPH. Met de invoering van integrale jeugdhulp op 1 maart 2014 zijn binnen een aantal van deze sectoren wijzigingen doorgevoerd.

Het decreet legt de rechten van de minderjarigen in de jeugdhulp integraal en duidelijk vast. Het gaat over recht op jeugdhulp, recht op instemming en vrije keuze van de buitengerechtigde hulp, recht op informatie en duidelijke communicatie, recht op respect van het gezinsleven, recht op inspraak en participatie, een aantal rechten in verband met het dossier (bijvoorbeeld inzage), recht op bijstand, recht op privacy, recht op een vrij besteedbaar bedrag, recht op een menswaardige behandeling en klachtrecht.

Het aanwenden van time-out behoort tot de vrijheidsbeperkende maatregelen. Deze worden gesitueerd binnen het recht op een menswaardige behandeling. Vrijheidsbeperkende maatregelen worden als volgt gedefinieerd: “de minderjarige ondergaat tijdelijk een méér ingrijpende vorm van afzondering, waarbij deze visueel en/of auditief contact-arm afgescheiden wordt van de medebewoners”. Uit deze definitie kunnen we afleiden dat het hier over voorzieningen binnen jeugdhulp gaat en niet naar onderwijs verwijst. Het decreet ‘rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp’ is dan ook niet van toepassing op scholen (wel op de clb). Toch kunnen scholen heel wat leren uit de checklist die het Kinderrechtencommissariaat heeft opgesteld naar aanleiding van een aantal klachten, vragen van hulpverleners en op basis van advies van het werkveld.

## 2 Checklist 'kinderen in afzondering'

Uit de schriftelijke bevraging die het Kinderrechtencommissariaat in de periode juli 2003-januari 2004 deed bij internaten, semi-internaten en observatiecentra van het Vlaams Fonds, instellingen van de Bijzondere Jeugdbijstand, Centra voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning en K-diensten en uit de analyse van visieteksten, procedure-formulieren en gedragscodes kwamen 11 knelpunten naar voor in visie en praktijk: (1) verwarrende terminologie (Tava, prikkelarme ruimte, externe time-out, ...), (2) gebrek aan registratie en rapportering, (3) sanctionering versus bescherming?, (4) diversiteit betekent niet altijd kwaliteit (verschillen binnen eenzelfde voorziening bij de toepassing van een afzonderingsmaatregel), (5) duur van tijdelijke afzondering en toezicht, (6) de pedagogische visie primeert (het toepassen van een afzonderingsmaatregel wordt opgevat als een onderdeel van het pedagogisch handelen, maar door een gebrek aan concrete procedures wordt er vaak erg verschillend opgetreden), (7) onvoldoende informatie voor het kind/de jongere, (8) geen recht op inspraak, (9) onrechtmatige medische handelingen (inspuiting of medicatie toedienen door niet-verpleegkundige), (10) sectorale verschillen en (11) normering rond infrastructuur ontbreekt.

Het Kinderrechtencommissariaat kwam op basis hiervan tot een zestal overwegingen en aanbevelingen. Een zeer belangrijke aanbeveling is dat het voor het kind of de jongere duidelijk moet zijn dat de tijdelijke afzonderings- of vrijheidsbeperkende maatregel wordt toegepast als een sanctie of straf is of dat ze wordt toegepast als beschermende maatregel.

De checklist die het Kinderrechtencommissariaat opstelde, is bedoeld als instrument tot zelfreflectie om te evalueren en bij te sturen. De checklist is opgebouwd rond de dimensies 'tijd, ruimte en handelen':

- Tijd: verwijst naar het tijdsaspect van de afzonderingsmaatregel. Wat gebeurt er voor, tijdens en na de maatregel?
- Ruimte: verwijst naar de fysieke ruimte waarin het kind of de jongere afgezonderd wordt.
- Handelen: focust op het relationele handelen van de begeleider met de minderjarige.

Hoewel de checklist niet is opgesteld voor onderwijs, kan ze heel inspirerend zijn om de visie over en het gebruik van time-out op school te evalueren en bij te sturen.

## 3 Decreet rechtspositie van leerlingen basis- en secundair onderwijs en participatie op school

Het Vlaams Parlement heeft op 28 maart 2014 het decreet goedgekeurd houdende diverse maatregelen betreffende de rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en betreffende de participatie op school. 'Klasse voor leraren' vatte

de belangrijkste wijzigingen ten gevolge van dit decreet als volgt samen (26/3/2014): “Het Vlaams Parlement legt spelregels vast zodat scholen allemaal op dezelfde manier omgaan met evaluaties, straffen en leerlingengegevens. De bedoeling is om discussies tussen school en ouders binnen de school op te lossen en komaf te maken met te snelle gerechtelijke stappen.”

Ten gevolge van het decreet rechtspositie leerlingen zijn drie nieuwe omzendbrieven toegevoegd voor het basisonderwijs: toevoeging van Ba0/2014/03 over zittenblijven, Ba0/2014/04 over preventieve schorsing en tijdelijke en definitieve uitsluiting, Ba0/2014/05 over overdracht van leerlingengegevens bij schoolverandering.

### 3.1 Evaluaties

Concreet betekent dit dat gewone basisscholen vanaf 1/9/2014 de beslissing tot zittenblijven schriftelijk moeten motiveren en toelichten aan ouders.

### 3.2 Straffen

Tevens gaan er nieuwe bepalingen in omtrent preventieve schorsing, tijdelijke en definitieve uitsluiting van leerlingen (met inbegrip van de beroepsprocedure). Zo bepaalt het decreet dat de school zuinig dient te zijn met zware sancties. Als een leerling de leefregels van de school overtreedt, dan bepaalt de school de sanctie, maar dit is gebonden aan een aantal voorwaarden. Zo moet een secundaire school een maatregelencontinuüm gebruiken: als een lichtere straf ook kan werken, dan mag ze niet voor een zwaardere kiezen. Nieuw is dat er een maximum aantal dagen staat op de preventieve schorsing van een leerling en dat de schorsing één keer verlengd kan worden. In het secundair onderwijs maximum tien opeenvolgende lesdagen. In het basisonderwijs maximum vijf. Een tuchtstraf kan alleen bij ernstige feiten. Er zijn twee soorten tuchtstraf: een tijdelijke of een definitieve uitsluiting. Bij minder ernstige inbreuken mag de school geen tuchtstraf geven. Maar ze kan een leerling bijvoorbeeld wel verbieden om deel te nemen aan een facultatieve reis die de school in een vakantieperiode organiseert (dit gebeurt vooral in het secundair onderwijs).

### 3.3 Doorgeven van leerlingengegevens

Voor het eerst zijn er spelregels over het doorspelen van gegevens naar andere scholen, bijvoorbeeld bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. De school mag alle gegevens doorgeven over de onderwijsloopbaan van de leerling, maar niet over de schending van de leefregels, het tuchtdossier of een tuchtmaatregel zodat de leerling in de nieuwe school de kans krijgt om met een schone lei te beginnen. De nieu-

we school mag wel weten dat er een tuchtmaatregel was, maar ze krijgt er geen dossier over. Ze mag er ook op geen enkele manier rekening mee houden. Ouders hebben inzage-recht, toelichtingsrecht en kopierecht over alle gegevens van hun kind. Ze kunnen verzet aantekenen tegen de overdracht van bepaalde gegevens naar een andere school

### **3.4 Wat met time-out in het buitengewoon basisonderwijs?**

Het nieuwe decreet rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en betreffende de participatie op school zegt hier niets concreets over. De checklist 'kinderen in afzondering' die het Kinderrechtencommissariaat heeft opgesteld, blijft een waardevol instrument voor scholen die hun time-out kritisch willen onderzoeken en bijsturen waar nodig.







Gedrukt en gebonden bij Acco, Leuven