

# Leer-kracht Veer-kracht

Een reflectieboek

STAPSTENEN VOOR HET BEGELEIDEN VAN JONGEREN MET GEDRAGSPROBLEMEN



**VERANTWOORDELIJKE  
UITGEVER**

Mia Douterlungne  
administrateur-generaal Vlor  
Leuvenseplein 4  
1000 Brussel

Wettelijk depot:  
D/2006/6356/2 (Vlor) en  
D/2006/2893/28 (KBS)

ISBN: 978-90-5130-550-0

NUR: 847

Brussel, december 2006

**OPMAAK EN DRUK**

Charlotte Hillewaere, Degryse Filip  
Die Keure | Graphic Design  
[www.diekeure.be](http://www.diekeure.be)

*Alle rechten voorbehouden.  
Niets uit deze uitgave mag worden  
gereproduceerd of openbaar gemaakt, op  
welke wijze ook, zonder de schriftelijke,  
voorafgaande toestemming van de uitgevers.  
De documenten op de cd-rom kan men vrij  
gebruiken en reproduceren voor  
niet-commerciële doeleinden.*

# Leer-kracht Veer-kracht

*Een reflectieboek*

STAPSTENEN VOOR HET BEGELEIDEN VAN JONGEREN MET GEDRAGSPROBLEMEN

2006

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD & KONING BOUDEWIJNSTICHTING



# Woord vooraf

WIM VERDYCK : VOORZITTER STUURGROEP

## Van stenen en veren ...

Sinds enkele jaren komen er signalen uit scholen - en uit scholen voor buitengewoon secundair onderwijs in het bijzonder - dat zij zich in toenemende mate geconfronteerd zien met **probleemgedrag** bij jongeren. De **Vlaamse Onderwijsraad** heeft deze signalen opgevangen en deskundigen, wetenschappers en mensen uit het onderwijsveld, gevraagd dit diepgaander te onderzoeken. In 2005 bracht de Vlor zijn probleemverkenning uit: *'Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen'* (in deze publicatie soms *'Onderwijskansen'* genoemd). Ook de **Koning Boudewijnstichting** erkende dit gegeven als een maatschappelijk probleem en nam het initiatief om met scholen voor buitengewoon onderwijs na te gaan hoe het thema aan te pakken. Dit leidde tot het project met de wat *Star Trek*-achtige benaming 'Borg de Zorg' (zie verder).

Het resultaat van dit project is deze publicatie **'Leer-kracht Veer-kracht'**. We willen immers de *leer-kracht* van de schoolteams helpen vergroten, om zo een beter orthopedagogisch antwoord te bieden op de complexe hulpvraag van jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Tegelijk willen we de schoolteams en de individuele leerkracht meer *veer-kracht* geven om deze jongeren te blijven begeleiden.

Tijdens de sessies van 'Borg de Zorg' botsten we voortdurend op enkele schijnbare paradoxen. Jongeren met een bij wijlen zeer agressief gedrag kampen met een ontzettend laag zelfbeeld. In hun ogen keert de harde wereld zich tegen hen terwijl zoveel schoolbetrokkenen in een niet-aflatende zorg hen helpen een toekomstbeeld te creëren. Het schoolteam moet de delicate opdracht volbrengen om gestrengheid en disciplineren consequent toe te passen en tegelijk voortdurend de aandacht voor positieve bindingen met deze gekwetste jongeren hoog houden. Daarom ook kozen de vormgevers voor een mozaïek van **stenen en veren**, als metaforen, als profiel dat deze tweespalt kan visualiseren. Waarvoor onze dank.

Journalist Jan De Mets woonde de sessies bij en schreef dit boeiende **reflectieboek**. Het brengt het verhaal van het zoeken naar een gepaste aanpak voor deze jongeren, met het schoolteam én met externe instanties. Hieruit leren we dat er geen eenvormige aanpak bestaat. Dit is zelfs niet wenselijk, gezien de meervoudige problematiek. We moeten onze methodieken en strategieën aanpassen aan de wisselende doelgroep, de context, het schoolklimaat en de einddoelstellingen van deze specifieke vorm van onderwijs. De meerwaarde van deze publicatie bestaat erin dat binnen een structuur van meer wetenschappelijke informatie ook de verhalen, voorbeelden, materialen en instrumenten van verschillende scholen opgenomen werden.

Wij zijn ervan overtuigd dat deze publicatie ook zeer bruikbaar materiaal bevat voor het **'gewoon' onderwijs**. De 'probleemgevallen' wegleiden naar het buitengewoon onderwijs is niet langer houdbaar als enige strategie. Alle secundaire scholen zijn gebaat bij een reflectie-oefening zoals deze publicatie voorstaat om doordacht om te gaan met problemen en probleemgedrag van jonge mensen.

Door het lezen van deze verhalen, het bestuderen van het materiaal en het bespreken van de **reflectievragen** kunnen schoolteams hun eigen handelen spiegelen aan eigen en andere, soms nieuwe strategieën en samen overleggen of en hoe ze die kunnen inpassen in de eigen schoolcontext.

Omgaan met problematisch gedrag is in de eerste plaats **teamwerk**. Een tiental jaar geleden zette ik in een BuSO-school mee een project op voor extreem moeilijk te begeleiden jongeren. Merkwaardig was om vast te stellen dat de zware problemen sterk afnamen vanaf het moment dat een bewust gevormd team in intense samenwerking vanuit een gezamenlijk, planmatig overleg ging handelen ...

Daarom nodigen wij de schoolteams van de BuSO-scholen uit, maar óók andere scholen die werk willen maken van een kwaliteitsvolle opvang van deze jongeren, om als team dit boek te lezen, er vooral over te discussiëren en de structuren, afspraken en plannen die in de school bestaan, te evalueren en eventueel bij te stellen. Schoolteams hoeven dit niet alleen te doen. Zij kunnen een beroep doen op de interne middenkaders (leerlingenbegeleiders, orthopedagogen, psychologen, maatschappelijk werkers, ...) die hen elke dag ondersteunen, op de collega's van het begeleidende CLB, op hun pedagogische begeleidingsdienst en op externe diensten.

Namens de leden van de stuurgroep Borg de Zorg wens ik jullie veel succes!

## Leer-kracht

Eén van de kerngedachten uit deze publicatie is het belang om elke school te zien als een lerende organisatie. Permanente vorming, nascholing en reflectie door alle leden van het schoolteam is nodig. Ook de hogescholen en lerarenopleidingen hebben dit goed begrepen. De **bachelor-na-bachelor-opleidingen** *Buitengewoon onderwijs* en *Zorgverbreding en remediërend leren* hebben dit ondertussen in hun programma opgenomen. Leerkrachten kunnen deze opleidingen volledig of per opleidingsonderdeel volgen. Hogescholen organiseren deze opleidingen 's avonds, op woensdagnamiddag of op zaterdag.

Binnen de curriculumhervorming van de initiële **lerarenopleidingen** in het hoger onderwijs wordt sinds enkele jaren meer ruimte en aandacht besteed aan de beeldvorming van jongeren met een handicap, aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, ... In een aantal opleidingsonderdelen worden hiervoor modules ingericht en wordt onderwijspraktijk in scholen van het buitengewoon onderwijs georganiseerd. Het aspect 'emotionele en gedragsproblemen' komt voorlopig nog te weinig aan bod. Daarom is deze publicatie ook een **oproep** opdat de lerarenopleidingen meer professionele aandacht zouden besteden aan het lesgeven aan leerlingen met emotionele en gedragsproblemen. De toekomstige leerkrachten moeten minstens leren dit gedrag te herkennen en een plaats te geven in hun pedagogisch handelen.

# Het project Borg de Zorg

De Koning Boudewijnstichting zette samen met de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) tijdens het schooljaar 2005-06 een sessiereeks op met 12 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs. Het project was ambitieus. Enerzijds wilde men scholen laten kennismaken met de opvattingen en aanbevelingen zoals de probleemverkenning van de Vlor die had aangereikt. Anderzijds wilde men scholen samen laten nadenken over de eigen situatie om te leren van elkaar. En ten slotte wilde het project door de inbreng van enkele experts de deelnemende scholen een kritische reflectie-spiegel voorhouden over het handelen.

Centraal stonden de jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Het project Borg de Zorg wilde in de eerste plaats *de zorg* voor deze jongeren in kaart brengen, maar daarnaast ook *waar-borgen* dat er in de scholen een doordachte visie wordt uitgewerkt om die zorg te verankeren. En bovendien is het de centrale opdracht om voor deze jongeren een goede toekomst te *waar-borgen*. Vandaar: *Borg de Zorg*.

De 12 pilotscholen die aan dit project hebben deelgenomen, zijn gegroepeerd in drie regio's. De leden van het schoolteam, samen met medewerkers van hun pedagogische begeleidingsdienst en CLB, volgden vijf sessies tijdens het schooljaar 2005-2006.

## **Regio Oost**

Scholen: BuSO - Mariadal (Hoegaarden), BuSO De Richter (Genk), BuSO De Wissel (Genk), BuSO Sint-Ferdinand (Lummen)

*(Medewerkers van de Themagroep schooluitval regio Leuven en het medisch-pedagogisch centrum Terbank (Heverlee) namen ook deel aan deze groep)*

Deelnemers: *Eric Beke, Chantal Celis, Bjorn Claes, Nele Cleuren, Mia Colla, André Couwberghs, Heidi De Bondt, Leen Delie, Jean Hulshagen, Daniel Jansen, Willy Kenis, Oswald Keulers, Katrien Marchal, Audrie Matteredne, Joëlla Meelberghs, Cathy Moelants, Elfie Moons, Joke Pauwels, Els Peusens, Francine Pouls, Evita Theelen, Luc Van Baelen, Rik Van Ham, Jos Vanbergen, Kris Vandeput, Jo Verelst en Kristine Wolters*

## **Regio Centrum**

Scholen: BuSO - Sint-Gregorius (Gentbrugge), BuSO - Vrije Beroepsschool (Opdorp), SBSO Groenlaar (Reet), Stedelijke School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs Begijnenvest (Antwerpen)

Deelnemers: *Nicole Attinger, Saskia de Clercq, Chris De Smet, Guido De Vos, Sara De Vriese, Lieve Goossens (VBS-BuSO Opdorp), Lieve Goossens (CLB), Daisy Herremans, Ilse Kerrinckx, Thomas Lambrechts, Corneille Leunis, Cathy Moelants, Ann Schelstraete, Koen Schuermans, Joeri Spillebeen, Van Camp Brigitte, Liesbet Van Camp, Geert Van De Vijver, Nicole Van Overbeke, Marleen Vandermeersch, Jo Verelst, Sigrid Verhulpen, Gilbert Vermeersch, Erik Verschaeren en Alain Vlaeminck*

## Regio West

Scholen: BuSO Onze Jeugd (Roeselare), Provinciaal Instituut Heynsdaele (Ronse), BuSO De Varens (Sint-Andries) en Stedelijk Instituut Bert Carlier (Gent)

Deelnemers: *Bernard Billiet, Dominiek Buffel, Filip Claeys, Veerle Coppens, Monique D'Aes, Sven De Coninck, Els De Zutter, Rita Deneut, Geert Devos, Frank Dubois, Toon Ducatteeuw, Björd Grijp, Maarten Haesaert, Danny Herreman, Dirk Lefevere, Katia Moerman, Heidi Ost, Frank Rogge, Carine Roggeman, José Van Belle, Jan Van Dessel, Nina Van Zandweghe, Selma Vermeiren en Hans Verstraete*

**Paul Mahieu**, hoofddocent onderwijsmanagement aan de Universiteit Antwerpen, werd als procesbegeleider van het project gevraagd. Hij bracht de verschillende schoolbetrokkenen (leden van BuSO-schoolteams met hun directeur, het begeleidende CLB, en de ondersteunende pedagogisch begeleiders) samen voor een vijftal sessies in drie regio's. Tijdens deze sessies confronteerden vijf experts, 'inleiders' genoemd, hun kennis met de inzichten en praktijkervaring van de BuSO-schoolteams. Het resultaat van deze boeiende interactie bevindt zich in uw handen.

### De inleiders

**Christoph Decaestecker**, zaakvoerder SoundBoard; arbeidspycholoog – coach

**Paul Hamers**, directeur Methodiek op Pedagogisch Centrum Wagenschot in Eke; praktijklector verbonden aan de Vakgroep voor Onwikkelings-, Persoonlijkheds- en Sociale Psychologie van de Universiteit Gent

**Eric Verbiest**, lector Schoolorganisatie en schoolontwikkeling bij Fontys Hogescholen (NL) en gastprofessor Onderwijsinnovatie aan de Universiteit Antwerpen.

**Nicole Vettenburg**, docent aan vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent; coördinator vzw Majong, Leuven.

**Jo Voets**, orthopedagoog/gedragstherapeut; pedagogisch directeur Orthopedagogische Groep Limburg; docent KHLIM, CGW-Brussel, Heverlee

Journalist **Jan De Mets** ([jan.demets@skynet.be](mailto:jan.demets@skynet.be)) schreef dit reflectieboek op basis van hun materiaal en de gesprekken, getuigenissen en voorbeelden tijdens de sessies.

De **stuurgroep** van het project Borg de Zorg was samengesteld uit vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels, de CLB's, de deskundigen, het departement Onderwijs, de Koning Boudewijnstichting en de Vlaamse Onderwijsraad.

Voorzitter: **Wim Verdyck**

De leden: *Willy Claes, Monique D'Aes, Christine De Coninck, Jan De Mets, Ann Drieghe, Robert Lenaerts, Paul Mahieu, Bruno Paternoster, Anne Thirion, José Van Belle, Hugo Van de Veire, Anne van Meerbeek, Nicole Vettenburg, Jo Voets en Ben Wuyts*

### Dankwoord

Onze welgemeende dank gaat uit naar alle scholen die aan dit project deelnamen. Ook de inleiders hebben telkens gezorgd voor nieuwe inzichten met hoge bruikbaarheid voor de schoolse praktijk. We zijn hen allen zeer erkentelijk voor hun inbreng en inzet. Ten slotte willen we nog alle sturgroepleden bedanken die een heel schooljaar lang dit project van dichtbij en op afstand gestuurd hebben. We waarderen hun enorme inzet om tot de laatste letter van deze publicatie het project met zorg en enthousiasme te blijven volgen.



## Leeswijzer

Dit reflectieboek bevat de resultaten van het project 'Borg de Zorg'. Het brengt de ideeën, praktijkoefeningen, beschouwingen en ervaringen samen van de experts die instonden voor de inhoud van de sessies en van de deelnemende scholen.

*Leer-kracht Veer-kracht* heeft twee onderdelen: het boek en de cd-rom.

Het **boek** is opgevat als een **stappenplan**. Na de inleiding komen de rol van en de aandachtspunten voor verschillende betrokkenen aan bod in vijf stappen. We beginnen met een opstapfase over schoolbeleid, nadien volgen vier stappen - vanaf de leerkracht tot aan de externe (welzijns)organisaties.

De inhoud is erg gevarieerd. U vindt een woordje theorie en wat achtergrondinformatie, getuigenissen, praktijkverhalen, talrijke instrumenten en 50 reflectiemomenten. Deze blokjes met reflectievragen proberen de beschouwingen te vertalen naar de praktijk van de klassenraad of andere teambijeenkomsten. Omwille van de vlotte leesbaarheid spreken we vaak over de leerkracht en de leerling als 'hij', maar we bedoelen zowel 'hij' als 'zij'.

De instrumenten en de reflectiemomenten zijn expliciet bestemd voor gebruik door de leden van het schoolteam. Om die reden vindt u ze allemaal als afzonderlijke documenten op de **cd-rom**. U hoeft ze slechts af te printen en kunt er mee aan de slag gaan. Daarnaast bevat de cd-rom een volledige versie van het boek in pdf-formaat. Ook dat bestand kunt u vrij afdrukken.



Dit icoontje in het boek verwijst naar de cd-rom. Het volgnummer komt overeen met de plaats van het instrument, schema of reflectieblokje op de cd-rom.

---

# Inhoud

## **Inleiding**

1. Maatschappelijke kwetsbaarheid 12
2. Beschermende en bedreigende factoren 17
3. Externaliserend of internaliserend gedrag 19
4. Agressief gedrag 21
5. Dit boek als stappenplan 25

## **Algemeen kader – Het schoolbeleid**

1. Waarden en de missie 29
2. Cultuur van de school en de jongere 31
3. Ken je Leerlingen! 35
4. Schoolbeleid rond (preventie van) gedragsproblemen 37

## **Stap 1 – De leerkracht en de klas**

1. Klasmanagement en klasanalyse 45
2. Negatieve processen en metapositie 50
3. Het ABC-schema 54
4. Belonen en straffen 55
5. Trainingen voor leerlingen 58

## **Stap 2 – Het team**

1. Teamvorming en training van pedagogische vaardigheden 61
2. Rol van de directie 71
3. De school als professionele leergemeenschap 73

## **Stap 3 - Met schoolnabije organisaties**

1. Over de jongere en de gezinssituatie 85
2. Handelingsgerichte diagnostiek 86
3. Over de leerkracht en het team 87
4. Over de externe organisaties 90

## **Stap 4 – Ketenzorg en preventie**

1. Ketenzorg voor de individuele jongere 93
2. Preventie: individueel en algemeen 98
3. Integrale jeugdhulpverlening 104

## **Slot**

## **Bibliografie**





# Inleiding

## Voorbeschouwingen over gedrag

- |           |   |    |
|-----------|---|----|
| <b>1.</b> | Maatschappelijke kwetsbaarheid            | 12 |
| <b>2.</b> | Beschermende en bedreigende factoren      | 17 |
| <b>3.</b> | Externaliserend of internaliserend gedrag | 19 |
| <b>4.</b> | Agressief gedrag                          | 21 |
| <b>5.</b> | Dit boek als stappenplan                  | 25 |

## Over het belang van positieve bindingen

*“Achter elk gedrag zit een logica. Maar daarom is het gedrag nog niet redelijk.”*

*“Een gedrag is een signaal voor en van iets anders. Het betekent altijd iets.”*









*“Gedrag is een vorm van communiceren.”*

*“Jongeren maken problemen omdat ze problemen hebben.”*

*“Wordt gedrag nooit afgeleerd?”*

Deze uitspraken van enkele inleiders bij het project Borg de Zorg geven aan dat er iets vreemds aan de hand is met ‘gedrag’. Het gedrag *lijkt* een communicatiemiddel te zijn, een lichaamstaal, dat daarom nog niet zegt wat het lijkt te zeggen. Jongeren met gedrags- en emotionele problemen willen eigenlijk een heleboel andere dingen zeggen dan wij denken. Mensen die met deze jongeren werken, staan daarmee al voor een eerste grote uitdaging: gedrag leren interpreteren, en soms – zoals in de dagelijkse klaspraktijk – in fracties van seconden erop kunnen reageren. Bij de jongeren waarover dit boek gaat, is het soms echt tasten in het duister.

Dirk Deboutte<sup>1</sup> stelt vast dat scholen leerlingen met een verwijzingsattest type 3, wat vaak gegeven is aan jongeren met gedrags- en emotionele problemen in het BuSO, als volgt omschrijven:

-  sociaal storend: agressie, delinquent gedrag, seksueel normoverschrijdend gedrag;
-  gebrek aan empathie;
-  bizar;
-  problemen in cognitief functioneren (ook al zijn ze ‘normaal’ begaafd);
-  gebrek aan motivatie en interesse;
-  negatief zelfbeeld, soms angstig en depressief;
-  niet te handhaven of kunnen zich niet handhaven in het ‘gewone’ onderwijsstelsel;
-  meestal wordt het primair milieu (gezin) gekenmerkt door meerdere problemen en soms disfunctionerend ouderschap: psychische of lichamelijke mishandeling, verstoting, seksueel misbruik, verwaarlozing.

Een problematische opvoedingssituatie kan een belangrijke rol spelen in het ontstaan van moeilijk gedrag bij kinderen (en jongeren). Maar uit studies<sup>2</sup> blijkt ook dat er bij ongeveer 10 procent van de kinderen en jongeren tot 18 jaar sprake is van een ernstige psychiatrische stoornis.

Kan een stevige kennis over alle mogelijke ‘stoornissen’ ons dan helpen? En is er een verschil tussen *stoornis* en *probleem*? Paul Hamers, inleider bij het project Borg de Zorg, vraagt alleszins aandacht voor de ‘technische’ kant achter de problematiek. Als jongeren “*falen*” in de klas verwijst dit volgens hem zeker niet noodzakelijk naar “*niet-willen*”. Vanuit onze opdracht moeten we ook over het “*niet-kunnen*” nadenken. Zo leren we uit studies over jongeren met ADHD dat je de leerstof in kleine stapjes moet aanbrengen, sterk visueel ondersteund, met aantrekkelijk en gevarieerd materiaal.

Hoe beter men een problematiek begrijpt, des te groter is de kans dat men niet meegezogen wordt in een persoonlijke strijd met de leerling. Misschien zijn bepaalde zaken niet onmiddellijk te verhelpen, maar dit hoeft ons niet te beletten er een optimistische visie op na te houden. Een goed begrip van beperkingen kan soms ook grensverleggend werken.

<sup>1</sup> In: “Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen; een verkenning”. Vlor-Garant, 2005, p. 75.  
<sup>2</sup> Idem, p. 76.

Kennis over 'stoornissen' (in de literatuur ook omschreven als *deficiencies*) is dus wenselijk, maar heeft ook het nadeel dat men gefixeerd kan raken op de tekorten van een jongere. In het ergste geval zou men de informatie over de stoornis kunnen gebruiken om de jongere mentaal op te geven. Dit kan echter nooit de bedoeling zijn. Het is duidelijk dat de 'technische' kennis moet kaderen in een positieve relatie met de jongere. Het verschil tussen een 'stoornis' en een 'probleem' kan als volgt worden samengevat: "*Bij een 'stoornis' bepaalt de ziekte de zieke, bij een 'probleem' de zieke de ziekte.*"<sup>3</sup> We spreken dus van een psychisch 'probleem' als de eigen beleving van de betrokkene het beslissende criterium is. We gaan in dit boek niet echt diep in op de soorten 'stoornissen' en 'problemen'. Daarvoor verwijzen we naar de bibliografie.

Paul Hamers gaf tijdens het project ook de bedenking mee dat mensen steeds nastreven om een *normale* omgang met deze jongeren te hebben. We zijn geneigd te streven naar een doorsnee-gedrag dat wij zelf aangenomen hebben en als gewoon beschouwen. We moeten onszelf dus een aantal zaken aanleren (problemen en stoornissen leren begrijpen) én afleren.

In dit deel beschrijven we hoe **maatschappelijk kwetsbaar** jongeren met gedrags- en emotionele problemen zijn, wat **beschermende en bedreigende factoren** zijn die een gedrag al dat niet problematisch maken, wat het onderscheid is tussen **externaliserend** en **internaliserend** gedrag, en wat **agressie** als specifieke uiting precies betekent.

# 1 Maatschappelijke kwetsbaarheid

## 1.1 Positieve binding en gebrek aan binding

Scholen leveren al vele inspanningen om probleemgedrag en escalaties van probleemgedrag te voorkomen. Zij realiseren dit door een emancipatorische houding bij de leerkrachten te stimuleren, door de uitbouw van een adequate leerlingenbegeleiding, en door tal van initiatieven die een leerlinggericht schoolklimaat stimuleren. Sommige situaties escaleren evenwel zodanig dat begeleidende maatregelen niet meer blijken te volstaan en dat de school sanctioneert met orde- of tuchtmaatregelen. Deze maatregelen zijn soms repressief van aard en houden het gevaar in dat ze de geringe binding die deze leerlingen met de school hebben, nog verminderen. Hierdoor neemt het risico op ernstig probleemgedrag en verdere sociale uitsluiting toe.

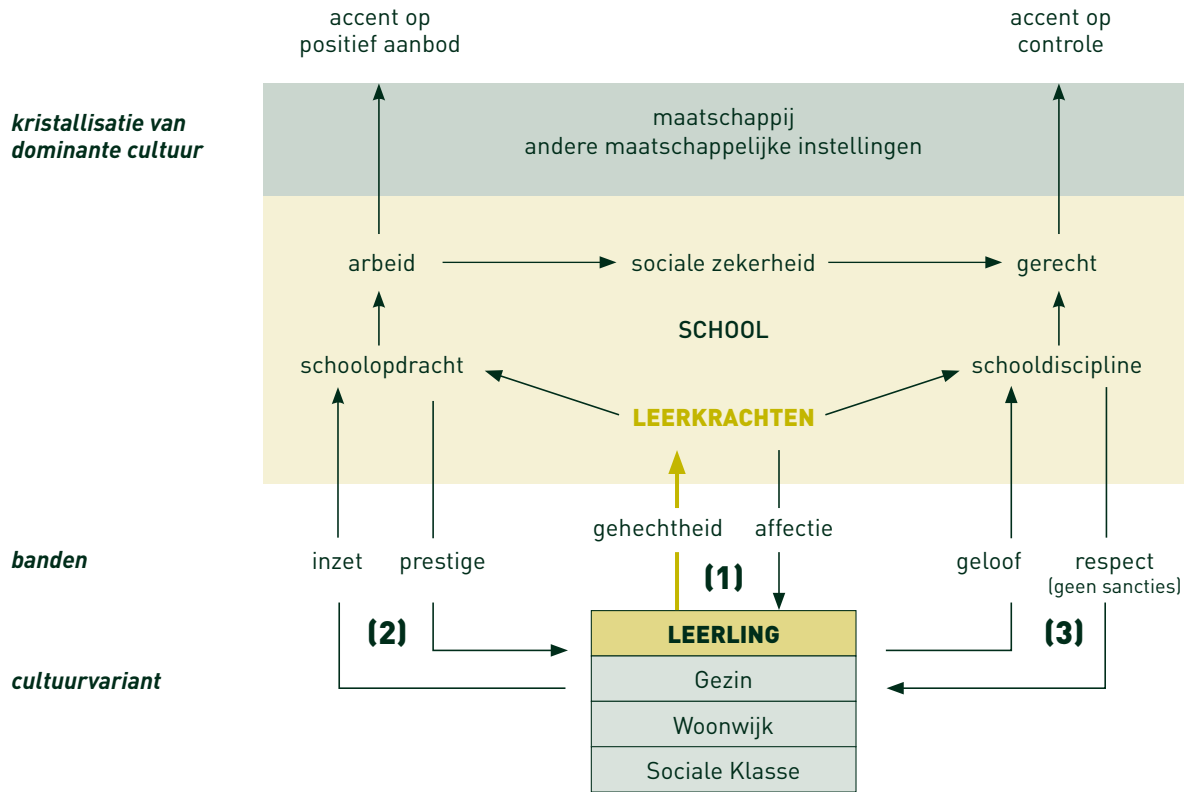
Nicole Vettenburg heeft tijdens de sessies van het project Borg de Zorg een model geschetst en een definitie gegeven van 'maatschappelijke kwetsbaarheid':

***maatschappelijke kwetsbaarheid** is het risico om in contact met maatschappelijke instellingen vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle, sancties) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod.*





**1** **Figuur 1 - Het ontstaan van sociale bindingen met de school**



In een normale schoolsituatie ontwikkelt de leerling **bindingen** die hem ook met de samenleving zullen binden. Bovenstaand schema geeft aan hoe een binding tot stand kan komen of versterkt kan worden.

- (1) Een jongere voelt zich aanvaard door de leerkracht en er ontstaat een persoonlijke relatie. Hij gaat zich hechten aan de leerkracht en krijgt genegenheid in de plaats.
- (2) Omwille van die persoonlijke band gaat hij zich inzetten voor de schooltaken en verwerft hij een hogere status in de klas en de school.
- (3) Deze jongere vindt het belangrijk de schooldiscipline na te leven, zich conform te gedragen. Hij heeft immers veel te verliezen. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeren bij hem als een rem op het stellen van probleemgedrag.

Uit onderzoek van onder meer Vettenburg blijkt dat leerlingen die op deze wijze een positieve band met de school ontwikkelen, veel sterker staan in hun contacten met de volgende maatschappelijke instellingen (zoals arbeidsmarkt, sociale zekerheid, justitie). Bij een beperkte groep leerlingen verloopt dit proces minder positief. Zij voldoen minder aan de voorwaarden die de school stelt (o.m. inzake taalontwikkeling, beleefdheidsregels, lees- en schrijfcultuur, ...) en dreigen door de leerkracht minder aanvaard te worden.

De persoonlijke band komt niet of beperkt tot stand. Meer nog, vrij snel kunnen deze leerlingen voor 'dom' en 'ongedisciplineerd' aangezien worden. Deze niet-aanvaardende en tegelijk stigmatiserende houding maakt dat de leerling minder gemotiveerd is om zich in te zetten voor de schooltaken. Hij presteert minder en vindt zichzelf

onbekwaam (laag zelfbeeld). Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaker gestraft. Zij zoeken steun bij een peergroup met dezelfde negatieve ervaringen. In deze groep streeft men wat maatschappelijk gewaardeerd wordt (met name conform gedrag) niet meer na. Integendeel, provocatie ervan levert interne achting op.

**Samengevat** komt de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid hier op neer:

- ✍️ Jongeren ontwikkelen doorheen hun socialisatie **bindingen** met de samenleving. Positieve bindingen geven zelfvertrouwen en stimuleren hen tot inzet: zij voeren de gevraagde schooltaken uit, respecteren regels en afspraken, enz. Positieve bindingen werken dus als een rem op het stellen van probleemgedrag.
- ✍️ Een gebrek aan positieve bindingen veroorzaakt of verscherpt probleemgedrag. In dit bindingsproces speelt de school een belangrijke rol. Vettenburg beschrijft maatschappelijke kwetsbaarheid als een **cumulatief** proces: eens gekwetst door de ene instelling is men kwetsbaarder voor de volgende. Met andere woorden, gekwetst op school maakt kwetsbaarder voor de arbeidsmarkt, voor het omgaan met welzijnsinstellingen, justitie, politie, enz.

Opmerkelijk is ook dat niet zozeer de sociale of economische status van een gezin deze 'kwetsbaarheid' bepaalt, dan wel de **culturele** component: het opvoedingsmodel in het gezin, de waardenoriëntatie, het maatschappelijk perspectief, enz. Wanneer leerkracht en opvoeder zich (meer) openstellen voor deze andere 'cultuur', vergroot dus de kans op een **positieve binding**. Een aanvaardende houding impliceert dat men de (milieu- en leeftijdsgebonden) cultuur van de leerling kent, erkent en niet discrimineert.



## 2 Reflectie voor het team

### Maatschappelijke kwetsbaarheid ombuigen

De school heeft dus wel degelijk een rol te spelen. Het beschreven proces toont aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, met name door niet te discrimineren op de culturele en de maatschappelijke kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt vraagt dit acties om de cultuur en de leefomgeving/thuissituatie van sociaal zwakke groepen te leren kennen en te waarderen als een **cultuurvariant**, niet als een 'achterstelling' of een 'gebrek'. Schoolexterne organisaties die met deze groepen ervaring hebben, zoals het jeugdwerk, het vormingswerk, het maatschappelijk opbouwwerk, de integratiecentra, de vierde wereldbeweging, kunnen hierbij helpen.

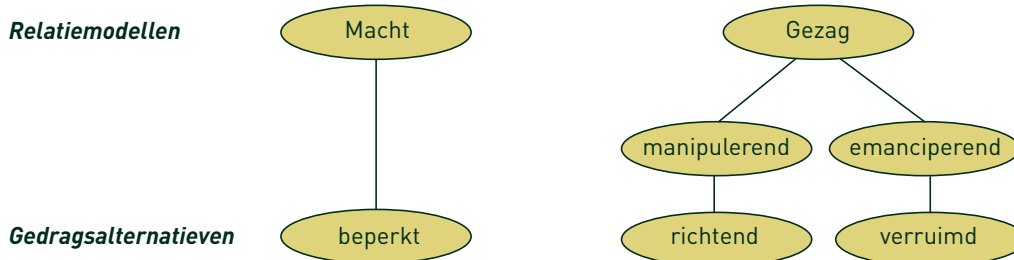
- ✍️ Ga je hierin mee? Vind je dat de school op het vlak van (het gebrek aan) positieve bindingen een belangrijke rol te spelen heeft? Hoe verhoudt die rol zich tegenover die van het gezin?
- ✍️ Welke anekdotes of voorbeelden kun je uitwisselen onder collega's die deze positieve bindingen illustreren? Wat valt hieruit te leren?
- ✍️ Kun je diverse 'culturen' en achtergronden van leerlingen situeren, onderlinge verschillen en gelijkenissen aanduiden, ook die met je eigen 'cultuur'?
- ✍️ Zijn er groepen leerlingen met een heel specifieke achtergrond over wie je extra informatie en inzicht wenst? Zou het een hulp zijn om mensen en organisaties te vragen die achtergrond te komen toelichten?

## 1.2 Een emancipatorische gezagsrelatie

Een deelnemer aan het project Borg de Zorg merkte op dat in zijn school de leerkrachten die veel met macht bezig zijn (discipline), de meeste tuchtproblemen hebben. *“In de rij staan is belangrijk, maar daar is geen militaire correctheid voor nodig. Het zijn geen onmenselijke omdat niet alle voeten netjes gelijk staan.”* Volgens Nicole Vettenburg blijkt uit empirisch onderzoek dat een emanciperende gezagsrelatie tussen leerkracht en leerling probleemgedrag afremt. In onderstaand schema maakt Vettenburg een onderscheid tussen **macht** en **gezag**.

**Figuur 2 - De emancipatorische relatie**

**Een emanciperende gezagsrelatie voorkomt probleemgedrag bij leerlingen**



Typisch voor een **machtsrelatie** is dat de machtsdrager, de leerkracht, de mogelijkheid heeft de gedragsalternatieven van de leerling te beperken. Macht heeft men structureel.

Een **gezagsrelatie** daarentegen houdt in dat de leerling de macht erkent en ermee akkoord gaat. Gezag is dus erkende en aanvaarde macht. Gezag kan men krijgen omwille van veronderstelde deskundigheid, beschermingsmacht of omwille van identificatiemogelijkheden. In een gezagsrelatie vraagt de leerling zich regelmatig af of de leerkracht blijft beantwoorden aan de gronden die tot *gezagstoekening* hebben geleid. Beantwoordt de leerkracht niet meer aan de gestelde gronden, dan verliest hij zijn gezag. De leerling creëert dus mee de gezagsrelatie. Dit kan op twee wijzen gebeuren:

- ☞ ofwel overtuigt de leerkracht de leerling ervan zijn doelstellingen aan te nemen. Dan spreken we van **richtend of manipulerend gezag**: de leerling wordt als het ware verleid, gemanipuleerd tot het stellen van gedragsalternatieven die in overeenstemming zijn met de doelstellingen van de leerkracht;
- ☞ ofwel stemt de leerkracht zijn doelstellingen af op deze van de leerling. Dan spreken we van **emanciperend gezag**: de leerkracht gebruikt zijn 'macht' om de doelstellingen van de leerling te helpen bereiken, om zijn gedragsalternatieven te helpen verruimen.












Uit empirisch onderzoek (van Nicole Vettenburg e.a.) blijkt dat wanneer leerkrachten in een emanciperende gezagsrelatie staan tot de leerlingen, deze laatsten evolueren naar een hoger niveau in hun morele ontwikkeling. Deze stijl van interageren heeft dus een preventief karakter. Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen, zal hen ernstig nemen, hen stimuleren, naar hen luisteren, ingaan op hun vragen, hen zoveel mogelijk bij de lesinhoud betrekken via het stellen van vragen, via het aansluiten op hun leefwereld, zich opstellen als meedenker, meezoeker, enz.











## Interactie leerling-leerkracht

Hieronder geven we enkele vragen<sup>4</sup> mee voor een klassenraad om het beeld van de leerlingen en de interactie met hen scherp te stellen. Deze kunnen helpen bij de individuele handelingsplannen.

### De leerling

-  Ervaart de leerling zijn school als een leeromgeving/leefomgeving?
-  Stralen leerkrachten en medeleerlingen vertrouwen uit? En hoe voel je/merk je dat?
-  Put de leerling motivatie uit succeservaringen?
-  Voelt de leerling zich betrokken bij het schoolgebeuren en engageert hij zich voor aangeboden activiteiten?
-  Wordt aan de leerling zonder onderscheid gezegd wat zijn kwaliteiten en vorderingen zijn?
-  Met welk perspectief zit de leerling op school?
-  Welk zelfbeeld ontwikkelt de jongere? Hoe reageert de leerling op mislukkingen en tegenslagen?
-  Hoe is het humeur van de dag? Hoe komt de leerling de dag door?
-  Wordt hij voldoende ondersteund vanuit zijn eigen milieu?
-  Hoeveel verdraagt een leerling? Hoe vlug is hij/zij te intimideren?
-  Welke sociale vaardigheden bezit de leerling?

### Leerkracht-leerlinginteractie

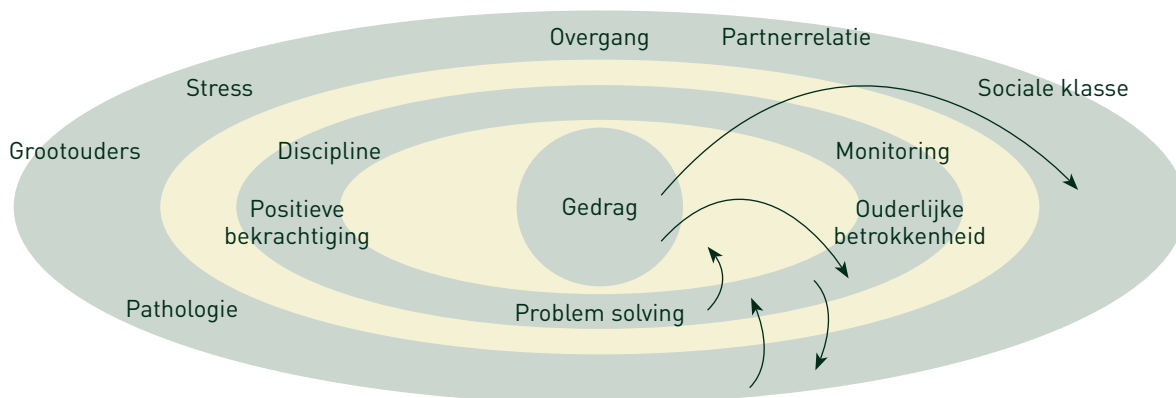
-  Zijn leerlingen zich bewust van het gedrag dat zij stellen ten aanzien van de leerkracht en omgekeerd?
-  Geven leerkrachten duidelijk aan welk effect het gedrag van leerlingen bij hen teweegbrengt?
-  Op welke manier wordt er met elkaar gepraat, gecommuniceerd?
-  Hoe worden leer- en gedragsprocessen door de leerkrachten gerealiseerd?
-  Hoe lossen we probleemgedrag gezamenlijk op? Is er perspectief?
-  Slagen we erin probleemgedrag als team gezamenlijk aan te kunnen? Hebben we de problemen nauwkeurig genoeg omschreven en gekaderd, efficiënte oplossingen gezocht, en ouders ingeschakeld?
-  Wat te doen als het humeur van de dag beiden beïnvloedt?
-  Hoe doorbreken we de vicieuze cirkel? Wie neemt het initiatief?

<sup>4</sup> Uit de cd-rom "Leerlingenbegeleiding", Scholengemeenschap Sint-Maarten Genk, 2002.

## 2 Beschermende en bedreigende factoren

In de theorie over maatschappelijke kwetsbaarheid staan de bindingen met de samenleving centraal. Ook andere modellen gaan in op (het gebrek aan) positieve bindingen, en noemen het veeleer *beschermingsfactoren* en *bedreigende factoren*<sup>5</sup>.

**Figuur 3** - De context van antisociaal gedrag



De naam van Gerald Patterson, oprichter van het *Oregon Social Learning Center*, kwam geregeld opduiken tijdens het project Borg de Zorg. Patterson heeft immers tal van onderzoeken verricht over antisociaal en agressief gedrag. Zo kwam hij tot de bevinding dat ondanks vele ‘aanvallen’ van negatieve of bedreigende factoren, het gedrag van een kind of een jongere niet noodzakelijk tot antisociaal gedrag leidt. Veel hangt af van de aanwezigheid en sterkte van **beschermende factoren** en **pedagogische vaardigheden**. In Stap 2 komen we op die vaardigheden terug (zie p. 63). Als de verhouding tussen beide soorten factoren verstoord is en blijft, kan er een proces op gang komen dat in het fasemodel<sup>6</sup> van Patterson wordt beschreven (zie figuur 4).

In dit fasemodel treedt een combinatie van bedreigende factoren in werking:

- ✍ de ‘beginsituatie’ van het gezin: allerlei oorzaken, zoals traumatische ervaringen, beperkte pedagogische vaardigheden, stress, enz;
- ✍ negatieve processen tussen ouders en kind waarbij ouders er niet in slagen om dit om te buigen, (over negatieve processen, zie Stap 1, p. 50);
- ✍ een ketting van steeds minder pedagogische ondersteuning, meer negatieve beoordelingen, enz.;
- ✍ toenemende problemen en conflicten met ouders/opvoeders/leerkrachten en leeftijdsgenoten (agressie), of het binnenhouden, opkroppen van de problemen (depressie);
- ✍ opzoeken van deviante leeftijdsgenoten, verdere afstand van binding met de samenleving.

Dit schema maakt duidelijk dat het voorkomen van probleemgedrag in de eerste fase vooral afhangt van de pedagogische vaardigheden van de ouders. Als die ‘falen’, treden in een latere fase ‘routineuze’ relaties op,

5 Zie onder meer Van der Ploeg J.D. en Mooij T., “Geweld op school, achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak”, Rotterdam, Lemniscaat, 1998.

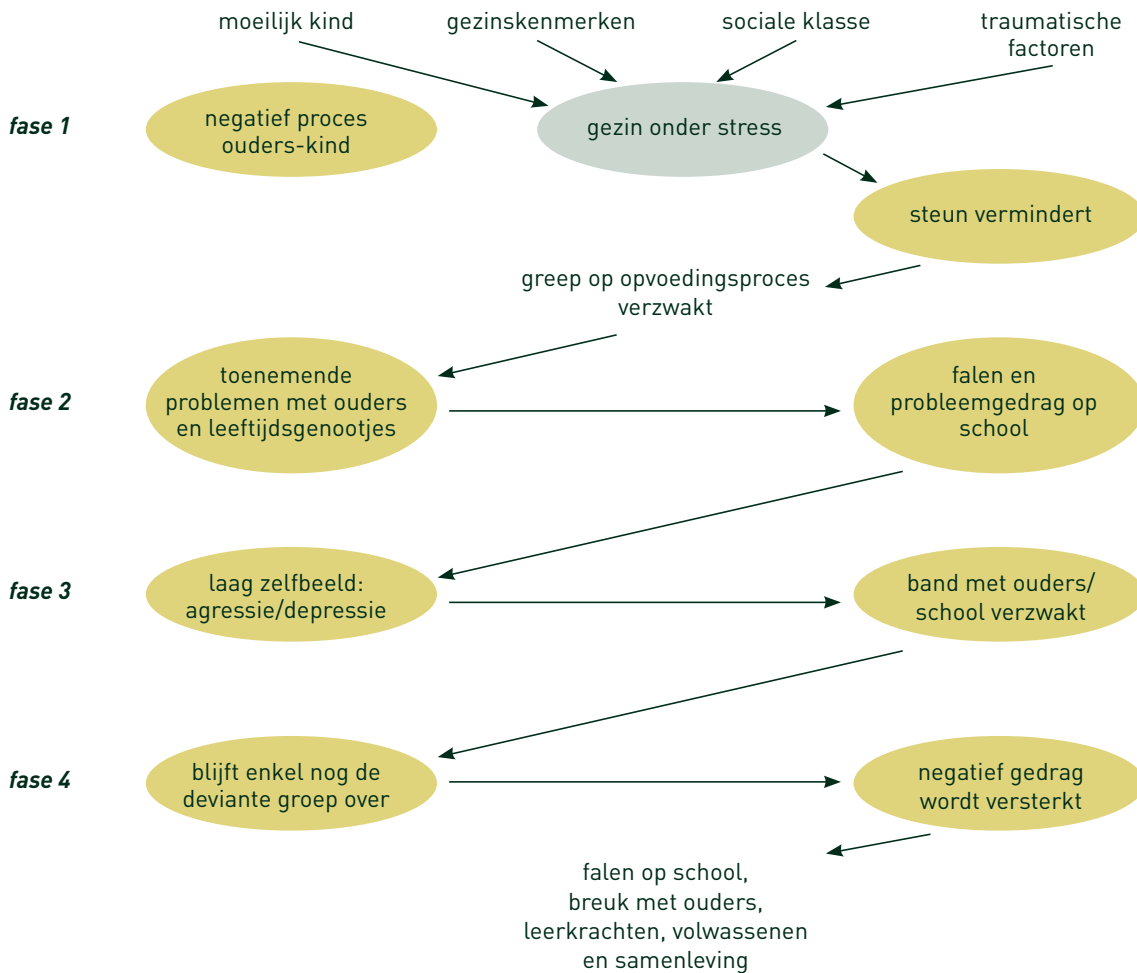
6 uit de cd-rom “Leerlingenbegeleiding”.

vooral gekenmerkt door negatieve en onopgeloste conflicten, ook op school. Hoe vroeger er dus kan ingegrepen worden, van in de kleuterklas, hoe beter.

Toch is dit geen eenduidig en te veralgemenen verloop. Probleemgedrag kan, maar hoeft niet het gevolg te zijn van een moeilijke of problematische gezinssituatie. Het is volgens onderzoekers vaak het **gevolg van de wijze waarop de ouders en het brede sociale netwerk omgaan** met moeilijke gezinssomstandigheden. Ook het sociale weefsel, de sociale steun en ervaringsdeskundigen die als coach of mentor voor jongeren kunnen fungeren, spelen dus een zeer belangrijke rol.





**4** **Figuur 4 - Fasemodel van Patterson**



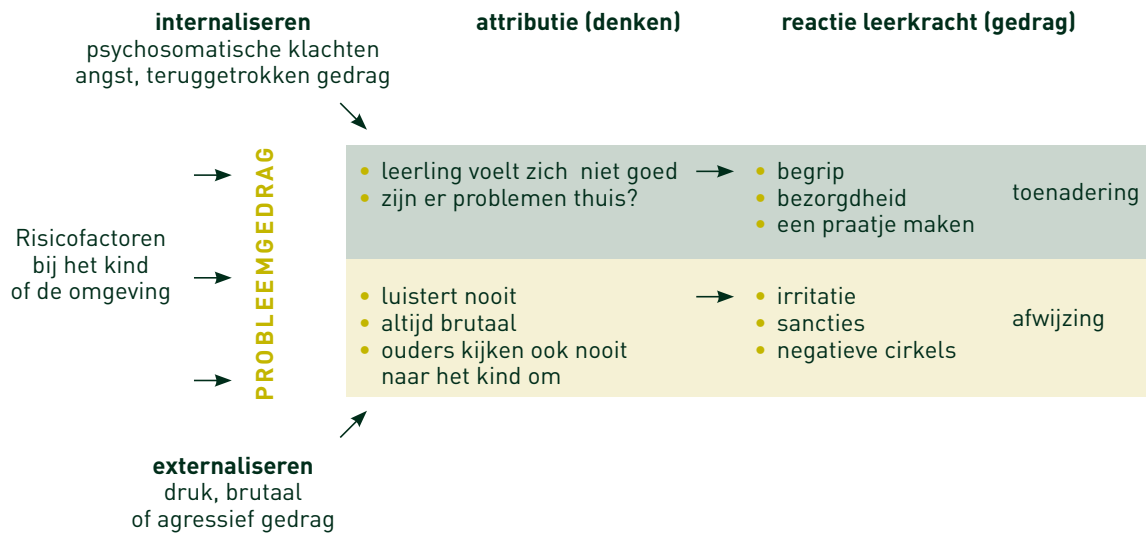
### 3 Externaliserend of internaliserend gedrag

Ieder kind is verschillend en uit op een of andere manier dat hij of zij het moeilijk heeft met zichzelf en de omgeving. Wanneer er overwegend bedreigende of te weinig beschermende factoren aanwezig zijn, dan kan dit leiden tot internaliserend of externaliserend probleemgedrag bij kinderen en jongeren.

-  **Externaliserend gedrag:** druk, opstandig of agressief gedrag, brutaal, onrust stoken, pesten, liegen, enz. Erg storend voor de omgeving.
-  **Internaliserend gedrag:** angstig, teruggetrokken, verlegen, onbehaaglijk, stressgevoelig, faalangstig, zich depressief voelen, psychosomatische klachten, eerder gericht op zichzelf en in mindere mate storend voor de omgeving. Het kan echter zo benauwend werken dat er voor de jongere nog weinig ruimte is om zich te ontwikkelen.

Beschermende factoren zoals een rustige omgeving, humor, steun uit de buurt, een optimistisch karakter kunnen dan onvoldoende voor evenwicht zorgen. Dit onderscheid is belangrijk. Beide gedragingen mogen dan wel dezelfde oorzaken hebben, de reacties erop verschillen erg.

**5** **Figuur 5 -** *Attributie van probleemgedrag*<sup>7</sup>



In bovenstaand schema wordt probleemgedrag voorafgegaan door 'risicofactoren bij het kind of de omgeving'. *Attributie* is wat men denkt dat de reden kan zijn van het gestelde gedrag. Bij 'internaliserend' gedrag denkt de leerkracht/ouder/opvoeder dat emotionele problemen aan de basis van het gedrag liggen, wat begrip, hulp en medelijden opwekt. Bij 'externaliserend' gedrag lijkt de jongere onhandelbaar en denkt men dat hij geen goede opvoeding heeft genoten. De reactie is dan afwijzing, irritatie, enz.

<sup>7</sup> J. Voets en L. Van den Broeck (2001). "Tussen de regels: gedragsproblemen binnen het basisonderwijs", in Praktijkgids voor de basisschool. Kluwer.



## 6 Reflectie voor het team

- De cocktail van onrecht en gemis aan erkenning resulteert in  
*"[...] een soort 'destructief recht' waarop de jongere gaat 'leunen'. Hij krijgt het gevoel dat, wat hij ook doet, het toch nooit goed zal gaan. En hij biedt daarom een roulerende rekening aan:*
- *aan zichzelf: faalangst, laag zelfbeeld, depressie, verslaving, enz.*
  - *aan andere leerlingen: pesten, agressie, enz.*
  - *aan het onderwijspersoneel: onbehagen, ontstaan uit een slecht weekend, een conflict, enz. reageert de leerling af in de klas, bijvoorbeeld door tegendraads gedrag, weigering om te werken,...*
  - *aan onschuldige derden en de maatschappij: vandalisme, criminaliteit, enz."*<sup>8</sup>

### De vertrouwensfiguur

Om een goed inzicht te krijgen in de oorzaken of de aanleidingen van het probleemgedrag, is een gesprek nodig met bijvoorbeeld de leerlingbegeleider, de leerling en de leerkracht. Wanneer de leerling geen details kan/wil geven over die oorzaken kan de vertrouwensfiguur ingeschakeld worden. Zo'n (mannelijke én vrouwelijke) vertrouwensfiguur is nodig in de school. Een school die deelnam aan het project Borg de Zorg maakt ook regelmatig 'reclame' voor deze persoon, soms met medeleerlingen die daar achter staan.

Dit veronderstelt dat de communicatie tussen leerkracht, leerlingenbegeleider en ander (para)medisch personeel vlot verloopt, en dat belangrijke gegevens doorgegeven worden zónder dat het vertrouwen van de leerling beschaamd wordt. Je kunt ook met de leerling afspraken maken over wat best doorverteld wordt in zijn of haar belang (externe hulp bijvoorbeeld), met de vraag of hij dat wil.

### Externaliserend en internaliserend gedrag

Mogelijke vragen voor een klassenraad:

- ☞ Is het verschil tussen externaliserend en internaliserend gedrag in de praktijk duidelijk? Zichtbaar?
- ☞ Kun je achterhalen waar het probleem achter het gedrag vandaan komt?
- ☞ Hoe ga je als team en als individuele leerkracht/begeleider om met dit verschil?
- ☞ Hoe kun je ervoor zorgen dat de reactie "begrip/hulp" en "afwijzing/irritatie" niet altijd voorkomt? Dat ook het externaliserend gedrag op begrip en steun kan rekenen?
- ☞ Wordt er ook bijsturing en intermediëring voorzien voor internaliserend gedrag?

<sup>8</sup> Lieve Willems, Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen; een verkenning, Vlor-Garant, 2005, p. 132 e.v.



# 4 Agressief gedrag

## 4.1 Agressie-wetten

Agressie is in de ontwikkeling van het kind een 'vrij normaal' fenomeen bij de leeftijd van 2 à 3 jaar. Daarna deemstert het stilaan weg. Er is evenwel een kleine groep bij wie het een belangrijk gedragspatroon blijft. De subgroep van chronisch agressieve jongeren vormt de grootste risicogroep in de adolescentie-periode.

Vijf procent van de jongeren doorloopt de vier negatieve fasen zoals in het fasemodel van Patterson is weergegeven (zie p. 18). En die vijf procent zorgt voor vijftig procent van de criminele feiten. Als je die jongeren dan nog eens samenzet, groepeer je de deviantie, wat die deviantie versterkt. Dit maakt het niet eenvoudiger om die heel specifieke kleine groep jongeren aan te pakken. Alleen een meer gespecialiseerde werking kan hier perspectieven bieden.

Deze kleine minderheid kan wel danig de sfeer in een klas, een school verpesten. Bovendien stellen zij uitzonderlijk grensverleggend en agressief gedrag. Daarom is het nodig inzicht te krijgen in wat die agressie is, welke 'wetten' zij heeft en hoe ermee om te gaan.

Paul Hamers schetste tijdens Borg de Zorg enkele 'agressie-wetten':

- 1) Door een agressieve handeling probeert de jongere op korte termijn te verkrijgen wat op langere termijn niet verkrijgbaar is (onmiddellijke behoeftebevrediging).
- 2) Agressief gedrag is een snelle methode om een teveel aan spanning te ventileren.
- 3) Agressief gedrag is imago-verhogend naar de andere jongeren toe ("*liever bandiet dan gek of achterlijk*").
- 4) Vaak blijkt men na een agressieconflict tot een vorm van intimiteit of nabijheid te komen die anders niet haalbaar lijkt. Dit zijn potentieel constructieve momenten.
- 5) Men blijft loyaal aan het thuismilieu: waar het thuis niet ging, gaat het elders ook niet.
- 6) Agressie is geen probleem waar jongeren vanaf willen. Zij zien niet per se iets verkeerd aan iemand een slag of stomp te geven.

## 4.2 Soorten agressie

In de literatuur vinden we onderzoeken die verschillende soorten agressie analyseren. Dit is belangrijk omdat de wijze van reageren hierop danig kan verschillen. Paul Hamers gaf de deelnemers van Borg de Zorg volgend schema mee:

REACTIEVE AGRESSIE (EMOTIONEEL - "WARME AGRESSIE")	PROACTIEVE AGRESSIE (INSTRUMENTEEL - "KOUDE AGRESSIE")
<ul style="list-style-type: none"><li>• coderingsfouten (1)</li><li>• vijandige attributie ("het is de andere die vijandige gevoelens koesterde t.a.v. mij")</li><li>• lagere sociale en algemene competentie</li><li>• meer bedroefd en triest</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• verwachting dat agressie zal lonen</li><li>• laag angstgevoel</li><li>• cognitieve deregulatie</li><li>• weinig bekommerd om langetermijngevolgen en doelen</li></ul>

- meer wreed en niet-betrokken ouderschap
- geweld in de buurt meegemaakt

- betrokken bij peers die afwijkend gedrag goedkeuren

(1) Coderingsfouten zijn als het ware gekleurde brillen die jongeren (maar ook volwassenen) opzetten waardoor ze de werkelijkheid vervormen. Een voorbeeld is de bril van de 'sociale isolatie'. De jongere denkt: "Ze zitten niet echt in met mij, voor de leerkracht is het louter een job om geld te verdienen". Deze bril kleurt dan elk contact met leerkrachten. Codes gebruiken ook elementen van subculturen van jongeren en mogen niet onderschat worden:

- scheldwoorden en dreigtaal ("uw moeder...");
- het effect van iemand aanstaren;
- hoe dan ook opkomen voor de vrienden;
- nooit toelaten dat een kleinere geslagen wordt;
- "wie luistert naar opvoeders is een mietje";
- "onrecht" moet gewroken worden met geweld;
- ...



## 7 Reflectie voor het team

### Soorten agressie

- Breng in kaart welke soorten agressie je herkent en beschrijf enkele situaties waarin die agressie voorkwam.
- Herken je verbanden met de agressiewetten zoals hierboven beschreven?
- Zoek ook van elke 'wet' enkele voorbeelden en situaties. Bespreek deze samen in de klassenraad.

## 4.3 Hoe omgaan met agressie?

### 4.3.1 Algemeen

Onderzoek naar agressief gedrag leert onder meer het volgende:

- 1) Agressieve kinderen in complexe situaties zijn meer geneigd om anderen **vijandige gevoelens** toe te kennen. Ze zullen zich ook meer vijandige elementen herinneren dan anderen.
- 2) Agressieve jongeren zien meer informatie over het hoofd. Ze zijn meer geneigd om **interpretatiefouten** en **veralgemeningen** te maken.
- 3) Ze bedenken **minder oplossingen** dan anderen. De oplossingen zijn ook agressiever van aard.
- 4) Hun gedrag werkt **afwijzing en isolatie** in de hand, wat op zich een reden is tot meer agressieve interpretaties en gedrag.

Enkele van deze kenmerken gelden uiteraard niet uitsluitend voor agressieve kinderen. Ook kinderen met of zonder gedragsproblemen laten zich wel eens gaan in vijandige attributie en veralgemeningen: standaardzinnen als "ik heb het altijd gedaan, hij was begonnen, die leerkracht moet mij niet" zijn welbekend bij opvoeders en ouders.

We merken dus drie niveaus van informatieverwerking:

- waarnemen en interpreteren;
- oplossingen bedenken en tegen elkaar afwegen;
- een antwoord uitvoeren.

Eigenlijk is dit een fundamenteel schema dat wij allen toepassen in al onze interventies. Bij agressie worden deze niveaus danig verstoord. Het is dus belangrijk om:

- ✍ jongeren te trainen in juist waarnemen, interpreteren en reageren via een vaste structuur. Een werk van lange adem dat een grote conformiteit vraagt bij het hele schoolteam;
- ✍ grenzen te stellen in verband met welke vormen van agressie absoluut ontoelaatbaar zijn.

Het algemene uitgangspunt moet zijn: liefst zo weinig mogelijk repressief of bestraffend optreden. Een repressief optreden riskeert het beetje binding dat er is tussen leerling en school teniet te doen. Wat wel degelijk nodig is, is structuur en duidelijkheid aanbieden. Repressief optreden zou beperkt moeten blijven en voldoen aan deze voorwaarden:

- in een korte tijdspanne;
- met duidelijke informatie;
- met zoveel mogelijk verruimende handelingsalternatieven ('offensiviteit', zie Stap 4, p. 100);
- en met de ingebouwde garantie dat de leerling na de straf met een nieuwe lei kan starten.

### 4.3.2 Warme en koude agressie

'**Warme**' of **reactieve agressie** kan men omschrijven als de agressie die niet intentioneel is, maar die voortkomt uit 'niet-kunnen', uit een onvermogen om:

- boodschappen te ontcijferen;
- de emotionele overrompeling tegen te gaan;
- zich in te leven in de anderen;
- oplossingen voor intermenselijke problemen te bedenken.

Tegenover deze tekorten staat de noodzaak om de emotionele pijn bij de jongere te erkennen en zijn wens om het fundamenteel anders te hebben. Daarom moet onze houding een uitnodiging uitstralen om samen met hem te bekijken waar er verandering mogelijk is en wat er daarvoor moet geleerd worden. De leerkracht (opvoeder, begeleider, ...) biedt hier **emotionele steun** waardoor het gevoel van erkenning groeit en de veranderingswens toeneemt.

Aan het andere uiterste van het continuüm bevindt zich de '**koude**' of **proactieve agressie**. Dit is 'instrumentele' agressie, die getuigt van weinig inleving in de ander. Het motto lijkt hier te zijn: "Als je niet pakt, word je zelf gepakt". Deze jongeren vragen naar een duidelijke markering, bijvoorbeeld:

- *"Hier geldt niet de wet van de straat, maar de wet van het respect."*
- *"Wij zullen niet toestaan dat zwakkeren onderdrukt worden."*
- *"Wie kiest voor de wet van de sterkste trekt vroeg of laat aan het kortste eind."*
- ...



Deze groep jongeren moeten we confronteren met '**emotionele rolname**'. Dit betekent dat ze zich moeten leren verplaatsen in het emotionele 'lijden' van de ander. De cognitieve rolname om de zwakke plekken van de slachtoffers in te schatten, beheersen ze immers op een perfecte manier. Onderzoekers zeggen dat je deze jongeren niet moet bestoken met ellenlange morele preken, maar eerder "een steentje in de vijver" moet gooien

om twijfel te zaaien in hun systeem. Het is de bedoeling dat ze er stilaan van overtuigd raken dat het meer loont om de geldende orde te volgen. Zorg dat de involgende stijl voordeel oplevert en aansluit bij hun eigen belang. Het is nodig om hen te 'paaien' binnen hun imago, om dan geleidelijk verandering te brengen.

Vanzelfsprekend vertoont een groep jongeren een mengvorm van beide agressiesoorten. Afhankelijk van waar het accent op ligt, zullen we deze of gene stijl meer in de verf zetten. Je geeft de jongere mee dat je beseft dat het leven voor hem niet gemakkelijk is, maar tevens dat er grenzen zijn die we duidelijk vastleggen en waar we niet over zullen gaan.

## 4.4 Training

Naargelang van de leeftijd van het kind of de jongere en de ernst van de agressie (licht, matig of ernstig) zal een aangepast en individueel programma nodig zijn. Luiken van een dergelijk programma kunnen zijn:

-  **Cognitieve gedragsmatige training:** sociale vaardigheden aanleren (bijvoorbeeld reageren op kritiek, kritiek uiten, een compliment ontvangen of geven), zelfbeheersing aanleren, benoemen en beheersen van emoties, sociaal gedrag verwerven, leren omgaan met afleiding, het ontwikkelen van positieve vriendschappen. Op ieder van deze aspecten zal via een uitgewerkt en een geïndividualiseerd aanbod moeten getraind worden.
-  **Transfer:** voortdurend kijken hoe je het geleerde gedrag ook bij andere personen, in andere situaties en in andere contexten kan leren aanwenden. Wat een jongere leert aan bijvoorbeeld sociale vaardigheden in de klas, wordt niet automatisch meegenomen naar buurt of vriendenkring. Als we willen dat dit gedrag zich veralgemeent, dan moeten we hier zeer gericht op werken. De jongere moet weten waar en wanneer hij kan inoefenen wat hij geleerd heeft. Het is belangrijk om daar aanmoedigende feedback op te voorzien en het leerproces verder te verfijnen.





## 8 Reflectie voor het team



### Omgaan met agressie

Inventariseer mogelijke drempels die het omgaan met agressieve daden van jongeren bemoeilijken (de herhaling van het gedrag, weinig uitzicht op verbetering, draagkracht van leraar, gebrek aan een coherente aanpak in het team, ...).

Inventariseer ook de individuele capaciteiten van (bepaalde) leerkrachten.

-  Kan het hele team leren van hun succeservaringen?
-  Wat is daar dan voor nodig?

Scholen organiseren soms trainingen over omgaan met agressie.

-  Wat is het resultaat van eventuele trainingen in sociale en andere vaardigheden in de school?
-  Waar zie je vooruitgang, waar blijft het moeilijk lopen?

Of gedrag kan worden afgeleerd laten we in het midden, maar wat wel mogelijk en tegelijk enigszins hoopvol is: als een bepaald gedrag minder gesteld wordt, verkleint de kans dat dit gedrag zich zal herhalen. Dit klinkt misschien logisch, maar hoe zorg je er als schoolteam voor dat een bepaald gedrag zich zo weinig mogelijk

herhaalt? En hoe vervang je dit gedrag, als het zich minder stelt, door alternatieve gedragingen? Hoe moedig je jongeren hier in aan?

Dus moeten we de jongeren leren het moment te vatten waarop zij dreigen de controle te verliezen en agressie in zich voelen opkomen. Wanneer zij bewuster kunnen omgaan met wat hen tot agressie brengt, leren ze dit te beheersen. Met andere – en moeilijkere – woorden: zij leren *een metacognitief standpunt* in te nemen.



## Reflectie voor het team

### Een metacognitief standpunt innemen

Men kan jongeren met een oefening een metacognitief standpunt aanleren. Visualiseren helpt daarbij.

0% -----XX-----100%

Laat de jongere nagaan

- op welk moment hij/zij volledig beheerst was (0%)
- op welk moment hij/zij totaal uit controle was (100%)
- op welk moment hij/zij het 'overslagpunt' scherp voelde aankomen, het moment waarop de controle verloren gaat (XX%).

Leer hem/haar stelselmatig omgaan met dit 'overslag'-moment als een signaal dat hij of zij de controle dreigt te verliezen, dat er een rem nodig is.

## 5 Dit boek als stappenplan

De volgende hoofdstukken in dit boek stellen een stappenplan<sup>9</sup> voor. Meer dan om echte 'stappen' die chronologisch moeten gezet worden, gaat het om belangrijke onderdelen van een **schoolbeleid**. Bij het aanpakken van probleemgedrag kunnen ze wél als stappen of fasen worden beschouwd.

**Algemeen kader – het schoolbeleid:** ontwikkelen van een schoolbeleid rond basisveiligheid creëren, risicofactoren inperken, adequaat reageren op incidenten.

**STAP 1** De eerste lijn is de betrokken **leerkracht** zelf.

**STAP 2** De tweede lijn is het **team**: de klassenraden, de ondersteunende medewerkers zoals de leerlingenbegeleiders, de (ortho)pedagogen, de psychologen, de maatschappelijk werkers, enz. Zij ondersteunen hun collega-leerkracht op de eerste lijn.

<sup>9</sup> De partners van het JeugdhulpverleningsOverleg van Genk hebben enkele jaren geleden samen met het secundair onderwijs een plan ontwikkeld om tegemoet te komen aan de vraag naar professionele doorverwijzing bij probleemgedrag naar de hulpverlening. De cd-rom "Leerlingenbegeleiding" neemt dit stappenplan over. Wij hebben voor de stappen en de concrete vragen dit plan gedeeltelijk overgenomen en bewerkt.

**STAP 3** De derde lijn zijn de schoolnabije organisaties zoals het **CLB** dat de mogelijke probleemaanpak probeert te systematiseren, de **pedagogische begeleiders** die het schoolteam ondersteunen, ...

**STAP 4** De vierde lijn is de samenwerking met **externe organisaties** (de ketenzorg) in een preventiekader.

Bij probleemgedrag moet bekeken worden waarom een volgende stap wenselijk is en wat daar de meerwaarde van kan zijn. Hier werkt dus het principe van subsidiariteit: eerst de problemen aanpakken waar ze zich voordoen: tussen de leerkracht en de leerling/de klas (Stap 1). Als dit niet afdoende blijkt te zijn, is een aanpak met het schoolteam noodzakelijk (Stap 2), enzovoort.

Bij elke stap moet ook **geëvalueerd** worden en dus bijgestuurd. Dit is wat je met handelingsplanning toch doet, namelijk, kritisch reflecteren op het eigen handelen. De evaluatie gebeurt telkens op twee niveaus:

- dat van de leerling(en);
- dat van het proces.

## De stappen in vogelvlucht

STAP 1	
Wie?	De leerkracht
Wat?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerkracht zorgt eerst zelf voor een goed contact met de leerling(en).</li> <li>• Hij tracht inzicht te krijgen en te geven in de betekenis en het gevolg van de gedragingen van de leerling(en), de klas en van zichzelf. Dit geldt zeker wanneer probleemgedrag in de klas opduikt.</li> </ul>
Hoe?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Door het gedrag objectief te observeren en concreet te beschrijven (wat doet de leerling op dat ogenblik juist, en in welke omstandigheden doet hij dat?).</li> <li>• Door een verkennend, sturend of steunend gesprek te voeren met de leerling.</li> <li>• Door na te gaan hoe hij als leerkracht zelf reageert op het gedrag van de leerling en door eventueel zijn houding ten opzichte van de leerling bij te sturen.</li> </ul>
Mogelijke winst	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het contact tussen de leerkracht en de leerling verbetert.</li> <li>• De leerkracht krijgt inzicht in de context van het gedrag.</li> <li>• De leerkracht krijgt meer houvast voor zijn aanpak.</li> <li>• De leerkracht wordt deskundiger en zelfzekerder.</li> </ul>

STAP 2	
Wie?	Het schoolteam, de leerkracht, de leerling en de ouders
Wat?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het team bespreekt regelmatig – formeel en informeel – de gang van zaken in de klassen en bij individuele leerlingen, en het bespreekt eventueel remediëren van probleemgedrag in een klas.</li> <li>• De leerkracht en het schoolteam komen tot een gezamenlijk inzicht in de betekenis en het gevolg van het gestelde gedrag voor de leerling, de klas en de leerkracht. Zij werken samen een handelingsplanning uit en leggen dit vast in een handelingsplan van de leerling.</li> </ul>

<b>Hoe?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Door met de collega's te overleggen: de leerkracht toetst de eigen inzichten aan de ervaringen van de collega's en er ontstaat een meer volledige kijk op de probleemsituatie.</li> <li>• Er wordt een gezamenlijke strategie uitgewerkt, die het team regelmatig evalueert en bijstuurt.</li> <li>• Door contact te nemen met de ouders.</li> <li>• Door eventueel de klas bij het probleem te betrekken via een klassengesprek.</li> </ul>
<b>Mogelijke winst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerkracht staat er niet alleen voor en voelt zich gesteund door de collega's en is meer gerustgesteld in zijn aanpak.</li> <li>• Er ontstaat meer controle over en opvolging van het gedrag door een gezamenlijke strategie te ondersteunen.</li> <li>• De leerkracht krijgt een (iets) andere kijk op de leerling door de concrete informatie van de collega's.</li> <li>• De ouders kunnen de aanpak mee ondersteunen.</li> <li>• De andere leerlingen worden mee opgeroepen tot een constructieve houding.</li> </ul>

<b>STAP 3</b>	
<b>Wie?</b>	De leerkracht, het team en schoolnabije organisaties (het CLB, de pedagogische begeleidingsdiensten, ...)
<b>Wat?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stap 2 kan onvoldoende zijn. De leerkracht en het schoolteam betrekken de CLB-medewerker om bepaalde problemen te duiden binnen een ruimere context en de aanpak te systematiseren.</li> <li>• De CLB-medewerker tracht inzicht te krijgen en te geven in de betekenis en het gevolg van het gedrag voor de leerling, de klas, de leerkracht en het schoolteam.</li> <li>• Ook de pedagogische begeleidingsdienst kan ingeschakeld worden om schoolteams of deelteams te begeleiden, te ondersteunen of te versterken in hun (ortho-)pedagogische aanpak van bepaalde problematieken.</li> </ul>
<b>Hoe?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Door in overleg met het schoolteam en de leerkracht het gedrag in een ruimere context te plaatsen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe verhoudt de leerling zich t.a.v. de school; zijn loopbaan; zijn schoolresultaten?</li> <li>- Hoe verloopt de ondersteuning en pedagogische aanpak van de ouders?</li> <li>- Hoe verhoudt de leerling zich t.a.v. de medeleerlingen; vrienden?</li> <li>- Hoe zijn de wijk- en gezinsomstandigheden?</li> <li>- Wat verwachten de ouders van de school?</li> </ul> </li> <li>• Door (wetenschappelijke) documentatie over het probleemgedrag te raadplegen.</li> <li>• Door te komen tot een handelingsgerichte diagnose<sup>10</sup> van de probleemsituatie waardoor een aangepast handelingsplan kan worden opgemaakt.</li> <li>• De pedagogische begeleidingsdienst kan vormingen, pedagogische studiedagen en coaching organiseren om de vaardigheden, inzichten en kennis van schoolteams te verruimen.</li> </ul>

<sup>10</sup> Meer over handelingsgerichte diagnostiek vind je in: Pameijer N., van Beukering T., "Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen". Acco, 1997, 2004.

<b>Mogelijke winst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De extra gegevens van het CLB vormen een aanvulling op het inzicht dat de school heeft opgebouwd in de vorige stappen.</li> <li>• Een multidisciplinaire aanpak geeft duiding van het probleemgedrag binnen een nog ruimere context.</li> <li>• Dankzij deze aanpak krijgt de leerkracht een andere kijk op het gedrag.</li> <li>• Een methodische aanpak geeft een duidelijk zicht op de positieve veranderingen in de probleemsituatie.</li> </ul>
------------------------	---

## STAP 4

<b>Wie?</b>	De leerkracht, het schoolteam, de leerling en de ouders, de CLB-medewerker, de pedagogische begeleider, de externe organisaties (ketenzorg en preventie).
<b>Wat?</b>	Ondanks de samenwerking tussen de leerkrachten onderling, het schoolteam en de CLB-medewerker blijft het probleemgedrag soms onopgelost. Nu wordt een beroep gedaan op <b>externe hulp</b> , zodat de leerling (en eventueel zijn gezin) begeleid of behandeld wordt.
<b>Hoe?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Door de jongere (en zijn gezin) door te verwijzen naar een hulpverlenende dienst: <ul style="list-style-type: none"> <li>- afhankelijk van de problematiek kan het gaan om behandeling, gezinstherapie, psychotherapie, training in sociale vaardigheden, ...;</li> <li>- de hulpverlening kan geschieden via consultaties of een tijdelijke opname.</li> </ul> </li> <li>• Door duidelijke afspraken tussen de hulpverlening en de school over aanpak en feedback, zodat ieders positie duidelijk blijft.</li> </ul>
<b>Mogelijke winst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De externe organisaties kunnen helpen bij het opstellen van een preventieplan van probleemgedrag.</li> <li>• Zij kunnen ook een bijdrage leveren tot de verklaring en aanpak van dit gedrag.</li> <li>• Een specifieke en/of intensieve begeleiding is mogelijk.</li> </ul>







ALGEMEEN

# Algemeen kader

## Het schoolbeleid

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 1. | Waarden en de missie                               | 29 |
| 2. | Cultuur van de school en de jongere                | 31 |
| 3. | Ken je Leerlingen!                                 | 35 |
| 4. | Schoolbeleid rond (preventie van) gedragsproblemen | 37 |

Voor een effectief schoolbeleid zijn twee aspecten van fundamenteel belang:

-  een **visie** op een voor iedereen hanteerbaar werkingsmodel, en
-  een positieve, open en enthousiaste **schoolcultuur** die dit model draagt.

In dit hoofdstuk werken we deze twee doelstellingen uit en splitsen ze op in vier onderdelen van een schoolbeleid:

- 1) Waarden en de missie
- 2) Cultuur van de school en de jongere
- 3) Ken je leerlingen!
- 4) Schoolbeleid rond (preventie van) gedragsproblemen

## 1 Waarden en de missie

De deelnemers van het Borg de Zorg-project hebben het meermaals herhaald: het realiseren van **positieve bindingen** met de leerlingen is een basisvoorwaarde om in de school en in de klas onze onderwijsdoelstellingen te realiseren. Die doelstellingen zijn: kennis, inzicht en vaardigheden bijbrengen, competenties verwerven om actief aan de samenleving te kunnen participeren (*arbeid*) en om een persoonlijk leven uit te bouwen (*leefmilieu*).

Een basisvoorwaarde voor binding, zo staat in de probleemverkenning van de Vlor, is een **fundamentele aanvaarding** van leerlingen, ondanks hun tekortschieten. Kinderen en jongeren hebben een zesde zintuig dat hen in staat stelt aan te voelen of die aanvaarding er wel degelijk is, dan wel enkel met de lippen beleden wordt.

Het is essentieel dat elke school een **visie** ontwikkelt en reflecteert over haar basiswaarden en kerndoelen. De visie vertrekt vanuit het pedagogisch project en wordt opgenomen in het schoolwerkplan. Het 'zorgprofiel' is een onderdeel van de visieontwikkeling: hoe gaat de school om met de problemen van de jongeren? Voor welke groepeeringsvormen en zorgstructuren opteert ze? Hoe brengen we de interne en externe samenwerking in kaart?

Een visie is niet het resultaat van rationele analyse en planning, maar van de dagelijkse activiteiten en ervaringen van het schoolpersoneel. Het valt veeleer te vergelijken met het bepalen van een richting, samen met de vaste wil die richting ook uit te gaan. In die zin kan men de **gedeelde visie** omschrijven als de '**missie**' van een school.

De nadruk ligt op het woord '*gedeeld*'.

*"Het gaat dus niet om de som van individuele doeleinden, maar om de graad van consensus die onder de organisatieleden bestaat over de waarde van dagelijkse activiteiten en beslissingen over doeleinden en over de toekomstige ontwikkeling van de organisatie. Een gedeelde visie veronderstelt dus dat alle leerkrachten en andere betrokkenen een gemeenschappelijke oriëntatie delen met betrekking tot de professionele, pedagogische en organisatorische aspecten van hun taken."*<sup>1</sup>

1 Bijdrage van Mieke Van Houtte, in "Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen; een verkenning", Vlor-Garant, 2006, p. 110.



## 10 Reflectie voor het team

### Basisprincipes omgaan met probleemgedrag

Op moeilijke momenten moet men kunnen terugvallen op enkele gedeelde basisprincipes. Inleider Paul Hamers gaf tijdens Borg de Zorg de volgende “10 tafels” mee. Om op te hangen in de leraarskamer?

#### 10 basisprincipes

- 1 De grond waarop wij zaaien is die van wederzijds respect (en verbondenheid), met jongere, oudersysteem en omgeving.
- 2 Structureer en organiseer, drijf niet ongericht mee, wees consequent. Wees duidelijk; alles op zijn tijd en plaats.
- 3 Werk preventief.
- 4 Kijk verder dan gedrag (decodeer). Bekijk de dingen in een breder kader.
- 5 Communiceer helder, blijf concreet, luister actief en geef ik-boodschappen.
- 6 Volg op en deel met anderen.
- 7 Tijd brengt raad, heb geduld. Verwacht niet te veel in één keer. Denk in stappen.
- 8 Heb steeds oog voor het positieve, hoe klein ook.
- 9 Het voordeel van herhalend probleemgedrag is dat je meerdere kansen krijgt om een goede aanpak of een alternatief te bedenken. Denk niet te snel in “erop of eronder”-termen.
10. Houd vol (humor helpt).



## 11 Reflectie voor het team

### Op zoek naar de waarden

De deelnemers aan het project Borg de Zorg kregen een opdracht mee die een aanzet kan zijn om over waarden te spreken:

- 🍃 Zoek in je schoolwerkplan, beleidsplan, reglement, missie, ... alle woorden op die eindigen op “-heid” of “-eit”. Deze woorden duiden de waarden aan.
- 🍃 Verruiming: neem ook de woorden op die daar niet op eindigen maar toch naar waarden refereren.

#### Humor helpt

- 🍃 Wat gaat er in de leraarskamer rond dat humoristisch is (niet-sarcastisch bedoeld): uitspraken, stommiteiten, cartoons, ... ?




## 2 Cultuur van de school en de jongere

### 2.1 Schoolcultuur

Schoolcultuur betreft het geheel van gedeelde waarden, normen en opvattingen in de school. De leden zijn er zich vaak niet van bewust, maar in hun handelen bevestigen zij dagelijks “de vanzelfsprekendheid van het bestaan”. De schoolcultuur vatten is daarom een moeilijke aangelegenheid. Weliswaar zijn er specifieke instrumenten voor ontworpen<sup>2</sup>, maar vaak is *management by wandering* of *by wondering* een ideale methode om culturele eigen(aardig)heden van een school op het spoor te komen. Nieuwe personeelsleden zijn vaak nog niet door het interne virus besmet en zien daardoor dingen waar anderen niet bij stilstaan. Ook externen die in meerdere scholen komen (onderwijsinspectie, pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers, enz.) kunnen vaststellen dat scholen sterk verschillen.

Een school is meer dan de som van de individuen die erbij betrokken zijn. Wat een school uniek maakt, is het samenspel van wat de betrokkenen verstaan onder ‘goed onderwijs’ of ‘kwaliteit’. De uitstraling van een school hangt onder meer af van de energie die zij opbrengen om die kwaliteit waar te maken en de wijze waarop zij met hun omgeving communiceren.

Je kan een schoolcultuur op drie manieren zien:

-  **als omgevingsfactor:** cultuur komt via mensen binnen. Allochtone leerlingen brengen hun cultuur mee naar school. Een school voor beroepsonderwijs heeft een andere band met de buitenwereld dan een school voor algemeen vormend onderwijs.
-  **als variabele:** er zijn allerlei uitingen (artefacten) van een cultuur, zoals het schoolreglement, de bloemen op de vensterbank, het tapijt in de leraarskamer. Deze uitingen zijn manipuleerbaar.
-  **als metafoor:** scholen zijn op zichzelf culturele fenomenen.







### 12 Reflectie voor het team

#### De schoolcultuur

Kijk naar je school als een buitenstaander die voor het eerst de school bezoekt. Wat zie je?

Enkele aanzetten om de cultuur van de school te vatten:

#### Cultuur als metafoor

-  Welk type school is dit. Welk type directeur loopt hier rond?
-  Welke artefacten merk ik op?
-  Hoe spreken de schoolleden met elkaar, over elkaar? Wat zijn de arbeidsverhoudingen?
-  Wat is de kijk van de leerkrachten op de leerlingen: open of eerder defensief, vertrouwend of eerder wantrouwend?

<sup>2</sup> De Mets, J. en Mahieu, P. “Witte vlucht, zwarte magie?”, Koning Boudewijnstichting, 1998.

### **Cultuur als omgevingsfactor**

- ☞ Bekijk de omgeving van de school. Hoe ziet de buurt er uit?
- ☞ Waar komen de leerkrachten vandaan?
- ☞ Wat lijkt hun specifieke stijl te zijn?
- ☞ Wat is de basisfilosofie (van "ieder voor zich", tot "elkaar steunen door dik en dun")?
- ☞ Hoe gaat men om met feedback/kritiek?

### **Cultuur als systeemvariabele**

- ☞ Wat doet de school bewust of onbewust om haar cultuur te 'cultiveren'? Welke acties en activiteiten?
- ☞ Wat is het taalgebruik? Wordt er gelachen? Hoe wordt er vergaderd?
- ☞ Is er een collectieve geschiedenis? Welke kracht kan men hier uit putten?
- ☞ Welke engagementen neemt men op buiten het strikte uurrooster?

## 2.2 De organisatiecultuur

Geen enkel aspect in een school is en blijft onveranderlijk aanwezig. Een school is best in staat haar cultuur te wijzigen, als ze begeleid wordt in het analyseren van haar huidige cultuur. De CLB-medewerker of pedagogisch begeleider zijn daar als relatieve buitenstaanders goed voor geplaatst. Zij kunnen zaken opmerken die door de jaren heen geleidelijk veranderd zijn: de leraarskamer is rommeliger geworden, sinds de school gemengd is zijn de bloempotten verdwenen, de publicaties zijn verzorgder dan vroeger, de leerlingen hebben meer respect voor de sportinfrastructuur, enz.

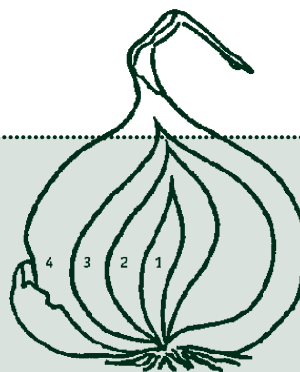
Het is daarom voor begeleiders een goede oefening om niet zomaar een school binnen te stappen, maar alert te zijn voor details die in het oog springen. De oefening met de "ajuin" kan helpen om de organisatiecultuur te ontleden.



### 13 Reflectie voor het team

#### **De organisatiecultuur 'pellen'**

We halen de verschillende lagen van de ajuin eraf en bekijken ze één voor één. Bij elk van de vier lagen geven we concrete elementen aan om de organisatiecultuur van een school te vatten.



#### **4) Artefacten, taal, procedures, rituelen**

*Artefacten* zijn materiële uitingen van een cultuur die verwijzen naar waarden.

Bijvoorbeeld: het gebouw, de bewegwijzering, de gevel, de architectuur, de lokalenverdeling en -aanduiding (kleur, bekleding, meubels, decoratie, affichage, ...), symbolen, het logo, het uniform, prijzen en presentjes, de schoolagenda, de rapporten, de onthaalbrochure, ...

Bekijk deze artefacten van je eigen school.

- ☞ Waar kunnen verbeteringen aangebracht worden in functie van de specifieke doelgroep van leerlingen?
- ☞ Waar zit de school goed?

De **taal** als (non-)verbale uiting van waarden en normen. Bekijk de houding van leerkrachten en leerlingen op de volgende aspecten:

- ☞ *mondeling*: het gebruik van het dialect/Nederlands/vreemde talen, het jargon, titulatuur, afkortingen, labels, metaforen, platitudes, enz.
- ☞ *non-verbaal*: de kleding, de begroeting, het aanspreken, de gelaatsuitdrukkingen, de gebaren, enz.
- ☞ *schriftelijk*: de huisstijl, de schrijfstijl, de verslaggeving, enz.
- ☞ *informatiebehandeling*: aan de telefoon, de post, contact met ouders, klasagenda, het prikbord, de schoolpoort, enz.

De **procedures**: de normatieve voorschriften.

Wat zijn de formele en informele voorschriften in je school?

- ☞ *formeel*: de communicatieprocedures, het overleg, de beleidsvorming, de klachtenbehandeling, de externe representatie, enz.
- ☞ *informeel*: interne machtsrelaties, cliëkvorming, beïnvloeding, stiptheid, openheid of vertrouwelijkheid, de collegialiteit, roddel, enz.

De **rituelen**: de regelmatige symbolische groepsactiviteiten.

- ☞ Zijn die er? Welke?
- ☞ Welk succes kennen ze? Wat is hun meerwaarde?
- ☞ het onthaal, de afspraken, de vergadercultuur, het vriendschappelijk gedrag (in de leraars- of directiekamer, op café, tijdens gemeenschappelijke initiatieven, ...)
- ☞ de ceremonies: eucharistievieringen, lentefeest, conferenties, professioneel overleg, culturele en sportieve activiteiten, enz.

### 3) Mythen, helden, symbolen en verhalen

Het team kan de formele en de informele 'draggers' van de heersende waarden en normen trachten op te sporen. Doen dergelijke verhalen de ronde?




- ☞ *Mythen*: verhalen over de ontstaansgeschiedenis zonder objectieve bron;
- ☞ *Verhalen*: met een bron, bijv. het Lustrumboek, een fotoboek, enz.;
- ☞ *Symbolen*: het kruisbeeld, een monument voor gesneuvelden, enz.;
- ☞ *Helden*: de stichter, de patroon, de gewezen directeur, een oud-leerling, enz.

### 2) De 'waarden en normen'

Dit zijn de (vaak onuitgesproken) opvattingen van de schoolleden over de doelstellingen, over de fundamentele roeping van de school en hoe die het best te bereiken valt.



Bekijk deze opvattingen zoals ze expliciet beschreven staan in

- ☞ referentiewerken van de school,
- ☞ het pedagogische project, de missie, de statuten,
- ☞ de slogan waarmee de school uitpakt (de 'unique selling proposition'),
- ☞ het strategisch plan, het schoolwerkplan, het nascholingsplan,
- ☞ het reglement,

-  de afsprakennota's,
-  de informele afspraken,
-  ...

### 1) De 'taken for granted assumptions'

Dat zijn de veronderstellingen die iedereen voor waar aanneemt, de opvattingen over de eigenheid van de school zoals die tot uiting komen in informele gesprekken. Die onthullen de bijna onbespreekbare evidenties die bepalend zijn voor het imago van de school, zoals de 'elitaire' school, de 'zwarte' school, de 'gemakkelijke' school, ...

-  Kun je deze veronderstellingen zelf vatten?
-  Kan een CLB-medewerker of pedagogisch begeleider hierbij helpen?

## 2.3 Jongerencultuur

De leerlingen van het secundair onderwijs bevinden zich in de leeftijdsfase waarin jongeren met grenzen en gedrag experimenteren, ook met probleem- en delinquent gedrag; deels omdat ze een imago willen opbouwen om bij een bepaalde (leeftijds)groep te behoren. Het is belangrijk om te weten dat dit in 'normale' omstandigheden vanzelf overgaat rond de leeftijd van 18 jaar. Voor een kleine groep jongeren speelt mee dat de sanctioneringen onder die leeftijdsgrens hen niet schijnen te deren. Een deelnemer aan Borg de Zorg weet dat minstens een harde kern er zo over denkt: "Mol zit toch vol", "Ze kunnen ons slechts één nacht vasthouden", ...

Aanhoudend delinquent of probleemgedrag vraagt speciale aandacht. In deze leeftijdsfase kan probleemgedrag ook versterkt worden, en vaak komen latente ontwikkelingsstoornissen nu pas tot uiting. Voor de persoonlijke ontwikkeling van de jongere zijn **positieve bindingen met volwassenen** nodig. Als het 'klikt', als tussen de leerkracht en de leerling een persoonlijke band ontstaat, als de leerling het gevoel krijgt aanvaard te zijn, dan nemen de kansen op ontwikkeling en leren toe. De binding met de school kan nog een helend effect hebben als de binding met thuis is mislukt.

Even belangrijk zijn de **bindingen met de peergroup**. Het dagelijks contact met vrienden ervaren jongeren trouwens als een van de meest stimulerende dingen in naar school gaan. Bovendien is het belang van deelname aan activiteiten uit de jongeren(sub)cultuur niet te onderschatten. De probleemverkenning van de Vlor geeft volgende beschouwing mee:




*"Beide bindingen kunnen in spanning tot elkaar staan. Niet zelden zullen jongeren schoolregels afwijzen omwille van hun zogenaamde trouw aan de peergroep. De leerkracht moet zich bewust zijn van deze dubbele houding (meervoudige loyaliteiten). Leerkrachten zijn scharnierfiguren die de verschillende loyaliteiten van de jongere bewaken door zowel met de leerling als met de peergroep te werken. (...) Het gemis aan bindingen heeft gevolgen voor de leerhouding, de leerresultaten en het gedrag van de leerlingen."*<sup>3</sup>

Uit focusgesprekken met leerkrachten uit het (gewoon) secundair onderwijs blijkt dat heel wat leerkrachten lesstorend en brutaal gedrag van leerlingen ervaren als respectloos, bedreigend en persoonlijk kwetsend. Uit focusgesprekken met leerlingen uit het (gewoon) secundair onderwijs blijkt dat dit door leerlingen meestal niet zo bedoeld is. Zij geven aan dat ze met dit gedrag vooral de grenzen aftasten van (sommige) leerkrachten die deze grenzen zelf onvoldoende duidelijk aangegeven, of dat ze agressief reageren uit frustratie (eigen onmacht,



een mislukking, ...). Anderzijds uiten ze met dit gedrag hun ongenoegen over het (overdreven) autoritair of onrechtvaardig optreden en/of de onbevredigende onderwijsstijl van (andere) leerkrachten.<sup>4</sup>

Vanuit de negatieve interpretatie van het leerlinggedrag denkt de leerkracht dat hij een verhoogd risico loopt om het slachtoffer te worden van meer probleemgedrag. Daardoor gaat hij zich (bewust of onbewust) onveiliger voelen voor de klas en in de omgang met leerlingen defensiever, rigider en repressiever optreden. Toch kunnen we de volgende vaststellingen maken:

-  Alle jongeren hebben nood aan een duidelijke structuur en grenzen. Wordt hun dit niet aangeboden, dan gaan ze daarnaar op zoek door grensastastend gedrag te stellen.
-  Jongeren met gedrags- of emotionele problemen hebben daar nog meer nood aan dan anderen. Een gebrek aan structuur brengt nog meer innerlijke onrust en dus nog meer probleemgedrag.
-  Deze jongeren hebben veel meer nood aan duidelijkheid, herhaling en consequent optreden.<sup>5</sup>

## 2.4 De interactie tussen school-, jongeren- en thuiscultuur

Leerlingen voelen zich goed op school wanneer zij aanvoelen dat de school hun thuiscultuur en peergroup aanvaardt, ernstig neemt en met respect bejegent.

*“Het is een moeilijke evenwichtsoefening om enerzijds de jongere met zijn problemen en een thuiscultuur die soms erg afwijkt van de gangbare middenklassecultuur, positief te waarderen en hem anderzijds toch essentiële waarden mee te geven.” (“Onderwijskansen” p. 36-37)*

Dit veronderstelt een openheid vanwege het schoolteam voor andere waarden en een kritische, expliciete reflectie ten aanzien van de eigen waarden.

*“Die openheid veronderstelt een warme relatie en een duidende houding tegenover de problemen. De relatie tussen leerkracht en leerling moet gebaseerd zijn op betrouwbaarheid en duidelijke afspraken. Het gaat om een werkrelatie.” (p. 37).*

Jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen vinden moeilijk aansluiting bij de schoolse cultuur. Ze zijn doorgaans minder vertrouwd met verbaal-abstracte denkpatronen, verwachte omgangsvormen en taalgebruik. Ze botsen met de waarden van de school en ervaren dit als onrecht en discriminatie. Zij botsen ook met andere maatschappelijke instanties: politie, welzijnsdiensten, enz. Het gevolg is dat zij aansluiting zoeken bij de subcultuur van de *‘peergroup’*. Ze ontwikkelen een cultuur van achterstelling.

## 3 Ken je leerlingen!

Hoe verschillend de oorzaken van probleemgedrag bij een kind ook kunnen zijn, het is aan de school in het algemeen en de leerkracht in het bijzonder om – liefst in samenspraak met de ouders – een duidelijk beleid en stevige pedagogische vaardigheden rond het probleemgedrag uit te bouwen. **Analyseren waar het probleemgedrag uit ontstaat**, is de eerste noodzakelijke stap naar een beleid. Niet alle kinderen met probleemgedrag kan men over éénzelfde kam scheren, maar allemaal hebben ze een pedagogisch beleid nodig dat geschraagd is op een aantal principes.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Vettenburg, N. & Huybregts, I. “Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen”, Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Jo Voets en Leen Van den Broeck, Tussen de regels, Praktijkids voor de basisschool. Kluwer, 2001, p. 4.

- ✍ Bij sommige kinderen zijn er duidelijk factoren die met **aanleg** verbonden zijn: kinderen met ADHD (aandachtstekort en hyperactiviteit) of NLD (non-verbale leerstoornis) hebben een neurologisch tekort dat hun gedrag markeert.
- ✍ Andere kinderen maken met hun gedrag duidelijk dat er wat misloopt in hun **omgeving**. De pedagogische lijnen die hun ouders uitzetten, zijn te vaag en het sturen maar ook het steunen lopen mis. Hier worden de termen 'verwaarlozing' of 'verwenning' wel eens gebruikt. Ook ingrijpende gebeurtenissen zoals ziekte, een fysieke handicap of het verlies van een familielid kunnen kinderen (tijdelijk) het noorden laten kwijtraken.

Of het nu om maatschappelijk kwetsbare groepen gaat of leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, de scholen voor (buiten)gewoon onderwijs zijn gebaat bij een stevige (voor)kennis over hun leerlingen. Nogal wat scholen hebben daarom de inschrijving uitgewerkt als een cruciaal moment om een degelijk zicht te krijgen op de leerling, zijn noden, behoeften, achtergronden, enz.

De **intake** is meer dan louter de inschrijving. Het is een **overlegproces** om te bepalen of het onderwijsaanbod en de pedagogische aanpak van een bepaalde school aansluiten bij het behoefteplaatje van een bepaalde leerling. *"De vraag of een bepaalde school past voor een bepaalde jongere heeft zowel te maken met de zorgbehoeften van de jongere als met de deskundigheid en de competentie van het schoolteam"* (Onderwijskansen, p. 30). De intake is ook het moment waarop de school, samen met andere partners en op basis van de behoefte-attestering, de handelingsplanning vastlegt. Dit mondt uit in het handelingsplan dat het schoolteam voor elke leerling afzonderlijk opstelt.

Tijdens het project Borg de Zorg werd meermaals gewezen op het belang van een duidelijke **intakeprocedure**. Dit soort procedures wordt doorgaans vooraf afgesproken en gedragen door alle leden van het schoolteam. Wie de intake vanuit de school opvolgt, beschikt best over goede communicatieve en interculturele vaardigheden en empathie. Hij of zij kan de beleidslijnen van de school verwoorden en verantwoorden tegenover ouders en leerlingen.

De probleemverkenning van de Vlor beschrijft voor de intake enkele **minimale kwaliteitseisen** die de school best naleeft (p. 30 e.v.):

- ✍ De intake veronderstelt dat alle relevante partners betrokken worden en dat hun eigen rol en context gerespecteerd wordt.
- ✍ De jongere is een volwaardige gesprekspartner als er over zijn toekomst beslissingen worden genomen. Zijn beleving en zijn context worden ernstig genomen.
- ✍ Ouders moeten vanuit hun verantwoordelijkheid als ouders een actieve rol spelen. Hun beleving van het probleem van het kind is erg betekenisvol.
- ✍ De leerkrachten moeten een actieve rol spelen in beslissingen over de draagkracht en het 'zorgprofiel' van een school.
- ✍ Het overleg is gericht op instemming (leerling, leerkrachten) en aanvaarding (leerling, ouders).
- ✍ De communicatie moet voor alle betrokkenen duidelijk zijn: dit heeft gevolgen voor het taalgebruik en de inleving in andere dan de referentiekaders van de school. Interculturele vaardigheden hebben betrekking op andere sociale culturen en allochtone culturen.
- ✍ Alle hulpverleners delen naadloos het beroepsgeheim.



### Kwaliteit van de intake

Leg de intakeprocedure van de school naast deze kwaliteitseisen. Wat zijn de bevindingen?

- ☞ Is er een goede communicatie met alle schoolinterne, -nabije en -externe betrokkenen?
- ☞ Wie draagt het hele proces? Is dit ook de wenselijke situatie?
- ☞ Kun je elke jongere als een volwaardige gesprekspartner beschouwen?
- ☞ Wat met de jongere die geen 'juist' zelfbeeld heeft? Wat als je niet weet wie je bent?
- ☞ Kun je de communicatie met alle betrokkenen waarmaken? Hoe organiseer je dat voor specifieke groepen zoals anderstalige nieuwkomers, Roma-zigeuners, enz.?

## 4 Schoolbeleid rond (preventie van) gedragsproblemen

Jo Voets, inleider bij Borg de Zorg, ging uitgebreid in op de drie elementen van de driehoek basisveiligheid.<sup>7</sup> Zijn uitgangspunt is dat, naarmate het schoolteam basisveiligheid en een constructieve leersfeer organiseert, er zich minder incidenten zullen voordoen.

*"(...) als het leerkrachtenteam solidair een goede balans aanhoudt tussen sturende en steunende pedagogische vaardigheden en het aantal incidenten en risicosituaties met kinderen beperkt blijft, dan blijft er voldoende en positieve ruimte over om constructief te werken met probleemgedrag."*<sup>8</sup>

Dit 'constructief werken' houdt ook een samenwerking in met ouders en/of hulpverleners.

### Figuur 7 - Driehoek basisveiligheid

In wat volgt werken we de elementen van de driehoek verder uit. Er is tegelijk ook een beleid nodig dat gefaseerd vastlegt wat er moet gebeuren bij herhaaldelijke incidenten, bij aanhoudend probleem- en antisociaal gedrag.



<sup>7</sup> Dit schema komt uit Van der Ploeg, J.D. en Mooij, T., "Geweld op school ..."

<sup>8</sup> Jo Voets en Leen Van den Broeck, "Tussen de regels", p. 29.

## 4.1 Basisveiligheid vergroten = preventief werken

Het is van cruciaal belang om als schoolteam te werken aan het onderste deel van de driehoek: “**basisveiligheid vergroten**”. Tachtig procent van wat je als school doet, moet kunnen gerelateerd worden aan die basisveiligheid. “Wij beheersen onze school, en daardoor kunnen wij beheren.” Door een proportioneel groot aantal moeilijke leerlingen of door een zwak leerkrachtenteam bestaat het gevaar dat de school meer beheerst dan beheert. Beheren heeft onder meer te maken met het inzetten van de vijf pedagogische vaardigheden (zie Stap 2, p. 63). Verschillende deelnemers aan Borg de Zorg vertelden dat in de realiteit de driehoek “soms op zijn kop staat” in de scholen. Er gaat dan veel tijd en energie naar ‘het blussen van brandjes’. Eén deelnemer zag hierin de oorzaak van het grote verloop van (jonge) leerkrachten. Wie dagelijks op school komt met het vooruitzicht op weer een aantal incidenten en crisissen die ad hoc opgelost moeten raken, riskeert in een *burnout* te raken en af te haken.



### 15 Reflectie voor het team

#### Elementen van basisveiligheid

We beschrijven hieronder enkele elementen van basisveiligheid.

##### 1) Duidelijke communicatie

- is nodig van bij de aanvang (de intake/inschrijving) en de eerste schooldag,
- in het schoolreglement;
- in de krijtlijnen van wat niet getolereerd wordt en wat de procedures (straffen/sancties) zijn bij overtredingen (en wat een cumulatie van bepaalde straffen/sancties tot gevolg heeft);
- Ook: individuele afspraken met leerlingen, bijvoorbeeld in contracten.

##### 2) De vijf pedagogische vaardigheden (leiding geven en grenzen stellen, monitoring, positieve bekrachtiging, positieve betrokkenheid, problemen oplossen - zie Stap 2, p. 63). Zeker nodig:

- goede monitoring/toezicht, onder meer bij de overgangsmomenten en speeltijd/eettijd;
- duidelijke afspraken: hoe pak je dit aan binnen de school? Welke afspraken zijn hierrond gemaakt? Wordt er hier consequent in gehandeld?

##### 3) Een solidair team, de school(cultuur) als lerende organisatie (zie Stap 2 p. 73)

- Als we de klas beschouwen als een coöperatief team, is er dan ook een coöperatieve sfeer aanwezig bij de leerkrachten?



Vul aan met andere noodzakelijke onderdelen van basisveiligheid.

- Gebruik de driehoek en deze elementen als aanzet voor een gesprek binnen het team.
- Bekijk per deelaspect wat de praktijk in de school is.
- Kun je deze elementen van basisveiligheid aanvullen met eigen ervaringen?



### Conflictrisico's bepalen

Een andere reflectie-oefening is uittekenen waar en wanneer conflicten zich doorgaans afspelen.

-  Neem een **plattegrond** van de schoolspeelplaats en duid met rode stift aan waar de meeste incidenten plaatsvinden. Investeer daar meer in monitoring.
-  Zet op een **tijdslijn** uit wanneer de meeste incidenten zich voordoen. Stel dat je veel problemen ziet bij overgangssituaties (bijv. van turnzaal naar klaslokaal). Zet daar dan in met scherper toezicht, met duidelijke afspraken, enz.

## 4.2 Risicofactoren inperken

Een aantal omstandigheden kunnen de leerkracht en de leerlingen belemmeren om optimaal te functioneren in de klas (zie ook Vlor-probleemverkenning, p. 98).

-  De **grootte van het klaslokaal**, meer bepaald de verhouding tussen de oppervlakte en het aantal leerlingen. Sommige klaslokalen zitten te vol om goed les te kunnen geven en volgen. Leerlingen die zeer dicht bij elkaar zitten, geen mogelijkheid voor de leerkracht om zich tussen de rijen banken of tafels te bewegen, te weinig verluchting, dragen bij tot moeilijke lessituaties en een onrustige omgeving om les te geven.
-  Een **veilige, overzichtelijke en ordelijke infrastructuur** schept tegelijk een basisveiligheid, straalt rust en disciplinerende uit en houdt de risico's op ongevallen en incidenten beperkt.
-  Een beleid over **speelplaatsen en -tijden** is nuttig in het buitengewoon onderwijs waar geregeld verschillende groepen (types) jongeren samenzitten. De school stippelt uit voor welke groepen speelplaatsen en speeltijden best gescheiden worden, en welke groepen samen kunnen pauzeren.
-  **Lawaaibevorderende** factoren zoals stenen vloeren en meubilair met metalen poten maken elke kleine verschuiving van stoel of tafel hinderlijk en bemoeilijken actieve lesvormen (bijv. groepswork). In dergelijke klassen roepen de leerlingen om zich boven het lawaai verstaanbaar te maken en dient ook de leerkracht continu met stemverheffing te spreken.
-  **Werkdruk** voor de leerkrachten en **studiebelasting** voor de leerlingen. Leerkrachten vinden dat de werkdruk toeneemt en hun arbeidsvreugde aantast. Verwachtingen vanuit de leerplannen en de vele bijkomende taken maken het voor een aantal leraren quasi onhoudbaar.
-  **Klasmanagement** (zie verder Stap 1): de mate waarin de leerkrachten (en het team) bekwaam zijn en daarin getraind worden. Hoe een (moeilijke) klas beheren? Hoe inspelen op incidenten? Hoe omgaan met verschillende klikjes? Hoe de positieve aspecten inzetten voor een goede werksfeer en leerhouding? Klasmanagement houdt ook in dat leerkrachten zich trainen in het opmerken van 'gevaarsignalen'.
-  **Structuur, orde en herhaling** zijn voor deze jongeren belangrijke begrippen. Bij consequent handelen wordt dit op de duur een automatisme waardoor je veel meer kunt bereiken. Je ontwikkelt als het ware een patroon.
-  De **samenstelling** van de klasgroep bepaalt de mate van inzet en medewerking. Het aantal leerlingen, maar ook de heterogeniteit van de populatie kan een leerlinggerichte aanpak sterk bemoeilijken. Bepaalde groepen kennen een enorme diversiteit in leeftijden, interesses, achtergrond en problemen, zodat kleinere klassen verantwoord zijn. De afwezigheid van uitgesproken positief ingestelde leidersfiguren kan een groep onbestuurbaar maken.

Bij de klassamenstelling bewaakt de school best een optimale interactie tussen jongeren met verschillende verwijzingsattesten. Het BuSO is gestructureerd in opleidingsvormen waar jongeren met **verschillende verwijzingsattesten** elkaar ontmoeten. Door deze heterogeniteit kan een jongere met gedrags- of emotionele problemen het leren of het welbevinden van andere jongeren hinderen. Maar ook de interactie tussen leerlingen met eenzelfde verwijzingsattest ligt niet voor de hand.

Een ander element is de grote **leerachterstand** van nogal wat leerlingen met gedrags- en emotionele problemen. Het is niet bevorderlijk voor het zelfbeeld van jongeren als ze les moeten volgen met veel jongere leerlingen. Bij de klassamenstelling is ook het **onvoorspelbaar gedrag** van leerlingen een uitdaging. Individualisering van leerprocessen zou hiervoor een oplossing kunnen bieden. Maar tegelijk is de sociale interactie in de klasgroep zo belangrijk dat individualisering niet te extreem kan worden doorgetrokken. Trouwens, het is eigen aan het buitengewoon onderwijs om te werken met pedagogische leereenheden en daarbinnen met geïndividualiseerd onderwijs op basis van handelingsplanning.

*“Nogal wat scholen opteren daarom voor kleine, heterogene groepen (...) waarin niet al veel jongeren zitten met externaliserende problemen. Tegelijk bouwen ze rond de klasgroep een gedifferentieerde interne zorgstructuur (zowel binnen de klas als daarbuiten).” (Onderwijskansen, p. 48)*



## 17 Reflectie voor het team

### Conflictrisico's inperken

- ☞ Ga na in welke mate de school een beleid heeft uitgewerkt rond de hierboven vermelde aspecten.
- ☞ In welke mate zorgen deze aspecten voor het inperken van risico's?
- ☞ Wat kan er verfijnd en verbeterd worden? En welke acties zijn er nodig om die verbeteringen te implementeren?
- ☞ Wat is het speelplaatsbeleid van de school (toezicht, momenten van pauzes, gebruik door verschillende groepen, verschillende speelplaatsen, ...)?
- ☞ Welke afwegingen hebben hierbij een rol gespeeld?
- ☞ Is dit een bevredigende situatie voor leerlingen en leerkrachten? Wat kan/moet aangepakt worden?

## 4.3 Adequaat reageren op incidenten

Het bovenste deel van de driehoek inzake basisveiligheid behandelt het reageren op (dagelijkse) incidenten en crisissen, en is dus 'ingebed' in de twee andere lagen. Dit komt uitgebreider aan bod in het deel *Klasmanagement* (zie Stap 1, p. 45). Hieronder gaan we uitvoeriger in op **time-out**.

Een korte onderbreking, adempauze of **time-out** kan een antwoord bieden op probleemsituaties. Zowel de leerling als de leerkracht hebben dan een afkoelingsmoment. We spreken van een time-out als de leerling tijdens de lessen buiten de klas wordt begeleid. Dat kan zowel binnen als buiten de school plaatsvinden.

We onderscheiden enkele vormen van **time-out**:

- 1) een time-out **binnen** de school
  - met een lid van het schoolteam (vb. een leerlingenbegeleider, klastitularis, leerkracht, enz.),
  - met een CLB-medewerker;
  - met een externe begeleider;
- 2) een time-out **buiten** de school.

Ook het '**herstelgericht groepsoverleg**' (hergo) is een manier – zij het met een serieuze tijdsinvestering – om structureel met ernstige incidenten in de school te werken. Als een school overweegt om een jongere na een incident te verwijderen, kan hergo nog inzichten en herstel aanreiken.

### 4.3.1 Korte time-out in de school

Doorgaans is een time-out een afkoelingsperiode na een incident of een crisis en duurt ze niet zo lang, bijvoorbeeld 10 minuten of een half uur. Een time-out dient om een conflict dat er is **in te perken**, maar ook om een conflict te **voorkomen**.

Diverse scholen die aan het Borg de Zorg-project deelnamen, maken samen met de leerlingen afspraken over het 'soort' time-out.<sup>9</sup>


*Als je 'het overslagmoment' ziet aankomen, wat heb je dan zelf nodig om te kalmeren?*

*"Voor mij is even in de gang staan afkoelen goed";*

*"Voor mij is twee minuten op een zware bal trappen goed",*

...

Als er dan effectief een time-out nodig is, kunnen deze afspraken uitgevoerd worden. Immers, elke leerling heeft een ander soort 'afkoeling' nodig. Daarom is er ook goede communicatie nodig tussen alle leerkrachten en andere begeleiders en ondersteuners: iedere leerkracht moet die afspraak per leerling goed kennen. Bij een time-out wordt na de adempauze doorgaans een praatje gemaakt over wat er gebeurd is, bijvoorbeeld met de leerlingenbegeleider. Hier kan een ABC-schema helpen (zie Stap 1, p. 54). Indien er een sanctie volgt, dan:

-  moet die in verhouding staan tot de 'daad' en 'terecht' zijn, (deze moeilijke oefening tussen 'te licht' en 'te zwaar', vraagt enige creativiteit);
-  moeten alle betrokkenen (de leerkracht én de leerling) die billijk vinden,
-  en moet de manier waarop de sanctie besproken en gegeven is, met respect gebeuren.

*"Daardoor heb ik nog geen leerling gehad die zijn sanctie onrechtvaardig vond",* zei een deelnemer,

*"soms bedanken ze me er zelfs voor".*

### 4.3.2 Pedagogische break (enkele dagen), in of buiten de school

Een beslissing tot een langere time-out van 1 tot maximum 3 dagen en of die binnen of buiten de school plaatsvindt, wordt gemaakt met de betrokken leerkrachten. Doorgaans is dit het maken van een taak, bijvoorbeeld een project rond 'mezelf', met rekenen, taal en maatschappelijke vorming, op een niveau dat leerlingen makkelijk alleen aankunnen. Het belangrijkste deel van de straf is het **niet in contact komen** met andere leerlingen. Er is dus geen gemeenschappelijke (middag)pauze met de anderen. Als er gevaar kan zijn voor agressie tegen de andere leerlingen of de leerkracht, kan een dergelijke time-out thuis plaatsvinden. Het accent ligt op bezinken, bezinning en werken aan een nieuwe start.

<sup>9</sup> Zie bijv. Reflectie voor het team over een metacognitief standpunt innemen, p. 25.

Scholen verschillen wat het aspect 'herstel' betreft. Sommige scholen werken tijdens de break aan herstel, anderen starten direct erna. Net na de sanctie kan er dan een terugkomgesprek gevoerd worden, waarbij de betrokkenen samen kijken hoe die nieuwe start goed aan te vatten, om ervoor te zorgen dat de zaken die gebeurd zijn, niet meer gebeuren. Ook de ouders kunnen uitgenodigd worden, zowel voor time-out in als buiten de school.



## Reflectie voor het team

### Time-out in de school

Samengevat komen er vier elementen in een time-out terug:

- 1) het ABC-schema: de leerling laten nadenken over het gestelde gedrag, wat dit teweegbrengt en de gevolgen voor hemzelf en de leerkracht;
- 2) een opgelegde taak of een andere pedagogische sanctie;
- 3) een herstelmogelijkheid,
- 4) betrekken van de ouders.

- Herken je deze elementen in de time-outprocedures zoals hier beschreven?
- In welke mate worden er preventief afspraken gemaakt met de leerlingen over hoe een time-out er voor hen kan uitzien?
- Zie je gelijkenissen en verschillen met time-out in jouw school?
- Hoe gaat de school om met de herstelmogelijkheid? Wanneer vindt die plaats? Is er een ritueel aan gekoppeld? Wie zijn de betrokken partijen?
- Is er een beleid hoe de ouders hierbij te betrekken? Of is dit een utopie? Welke ervaringen zijn er hiermee?
- Welke zijn de mogelijke drempels (taal, sociaal zwakkere gezinnen, grootstedelijke problematiek, ...)?
- Willen we deze drempels aanpakken, en zo ja, hoe? Op welke manier kunnen we rekening houden met de verschillen in taal, (sub)cultuur, ...?

### 4.3.3 Time-out buiten de school

Bij een (doorgaans lange) time-out buiten de school gaat het om een doelgericht en tijdelijk parallelproject, om de leerlingen daarna met een positieve start terug in het gewone schooltraject te brengen. Dit heeft een preventief doel: erger voorkomen, met name uitsluiting uit de school.

Het gaat niet alleen om de leerling, ook de leerkrachten, de klas als groep en de ouders zijn betrokkenen. De ervaringen en de programma's van het time-out team worden immers best teruggekoppeld naar de school. Op die manier kan de school haar eigen acties evalueren en een preventiebeleid inzake gedragsmoeilijkheden verder uitbouwen. Een time-out houdt dus altijd twee elementen in:

- de leerling reïntegreren;
- de klas-/schoolcontext veranderen zodat op termijn minder leerlingen een time-out nodig hebben.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Voor een evaluatie van de lopende time-outprojecten in Vlaanderen verwijzen we naar artikels en bijdragen van Nicole Vettenburg (vooral in het tijdschrift *Welwijs*) zie bibliografie.



### 4.3.4 Herstelgericht groepsoverleg<sup>11</sup>

Nu en dan krijgen scholen te maken met incidenten die de schoolgemeenschap ernstig raken. Niet alleen de rechtstreekse slachtoffers van het incident, maar ook hun omgeving, klasgenoten, leerkrachten en directieleden worden vaak op verschillende manieren geraakt door dergelijke gebeurtenissen. De spanning kan nog zeer lang nazinderen in de school. De jongere die in de fout gaat, draagt uiteraard ook gevolgen van zijn daad. Hij of zij ziet zijn schoolcarrière in het gedrang komen, raakt vaak geïsoleerd van klas- en/of schoolgenoten en dreigt niet zelden van de school verwijderd te worden. Het herstelgericht groepsoverleg is een begeleid overleg tussen enerzijds diegene die in de fout ging en diens ondersteuners, en anderzijds het slachtoffer en diens ondersteuners. De ondersteuners zijn meestal ouders, vrienden, collega's, enzovoort. Een moderator leidt het gesprek nauwgezet aan de hand van een script. De bedoeling van hergo lijkt op het eerste gezicht eenvoudig. Men wil zoveel mogelijk de gevolgen van het incident herstellen. En dat betreft niet alleen de materiële schade, maar zeker ook de geleden schade op psychologisch, relationeel en/of emotioneel vlak.

Er zijn drie fasen: een voorbereidingsgesprek, en twee rondes in het overleg. Tijdens de tweede ronde is het de bedoeling om te zoeken naar mogelijkheden om de geleden schade zoveel mogelijk te herstellen.

---

#### Criteria voor een hergo

- 1) Het is bestemd voor **ernstige incidenten** met één of meerdere slachtoffers die duidelijk een nood aan herstel hebben. Dit gebruiken voor kleinere problemen is schieten met een kanon op een mug.
- 2) Hergo is een **vrijwillig en transparant proces**. Iedereen wordt op voorhand degelijk ingelicht over de doelstellingen en het verloop van de hergo. De dader beslist zelf of hij deze kans wil aangrijpen om zijn fouten te herstellen. De hergo vindt enkel plaats met daders die zich bewust zijn van hun fout en bereid zijn hun verantwoordelijkheid op te nemen. Het is opvallend hoe de meeste jongeren zich intrinsiek gemotiveerd tonen om het veroorzaakte leed te proberen goed te maken wanneer zij daartoe de kans krijgen. In de hergo hecht men ook belang aan de noden van de school en de bredere samenleving. Bij het opmaken van een herstelplan moeten ook acties worden voorzien om de gevoelens van onveiligheid, de beschadigde reputatie van de school, de ongerustheid die bij ouders ontstaan is, enzovoort, aan te pakken.
- 3) De **herstelplannen** omvatten voornamelijk
  - sancties die herstelgericht zijn en;
  - afspraken om nieuwe fouten of problemen in de toekomst te vermijden.De betrokkenen blijven er bij het einde van een hergo helemaal niet op uit te zijn om de jongere met zware, retributieve sancties te straffen, maar willen voornamelijk streven naar herstel van de schade, excuses en een manier om samen verder te kunnen binnen de school.

Een hergo is relatief tijdsintensief. Op een korte tijd moeten voorbereidingsgesprekken plaatsvinden en moet het overleg georganiseerd worden. Toch blijkt de tijdsinvestering relatief. Wanneer een dergelijke crisissituatie niet zo grondig wordt aangepakt als met een hergo, blijft men in de school vaak nog heel lang kampen met de spanningen die eruit voortvloeien en blijven daarmee gepaard gaande problemen regelmatig de kop opsteken. In realiteit kost dit de leerlingenbegeleiders, leerkrachten, directie en CLB-medewerkers in totaal vaak veel meer tijd. Hergo is zeker inpasbaar in het bestaande schoolsysteem. Structureel lijken er weinig of geen obstakels te zijn die een toepassing bemoeilijken. Het is wel nodig dat directie en het hele lerarenkorps zich voldoende informeren over de doelstelling, het verloop, de mogelijkheden en consequenties van deze nieuwe aanpak.

---

<sup>11</sup> Deze tekst is een ingekorte bewerking van het artikel "Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school." Bursens, D. & Vettenburg, N., 2005. In Welwijs, 2, 27-32. Over herstelgericht overleg verrichtten de auteurs eerder een onderzoek: Bursens, D. & Vettenburg, N., Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study, i.o. departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2004. Er is ook een video over hergo beschikbaar. Meer info: Nicole Vettenburg.





STAP 1

# Stap 1

## De leerkracht en de klas

1.	Klasmanagement en klasanalyse	45
2.	Negatieve processen en metapositie	50
3.	Het ABC-schema	54
4.	Belonen en straffen	55
5.	Trainingen voor leerlingen	58

De leerkracht staat in de klas, de werkruimte, het atelier, ... Daar gebeurt 'het': de uiteindelijke uitvoering van wat in eindtermen of handelingsplanningen staat beschreven. Of ook: de incidenten en crisissen, klein of groot, die zich dagelijks voltrekken in klassen met jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Of nog: het werken aan een steviger zelfbeeld, bemoedigende woorden en schouderklopjes bij een gelukke actie, ... De leerkracht staat niet alleen met de klas, daar zijn ook andere medewerkers voor. Toch is hij of zij gebaat bij een aantal ondersteunende adviezen om de klas goed te beheren. In Stap 1 beschrijven we er enkele:

- Hoe omgaan met een 'moeilijke' klas?
- Hoe uit 'negatieve processen' blijven?
- Hoe een ABC-schema gebruiken?
- Reflecties over belonen en straffen.



Ten slotte geven we een aanzet tot trainingen voor de leerlingen zelf.

# 1 Klasmanagement en klasanalyse

## 1.1 Een 'gemakkelijke' en een 'moeilijke' klas

De klassfeer, de mate van samenwerking met de leerlingen, hun inzet en leergierigheid, de dynamiek van leiders en volgers in een klas, het pedagogisch en didactisch klimaat zijn factoren die het rendement én het arbeidswelzijn van de leerkracht sterk bepalen. Het uitgangspunt hier is dat het hele onderwijs vooral draait om wat er in de **klas**, met de klas, tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling gebeurt. En daar 'gebeuren' twee zaken: er worden leerstof en vaardigheden aangereikt en inge oefend, en er ontstaan relationele bindingen tussen alle actoren. Als die bindingen stevig en positief zijn, kan de leerstof het centrale thema zijn en blijven, gesteld dat de leerkracht die leerstof didactisch aantrekkelijk en goed gestructureerd aanbrengt. Een goed opgebouwde les is de beste preventie voor problemen in de klas.

Tot zover de open deuren. Dat die twee aspecten (leerstof en relaties) met elkaar verbonden zijn, blijkt ook uit het omgekeerde:

-  Wanneer de aandacht van de leerlingen voor de leerstof daalt, komt men op het niveau van het relationele ("Hij denkt toch zeker niet dat ik die taak ga maken voor hem"), en die omschakeling gebeurt onbewust. "Als leerlingen afhaken op de leerstof komt het er dus op aan hen zo vlug mogelijk terug te brengen tot het inhoudelijke om niet in het relationele mijnenveld terecht te komen."<sup>1</sup>
-  Wanneer er zich relationele fricties in de klas voordoen, of erger, wanneer de bindingen verzwakken of zelfs dreigen weg te vallen, is het heel moeilijk om ieders aandacht bij de leerstof te houden. Die bindingen zullen opnieuw tot stand moeten komen, vooraleer de leerstof opnieuw het centrale thema wordt.

De leerkracht moet dus in de eerste plaats een vakman zijn die zijn stiel goed kent en didactisch weet te boeien. Tegelijk moet hij of zij in staat zijn (of leren zijn) om die klas-bindingen te beheren. Dat betekent dat de leerkracht de **eigenaar** moet blijven van de problemen met de klas en/of individuele leerlingen. Dat gebeurt onvoldoende als de school een beleid voert waarbij een probleem met een individuele leerling uit de klas wordt gehaald en overgedragen aan mensen van buiten de klas of de school. Het heeft bovendien tot gevolg dat de 'expertise' van de leerkracht om dit zelf aan te pakken en te beheren nauwelijks ontwikkeld wordt. Daarom is

<sup>1</sup> Jo Voets en L. Van den Broeck, "Tussen de regels", p. 25.

voor klasmanagement ook een algemener richtinggevend kader nodig. Het klasklimaat regisserend aanpakken is de enige uitweg bij moeilijke klassen. Om greep te krijgen op de verstoorde klasdynamiek is er in de eerste plaats een soort van analyse nodig van de problemen die zich stellen.



## 19 Reflectie voor het team

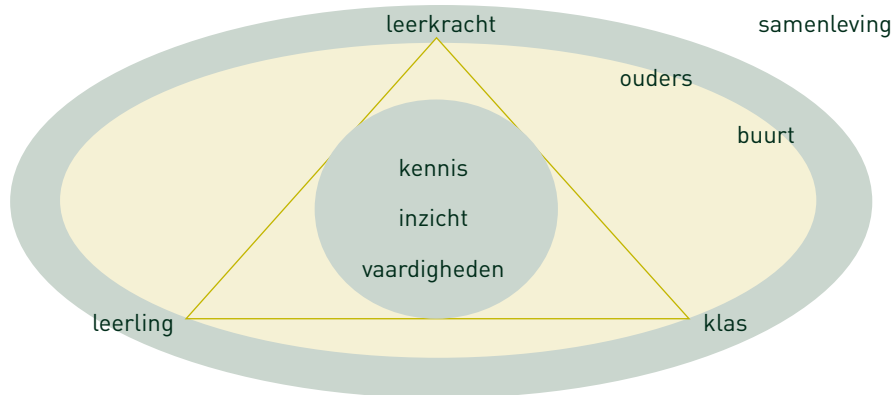
### Leraar als probleemeigenaar

- ☞ Wat is de procedure wanneer een leerling uit de klas wordt gehaald? Kan je dit in een schema of een organigram vatten?
- ☞ Wat is de plaats van de verschillende actoren bij dergelijke feiten? Wie heeft welke verantwoordelijkheid?
- ☞ Toets de eigen praktijk aan het uitgangspunt dat de leerkracht de 'eigenaar van het probleem' moet zijn en blijven.

## 1.2 Leerling-leerkracht-klas: een driehoeksrelatie

Jo Voets heeft de hierboven beschreven (ver)bindingen voorgesteld in een driehoeksmodel.<sup>2</sup>

**Figuur 8 - Het driehoeksmodel**



De lijnen tussen de drie actoren symboliseren de kwaliteit van de relaties:

- doorlopende lijn: een goede en werkbare relatie;
- onderbroken lijn: verbroken of geschonden relatie;
- stippellijn: een moeilijke relatie.

<sup>2</sup> Wat volgt is een bewerking van informatie uit de cd-rom "Leerlingenbegeleiding", uit het artikel "Tussen de regels" (Jo Voets en Leen Van den Broeck) en uit de sessie van Borg de Zorg met Jo Voets.



De wenselijke situatie:

*De leerkracht staat in de top van de driehoek als regisseur, manager van de klasgroep. Hij/zij leidt de klas en de leerlingen, bewaakt het leerproces en zorgt finaal voor het afleveren van gevormde of gekwalificeerde leerlingen, elk volgens zijn discipline. Elke individuele leerling aanvaardt het gezag van de leerkracht, werkt mee aan de gezamenlijke doelstelling en is gemotiveerd. De klas(groep) streeft een werksfeer na, een aangename en constructieve inzet rond het gezamenlijke thema. Concreet betekent dit dat een klas, een leerling en de leerkracht met een open en positief contact en respect voor elkaar gezonde energie vrijmaken om een gezamenlijk doel te realiseren.*



## Reflectie voor het team

### Het driehoeksmodel

-  Teken driehoeken en gebruik ze als eenvoudige constructie om problemen in de klas te detecteren en te analyseren, ev. samen met collega's.
-  Teken dergelijke driehoeken ook met als actoren: ouders – leerling – school, om na te gaan waar de positieve, moeilijke of negatieve verbindingen zich bevinden.

Voor een goed klasmanagement zijn de volgende zes uitgangspunten van belang.



- 1) Bij de aanpak van probleemgedrag bij een of meer leerlingen moeten de **drie actoren betrokken** worden. De personen die het dichtst bij de leerling met probleemgedrag staan, kunnen de meeste invloed uitoefenen.
- 2) Deze actoren hebben onderling een **relatie** met elkaar die **bindend of ontbindend** kan zijn, positief of negatief geladen. Een leerling die door de rest van de klas wordt weggepest, een klas waarvan het leerrendement daalt door desinteresse of tumult, werkt eerder ontbindend en bemoeilijkt de kernopdracht van de school.
- 3) De interacties tussen leerkracht-klas-leerling doen zich voor binnen een bepaalde **context**. De omgeving kijkt mee en heeft al dan niet invloed op het klasgebeuren:
  - de schoolcultuur, visie, organigram, specifieke accenten van directie en het leerkrachtenteam;
  - de samenwerking met de ouders;
  - de buurt, leeftijdsgenoten, de samenleving.
- 4) Een **negatief of destructief thema bindt nooit**. Indien de klas collectief verdrinkt in demotivatie, apathie of oppositie dan komt het leerkrachtenteam niet toe aan de kernopdracht. Een dergelijk destructief thema jaagt de verbindingen tussen de drie actoren uit elkaar.
- 5) Om de kernopdracht te kunnen vervullen, zijn de onderlinge verbindingen tussen de verschillende actoren cruciaal. Probleemgedrag in de klas aanpakken, impliceert dus de **relaties tussen leerkracht-leerling-klas op een positief peil** houden. Hoewel dit het doel is, beperkt het zich dus niet tot gedragsverandering van één van de leerlingen. Wanneer de leerkracht zich tot één of meer leerlingen wendt, dan heeft dat ook invloed op de rest van de leerlingen.
- 6) De **kwaliteitskenmerken** bij het lesgeven: hoe een leerkracht voor de klas staat, zich tussen de leerlingen begeeft, ze aankijkt, toezicht houdt tijdens het lesgeven, enz. Bezieling, gedrevenheid en humor zijn onvervangbaar om leerstof lang te laten nawerken. De toon, de warmte van de stem moedigt aan, roept medewerking op, geeft rust en veiligheid.




## Reflectie voor het team

### Uitgangspunten voor goed klasmanagement

Leg deze zes uitgangspunten naast de praktijk in de school.

-  Zijn dit ook de uitgangspunten van de school? Waar verschillen die?
-  Zet je andere uitgangspunten in? Welke?

Evalueer de onderlinge verbindingen bij de verschillende driehoeken (klassen, klassituaties, ...) die je tekent.

-  Waar zijn die verbindingen danig verstoord, ...?

## 1.3 De 'moeilijke' klas

Een leerling vertelde in een groeps gesprek dat ze het lesverloop kon voorspellen aan het gezicht van de leerkracht die de klas binnenkwam. Als leerkrachten verzochten dat een bepaalde klas 'moeilijk' is, betekent dit dat de hoofdopdracht, het lesgeven, om allerlei redenen niet vlot of in de verdrukking komt: de les begint te laat, er is veel rumoer dat moeilijk stilvalt, leerlingen praten veel tijdens de les of dagdromen, geven ongevraagd commentaar, enz. De leerkracht moet soms autoritairder zijn dan hij zelf wil om de orde erin te houden.

Leerkrachten klagen over een moeilijke klas als ze (te) veel moeten investeren in sommige leerlingen. In moeilijke klassen schort er iets aan de verbindingen (niet aan de personen!) van de driehoek. Moeilijke klassen hebben wel te maken met het ontbreken of onvoldoende aanwezig zijn van gepaste pedagogische vaardigheden en stijl: de kwaliteit van de lijnstukken van de driehoek. 'Defecten' in de driehoek worden tegelijkertijd de aanknopingspunten voor de aanpak.

De leerkrachten en leerlingen zijn dan véél meer met communicatie bezig dan met de leerstof. Die communicatie verloopt bovendien vooral **zonder woorden**: een afgewende blik, de rug naar de leerkracht gekeerd, een opzettelijk genegeerde opmerking, ... Wanneer de communicatielijnen het klasgebeuren storen, dan lopen deze lijnen over alle leerlingen van de klas, ook de medeleerlingen die niet 'meespelen'.

De leerkracht zet deze communicatievormen ook in: gaat hij zitten of blijft hij staand lesgeven, maakt hij gebruik van het bord, ondersteunt hij de uitleg met handgebaren, kijkt hij de hele klas aan, ...? Onderzoek heeft aangetoond dat deze non-verbale signalen vijfenzeventig procent van de communicatie uitmaken.

25% woorden




75% lichaamstaal





## Reflectie voor het team

### Lichaamstaal

-  Welke lichamelijke signalen van leerlingen vallen je op (van aangenaam tot storend)?
-  Wat roepen die signalen bij je op (van medelijden over verbazing tot irritatie, ...)?
-  Met welke lichamelijke signalen zet jij als leerkracht je positie in de klas kracht bij? Praat hierover met een collega.

Er spelen bij de 'moeilijke' leerlingen zaken mee die op het eerste gezicht tegenstrijdig lijken: een imago hooghouden en een laag zelfbeeld verdoezelen.

*"Als we toch de moeilijke klas zijn, dan kunnen we er even goed plezier aan hebben: ons zullen ze niet (klein) krijgen"*

In een moeilijke en soms zelfs verziekte situatie valt er niet zoveel meer te winnen, te verdienen voor de leerlingen (zie ook de theorie over maatschappelijke kwetsbaarheid, p. 12). Dan richten zij hun inspanningen op het **imago**. Er valt dan immers enkel te 'winnen' door te schitteren in weerstand en oppositie voor de ogen van de leeftijdsgenoten.





Leerlingen zijn verantwoordelijk voor het gedrag dat ze in de klas stellen, leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de aanpak. Leerlingen waarderen leerkrachten voor de voldoening en beloning bij goede inzet, die ertoe bijdragen dat zij zich waardevol en gewaardeerd voelen in de klas. Leerlingen ervaren straf en afkeuring als een tussenkomst van de leerkracht, waardoor zij zich waardeloos voelen en denken tekort te schieten. Het **zelfbeeld van leerlingen** wordt met andere woorden gevormd door kleine opeenvolgende stukjes van **positieve of negatieve feedback** van degenen (leerkrachten en leerlingen) waarmee ze op school in contact komen. In (langdurig) moeilijke klassituaties komen de leerkracht en de medeleerlingen nog amper aan waardering en ondersteuning toe. Dat heeft gevolgen voor het zelfbeeld van de leerlingen én de leerkrachten.

De school speelt dus een belangrijke rol om leerlingen duidelijk te maken hoe ze naar zichzelf kunnen kijken, door hen erop te wijzen wat ze wél kunnen (eerst), en pas dan wat ze niet kunnen. Niet alleen het laatste!



## Reflectie voor het team

### Imago en feedback

-  Kun je voorbeelden/ervaringen aanhalen waarbij leerlingen om het imago daden stelden?
-  Hoe ga je hiermee om?
-  Weegt de positieve feedback door in je houding als leerkracht?
-  Is dit een beleidspunt binnen de school: hoe zorgen we ervoor dat het hele team deze houding aanneemt?

## 2 Negatieve processen en metapositie

### 2.1 Hoe ontstaat een negatief proces?

Een belangrijk aspect van de aanpak van problemen in de klas is het stoppen van eventuele negatieve processen. Jo Voets en Leen Van den Broeck<sup>3</sup> beschreven deze processen tussen ouders en hun kinderen. We hebben hun analyse hier overgenomen en de ouder door de leerkracht vervangen.

**Figuur 9 - Het negatief proces**



Bij een negatief proces gaat het over een opeenvolging van irritatie en negativiteit die in de relatie tussen leerkracht en leerling sluipt. Het gaat meestal om een vast stramien, een opbouw in vier stappen. Een vraag, een opmerking of zelfs een strenge blik lokt een reactie uit; en levert beurtelings weer een geïrriteerde reactie op. Dit patroon herhaalt zich in trappen van generalisaties (“altijd” – “nooit” – “nergens”) en eindigt met een afwijzing of agressieve reactie (“*Je komt er bij mij nooit meer in.*” “*Ik laat je nooit meer iets toe*”).

“Concreet kan de leerkracht een opmerking of een aanwijzing geven die, zelfs als ze neutraal is, negatief overkomt bij de leerling in kwestie omdat er reeds een voorgeschiedenis en sfeer van irritatie is. Een opmerking die voor de toevallige toehoorder eerder neutraal klinkt, kan voor een leerling negatief aankomen. Meestal gaat het dan om een leerling die al in een zekere zone van afwijzing is geraakt of er zichzelf heeft ingezet. De relatie leerkracht-leerling staat onder (hoog)spanning en een opmerking op deze licht ontvlambare grond geeft dan ook een uitslaande brand. Het ene woord lokt het andere uit en dit destructief spel van actie-reactie noemen we illustrerend *‘kick-boksen’*. Iedere constructiviteit is ver weg. Negativiteit en generalisaties nemen toe, de inhoud van het geschil verdwijnt op de achtergrond en men verzeilt in een negatief proces of machtsstrijd die meestal eindigt met slaande deuren.”<sup>4</sup>

In dit proces is er geen winnaar, al vechten beide partijen om er als overwinnaar uit te komen, en al kan er aan het einde even één blijken te zijn. Niemand heeft echter baat bij een dergelijke energievretende strijd. Het gedrag van beide partijen is ook vervormd: “De leerkracht stelt gedrag dat hij bij zichzelf niet herkent: hij scheldt of pakt de leerling hardhandig vast en **verliest dus de regie** over zijn eigen gedrag.”

De leerkracht ziet dat Kim al een tijdje afgeleid is van de les en nu haar buurman begint te storen.

Leerkracht: “*Kim, stop met praten!*”

Kim: “*Maar meester, ik was niet aan het praten*”

Leerkracht (boos): “*Dat is nu al de zoveelste keer en ik ben het beu. Jij hebt nooit wat gedaan. Ik wil dat je nu onmiddellijk stopt met praten.*”

Kim (boos): “*Ik heb het altijd gedaan. De rest van de klas was zeker niet aan het praten?*”

Leerkracht: “*Als je nu nog iets zegt, stuur ik je naar de directeur!*”

Kim (woedend): “*Stuur me dan naar de directeur, dat kan me toch niets schelen. Stom mens!*”

<sup>3</sup> In het artikel “Tussen de regels”.

<sup>4</sup> “Tussen de regels”, p. 9.

*Leerkracht (woedend): Dat laatste heb ik gehoord. Zo slim ben je ook weer niet. Je zou beter wat opletten want je hebt het nodig! En nu naar de directeur!"*

Kim wordt naar de directeur gestuurd. De leerkracht gaat verder met de les, maar de boosheid klinkt nog door in zijn stem. Na een tijdje zet hij de andere leerlingen aan het werk om even te kunnen bekomen van het incident. Even later zit Kim terug in de klas; om de lieve vrede mijdt de leerkracht haar voorlopig.

Wanneer deze onopgeloste conflicten en conflictjes zich opstapelen, bijna dagelijks, dan raakt de relatie tussen leerkracht en leerling danig geïnfecteerd. "Het wordt moeilijker de leerling nog in een positief daglicht te zien. Elk gesprek, elk contact tussen de leerkracht en de leerling dreigt – zonder het te willen – te ontaarden in een botsing waar alleen nog maar kwetsende en negatieve woorden vallen."<sup>5</sup> Nog meer woorden, straffen die strenger worden, de andere leerlingen raken geprikkeld, ...

## Overzicht van de kenmerken van een negatief proces

(aangepast aan de klassituatie)

- ☞ zelfcontrole van de leerling daalt;
- ☞ zelfcontrole van de leerkracht daalt;
- ☞ het is een automatisch proces;
- ☞ met een exclusief negatieve uitwisseling en interactie;
- ☞ het gebeurt frequent, waardoor een overleer-, en overtrainingseffect ontstaat;
- ☞ de communicatie gebeurt in gegeneraliseerde en absolute termen: "altijd", "nooit", "nergens", "overal";
- ☞ dit proces tast de klascultuur aan: het niveau van irritatie stijgt, de klassfeer en het gevoel van cohesie dalen;
- ☞ het hoge niveau van irritatie verhoogt de kans op een nieuw negatief proces.



## 24 Reflectie voor het team

### Negatieve processen

Verzamel binnen het team enkele markante voorvallen van dergelijke negatieve processen in de klas.

- ☞ Herken je de hierboven beschreven stappen en escalatie?
- ☞ Heb je voor jezelf een idee hoe je hier best uit weg blijft?
- ☞ Hoe kun je onder collega's mekaars houding en stijl hierin versterken? Hoe leren we van elkaar?
- ☞ Is dit een mogelijk thema voor een oefenmoment op een pedagogische dag?

## 2.2 Hoe blijf je/kom je weg uit een negatief proces?

Hieronder beschrijven we enkele aandachtspunten.

- ✍ **Reflectie.** Wanneer je als leerkracht beseft dat je ‘gevangen’ zit in een dergelijk proces (reflectie), dan is de eerste stap gezet.
- ✍ **Tijdig stoppen.** De aanpak van gedragsproblemen in de klas begint in veel gevallen bij het tijdig stoppen van de negatieve processen. Pas als de band hersteld is en negatieve processen milderer, laat de leerling weer toe dat de leerkracht grenzen stelt en zijn goed gedrag positief bekrachtigt.
- ✍ **“Niet nog meer van hetzelfde!”.** Een steeds herhaalde zin verliest elk effect. Leerlingen (met gedragsproblemen) bouwen na verloop van tijd een flinke immuniteit op. Een onverwachte nieuwe (positieve) openingszet van de leerkracht trekt echter wel hun aandacht.
- ✍ Je **denken en voelen** sturen je gedrag, en vice versa, al doende en afhankelijk van het resultaat, stuur je je denken en voelen bij, en dus ook weer je handelen.
- ✍ Het **initiatief** ligt bij de leerkracht. Het is aan diegene die aan het pedagogisch roer staat (de ouder, leerkracht, opvoeder) om uit het negatief proces te stappen.

Als je uit het negatief proces stapt, klinkt meer de boodschap en minder de irritatie van de leerkracht door. Tegelijk ontstaat zo het gevoel dat impulsiviteit niets oplost en analyse wel.



**25** *Figuur 10 - Het negatief proces: denken, doen en voelen*







*Figuur 11 - Het negatief proces stoppen: bijsturen van cognities en emoties*



## Reflectie voor het team

### Lokaliseren!<sup>6</sup>

Het kan verhelderend werken – ook voor ouders en opvoeders – om het negatief proces te helpen expliciteren met de volgende vragen:

-  **waar?** in welke ruimte: klas, refter, speelplaats, ...
-  **wanneer?** op welk tijdstip komt het negatief proces courant voor: aan het begin van de les, bij overgangssituaties, ...
-  **hoe?** hoe is de opbouw, wie begint met de opstart, zijn er supporters, wie hou je best uit de buurt op dat moment, ...
-  **met wie?** tussen welke actoren komt dit negatief proces het vaakst voor, hoe kan je daar best op inspelen, (bijv. klasopstelling).

## 2.3 Metapositie – de leerkracht als regisseur

*“Je mag eigenlijk nooit echt kwaad worden,” zei een deelnemer aan Borg de Zorg, “je mag het wel ‘spelen’.”*

De belangrijkste vaardigheid van de leerkracht is tegelijk les-geven (het vooropgestelde scenario ‘spelen’, acteren) en overzicht houden op alles wat er gebeurt, kan gebeuren, moet gebeuren (‘regisseren’):

- enkele leerlingen die het niet goed begrepen hebben bijstaan;
- ondertussen de andere aan het werk houden;
- zorgen voor een veilige praktijktest;
- de resterende tijd overzien en inschatten wat nog/niet meer kan;
- twee leerlingen die beginnen te provoceren met een blik tot de orde roepen;
- mogelijke ruzietjes voorzien, enz.

Het is dankzij de positie van regisseur dat de leerkracht proactief kan lesgeven. De zogenaamde ‘locus of control’ ligt hier in handen van de leerkracht. Een negatief proces is een mechanisme dat de leerkracht per definitie reduceert tot zijn acteerprestatie.

*“Reactief lesgeven lijkt dan op acteren in een slecht scenario: voortdurend reageren op incidenten en onverwachtse wendingen; meestal met een negatieve lading. De arbeidspsychologie leert ons dat met name proactief werken een positieve impact heeft op het arbeidswelzijn.”<sup>7</sup>*

Positie	Metapositie
Handelen	Handelen en denken
(re)actief	(pro)actief
Acteren	Regisseren
Stress	Controle (beheren)
Hier-en-nu	Tijdsas
Thema: destructief	Thema: constructief
Externe ‘locus of control’	Interne ‘locus of control’

<sup>6</sup> Uit het artikel “Het sociaal-interactioneel model van Gerald Patterson en kinderen met ADHD”, Jo Voets, p. 7.

<sup>7</sup> Deze citaten komen uit “Tussen de regels”, p. 12.

### 3 Het ABC-schema

Inzicht krijgen in het gestelde gedrag is zowel voor de leerkracht als voor de leerling zelf van belang. De ABC-methode kan hiervoor een mogelijk instrument zijn. Met deze methode wordt in een gesprek tussen de leerling en de leerkracht (of leerlingenbegeleider) het incident in de klas of elders als in een vertraagde film overgedaan. Daarbij zijn de volgende drie fasen telkens van belang om in die achteruitkijkspiegel te vatten:

**Antecedenten:** wat gebeurde er vooraf, wat was de aanleiding, de prikkel?

**Behaviour (gedrag):** denken – doen – voelen (wat dacht je, wat deed je, wat voelde je daarbij);

**Consequenties:** positieve gevolgen (afreageren, ...), negatieve gevolgen (straf, pijn, materiële schade, ...) en het vermijden van iets negatiefs (beloning).

Het is immers belangrijk om naast het **gedrag** van de leerling ook op het niveau van **emoties** en **cognities** invloed uit te oefenen.<sup>8</sup>

Joris raakt door zijn impulsiviteit weer eens betrokken bij een handgemeen op de speelplaats. Het T-shirt van zijn strijdmakker is gescheurd en zal hij dus ten dele moeten vergoeden. Gedurende drie middagpauzes (onaangenaam gevolg) worden samen met hem ABC-schema's (inzicht) gemaakt.

A: aanleiding	B: denken-doen-voelen	C: gevolgen positief/negatief
<i>"Ik was samen met Steven aan het voetballen toen Bart naar mij kwam gelopen en ik dacht dat hij mij ging duwen. Ik nam hem vast en ineens was zijn T-shirt gescheurd. Het was per ongeluk. Ik kon er echt niets aan doen. Hij is begonnen."</i>	- denken: <i>"Bart gaat mijn bal weer afpakken"</i> - voelen: <i>"Ik voelde me kwaad worden"</i> - doen: <i>"Ik nam Bart vast bij zijn arm en trok aan zijn T-shirt"</i>	<i>"Alle andere kinderen werden kwaad op mij. Toen moest ik naar de meester gaan die ook kwaad was. Nu mag ik drie keer tijdens de middag niet gaan spelen en moet ik dit papier invullen."</i>

Wat uit het ABC-schema komt, zijn aanknopingspunten voor de aanpak van het probleemgedrag. Daarbij kan men werken op drie niveaus (in het voorbeeld van Joris):

- (A) **de situatie:** Joris mag voorlopig alleen onder toezicht met Bart spelen;
- (B) **denken, doen en voelen:** eigenlijk wil Bart gewoon mee voetballen en moet het spel even stilgelegd worden om hem bij een ploeg in te delen;
- (C) **de gevolgen:** telkens als Joris – in de plaats van dadelijk te reageren – eerst vraagt wat Bart of een andere leerling wil, krijgt hij een compliment van de leerkracht.



## Reflectie voor het team

### ABC-schema

Leren werken met deze ABC-schema's vraagt enige training. Je kunt ook de jongeren zelf stelselmatig trainen in het toepassen van deze schema's, het best *'in vivo'*, door te visualiseren en in 'het echt' opnieuw te spelen. Dit kan op drie verschillende niveaus:

- 1 De vertraagde herhaling. Zoals hierboven beschreven, zo gedetailleerd mogelijk de feiten overlopen (zo kunnen ze precies zien waar het probleem eigenlijk begonnen is, en komen ze makkelijker op ideetjes hoe het terug op te lossen).
- 2 Het schema opnieuw overlopen, vanuit het gezichtpunt van de andere, het 'slachtoffer', de leerkracht. Dit is werken aan het vergroten van het *empathisch vermogen*. De acceptatie ontstaat door deze 'video'-sequentie met de jongere door te nemen.
- 3 Hoe had je het kunnen vermijden? Wat moeten we dan doen/denken/voelen? Welke gevolgen zou dat dan geven?

## 4 Belonen en straffen




*"Straffen moet je zo goed mogelijk doen, opdat je het zo weinig mogelijk hoeft te doen."*

Een straf is een onderdeel van 'grenzen stellen'. Het is een aanvullende techniek om grenzen en regels kracht bij te zetten. Een straf neemt iets positiefs af (een activiteit niet mogen meedoen) of voegt iets negatiefs toe (een stemverheffing, een opmerking, een onprettige activiteit moeten uitvoeren).

### Basisschema van straffen en belonen<sup>9</sup>

	Toedienen	Afnemen
Positief	<b>Beloning C+</b> een medaille krijgen	<b>Straf C-</b> niet mogen meevoetballen
Negatief	<b>Straf C-</b> de klas borstelen	<b>Beloning C- + C- = C+</b> (Dubbel negatief is positief) door te laat te komen, vermijd ik de overhoring

#### (C = consequentie)

-  het gedrag van het kind heeft een positief gevolg: C+
-  het heeft een negatief gevolg (toedienen of afnemen): C-
-  het laat een negatief gevolg wegvallen (C- + C-), wat het kind als positief ervaart: C+

Een regel is pas effectief als hij **relevant en acceptabel** is, volgens de formule "**effectieve regel = kwaliteit x acceptatie**" (E = K x A). De manier waarop de regel of grens gesteld wordt, is even belangrijk als de regel zelf.

<sup>9</sup> Uit "Tussen de regels", p. 20.

*“Regels die gesteld worden vanuit hoge emoties, machtsgevoelens of impulsiviteit, werken niet en worden niet geaccepteerd. Men krijgt verzet bij de leerling en men belandt zeer vlug in het stramien van een negatief proces. Een rustige kordate stijl, overwicht hebben en bij het punt blijven, maar ook samen met de leerlingen de regels opstellen, blijkt het meeste rendement te hebben.”<sup>10</sup>*

Je kunt heel streng een gsm afnemen omdat een leerling die heeft gebruikt in de klas. Je kunt daar heel boos om worden en dreigen met zwaardere sancties als het niet ophoudt. Of je kunt ook stellen dat je een idee hebt, dat de leerling de gsm beter afgeeft aan de leerlingenbegeleider bij het binnenkomen van de school, dat die er wel voor zal zorgen en hem zal terugbezorgen aan het einde van de schooltijd, en of dat de leerling ook geen goed idee lijkt?

De **gevolgen** die aan een regel verbonden zijn, moeten **duidelijk** zijn, zeker niet vaag. Bij het niet-naleven van een regel volgt ook een **uitvoerbare** straf of sanctie (die ook geen straf is voor de leerkracht).



Het uitgangspunt is belonen, bekrachtigen, positief aanmoedigen, complimentjes en schouderklopjes geven, enz. Paul Hamers, inleider bij een sessie van Borg de Zorg, had het over de **“5 op 1”-regel**: bij jongeren met een laag zelfbeeld zouden er 5 beloningen en positieve acties moeten staan tegenover 1 sanctie/negatieve ervaring. Beloningen kunnen overigens materieel of sociaal zijn of uit activiteiten bestaan.



## 28 Reflectie voor het team

### Straffen en belonen

Elke school heeft wel een reglement over belonen en straffen waarin de regels beschreven staan, de straffen en sancties bij overtreding, en de hardere maatregelen bij systematische overtredingen. Vraag die reglementen op bij ‘collega-scholen’ en vergelijk.

-  Ligt het accent in die reglementen op straffen, op belonen of op beide?
-  Wat is de verhouding?



## 29 10 uitgangspunten voor straffen

### Om op te hangen in de leraarskamer?

- 1 Wees mild
- 2 Wees duidelijk
- 3 Een straf is gericht op het gedrag, niet op de persoon
- 4 Ze is gericht op herstel
- 5 Ze heeft een educatief, geen repressief karakter
- 6 Ze toont een grens, versterkt de grens
- 7 Is realistisch en haalbaar
- 8 Wordt uitgevoerd zonder uitstel
- 9 Straf nooit in een acuut negatief proces (bij verhitte emoties)
- 10 Een straf moet eindig zijn, daarna is ze afgesloten.



Een goede straf beantwoordt aan vier criteria.

- 1) Een straf is eerst en vooral **onaangenaam**. Indien gedrag gevolgd wordt door iets vervelends of negatiefs, vermindert de kans dat men dit gedrag opnieuw zal stellen. In de mate van het mogelijke impliceert de straf enige relevantie en is er een relatie met de regel die overschreden is. Dit vergt echter de nodige creativiteit.
- 2) Een straf moet op een of andere manier enig **inzicht** (en op termijn normbesef) opleveren (de ABC-methode zoals hierboven beschreven is een mogelijke methode).
- 3) Een derde element is **herstel**. Om het conflict te beëindigen, kan de leerling een herstelopdracht uitvoeren. Deze opdrachten zijn tevens belangrijke aangrijpingspunten voor de leerkracht om de band met de leerling te herstellen of aan te trekken. Tijdens het uitvoeren ervan kan er namelijk een gesprek tussen leerling en leerkracht ontstaan waardoor de leerling het gevoel krijgt niet afgewezen te worden.
- 4) Het ritueel van de **schone lei**. Het is belangrijk bij jongeren (en zeker met gedragsproblemen), dat er na de straf een expliciet signaal komt van de leerkracht dat de straf hiermee is afgehandeld, dat er vanaf dat moment echt opnieuw begonnen wordt (geen openstaande rekeningen). Dat wordt erg gewaardeerd. Vermeld eventuele aandachtspunten, moedig aan (coach-houding).



## 30 Reflectie voor het team

### Een goede straf, 4 criteria

Leg je eigen belonen- en straffenreglement naast de vier bovenstaande criteria.

- ☞ Hoe straf je, hoe beloon je: met activiteiten? Materieel? ...
- ☞ Welk lijnen trek je als school om het herstel te realiseren?
- ☞ Bereik je hierin een consequente houding van elke leerkracht?
- ☞ Wat zijn de ervaringen, resultaten?



## 31 Reflectie voor het team

### De gedragskaart

De gedragskaart is een mogelijk middel om werkpunten/aandachtspunten voor de leerling bij te houden op verschillende momenten van de dag en de week.

- ☞ Is dit een bruikbaar model om die werkpunten bij te houden?
- ☞ Welke modellen hanteert de school?
- ☞ Is het nuttig die op te vragen bij collega-scholen?

	werkpunten	eerste speeltijd	middag	tweede speeltijd	einde schooldag	Totaal (op 40)
Ma	1. eigen materiaal gebruiken	8	8	7	5	28
	2. het woord vragen	9	8	9	9	35
	3. op stoel blijven zitten	7	7	5	5	24
	4. agenda en boekentas in orde	9	9	9	9	36

Di	1. eigen materiaal gebruiken	8	8	8	7	31
	2. het woord vragen	9	9	10	9	37
	3. op stoel blijven zitten	4	5	3	3	15
	4. agenda en boekentas in orde	9	9	9	10	37
Wo	1. eigen materiaal gebruiken	8	9	NVT	NVT	17/20
	2. het woord vragen	10	9			19/20
	3. op stoel blijven zitten	6	7			13/20
	4. agenda en boekentas in orde	6	6			12/20
Do	1. eigen materiaal gebruiken					
	2. het woord vragen					
	3. op stoel blijven zitten					
	4. agenda en boekentas in orde					
Vr	1. eigen materiaal gebruiken					
	2. het woord vragen					
	3. op stoel blijven zitten					
	4. agenda en boekentas in orde					

Scores: (1) = zeer zwak; (5) = matig; (10) = zeer goed

## 5 Trainingen voor leerlingen

“Hooft dit onderdeel wel bij Stap 1?” zal u denken. Op geregelde plaatsen in dit hoofdstuk kwam naar voor dat gedragsverandering niet vanzelf gaat. Behalve *vakken* (leerstof) en *structurering* hebben deze jongeren ook *training* nodig, bijvoorbeeld in sociale vaardigheden of in probleemoplossend werken. Alternatieven moeten aangeleerd worden en dat vraagt een zekere intensiteit en herhaling, met de opbouwende ondertoon dat ‘falen mag’. Zo vormt de ABC-methode (zie p. 54) bijvoorbeeld een handig instrument om leerlingen inzicht in eigen gedrag te verschaffen. We beschrijven hieronder twee suggesties.

### 5.1 Peer mediation

*Peer mediation* is bemiddeling bij conflicten onder leerlingen door de leerlingen zelf. Het zet een systeem op waarbij leerlingenbemiddelaars geselecteerd en getraind worden in conflicthantering.<sup>11</sup>

Een school die *peer mediation* wil invoeren, moet daar ruim de tijd voor nemen. Door een degelijke voorbereiding wordt *mediation* ingebed in het schoolklimaat, wat de kans op blijvend succes vergroot. Enkele elementen:

- een ‘train-de-trainer’-programma (leerkrachten die schoolmediator worden, ontvangen een training in conflicthantering);
- lessen over *peer mediation* geven en *peermediators* coachen;
- collega’s, ouders en andere betrokkenen informeren;

<sup>11</sup> Uit: MESO-magazine, 26e jrg., nr. 146, febr. 2006.

- de leerlingen selecteren;
- regelmatig evalueren en bijstellen, ...

De belangrijkste selectiecriteria voor leerling-bemiddelaars zijn motivatie, sociale vaardigheden en betrokkenheid op de ander en de maatschappij. Tijdens de opleiding van de *peermediators* komen verschillende onderwerpen aan bod:

- gesprekstechnieken;
- samenvattingstechnieken;
- inzicht in het ontstaan van conflicten;
- inzicht in wat (verbale) agressie is, hoe ze te herkennen en ermee om te gaan;
- opbouwen van een vertrouwensrelatie;
- inzicht in het effect van lichaamstaal;
- zich eigen maken van de basisregels en grondhouding tijdens de bemiddeling.

De bemiddelaars moeten ook beschermd worden tegen conflicten die hun vermogen te boven gaan. (bijv. zware interculturele conflicten, drugsgebruik, fysiek geweld, enz.) Dit zijn onderwerpen waar de schoolleiding zich over moet buigen. Het is essentieel dat de school hier een duidelijk beleid voor uitstippelt en de grenzen bewaakt.

## 5.2 Vrijtijdsvaardigheden

Leertrajecten zijn vaak vooral toegespitst op vaardigheden en attitudes die nodig zijn om op de arbeidsmarkt te kunnen functioneren. Daarnaast zijn er ook trajecten die inspelen op zogenaamde *vrijtijdsvaardigheden*.<sup>12</sup> Volgens de Nederlandse projectonderzoekers hebben leerlingen met een aanvaardbare vorm van vrijetijdsbesteding meer kans om succesvol in te stromen op de arbeidsmarkt en een werkplek te behouden.

Op één van de deelnemende scholen aan het project Borg de Zorg probeert men deze doelstelling te bereiken met lichamelijke en sociale activiteiten. Daarvoor werkt de school aan de volgende subdoelen:

- plezier laten krijgen in opnieuw naar school gaan;
- op tijd leren komen;
- zorgen dat leerlingen de juiste werkkleding voor de activiteit aantrekken voor ze aan een klus beginnen;
- de juiste middelen leren gebruiken voor de juiste activiteit;
- leren omgaan met verschillende materialen;
- sociaal aanvaardbaar leren omgaan met leeftijdsgenoten;
- gezag leren accepteren;
- opdrachten leren uitvoeren;
- leren omgaan met verschillende doelgroepen, zoals leeftijdsgenoten, cliënten, leerkrachten, medeweggebruikers e.d.;
- verbeteren van de lichamelijke conditie;
- grenzen leren verleggen;
- leren samenwerken;
- het gevoel van eigenwaarde vergroten;
- het doorzettingsvermogen ontwikkelen;
- de aangeleerde vrijetijdsvaardigheden kunnen toepassen in de vrije tijd (thuisituatie).

12 Uit: "Casemanagement voor gedragsmoeilijke jongeren. Stap voor stap op weg naar een passende arbeidsplek." 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2005.

Een andere deelnemende school aan Borg de Zorg ontwikkelt eens per maand (vrijdagnamiddag) workshops rond vrijetijdsbeleving. (bijv. gitaar spelen, verschillende kerken bezoeken, fietsen, enz.) Er is één voorwaarde: het mag (bijna) niks kosten. De klasleerkracht onderzoekt bij het begin van het schooljaar met de klas wat de leerlingen interessant en leuk zouden vinden. In de workshops werken ze deelaspecten van het doel uit. Zo gaat de workshop 'fietsen' in op hoe een fiets eruit ziet, wat verkeersveiligheid is, ... vooraleer ze effectief op fietstocht trekken (en aan het eind ervan een brevet krijgen).

Een mooi neveneffect is dat de leerlingen activiteiten aangeboden krijgen die ze in hun vrije tijd ook zelf kunnen doen. De school zelf vermeldt twee voordelen:

- leerlingen leren omgaan met vrije tijd;
- ze komen in een heel andere relatie met de leerkracht te staan.

### 5.3 Andere trainingen

**Stevig Op de Werkvloer**<sup>13</sup> is een methode met pedagogisch-didactische hulpmiddelen voor motivatie- en attitude training van risicjongeren. Deze cd-rom bevat de hulpmiddelen zelf, evenals een training om je die hulpmiddelen eigen te maken. De hulpmiddelen dienen om de jongeren effectief gemotiveerder te maken en attitudes aan te leren. Het resultaat kan je volgen in de vorm van een *eigen leermeter*. Deze visualiseert wat jij en de jongere(n) bijleren.

Is *Stevig Op de Werkvloer* een trainingprogramma voor leerkrachten en leerlingen, dan zijn **Anders Boos Worden** en **Minder Boos en Opstandig**<sup>14</sup> programma's die in navolging van J. Lochman's *Coping Power Program* ontwikkeld werden als groepstraining voor kinderen van 9 tot 12 jaar. Het gaat om sociaal-emotionele en cognitieve trainingen. *Minder Boos en Opstandig* heeft ook een gedeelte waarin men de ouders op de hoogte brengt van wat aangeleerd is. Op die manier hoopt men meer 'transfer' te bekomen van wat in de training geleerd werd naar het dagelijks leven. Deze transfer gebeurt immers niet automatisch. De programma's hebben wel enige aanpassing nodig als men ze wil toepassen bij jongeren van het secundair onderwijs.

De volgende elementen komen aan bod:

- Perspectiefname: inzicht in eigen gedrag en in het gedrag van anderen.
- (H)erkennen en onderscheiden van gevoelens bij jezelf en bij anderen. Wat doet dit met je lijf?
- Leren omgaan met gevoelens van onrust, boosheid en agressie.
- Oplossingsstrategieën aanleren, waaronder leren in stapjes hardop denken (het 'stoplichtmodel').
- Zelfcontrole en leren incasseren (door tegen jezelf te praten/*inner talk*).

13 Pedagogisch Centrum Wagenschot, Steenweg 2 9810 Eke-Nazareth. Telefoon: 09-280 89 60. Contactpersoon: Trees De Keyser, trees.dekeyser@wagenschot.be.

14 "Anders Boos Worden", Cora van Dijk en Jan van Driel, Centrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie De Mark, PB 90108 4800 RA Breda, 0031 (0)76/56.08.542  
"Minder Boos en Opstandig. Een gedragstherapeutisch programma voor kinderen met disruptieve gedragsstoornissen en hun ouders", Astrid Hoppe, Walter Matthys en Nicolle van de Wiel, UMC Utrecht, afdeling Jeugd- en Kinderpsychiatrie, 2003.



STAP 2

# Stap 2

## Het team

1. Teamvorming en training van pedagogische vaardigheden 61
2. Rol van de directie 71
3. De school als professionele leergemeenschap 73

Naarmate het schoolteam de basisveiligheid en een constructieve leersfeer tot stand brengt, zullen er zich minder incidenten voordoen, schreven we bij het algemeen kader over schoolbeleid. Een beleid rond basisveiligheid uitwerken en beheren, is het werk van het hele schoolteam. Het *beheren* van de basisveiligheid heeft onder meer te maken met de **vijf pedagogische vaardigheden** (zie p. 63). Dat lijken in de eerste plaats 'individuele' vaardigheden te zijn die elke leerkracht (en bij uitbreiding elke ouder, elke opvoeder, ...) moet verwerven. Maar ze krijgen pas hun volle kracht als ze in team bekeken en getraind worden.

Verder belichten we de rol van de **directie** en bekijken we hoe de school zich als **professionele leergemeenschap** kan ontwikkelen en vernieuwingen structureel kan doen inpassen in haar praktijk.

# 1 Teamvorming en training van pedagogische vaardigheden

## 1.1 Een krachtig en enthousiast team

De deelnemers aan het project Borg de Zorg hebben het zelden met zoveel woorden gezegd. Uit hun manier van werken met jongeren met gedrags- en emotionele problemen blijkt wel dat de sleutel tot het "in regie houden" van de klas eerder buiten de klas ligt. Iedere leerkracht die zich gedragen weet door een coherent en enthousiasmerend team kan de soms erg moeilijke klassituaties beter aan. Dit is open deuren intrappen.

Hoe werk je aan zo'n team? Hoe zorg je voor (veer-)kracht, enthousiasme en competentie voor elke individuele leerkracht? De voorwaarden voor het vormen van een hecht schoolteam zijn zeer verscheiden. We raken in deze publicatie slechts enkele zaken aan. Van belang zijn onder meer

- een cultuur van openheid, vertrouwen, respect en (h)erkenning van de kwetsbaarheid van collega's;
- informele en formele ondersteuning bij onzekerheden en moeilijke momenten;
- een gedegen en geëxpliciteerde visie;
- de directie als coach en organisator van het team;
- ondersteunende diensten die eveneens kunnen fungeren als coach, enz.



## 32 Reflectie voor het team

### Individuele en gemeenschappelijke stijl

Paul Hamers gaf in het project Borg de Zorg enkele vragen mee die als leidraad voor een gesprek onder leerkrachten kunnen dienen.

- ☞ Hoe ga je als team (en bovendien als directie) om met het evenwicht tussen:
  - streven naar een **gemeenschappelijke stijl** en aanpak, wat de persoonlijke stijl van de leerkracht meer op de achtergrond brengt, tegenover
  - ieders **individuele stijl** ten volle benutten (bijv. iemand die graag structuur geeft, plaatsen bij die jongeren die dat net nodig hebben)?
- ☞ Wat zijn belangrijke elementen van een gemeenschappelijke stijl?

- ☞ En op welke terreinen kan/moet zich dat uiten? Een consequent belonen-en-straffensysteem uitvoeren, je houding als leerkracht bij positieve acties en gebeurtenissen van leerlingen, én bij negatieve? Andere?

Structuur brengen én tegelijk een relatie met de jongeren opbouwen (disciplineren én betrokkenheid) is een ernstige opdracht.

- ☞ Hoe gaat iedere leerkracht met deze opdracht om?
- ☞ Op welke momenten ben je bezig met 'disciplineren' en wanneer met 'betrokkenheid'? Hoe zorg je voor een mooi evenwicht?
- ☞ Kun je leren van iedere individuele stijl?
- ☞ Kun je aan het einde van de dag inschatten hoe de balans tussen beide aspecten de voorbije dag is geweest?

Jongeren hebben een zesde zintuig voor de zwakke plekken en hiaten in het leerkrachtenteam. Stel je in hun plaats.

- ☞ Waar zou jij die zwakke plekken situeren?
- ☞ En wat moet er gebeuren om die te herstellen?

Elke leerkracht afzonderlijk heeft zijn eigen talenten, vaardigheden en intrinsieke kwaliteiten.

- ☞ Kun je die van elke leraar inventariseren?
- ☞ Wie is op welk terrein sterk, of eerder zwak?
- ☞ Is er voldoende onderling vertrouwen en openheid om deze lijst bespreekbaar te stellen?
- ☞ Zo ja, valt er iets uit te leren voor de organisatie van de klassen, de overgangsperiodes, de speeltijden, de opvang van leerlingen in crisis, ...?
- ☞ Staat elke leerkracht 'op de goede plaats'?
- ☞ Zo niet, welke ondersteuning heeft deze of gene leerkracht nodig om die taak tot een goed einde te brengen?



## Reflectie voor het team

### Basisprincipes en de missie

We overlopen nog eens de 10 basisprincipes voor een gedragen missie (zie cd-10 en p. 30)

- ☞ Zouden ze een goed uitgangspunt kunnen vormen voor een schoolteam?
- ☞ Maken we die waar?
- ☞ Hoe kunnen we die versterken?
- ☞ Zijn we er trouw aan gebleven?
- ☞ Hoe creëer je een positief klimaat én hoe behoud je dit?





## 'Het' en motivatie




Wat houdt ons gemotiveerd? Wat is de motivatie van de teamleden om in het BuSO te staan? De volgende uitspraken hoor je wel vaker:

*"Het is een roeping".*






*"Het ligt u of het ligt u niet".*

*"Het beetje dat ik ze kan geven, hebben ze toch gehad".*

*"De ambitie het 'verschil' te maken of te belichamen. Als dat lukt geeft dat voldoening".*

-  'Het' hebben. Wat zou 'het' kunnen zijn? Wat stelt dit voor, voor jezelf en voor het team?
-  Welke motivatie(s) vindt jouw school belangrijk?
-  Welke beweegredenen zijn te mijden?

Een aantal leerkrachten duikt 'per ongeluk' in het BuSO en leert het al doende.

-  Klopt de uitspraak dat we het als collega snel evident vinden dat nieuwe collega's kunnen structureren, gezag hebben, kunnen omgaan met afstand en nabijheid?
-  Kunnen ze 'het' leren? En 'het' behouden?
-  Weten we als school duidelijk wat we willen dat zij kunnen?
-  Wordt aan jonge leerkrachten geleerd hoe ze met een klas kunnen werken en de regie kunnen houden over leerlingen met gedragsproblemen?
-  Worden deze leerkrachten omringd door een team dat hen niet alleen tips en rugdekking geeft, maar ook kritische vragen durft te stellen?

## 1.2 Pedagogische vaardigheden

Bij Stap 1 beschreven we de mogelijke negatieve processen waarin leerkrachten (ouders) en leerlingen (jongeren) kunnen terechtkomen en blijven steken. Als je leerstof wil overbrengen, moet je met de jongere eerst een minimale binding hebben. Dit is echter niet zo evident en vraagt heel wat relationele en **pedagogische** kwaliteiten. Tijdens het project gingen we dieper in op die kwaliteiten, meer bepaald op de noodzaak om als team na te denken over de **vijf pedagogische vaardigheden**, ze in te oefenen, te trainen en te evalueren.

*"Klasmanagement wordt geschraagd door vijf typische vaardigheden. Wie deze vijf vaardigheden in zijn les evenwichtig weet te hanteren, slaagt er wonderwel in om een klas op de sporen te houden, zelfs een erg moeilijke klas!"* (Gerald Patterson, Amerikaans pedagoog)

We durven deze uitspraak verbreden: als de hele school doordrongen is van deze vaardigheden, blijven zowel de leerkrachten als de jongeren op de sporen. Patterson herleidt de noodzakelijke pedagogische kwaliteiten tot vijf vaardigheden.

- 1) Leiding geven en grenzen stellen
- 2) Monitoring
- 3) Positieve bekrachtiging
- 4) Positieve betrokkenheid
- 5) Problemen oplossen

We lichten ze één voor één toe.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> De beschrijving van de vijf pedagogische vaardigheden komt deels uit de sessie van Borg de Zorg, met Jo Voets als inleider, deels uit de cd-rom "Leerlingenbegeleiding" en deels uit het artikel "Tussen de regels".

## 1.2.1 Leiding geven en grenzen stellen

De vaardigheid te leiden en grenzen te stellen, kun je niet louter beperken tot het opstellen van regels. Leiden en afgrenzen is in de eerste plaats een houding om overzicht en overzicht op de klas te houden. Het gaat hier over gezag, niet over macht (zie ook Inleiding – emancipatorische gezagsrelatie, p. 15). Leidinggeven en grenzen stellen gebeurt veeleer in een sfeer van bezieling, uitstraling, persoonlijkheid en respect. Leidinggeven is immers inherent aan een pedagogisch proces. Leiden is een voorwaarde om te komen tot leren.

Regels hebben in essentie de functie om het sociale verkeer te regelen. Te weinig regels geeft onduidelijkheid, te veel regels creëert een keurslijf dat zowel bij de leerkracht als bij de leerlingen veel irritatie uitlokt en in de praktijk niet zal opgevolgd worden. Onduidelijke regels geven hinderlijke ruimte voor discussie. Regels zijn geen afspraken. Afspraken ontstaan in onderling overleg. Regels worden veeleer eenzijdig opgelegd.

### Tips voor goedgeemaakte regels

- 1) De regel is **klaar en duidelijk**, met andere woorden alle leerlingen weten welk gedrag er gevraagd wordt en in welke situatie de regel van toepassing is. Je biedt hen eigenlijk geen 'uitweg' meer.  
niet: *"Op weg naar de turnzaal blijf je rustig."*  
wel: *"Als je naar de turnzaal gaat, blijf je in de rij staan; je kan op weg naar de turnzaal niet praten."*
- 2) De regel heeft betrekking op **observeerbaar gedrag**.  
niet: *"Je bent ordelijk."*  
wel: *"Voor je de klas uitgaat, leg je al je boeken in de kast, je agenda doe je terug in de boekentas en papiertjes in de prullenmand."*
- 3) De regel is geformuleerd in **positieve bewoordingen**. De leerling heeft immers veel meer aan een instructie die aangeeft wat hij wel mag doen. Vaak hebben ze daar geen idee van.  
niet: *"Je mag niet roepen in de klas."*  
wel: *"Wil je tijdens de les iets vragen of weet je het antwoord op een vraag, steek dan je vinger op en wacht tot de leerkracht zegt dat je mag antwoorden."*
- 4) Er is **eengrondige reden** (orde, veiligheid, respect) voor het opstellen van de regel. Leerlingen, leerkrachten en ouders kunnen de zin van de regel inzien. Is dit niet zo dan verzetten leerlingen zich tegen het naleven van de regel, en verzetten leerkrachten en ouders zich tegen het opvolgen en consequent stellen van de regel.
- 5) De **gevolgen** die aan de regel verbonden zijn, zijn voor de leerling **duidelijk**.  
niet: *"Als je te veel praat, dan krijg je straf."*  
wel: *"Wie te veel praat, komt vooraan in de klas alleen op een bank zitten."*
- 6) De gevolgen bij het niet naleven van de regel zijn uitvoerbaar en geen straf voor de leerkracht.
- 7) Effectieve regel = kwaliteit x acceptatie. De manier waarop de regel of grens gesteld wordt, is even belangrijk als de formulering. Regels die gesteld worden vanuit sterke emoties, machtsgevoelens of impulsiviteit, werken niet en worden niet geaccepteerd. Een rustige kordate stijl, overzicht hebben en bij het punt blijven, maar ook samen met de leerlingen de regels opstellen, blijken het meeste rendement te hebben. Een regel is dus pas effectief als hij relevant en acceptabel is, en als alle betrokkenen dat vinden. Dit evenwicht is een constante zoektocht.



## Reflectie voor het team

### Goedgemaakte regels





Leg met het team de regels bij elkaar zoals die in de school gelden of gehanteerd worden in de klas/ tijdens de overgangperiodes/op de speelplaats. Bekijk ze in het licht van deze tips. Verfijn je regels indien nodig. Probeer tot eenduidige en door iedereen makkelijk te hanteren regels te komen, die bovendien goed communiceerbaar zijn met de leerlingen.

Wanneer het moeilijk loopt in de klas, is regels opnieuw **expliciet maken** en **consequent bekrachtigen** één van de eerste dingen die moeten gebeuren om terug rust te brengen in de klas en lesgeven weer mogelijk te maken. Samen met **opvolgen en toezien**, vormt grenzen stellen namelijk de basis om probleemgedrag te stoppen.

Leiding geven en grenzen stellen is dus ruimer dan straffen. Het gaat over het benoemen van ongewenst gedrag en het geven van duidelijke instructies. Straffen dienen om deze grenzen te versterken.

### 1.2.2 Monitoring

*Monitoring* betekent letterlijk “leerlingen **opvolgen** en **toezicht houden** op wat ze allemaal doen”.

-  Waar zijn welke leerlingen op welk moment mee bezig?
-  Wat gebeurt er vóór, tussen en tijdens de lessen, aan de schoolpoort, in de refter?
-  Hoe vorderen de leerlingen in hun taken, kunnen zij eventueel zelfstandig verder of is ondersteuning gewenst?
-  Welke interactie gebeurt er tussen leerlingen, wie beïnvloedt wie en op welke wijze?

Leiding geven, grenzen stellen en toezicht houden zijn de **sturende** vaardigheden. Met een metafoor zou je kunnen zeggen dat zij zorgen voor de ‘omheining’ waarbinnen de ‘schapen’ kunnen leven. Als die omheining te afschrikwekkend is, geeft dat een negatieve sfeer; te hoog is geldverspilling en is ze te laag dan lokt ze uit dat schapen erover springen.

Tien tot dertien jaar is een scharnierleeftijd waarop kinderen alles doen om in de gading van **leeftijdsgenoten** te komen (liever gestraft door de leerkracht dan verstoten door de vrienden). Dit is een cruciale periode waarin het van belang is de verticale pedagogische verbinding (ouder-kind, leerkracht-leerling) aan te halen om op die manier een afwijkend (horizontaal) manoeuvre naar deviante leeftijdsgenoten tegen te gaan.

Elke school heeft bepaalde zones waar minder toezicht is en die vaak het decor zijn van schermutselingen, pesten, enzomeer. Dit blijkt vooral voor te komen tijdens de soms kritische overgangssituaties: de speelplaats, verplaatsingen van en naar de klas, bij aankomst of vertrek, de refter, enz.

Het mag echter ook iets meer zijn. We vertalen monitoring als toezicht uitoefenen én **interesse tonen**: de speelplaats is de plaats bij uitstek waar leerkrachten en leerlingen speels met elkaar kunnen omgaan. Mits een goed toezicht kunnen allerlei potentiële incidentjes voorkomen worden door een vlugge interventie in de stijl van “*Kom, laten we nu even voetballen*”.

### 1.2.3 Positieve bekrachtiging

Jongeren met gedragsproblemen hebben enkele gemeenschappelijke kenmerken. Een daarvan is dat ze vaak hebben gehoord wat er allemaal misloopt en niet lukt. Deze negatieve input heeft hun zelfbeeld aangetast en levert opnieuw een negatieve output. Grenzen stellen en monitoring moet men dus aanvullen met **positieve feedback**.

- ☞ Hangt er in de klas een positieve constructieve sfeer?
- ☞ Beklemtoon je als leerkracht voldoende wat de leerlingen goed doen?
- ☞ Bevatten de instructies die in de klas gegeven worden richtlijnen om positief gedrag te stellen?

#### Tips voor positieve bekrachtiging

- 1) Samen met de leerling het probleem bekijken en de **gezamenlijke voordelen** benoemen.  
*“Ik heb gemerkt dat je deze week al enkele keren te laat bent binnengekomen. Zullen we eens bekijken hoe we ervoor kunnen zorgen dat jij wél op tijd komt? Dat bespaart jou straf en mij vervelend gezeur.”*
- 2) Het uiteindelijke **doel** concreet en positief formuleren, de haalbaarheid van de doelstelling nagaan.
- 3) De doelstelling onderverdelen in **kleine stappen** en apart inoefenen. Bij de uitvoering kan hulp nodig zijn. Voer sommige stappen in eerste instantie samen met de leerling uit.
- 4) Bespreek met de leerling welke **beloning** hij krijgt na welk gedrag. Voeg controlemomenten in en spreek dit af met de leerling.
- 5) Geef de beloning zoals afgesproken, ook als de leerling op andere vlakken ongewenst gedrag toont. Wat voor de leerling een beloning is, kan voor elk kind verschillen.
  - materiële beloningen;
  - aandacht geven: een knipoog, een compliment, een schouderklop;
  - een extra activiteit: een grote kampeerweek voor de verdienstelijke leerlingen (verdienstelijk is: op tijd komen, agenda in orde, niet te veel conflicten, ...);
  - privileges: de sleutelbos toevertrouwen om iets te halen (beloning gekoppeld aan vertrouwen).
- 6) Geef niet toe wanneer de leerling de doelstelling niet haalt; zo leert de leerling dat er ‘gewerkt’ moet worden voor iets extra’s. Pas dan heeft een beloning effect. Maak wel de stappen eventueel kleiner en ga na of de uiteindelijke doelstelling voor deze leerling haalbaar is.



### 36 Reflectie voor het team

#### Positieve bekrachtiging

Je kunt de leerling nieuw en gewenst gedrag aanleren. Een duidelijke en positief ingestelde houding zijn belangrijk: niet de leerling, wel zijn gedrag wordt aangepakt. Het verschil tussen beide voelt de leerling haarscherp aan.

Overloop de aanbevelingen en leg die naast de praktijk in je eigen school.

Bespreek dit met verschillende collega's samen.

## 1.2.4 Positieve betrokkenheid

**Interesse, engagement, belangstelling** van de leerkracht laten de leerling voelen dat hij de moeite waard is, iets betekent en dat hij er mag zijn in de klas; ook al gaat het soms moeilijk. Positieve betrokkenheid is de voorbode – en ook de voorwaarde – voor de binding tussen de leerkracht en de leerling. De leerling aanvaardt geen grenzen of verdraagt geen compliment en aandacht vanwege de leerkracht als hij weet dat die niet in hem geïnteresseerd is.

Positieve betrokkenheid is een houding die voortkomt uit een besef van verantwoordelijkheid, uit de opdracht om leerlingen kennis, inzichten en vaardigheden bij te brengen. **Tijd maken** voor de leerling, samen iets doen, belangstelling tonen, luisteren naar zijn kleine verhalen over geluk, verdriet, angst of teleurstelling is gemakkelijker in tijden van rust.

Op de momenten dat beide partijen vastzitten in een negatief proces vervalt men dikwijls in een van beide extremen: absolute vermijding (de leerling links laten liggen) of een verdere escalatie van negatieve processen en conflicten. Hoe begrijpelijk ook en hoe zwaar de emoties van de leerkracht hierbij op de proef gesteld worden, beide attitudes leiden tot niets en maken de didactische kerntaak onmogelijk. Het gaat er dan om, om schoorvoetend positieve dingen te beklemtonen, het contact met de leerling te herstellen, negatief gedrag te negeren of te begrenzen. De oplossing ligt dus in het midden: de korte contacten zo positief mogelijk houden.



### 37 Reflectie voor het team

#### Een positief gebaar

Een deelnemer van het project Borg de Zorg vertelde over het onthutste gezicht van een leerling toen de leerkracht zijn jas om haar schouders sloeg bij een wandeling in koude temperaturen:

*“Er is zo weinig positiefs verteld en gezegd tegen hen dat een simpel bezorgd gebaar tot ongeloof en verrassing leidt. Een schouderklop doet dus wonderen.”*

- Kun je jezelf dergelijke gebeurtenissen of taferelen herinneren? Verzamel en maak ze bekend (leraarskamer, verslag, ...).
- Hoe werk je zelf aan positieve betrokkenheid?
- Overleg je hierover met collega's?
- Zit hier een expliciet beleid achter? Zo niet, hoe zou dit tot stand kunnen komen?



### 38 Reflectie voor het team

#### De '5 op 1'-regel

Paul Hamers besprak tijdens het project Borg de Zorg de bevindingen van wetenschapper Paul Frick, die pleit voor de '5 op 1'-regel: 5 beloningen/positieve acties tegenover 1 sanctie/negatieve ervaring.

- Kunnen we ook bij deze jongeren de 5/1-regel toepassen en overeind houden?
- Kan dit een uitdaging zijn om het aantal beloningen/complimentjes/schouderklopjes/... enerzijds en sancties/streng optreden/... anderzijds per dag en per leerkracht bij te houden? Is dit zinnig?
- Hoe train je jezelf en het team in het evolueren naar een meer positieve houding en betrokkenheid? Wat is daarvoor nodig? Inventariseer eventuele drempels en kansen.

## 1.2.5 Problemen oplossen

Het kunnen oplossen van problemen is een wat aparte vaardigheid. Greep hebben op de leerlingen en werken in een sfeer van positieve bekrachtiging en betrokkenheid, zijn essentiële voorwaarden om tot deze vaardigheid te kunnen komen. De leerkracht stimuleert de leerlingen om zelfstandig obstakels op te ruimen en creatief en constructief te denken. Deze vaardigheid wordt opgebouwd en geïntegreerd in de dagelijkse omgang met de leerlingen.

Er is een verband tussen deze vaardigheid en het ABC-schema (zie Stap 1, p. 54). Gedetailleerd reconstrueren wat er fout liep, geeft al aanleiding om te leren inzien hoe dit de volgende keer kan vermeden worden. Het levert ook ideeën aan voor (toekomstige) oplossingen: "Waar kunnen we verbeteren? Waar kunnen we ervoor zorgen dat het niet meer gebeurt?" Je kunt leerlingen daardoor het gevoel geven dat ze er zélf mee naar gezocht hebben en mee beslist hebben. Dat ze mede-architect van de oplossing zijn geweest.

### Samenvatting

Bemerkt dat *belonen en straffen* niet expliciet als 'vaardigheid' vermeld zijn. Die staan in 'onderaanneming' van de vijf vaardigheden, als een middel om de vaardigheden te versterken (zie Stap 1 p. 55).

1. Leiding geven en grenzen stellen	
	<i>Risico's bij gebrek aan</i>
duidelijk verstaanbare regels en grenzen	kinderen en jongeren worden onzeker; weten niet meer waar de grens ligt
daadwerkelijk en éénduidig toepassen	kinderen en jongeren durven zelf de leiding gaan nemen
niet de hoeveelheid, maar de kwaliteit van regels is van belang	als leerkracht (ouder) is het moeilijk om terug greep te krijgen bij herstel

2. Monitoring	
	<i>Risico's bij gebrek aan</i>
overzicht houden op hetgeen jongeren doen	jongeren opereren waarschijnlijk in een schemerzone
weten waarmee jongeren bezig zijn, waar ze dan bezig zijn, met wie ze bezig zijn	instemming en/of goedkeuring met hetgeen ze bezig zijn, ligt niet meer bij de ouders en/of leerkrachten, maar bij leeftijdsgenoten

3. Positieve betrokkenheid	
	<i>Risico's bij gebrek aan</i>
oprecht geloof in de jongere	stilvallen van elk initiatief en verantwoordelijkheid
belangstelling hebben	beperkt ontwikkelen van lerend vermogen
contacten onderhouden, wordt de jongere gedragen?	verschrallen van sociale contacten

4. Positieve bekrachtiging	
	<i>Risico's bij gebrek aan</i>
meedelen dat de dingen goed verlopen	verlagen van de eigenwaarde
opbouwende commentaar	toenemend geloof in eigen onkunde
bemoedigende commentaar	stilvallen van elke motivatie

## 5. Problemen oplossen

	<i>Risico's bij gebrek aan</i>
jongeren leren problemen oplossen	afwachtende houding als anderen alles in hun plaats oplossen
jongeren betrekken en ernstig nemen	vinden zich een minderwaardige partij optreden van onverschilligheid en afhankelijkheid
jongeren meer verantwoordelijkheid laten dragen	voelen zich helemaal niet verantwoordelijk

39









## Reflectie voor het team

### De 5 pedagogische vaardigheden

Paul Hamers wierp tijdens het project Borg de Zorg onderstaande bedenking op:

*“Het zou kunnen dat de doelgroep van de ‘moeilijke’ jongeren een andere aanbreng van deze vaardigheden vraagt. Normaal vertrekt men steeds vanuit het aanleren van de positieve vaardigheden. Patterson vond echter een relatie tussen het ontstaan van antisociaal gedrag en een gebrek aan monitoring en disciplineren. Vermoedelijk zullen de positieve vaardigheden (betrokkenheid, bekrachtigen en problemen oplossen) wel een gunstig effect hebben op het zelfbeeld en zo onrechtstreeks op het afremmen van negatief gedrag. Dit zou echter een trager werkend mechanisme kunnen zijn.”*

-  Hoe denkt het team hierover?
-  Leerkrachten hebben een individuele stijl. Is die bespreekbaar?
-  Weet je van je collega in welke vaardigheid hij of zij sterk is, en welke voor verbetering vatbaar is?
-  Weet je dat van jezelf?
-  Wat is er in het team nodig om deze vaardigheden ‘in de vingers’ te krijgen? Welke zijn voorlopig drempels hiervoor?
-  Bestaat de bereidheid om hiervoor training te organiseren?

De vijf vaardigheden worden hier voorgesteld als even belangrijk.

-  Vind je dat dit ook geldt voor de doelgroep van jongeren met gedrags- en emotionele problemen?

Jo Voets bracht tijdens de sessies van Borg de Zorg in dat:

*“De aanwezigheid van pedagogische vaardigheden – vooral leiding geven/grenzen stellen en positieve betrokkenheid – in de schoolcultuur en in het pedagogisch handelen van de leerkracht, een sterke invloed heeft op het probleemgedrag en de schoolresultaten”.*

-  Klopt dit met je eigen ervaringen?



## Pedagogisch profiel

Een boeiende oefening is het invullen van het eigen **pedagogisch profiel**<sup>2</sup> door leerkrachten als thema voor een gesprek over de vijf pedagogische vaardigheden. Iedere leerkracht duidt per item een score tussen 1 en 7 aan, waarbij 1 de laagste score en 7 de hoogste score is. Vul eventueel bij elke vaardigheid zelf deelaspecten aan waar je dat zinnig acht.

Voorbeeld van een ingevuld pedagogisch profiel<sup>3</sup>

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Grenzen stellen en leiding geven</b> - wijzen op de regels in de klas; - ongewenst gedrag negeren, bestraffen; - benoemen van ongewenst gedrag; - zeggen welk gedrag verwacht wordt.							
<b>Monitoring</b> - afspraken en gedrag controleren en toezicht uitoefenen op de uitvoering ervan; - afspraken maken (wie, wat, wanneer en waar).							
<b>Positieve bekrachtiging</b> - prosociaal gedrag onmiddellijk laten volgen door een positief gevolg (=contingent bekrachtigen); - aanmoedigen.							
<b>Positieve betrokkenheid</b> - steun en betrokkenheid tonen; - interesse tonen.							
<b>Problemen oplossen</b> - probleem helder krijgen; - zoeken naar mogelijke oplossingen; - conflicten afronden en bespreken; - leerling stimuleren om een probleem op te lossen.							

### Een interpretatie van dit voorbeeld<sup>4</sup>

*“Uit dit profiel lezen we af dat de leerkracht duidelijk de grenzen aangeeft en dit gaat wel eens gepaard met straffen. De scores op de ja-functies (de positieve vaardigheden) zijn echter ondermaats, hoewel ‘problem-solving’ iets hoger ligt. De leerkracht heeft zijn klas duidelijk in de hand, maar zijn attitude helt iets te veel over naar irritatie en rancune. Er is weinig cohesie tussen de leerlingen en de klassfeer is maar matig. Problemen worden onderzocht en besproken, maar de communicatie is nogal éénlijnig en directief. Specifiek naar één leerling met gedragsproblemen kan dit betekenen dat door het overwicht van de ‘neen-functies’ (grenzen stellen en monitoring) de leerling de eerste weken niet meer zo brutaal zal zijn. Op lange termijn schuilt hierin echter het gevaar dat de leerling deze houding als te afwijzend ervaart en onverschilligheid gaat opbouwen. De band met de leerling wordt bijgevolg niet versterkt en bij gebrek aan positieve input zal de leerling uiteindelijk geen gewenst gedrag meer stellen.”*



Kun je deze interpretatie volgen?



Welke accenten legt de school?

<sup>2</sup> Uit de cd-rom “Leerlingenbegeleiding”, ook gebruikt in “Tussen de regels”, p. 17-18.

<sup>3</sup> In de bijhorende cd-rom vindt u een ‘leeg’ voorbeeld-formulier.

<sup>4</sup> Uit: “Tussen de regels”, p. 17-18.



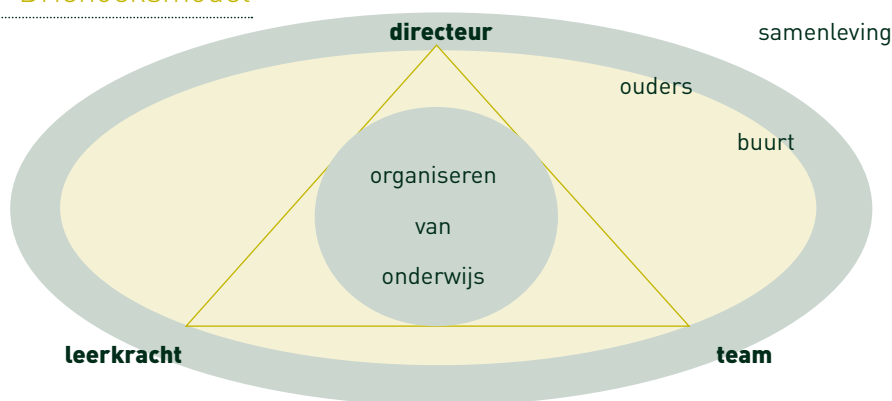
Er zijn verschillende werkwijzen denkbaar om met dit document aan de slag te gaan. Het meest voor de hand liggend is dat men het eerst individueel invult om het dan (ev. in kleine groepjes, met vakcollega's, ...) samen te leggen en de gelijkenissen en verschillen te zien. Het kan een aanleiding zijn om een gesprek te voeren over

- ✍ ieders individuele stijl om met de leerlingen om te gaan;
- ✍ wat ieders talenten en positieve kanten hierin zijn (leren van elkaar), en ook de zwakkere kanten;
- ✍ de vraag of men met het team moet/wil zoeken naar een meer gemeenschappelijke opvoedingsstijl.

## 2 Rol van de directie

Om een coherent schoolbeleid uit te bouwen en te bestendigen is de plaats van de directeur cruciaal. Bij het samenstellen van een goed schoolteam moet hij of zij de ruimte hebben om deskundigen aan te werven op basis van hun competentie om met jongeren met gedrags- en emotionele problemen om te gaan. Daarbij moet hij een specifiek nascholingsbeleid kunnen voeren en over instrumenten/talenten beschikken om het schoolteam te motiveren. Bij dit laatste kunnen we ons opnieuw de driehoek van de onderlinge relaties voor de geest halen, zoals besproken in verband met klasmanagement (zie Stap 1 p. 46).

**Figuur 12 - Driehoeksmodel**



Ook hier gaat het om de kwaliteit van de onderlinge verbindingen. Het centrale thema in deze driehoek is het organiseren van onderwijs. De wenselijke situatie zouden we als volgt kunnen omschrijven:

*De directeur staat in de top van de driehoek als regisseur, manager van de school. Hij of zij leidt het schoolteam, bewaakt de organisatie van de school en het leerproces bij de leerkrachten. Elke individuele leerkracht aanvaardt het gezag van de directie, werkt mee aan de gezamenlijke doelstellingen en is gemotiveerd. Het schoolteam streeft een prettige werksfeer na, een aangename en constructieve inzet rond gezamenlijke thema's. Concreet betekent dit dat een team, de leerkracht en de directie met een open en positief contact en met respect voor elkaar, gezonde energie vrijmaken om gezamenlijke doelen te realiseren.*







Een niet-wenselijke situatie:

*De onderlinge lijnen zijn onderbroken of verstoord. Er is rivaliteit onder de leerkrachten of tussen (bepaalde) leerkrachten en de directie. De directeur slaagt er moeilijk in om er een teamgeest in te houden en moet vooral 'brandjes blussen'. Als het thema in de beschreven driehoek macht of rivaliteit is, komt het team nauwelijks tot rendement.*

## Rollen als schoolleider




Eric Verbiest omschreef tijdens het project Borg de Zorg drie rollen die een directeur (schoolleider) kan aannemen om een schoolbeleid te ontwikkelen.

### 1) De schoolleider als **cultuurbouwer**

-  Deze schoolleider draagt bepaalde opvattingen en normen uit om daarmee te werken aan een geschikt affectief leerklimaat. Dat betekent onder meer dat hij in woord en daad de mensen waardeert, ze expliciet betreft bij overleg- en leerprocessen en ze gelijkwaardig behandelt, dat hij zorg toont voor leerkrachten als persoon en als leraar, en respect betoont voor hun professionele individualiteit.
-  Samen met de leraren werkt hij aan een visie op het leren van leerlingen en de professionalisering van leraren. Het aangrijpingspunt voor professionaliseringsactiviteiten ligt in het verschil tussen wat leerkrachten bereiken en wat ze willen bereiken. Professionalisering is dus veel minder een kwestie van extern aangeboden cursussen volgen, maar kan meer verbonden worden met het feitelijk werk in de klas en in de school (zie verder punt 3, de school als professionele gemeenschap).
-  Hij draagt deze visie mee uit en realiseert ze. Dat betekent leraren bevragen over hun handelen in de klas, over de doelen en ideeën die ze hebben, de aanpak die ze volgen, over de resultaten die ze boeken, en over de professionalisering die ze ondernemen.
-  Hij legt de nadruk op een goede samenwerking, bijvoorbeeld door het expliciet bespreken van voordelen van concrete samenwerkingspraktijken en het belonen van medewerkers die samenwerken.
-  In het algemeen spreekt hij meer over leren van leerlingen en professionaliseren van leraren en minder over management, gebouwen en beheer.
-  Hij is zelf voorbeeldig in samenwerking en professionalisering.

### 2) De schoolleider als **leraar**

Deze rol valt in een drietal subrollen uiteen.

-  Vanuit een **vertrouwensrol** zal de schoolleider relaties met de individuele personeelsleden en met het team ontwikkelen, zodat er geleerd kan worden. Dat impliceert dat hij invoelend luistert naar opvattingen van leraren en probeert het handelen van de leraren te begrijpen vanuit hun perspectief.
-  Vanuit een **begeleidersrol** kan de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen structureren. Deze begeleidersrol houdt ook in dat hij het leren van leraren richt op het handelen in de klas en op de achterliggende persoonlijke theorieën over dat eigen handelen. Het betekent verder dat hij leraren beweegt tot kritisch zelfonderzoek. Bij deze rol van de schoolleider hoort ook – indien nodig – het (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden die nodig zijn voor individueel reflecteren, collectief leren en teamwerk.
-  Vanuit een **expertenrol** zal de schoolleider zijn recente en gefundeerde (in onderzoek en in de praktijk) kennisbasis van leren, onderwijs, curriculumontwikkeling en toetsing inzetten om leraren verder te professionaliseren. Dit betekent dat hij handelingsmogelijkheden en concepten aanreikt aan leraren, die daarmee hun persoonlijke handelingstheorie en hun handelen in de klas kunnen verbeteren.

### 3) De schoolleider als **architect**

- ✍ De structuur van de school ondersteunt een cultuur waarin leren en samenwerking gedijen. Participatie van leraren in de belangrijke beslissingen ondersteunt een cultuur van vertrouwen en schept mogelijkheden voor samen leren.
- ✍ De schoolleider schept tijd en ruimte (roosters en lokalen) voor intensieve samenwerking, zoals samen lessen ontwikkelen, bij elkaar in de les gaan kijken en die lessen samen bespreken (bijv. in intervisiegroepen of in schooloverstijgende netwerken, met andere scholen of met lerarenopleidingen).
- ✍ Hij denkt na over taakverbreding: activiteiten op schoolniveau laten uitvoeren door leraren.
- ✍ Ten slotte kan de directeur bij de aanwerving van nieuwe medewerkers letten op de gewenste professionele kwaliteiten.



## 41 Reflectie voor het team

### Driehoek met de directeur

Teken de driehoek directie – team – leerkracht. Beschrijf de kwaliteit van de onderlinge verbindingen. De directie kan dit afzonderlijk doen van de andere leden van het team. Als de schoolcultuur open is en er onderling vertrouwen heerst, kunnen deze 'tekeningen' met elkaar vergeleken worden. Met steeds als uiteindelijke bedoeling: "Hoe kunnen we de kwaliteit van de verbindingen (nog) verbeteren?"

- ✍ In welk model situeer je jezelf het meest/het minst als directeur?
- ✍ Waaraan merken je personeelsleden dat?
- ✍ Waarom hanteer je deze stijl?
- ✍ Wat is de 'invloed' van deze stijl op het schoolklimaat, in het bijzonder bij de opvang van jongeren met gedrags- en emotionele problemen?
- ✍ Hoe zijn deze modellen te combineren, hoe haal je uit elk model de beste kwaliteiten?





## 3 De school als professionele leergemeenschap

### 3.1 Collectief en 'intern' leren

Tijdens gesprekken over teamvorming benoemden de deelnemers van het project Borg de Zorg noodzakelijke voorwaarden om van elkaar als collega's te leren: een cultuur van openheid en onderling vertrouwen, ondersteuning krijgen bij moeilijke momenten, ... Dit zijn essentiële waarden opdat de school zich zou kunnen ontwikkelen tot een 'lerende gemeenschap'.

In complexe klas- en schoolsituaties zoals in het BuSO (maar uiteraard ook in het zogenaamde 'gewone' onderwijs) kan het een uitdaging zijn om ook na te gaan hoe de school als gemeenschap, als groep, stappen vooruit kan zetten in het leren en professionaliseren. Wat we hier beschrijven, zal vooral inspirerend zijn voor de schoolbetrokkenen die het algemene schoolbeleid gestalte geven: directie, mentor, teamcoördinator, pedagogisch begeleider, enz.

Eric Verbiest begeleidde de deelnemers van het project Borg de Zorg bij het nadenken over en het plannen van dit professionaliseringsbeleid. De volgende aandachtspunten staan bij dit beleid voorop:

-  Het is gericht op het leren van de leerlingen en het wegnemen van de belemmeringen voor dat leren.
-  De professionele ontwikkeling vindt plaats door individuele en collectieve leerprocessen vooral IN de school zelf.
-  De leraren worden in dit professionaliseringsbeleid betrokken.
-  De professionalisering wordt geëvalueerd.

De school organiseert het leren op diverse manieren. Er is het '**externe leren**': nascholing, intervisie, ... Dat is een belangrijk spoor om nieuwe ideeën en praktijken in de school binnen te brengen. Maar het '**interne leren**' zou volgens Verbiest belangrijker zijn: handelen, reflecteren, opvattingen herzien, uitproberen, de aanpak van een leerling of van een moeilijke klas bespreken. Op die manier onderzoekt de school haar opvattingen over onderwijs en leren. De cyclus waarlangs vernieuwingen gerealiseerd worden, verloopt vooral via dit interne leren.


Jo Voets was hem hierin al voorgegaan door te stellen dat het interne leren niet alleen **formeel** beveiligd moet worden door teams, klassenraden of intervisie, maar dat het ook een **informeel** draagvlak moet hebben. De **leraarskamer** is dan een belangrijke ontmoetingsplaats (en kan dus ook als zodanig ingericht worden) om die informele gesprekken mogelijk te maken. Leraren komen er niet alleen uitrusten maar vinden er ook een **klankbord** voor zorgen en twijfels, komen er advies en ondersteuning vragen. Hoe groter de moeilijkheden met een klas of met bepaalde leerlingen, hoe groter de noodzaak om de draagkracht van de leraar te vergroten door steun en advies van collega's en directie te organiseren.



## 42 Reflectie voor het team



### Indicatoren van collectief leren

De lijst met indicatoren en het citaat hieronder zijn twee aanleidingen voor een gesprek met collega's over hoe je de schoolcultuur beoordeelt.

-  Is er een open en positieve 'cultuur' aanwezig die collectief leren vergemakkelijkt, mogelijk maakt of draagt?

#### 1. Indicatoren van collectief leren

Collectief leren betekent dat men als team het volgende realiseert: informatie en kennis absorberen, verspreiden, interpreteren, opslaan en gebruiken. Wat collectief leren op scholen kan betekenen, is terug te vinden in het onderstaand overzicht van indicatoren van collectief leren. Je kan de lijst op twee manieren gebruiken:

-  Je kan je beoordeling bij de indicatorenlijst met een score tussen 1 en 7 aanduiden.
-  Of je duidt vijf indicatoren aan waar het team goed op scoort, en vijf waar de teamvorming nog voor verbetering vatbaar is.

Indicatoren van collectief leren in scholen <sup>5</sup>	1	2	3	4	5	6	7
- een sfeer van vertrouwen							
- gemeenschappelijk begrip							
- een gedeelde visie							
- openlijk en eerlijk delen van informatie							
- gemeenschappelijke praktijken							
- gezamenlijke professionele ontwikkeling							
- zelfanalyse om zich bewust te worden van veronderstellingen en opvattingen							
- dagelijkse praktijken kritisch onderzoeken							
- conflicten als onvermijdelijk beschouwen							
- een dialoog om het denkkader van anderen te begrijpen							
- relevante onderwerpen voor discussie inbrengen							
- experimenteren met nieuwe praktijken							
- persoonlijke referentiekaders veranderen indien gegronnd							
- verschillen in opvatting benaderen via onderzoek en systematische probleemoplossing							
- systeeminvloeden en -relaties begrijpen							
- machtsonevenwicht corrigeren							

Scores: (1): zeer laag, (7): zeer hoog

## 2. Voorwaarden voor collectief leren

Citaat over voorwaarden opdat een school tot professioneel of collectief leren kan komen:

*“Ten eerste moet er zo iets bestaan als een - bij voorkeur **positieve - cultuur** ten aanzien van het voeren van een beleid; met andere woorden, een cultuur gericht op veranderingen en vernieuwingen. Het bestaan van zo een cultuur impliceert dat leerkrachten betrokken zijn bij de (verschillende facetten van de) beleidsvoering en niet alleen op hun eigen klas en eigen onderwijstaak geconcentreerd zijn, maar op de ruimere school georiënteerd zijn. (...) Het individuele karakter van het leerkrachten**beroep** hoeft de ontwikkeling van een leerkrachten**cultuur** niet in de weg te staan.”*<sup>6</sup>

## 3.2 Uitgangspunten voor een professionele leergemeenschap

Eric Verbiest stelde tijdens het project Borg de Zorg de kenmerken van een professionele leergemeenschap voor. Het uitgangspunt voor deze kijk op professionalisering in de school is dat de onderwijsvernieuwing en -verbetering in de school zelf moet gebeuren, met de capaciteiten en het personeel die daarbinnen aanwezig zijn. Onderwijsvernieuwing wordt volgens Verbiest teveel van buitenaf opgelegd. Dan krijg je onder meer de volgende moeilijkheden:

- er is onvoldoende aansluiting bij wat de leraren doen en wie ze zijn;
- de bruikbaarheid van vernieuwingen blijkt meestal te gering;
- bij dit soort vernieuwingen lijkt het alsof onderwijs buiten de klas wordt gemaakt, onderwijs als toepassing van elders bedachte inhouden en werkwijzen;
- de leraar is dan uitsluitend een uitvoerende professional.

<sup>5</sup> Uit: “Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken”, E. Verbiest, zie bibliografie.

<sup>6</sup> Uit bijdrage van Mieke van Houtte in “Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen; een verkenning”, Vlor-Garant, 2005, p. 109 e.v.

Het alternatief voor deze aanpak van onderwijsvernieuwing is dat de school zichzelf ontwikkelt, volgens de eigen capaciteiten en daarbij rekening houdt met de volgende aspecten:

- de leraar is een actieve professional die in complexe situaties handelt;
- onderwijs wordt vooral in de klas gemaakt;
- de opgebouwde praktijkkennis van de leerkracht is het uitgangspunt.

Die praktijkkennis is tegelijk erg belangrijk én kwetsbaar. De leerkracht kan die immers niet altijd expliciet duiden. De kaders van waaruit hij vertrekt of die hij interpreteert zijn soms eerder impliciet aanwezig. Bovendien bouwt hij door de jaren heen bepaalde routines op.





Een professionele leergemeenschap neemt die praktijkkennis en de kwetsbaarheid ervan als uitgangspunt, om dit dan te stuwen naar reflectie, liefst in de vorm van collectief leren, binnen de school om uiteindelijk tot vernieuwing te komen. De wenselijke situatie is dat de professionele leergemeenschap er een is van voortdurend onderzoek en verbetering.

### 3.3 De PLG-matrix: drie capaciteiten, vier ontwikkelingsfasen

De matrix voor de professionele leergemeenschap (de PLG-matrix) is een instrument dat Eric Verbiest heeft ontwikkeld. Daarin worden de bouwstenen voor een professionele leergemeenschap gedetailleerd beschreven. Dit instrument heeft als belangrijkste doel een **gesprek** met het team op te zetten. Vooraleer dit instrument toe te lichten, is het nuttig te beschrijven wat de drie schoolinterne capaciteiten zijn, als noodzakelijke voorwaarden om dit gesprek met het team te kunnen aanvangen.

#### 3.3.1 Drie schoolinterne capaciteiten

Het beleidsvoerend vermogen van een school wordt vooral bepaald door de kwaliteit van de volgende drie capaciteiten:

- 1) **Persoonlijke capaciteit:** het individueel vermogen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen.
  -  **actief, reflectief en kritisch kennis (re)construeren:** de individuele leraren reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen. Ze onderzoeken hun handelen en proberen het te verbeteren, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.
  -  **actuele inzichten uit wetenschap en praktijk gebruiken:** de leraren maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden bij het verbeteren van hun kennis.
- 2) **Interpersoonlijke capaciteit:** het vermogen om als groep collectieve kennis te (re)construeren en toe te passen.
  -  **gedeelde waarden en visie op leren en de rol van leraar:** teamleden en schoolleiding delen de visie van de school, die sterk gericht is op het verbeteren van het leren van de leerlingen. Ze ondersteunen gedragsnormen die beslissingen sturen over leren en onderwijzen.
  -  **collectief leren en gedeelde praktijken:** teamleden delen en evalueren samen informatie en werken samen bij het plannen, oplossen van problemen en verbeteren van het leren van leerlingen.
- 3) **Organisatorische capaciteit:** het vermogen om de organisatie zo in te richten dat structuren, systemen en cultuur de capaciteiten en capaciteitsontwikkeling van individuen en groepen bevorderen en openheid naar de buitenwereld onderhouden.

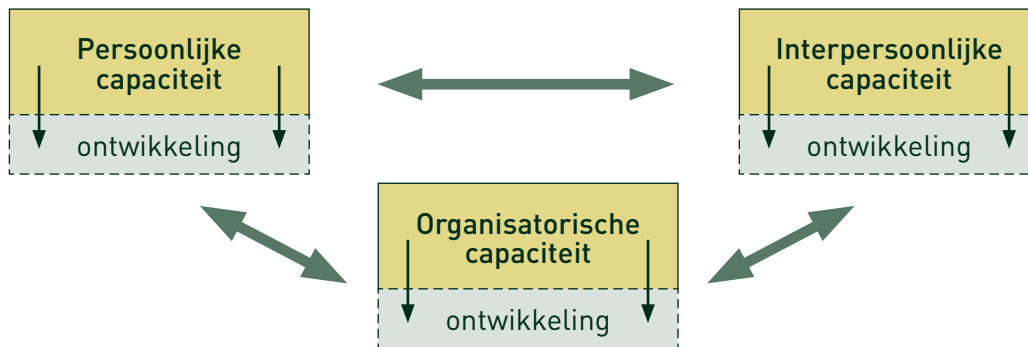
- 🖋️ **ondersteunende condities: bronnen, structuren en systemen.** Dit omvat mogelijkheden (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stellen praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren.
- 🖋️ **ondersteunende condities: cultuur.** Dit omvat respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties, normen van kritisch onderzoek en verbeteren in de gehele school.
- 🖋️ **ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap:** de schoolleiding ondersteunt en stimuleert de leerkrachten, deelt invloed en autoriteit, en bevordert en ondersteunt leiderschap bij het team.

### 3.3.2 Onderlinge samenhang en gelijktijdigheid

Onderstaand schema illustreert het onderscheid en de wederzijdse afhankelijkheid van de drie genoemde capaciteiten en hun ontwikkeling.



**Figuur 13 - Schoolinterne capaciteiten: onderscheid en afhankelijkheid**



De genoemde capaciteiten beïnvloeden elkaar en zijn van elkaar afhankelijk. Twee voorbeelden.

**Samen lesmateriaal ontwikkelen.** Als men samen materiaal ontwikkelt, moet men de eigen opvattingen over onderwijs verhelderen en bespreken met anderen; een gemeenschappelijke visie op onderwijs ontwikkelen (*interpersoonlijke capaciteiten*); over persoonlijke vaardigheden beschikken (gebruik van recente inzichten over vak en didactiek); reflecteren op wat men tot nu toe gedaan heeft (*persoonlijke capaciteiten*); en er moet ruimte zijn voor gesprek, om zaken uit te proberen met elkaar, enz. (*organisatorische capaciteit*).

**Intervisie organiseren:** professionele ontwikkeling van leraren vereist reflectie op het *persoonlijk* functioneren en op de gehanteerde praktijkkennis. De *interpersoonlijke* capaciteit van een intervisiegroep spreekt uit het antwoord op vragen als: "Is er een klimaat van veiligheid en vertrouwen? Is men het eens over wat de resultaten moeten zijn?" Dit is van groot belang voor de ontwikkeling van de *persoonlijke capaciteit* van de deelnemers aan die intervisiegroep. En omgekeerd is die interpersoonlijke capaciteit afhankelijk van de motivatie en de vaardigheden van de leerkrachten die aan die groep deelnemen: "Wil men zich blootgeven? Kan men goed luisteren naar elkaar, ...?" Bovendien dient ook de *schoolorganisatorische capaciteit* voldoende ontwikkeld te zijn. Het rooster moet intervisie mogelijk maken, wellicht is ook enige begeleiding of training van intervisiegroepen nodig en het personeelsbeleid moet dergelijke professionalisering steunen.

Die wederzijdse afhankelijkheid heeft tot gevolg dat de ontwikkeling van deze drie capaciteiten **gelijktijdig** moet gebeuren. Het is niet vruchtbaar om slechts één capaciteit te ontwikkelen en te verwachten dat dit voldoende is. Men botst al snel op de andere twee om die ene mogelijk te maken. Men kan mooie plannen maken om nascholing en training te organiseren met het team, maar als er geen middelen zijn, noch tijd of ondersteuning van de directie gaat het niet door.

Ten slotte verwijst Verbiest nog naar andere factoren dan schoolinterne capaciteiten. Er zijn **capaciteiten van nog grotere eenheden**, zoals wijken, gemeenschappen van scholen, koepelorganisaties en de landelijke onderwijsoverheid (inclusief inspectie) die het beleidsvoerend vermogen van de school beïnvloeden.

### 3.3.3 Hoe de PLG-matrix te gebruiken

De ontwikkeling tot een professionele leergemeenschap verloopt in fasen die je als school kunt doorlopen. De matrix van de professionele leergemeenschap is een instrument dat het team in staat moet stellen zowel de beginsituatie als de wenselijke situatie van de school op dit vlak in kaart te brengen. De matrix bestaat uit 6 delen of 'dimensies'. Iedere dimensie is beschreven in vier fasen:

- 1) **Pre-initiatie:** de school schenkt nog geen aandacht aan één van de vermelde aspecten;
- 2) **Initiatie** (start): men begint aandacht te schenken aan een bepaald aspect;
- 3) **Ontwikkeling** (implementatie – doen): een belangrijke groep binnen het team omarmt het principe. Dit leidt tot verandering van denken en praktijk van de teamleden.
- 4) **Institutionalisering** (duurzaam – ingebed): Het principe is sterk verankerd in de cultuur van de school. Het is een drijvende kracht in het dagelijks werk. Het is zodanig 'geïnternaliseerd' dat het veranderingen in personeel kan overleven.

Eric Verbiest benadrukt ook het principe van de **geleidelijkheid**. Het heeft geen zin fasen over te slaan. Wie te snel vooruit wil, brengt geen belangrijke vernieuwingen op gang. Collega's moeten kunnen meegroeien in de veranderingen.

De deelnemers van het Borg de Zorg-project hebben deze matrix gebruikt als eerste aanzet voor een schoolinterne oefening. Per deelaspect hebben zij aangeduid waar de school op dat moment stond. Sommigen maakten nog kleine onderverdelingen per fase en per aspect. Vooral het gesprek dat ontstond naar aanleiding van deze matrix was interessant. Van belang voor de hele school was de oefening om een lijstje te maken met 'te ondernemen acties om stappen verder te zetten' en het in kaart brengen van mogelijke drempels en kansen.



## Reflectie voor het team

### De PLG-matrix gebruiken

Uiteraard is de PLG-matrix een ernstige reflectie op zich. Men kan als volgt te werk gaan:

- 🍃 Ieder teamlid van de school vult individueel de matrix in. Hij of zij kruist per dimensie aan welke omschrijving het meest van toepassing is op de school.
- 🍃 Vervolgens bespreekt men in het team (of bij een grote school, in subteams) de verschillende invullingen. Via het uitwisselen van voorbeelden en argumenten probeert men tot eenzelfde beeld te komen. Indien er verschillen blijven, worden ze benoemd.



- Op basis van het beschreven beeld (of beelden) stelt men vast welke de ontwikkelingsdoelen zijn voor de school als professionele leergemeenschap. Men kan zich hierbij oriënteren op de beschrijving van de 'dimensie' die een fase verder ligt.
- In gesprek met elkaar probeert men concrete stappen af te spreken die nodig zijn om vooruitgang op alle capaciteiten te boeken.



**45** **Figuur 14 - De PLG-matrix**

<b>ACTIEF EN REFLECTIEF KENNIS (RE)CONSTRUEREN ACTUELE INZICHTEN UIT WETENSCHAP EN PRAKTIJK GEBRUIKEN</b>				
	<b>Pre-initiatie</b>	<b>Initiatie</b>	<b>Implementatie</b>	<b>Institutionalisering</b>
		bepaalde individuele reflectie	breder streven naar verbetering; gebruik van onderzoek om effecten van eigen handelen na te gaan	systematisch en breed verspreid kritisch reflecteren op het eigen handelen
<b>1</b>	resultaten/gedrag van leerlingen worden nagevraagd uitsluitend aan de capaciteiten van leerlingen zelf toegeschreven; men streeft niet of nauwelijks naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen	enkele leraren stellen zich vragen bij de invloed van hun handelen op de resultaten/gedrag van de leerlingen	meerdere leraren zien een relatie tussen resultaten/gedrag van leerlingen en eigen handelen en streven naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen	er is een algemene overtuiging dat resultaten/gedrag van leerlingen in belangrijke mate bepaald wordt door het pedagogisch-didactisch handelen dat men dan ook wil verbeteren
<b>2</b>	op een enkele uitzondering na, laten leraren zich louter leiden door routine en door externe aanwijzingen (handboek bv.)	enkele leraren reflecteren individueel op het eigen lesgeven	meerdere leraren onderzoeken kritisch hun eigen achterliggende opvattingen over onderwijs en opvoeden	men streeft systematisch naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen
<b>3</b>	de meeste leraren hebben geen kennis van recente ontwikkelingen in hun vakgebied, noch van actie-onderzoek de meeste leraren hebben geen kennis van recente ontwikkelingen in hun vakgebied, noch van actie-onderzoek	enkele leraren baseren zich op wetenschappelijke inzichten om hun praktijk te analyseren en te verbeteren, voeren actie-onderzoek uit, bezoeken andere scholen om goede praktijkvoorbeelden te vinden en of functioneren in externe netwerken	een groot deel van de leraren gaat systematisch (gebruik van data, actieonderzoek) de effecten van het eigen handelen na; ze baseren zich op wetenschappelijke inzichten om hun praktijk te analyseren en te verbeteren; meerdere leraren bezoeken andere scholen om goede praktijkvoorbeelden te vinden en/of functioneren in externe netwerken	men gebruikt doorheen de school systematisch onderzoek (gebruik van data, actie-onderzoek) om effecten van het handelen van leraren te verhelderen en te verbeteren; wetenschappelijke inzichten gericht op verbetering van de praktijk worden systematisch verspreid en gebruikt in de school; het bezoeken van andere scholen en het functioneren in externe netwerken is op schoolniveau georganiseerd

## GEDEELDE WAARDEN EN VISIE OP LEREN EN DE ROL VAN DE LERAAR

	Pre-initiatie	Initiatie	Implementatie	Institutionalisering
		begin van een proces van visie-ontwikkeling	breder gedragen visie met focus op leerlingen en hoge verwachtingen	de visie bepaalt het reilen en zeilen in de school
4	er is geen schoolvisie of die wordt niet gedragen (papieren visie) en/of er is veel verschil van mening over de visie tussen de teamleden	een aantal teamleden spreken zich uit over de visie die de school zou moeten hebben	de visie en waarden worden door het hele team besproken en onderzocht, zodat er consensus over de visie ontstaat	een gedeelde visie en waarden zijn ingebed in de schoolcultuur en levendig in het team
5	de visie – voor zover ze bestaat, richt zich niet of nauwelijks op het leren van de leerlingen, op de kwaliteit van het leren	er is enigszins een focus op het leren van de leerlingen, maar men denkt daar nog divers over	de visie richt zich op verwachtingen naar het leren van de leerlingen, afhankelijk van hun kwaliteiten	de visie en waarden drukken hoge verwachtingen naar het leren van alle leerlingen uit
6	de teamleden uiten zich niet over de attitudes en gedragingen die ze willen vertonen om het leren van leerlingen te ondersteunen	uitspraken over de visie en over waarden hebben nog weinig invloed op het dagelijkse functioneren in en van de school	voorbeelden van de kernwaarden worden gebruikt in anekdotes, verhalen en vieringen, leraren worden er op aangesproken als men zich gedraagt op een wijze die niet consistent is met de kernwaarden of visie	de visie leidt de dagelijkse beslissingen over leren en onderwijzen en over het schoolbeleid. De visie en gedeelde waarden zijn vanzelfsprekend voor nieuwe teamleden en voor betrokkenen van buiten de school

## COLLECTIEF LEREN EN GEDEELDE PRAKTIJEN

	Pre-initiatie	Initiatie	Implementatie	Institutionalisering
		oppervlakkig collectief leren door enkelen	diep collectief leren door velen	systematisch samen ontwikkelen van kennis, vaardigheden en strategieën
7	de teamleden werken geïsoleerd, men weet niet veel van hoe anderen les geven	leraren functioneren in werkgroepen om gezamenlijk bepaalde taken uit te voeren, zoals planning, organisatie van een feest	de teamleden ontmoeten elkaar georganiseerd om samen te werken en problemen rondom leren en onderwijzen op te lossen	het team deelt systematisch informatie en werkt samen om nieuwe kennis, vaardigheden en strategieën te ontwikkelen
8	er zijn geen aanwijzingen dat teamleden met elkaar leren om de kwaliteit van het leren van leerlingen te verbeteren	subgroepjes van individuen beginnen informatie te delen, met name als ze een duidelijke relatie zien met de taak waarvoor ze als groep staan; maar men spreekt nog weinig openlijk over verschillen van inzicht. Actie-onderzoek of experimenteren als groep gebeurt nog nauwelijks	veel teamleden delen gevraagd en ongevraagd informatie; er is dan ook sprake van integratie van inzichten, zowel op individueel als collectief niveau; actie-onderzoek of experimenteren, zowel individueel als collectief, gebeurt vaker; men bespreekt openlijk verschillen van inzicht	collectief leren van leraren is gewoon en is ingebed in de schoolorganisatie; onderwerpen voor actie-onderzoek e.d. komen voort uit het beleid van de school

9	teamleden observeren elkaar niet, men geeft geen feedback aan elkaar	men bespreekt vooral onderwerpen die niet direct met leren en onderwijzen te maken hebben; enkelen doen wederzijds aan klasbezoek en bespreken dit	nogal wat leraren doen af en toe aan klasbezoek en geven naar aanleiding daarvan feedback aan hun collega	klasbezoek van collegae en feedback is een gewone werkwijze in de school, en opgenomen in het beleid
10		in het collectief leren beperkt men zich vooral tot het uitwisselen van informatie over de effectiviteit van materialen, aanpakken enz. (werkt het? hoe kan je iets aanpakken?)	collectieve leerprocessen betreffen ook de achterliggende mentale modellen (subjectieve onderwijstheorie) en morele overwegingen die een rol spelen in het handelen van de leraren	het resultaat van collectieve leerprocessen beïnvloeden systematisch het beleid van de school, bv. professionaliseringsbeleid
11	er zijn geen of alleen voor disfunctionerende leraren begeleidingsprogramma's	er zijn alleen voor beginnende leraren mentor- en coachingsprogramma's	er zijn voor iedereen mentor- en coachingsprogramma's, vaak op vrijwillige basis	er zijn formele en informele mentor- en coachingsprogramma's voor iedereen

## ONDERSTEUNENDE CONDITIES – BRONNEN, STRUCTUREN EN SYSTEMEN

	Pre-initiatie	Initiatie	Implementatie	Institutionalisering
		beperkt gebruik van middelen, structuren en systemen professionalisering is vooral individueel	geschikt gebruik van middelen, structuren en systemen voor professionalisering wordt beleid	maximaal gebruik en vernieuwing van middelen, structuren en systemen voor professionalisering afgestemd op vernieuwing
12	middelen (geld, tijd), structuren en systemen zijn onvoldoende of worden onvoldoende benut om het leren van het team en van de leerlingen te bevorderen	de noodzakelijke (minimale) leermiddelen en technologische ondersteuning zijn aanwezig	middelen, structuren en systemen zijn in de meeste gevallen voldoende om het leren van het team en van de leerlingen te bevorderen	men werkt beleidsmatig aan de verbetering van de middelen, structuren en systemen die het continu leren van het team en van de leerlingen bevorderen
13	er wordt geen tijd en ruimte georganiseerd voor interactie	sommige leraren organiseren tijd en ruimte voor interactie, maar vaak hebben andere zaken prioriteit	er wordt door de school tijd en ruimte georganiseerd en gebruikt voor interactie	interactiemogelijkheden voor teamleden worden systematisch gepland en verbonden met het professionaliseringsbeleid en overig beleid van de school
14	er is nauwelijks sprake van professionalisering en er is geen professionaliseringsbeleid	professionalisering is vooral een initiatief van de individuele leraar	op schoolniveau inventariseert men de professionaliseringsbehoeften; vanuit de organisatie worden professionaliseringsmogelijkheden op individueel en schoolniveau geboden	het professionaliseringsbeleid is afgeleid van de vernieuwingen die men (school en leraren) nodig acht
15	er wordt geen aandacht gegeven aan de communicatiestructuur	de communicatie over het werk is eerder formeel	de communicatie over het werk is formeel en informeel	men gebruikt een veelheid van communicatiewijzen met elkaar; er wordt systematisch gecommuniceerd met allerlei betrokkenen ook buiten de school (ouders, bestuur..)

## ONDERSTEUNENDE CONDITIES - CULTUUR

	Pre-initiatie	Initiatie	Implementatie	Institutionalisering
		zorgende relaties en vertrouwen enkele individuen dragen een cultuur van respect en vernieuwing	breed vertrouwen en respect breed voortdurend streven naar verbetering	risico nemen om te vernieuwen gemeenschappelijke inspanning om de cultuur van vertrouwen en respect te borgen
16	men spant zich niet of nauwelijks in om openheid, vertrouwen, veiligheid, erkenning en waardering in de werkcultuur van de school te brengen	sommige teamleden zijn open en hebben vertrouwen in elkaar voor wat betreft hun werk	vele teamleden zijn open en hebben vertrouwen in elkaar voor wat betreft hun werk	in het schoolbeleid is aandacht voor het onderhouden van een werkcultuur van respect, vertrouwen, veiligheid, erkenning en waardering in de school
17	teamleden werken geïsoleerd; er is geen gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel voor het leren van de leerlingen	zorg en samenwerking, met het oog op het leren van de leerlingen, onder teamleden kan men af en toe aantreffen	zorg en samenwerking, met het oog op het leren van de leerlingen, onder teamleden is bij veel teamleden en frequent merkbaar	in het schoolbeleid is aandacht voor het onderhouden van zorg en samenwerking, met het oog op het leren van de leerlingen
18	er is geen cultuur van voortdurend verbeteren	sommige teamleden streven voortdurend naar beter lesgeven en betere resultaten voor de leerlingen	veel teamleden streven voortdurend naar beter lesgeven en betere resultaten voor de leerlingen, men waardeert en viert successen openlijk	het onderwijs duurzaam willen verbeteren is een erkende waarde in het team en in het beleid van de school

## ONDERSTEUNEND, STIMULEREND EN GEDEELD EN LEIDERSCHAP

	Pre-initiatie	Initiatie	Implementatie	Institutionalisering
		ondersteunen van leraren informeren en advies vragen; leiderschapsrollen voor teamleden	ondersteunen en stimuleren van leiderschap in het team; delen van invloed en verantwoordelijkheid	teambrede basis bij beslissingen en betrokkenheid en verantwoordelijkheid
19	leiderschap wordt uitsluitend uitgeoefend door de schoolleiding; teamleden zijn niet in staat leiderschap uit te oefenen m.b.t. leren en onderwijzen	de schoolleiding vraagt soms advies en raad van teamleden en beslist dan zelf; teamleden worden aangemoedigd om leiderschapsrollen op zich te nemen en/of de schoolleiding stelt een klein managementteam (o.i.d.) in	de schoolleiding betreft het gehele team in beslissingen; doorheen de gehele school is leiderschap merkbaar; teamleden kunnen veranderingen initiëren	teamleden oefenen leiderschap uit m.b.t. leren en onderwijzen; bestuur en andere betrokken accepteren gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van het team voor leren en onderwijzen
20	schoolleiding deelt geen informatie met het team en betreft het team niet in beslissingen	de schoolleiding informeert teamleden over belangrijke zaken	de schoolleiding informeert teamleden gevraagd en ongevraagd, tijdig en volledig over belangrijke zaken	de teamleden hebben toegang tot alle informatie

21	er is nauwelijks ondersteuning (psychologisch, inhoudelijk) van leraren door de schoolleiding	de schoolleiding ondersteunt vooral psychologisch de leraren	de schoolleiding ondersteunt psychologisch en inhoudelijk de leraren; de schoolleiding stimuleert leraren zich verder te ontwikkelen	het ontwikkelen en versterken van leiderschap doorheen de gehele school is een beleidsmatige prioriteit voor de schoolleider
----	---	--	--	--





# Stap 3

## Met schoolnabije organisaties

- |    |                                      |    |
|----|--------------------------------------|----|
| 1. | Over de jongere en de gezinssituatie | 85 |
| 2. | Handelingsgerichte diagnostiek       | 86 |
| 3. | Over de leerkracht en het team       | 87 |
| 4. | Over de externe organisaties         | 90 |



De leerkracht kan geen hulpverlener zijn. Hij of zij moet niet in staat zijn een diagnose te stellen conform de erkende classificatieschalen. Hij moet geen individuele therapie in gang zetten of met de ouders sociale vaardigheidstrainingen gaan bespreken. Deze interventies vallen buiten de opleiding en het methodische arsenaal van de leerkracht. Dus is er vooreerst afstemming nodig met de schoolinterne begeleiders (orthopedagoog, psycholoog, maatschappelijk werker, ...).

Soms houden de mogelijkheden van de leerkracht en het schoolteam op en is het noodzakelijk om met 'schoolnabije' organisaties samen te werken. Met 'schoolnabij' bedoelen we de externe diensten die gericht zijn op het ondersteunen en begeleiden van leerlingen, leerkrachten en schoolteams, met name de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) en de pedagogische begeleidingsdiensten. Het multidisciplinair team van het CLB kan helpen om bepaalde problemen binnen een ruimere context te duiden en de aanpak te systematiseren. Het heeft een duidelijke rol in de diagnosestelling en attestering. De pedagogische begeleidingsdienst kan schoolteams of deelteams begeleiden, ondersteunen en versterken in hun (ortho) pedagogische aanpak van bepaalde problematieken. Beide kunnen ook ingeschakeld worden om een preventief beleid te ontwikkelen.

## 1 Over de jongere en de gezinssituatie

Het is niet gemakkelijk om van elke jongere, zowel op het moment van de inschrijving als bij een eventuele doorverwijzing, telkens opnieuw een handelingsgerichte diagnose te stellen: hoe verkrijg je als school een goed inzicht in de ontwikkelings- en onderwijsbehoeften van de jongere? Welk aanbod vanwege het schoolteam is gewenst? Wat is de specifieke leerstijl van de jongere? Hoe spelen leerkrachten daar het beste op in? Welke leercapaciteiten heeft de jongere al en welke nog niet? Hoe kan de school daar invloed op uitoefenen? Kan de jongere in een opleidingsvorm terecht die gericht is op de gewone arbeidsmarkt of is er een persoonsgericht traject nodig? Wie kan hierbij richting geven?

Schoolnabije organisaties kunnen hier hun expertise inbrengen op verschillende niveaus: de jongere, de leerkracht en de school. Het CLB kan een belangrijke **ondersteunende functie** hebben/ver krijgen. Zo kan de CLB-medewerker bepaalde gedragsproblemen van jongeren duiden binnen een ruimere context. Die duiding kan inzichten losweken bij de leerling, de klas, de leerkracht en het schoolteam, én ook bij de ouders. Relevante vragen hierbij zijn:

*Hoe staat de leerling tegenover de school, zijn schoolloopbaan, zijn schoolresultaten?*

*Hoe verloopt de ondersteuning en pedagogische aanpak van de ouders?*

*Hoe verloopt de ondersteuning en de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkrachten?*

*Hoe verhoudt de leerling zich t.a.v. de medeleerlingen, vrienden?*

*Hoe zijn de woon- en gezinsomstandigheden?*

*Wat verwachten de ouders van de school? ...*

Het CLB kan ook een rol spelen als **vertrouwensinstantie** voor de individuele leerling. Het heeft daarvoor een eigen deontologie en de medewerkers kunnen aangesproken worden op hun beroepsgeheim. Elke leerling krijgt zo op een vertrouwelijke basis toegang tot zowel medische, psychologische als sociale zorg.

De plaats van **ouders** mag niet verwaarloosd worden. Hun rol, ondersteuning en medewerking zijn van groot belang bij om het even welke actie die school en het CLB ondernemen. Sommige ouders voelen zich al 'mislukt' omdat hun kind problemen heeft, of in het buitengewoon onderwijs terecht komt/kwam. Scholen doen steeds

meer inspanningen om ouders te betrekken, op verschillende momenten in het schooljaar. Eén deelnemende school aan het Borg de Zorg-project onderhoudt (wekelijks) telefonische contacten met de ouders, zowel om bemoedigende en positieve boodschappen te brengen als de aspecten die minder goed of verkeerd lopen te bespreken.

Bij om het even wat het CLB en het schoolteam beslissen, is de actieve medewerking van de ouders nodig. Ook hier geldt de regel: *Effectiviteit = kwaliteit x acceptatie*. Ouders worden dus best mee in de diagnose betrokken. Hun perspectief en wat zij denken dat er aan de hand is met hun kind, moeten we ernstig nemen. Of omgekeerd: er komt eigenlijk geen diagnosestelling zonder dat de ouders betrokken zijn en gevraagd worden ze te onderschrijven. En ook als ze die niet (willen) onderschrijven, is dat een belangrijk gegeven.



## 46 Reflectie voor het team

### De ouders betrekken

- ☞ In welke mate worden ouders betrokken bij de diagnosestelling? Is het ruimer dan “beslissingen vernemen”?
- ☞ Welke contacten heeft de school met de ouders tijdens het schooljaar? Alleen bij probleemsituaties?
- ☞ Hoe zijn deze contacten georganiseerd en wie neemt dit op zich?
- ☞ Komt het voor dat ouders te laat te weten komen dat er problemen zijn met attestering en eventuele oriëntering weg van de school?
- ☞ Is er dan nog ondersteuning en hoe is die georganiseerd?
- ☞ Is er een systeem van tussentijdse verwittigingen en waarschuwingen voor de ouders?

## 2 Handelingsgerichte diagnostiek

De term ‘handelingsgerichte diagnostiek’ verwijst naar een praktijk van handelend diagnosticeren die opgeld maakt. We gaan er in het bestek van dit reflectieboek niet diep op in.<sup>1</sup> Belangrijk om weten is dat **alle betrokken partijen** een actieve rol spelen in het diagnose-proces, dat het inzicht in de onderwijs- en leerbehoefte van de jongeren onderschreven wordt door alle onderwijzsmensen en hulpverleners. Het gaat dus niet enkel om de kenmerken van de jongere, maar om de hele leer- en opvoedingssituatie.

Handelingsgerichte diagnostiek staat voor **transparante besluitvorming**. Dit is een heel belangrijk uitgangspunt: gaat iedereen akkoord, weet iedereen wat het voorstel tot besluit is, ...? Dit veronderstelt ook een transparante besluitvorming in de school zelf. Om een goede handelingsgerichte diagnose te stellen, is ook communicatie noodzakelijk tussen het CLB, externe diensten zoals welzijns- en/of medische diensten, de schoolinterne begeleiders, enz.

<sup>1</sup> Meer informatie vindt u onder meer in het artikel “*Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen.*” Pameijer N. en van Beukering T., Acco, 1997, 2004.

Belangrijk voor de school is dat het stellen van de diagnose uiteindelijk moet leiden tot een **bruikbaar advies** voor het schoolteam over de richting die de jongere best uitgaat. Hoe vroeger er kan bijgestuurd worden, hoe beter. Maar een bruikbaar advies zegt nog niets over *hoe* die bijsturing het best kan gebeuren. Bij die vertaalslag zijn zowel de ouders, de leerkrachten als de jongere zelf een actieve partij. Men streeft naar een advies dat is **afgestemd** op wat *deze* leerkracht, *deze* ouders en *deze* jongere willen; iets waar zij allen achter staan. Er is dus afstemming nodig tussen de aanpak thuis en op school. School en ouders kunnen daarbij kiezen uit een aantal alternatieven.

Centraal staat de wenselijke situatie: wat kan de leerling wél, wat zijn zijn mogelijkheden, waar kunnen we op verderbouwen? Dit is belangrijker als uitgangspunt dan het maken van een verfijnde analyse van wat hij niet kan (problemen, leerstoornissen, ...). Of beter: de analyse staat in functie van het eerste, het handelen. Als het gaat om arbeidsinpassing voor leerlingen die een negatief schoolverleden kennen, is het van belang om niet te lang stil te blijven staan bij bepaalde leerproblemen, maar uit te gaan van de arbeidsgeschiktheid (*Wat kan de leerling?*) en deze te gebruiken in het trajectplan. Handelingsgerichte diagnostiek is dus een ideaalmodel met wenselijk geachte richtlijnen. De praktische haalbaarheid zal per leerling verschillen, maar het uitgangspunt blijft handelingsgericht.

Deze diagnostiek is dus eigenlijk een **cyclisch proces** (veranderen – adviseren – veranderen - ...), waarin het CLB een centrale plaats inneemt. In alle literatuur terzake (zie ook *Onderwijskansen*, p. 171) wordt de rol van het CLB als **coördinerend** omschreven, minimaal als dossierbeheerder van elke leerling, en bij uitbreiding als procesbeheerder van wat er best met de leerling gebeurt.

Handelingsgerichte diagnostiek besteedt aandacht aan **positieve** kenmerken:

- ☞ Wat vindt de jongere interessant, boeiend, ... en waarin is hij/zij goed?
- ☞ Wat doet de leerkracht goed?
- ☞ Waarin zijn de leerlingenbegeleider, de orthopedagoog, ... goed?
- ☞ Wat gaat er goed in het gezin, de sociale omgeving?
- ☞ Welke positieve factoren zijn bevorderlijk voor de samenwerking, bruikbaar voor de advisering?
- ☞ ...

### 3 Over de leerkracht en het team

De school en het CLB maken **werkafspraken** (afsprakennota's, bijzondere bepalingen) over hoe de zorg 'gedeeld' wordt. De contracten zijn formeel en per jaar wordt een nota opgemaakt om dit concreet uit te werken. In deze nota kunnen de volgende aspecten worden vastgelegd: procedures voor verwijzing, aanpak van problematieken, benadering van crisissituaties, stappenplannen voor probleemsituaties zoals kindermishandeling, rol van het CLB bij de intake, enz.

Enkele deelnemers van het project Borg de Zorg stelden zich luidop de vraag in welke mate het CLB of andere schoolnabije organisaties ook inzetbaar zijn om **de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht** in beeld te brengen. Let wel, niet omdat er een soort "leerkracht-type 3" zou bestaan, maar juist wel om de uiteenlopende noden en behoeften aan coaching in kaart te brengen. Elke school kan die coaching verschillend aanpakken: schoolteamtrainingen, inschakelen van pedagogische begeleidingsdiensten, het CLB, enz.

Het CLB kan een rol spelen in het standaardiseren van observaties in de klas. Het kan checklists, kijkwijzers en zelfevaluatieformulieren aanreiken. Dit kan mee in de onderhandelingen over de werkafspraken opgenomen worden.

De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen dan weer leerkrachten samenbrengen om hun rol in het geheel te bekijken. *“Waar hebben we het moeilijk mee? Welke strategieën hebben we nodig om daarmee om te gaan?”* Of zij kunnen trainingen opzetten voor zorgcoördinatoren om het coachen van teams aan te leren. Zij zijn ook beter geplaatst om dit ‘grootschaliger’ aan te pakken, in regionaal verband met verschillende teams samen.

**Coaching en ondersteuning** van leerkrachten kan ook een taak zijn van interne zorgcoördinatoren. Dit ligt in de lijn van wat Eric Verbiest bedoelt met de school als professionele leergemeenschap (zie Stap 2, p. 73). Om scholen hierbij te ondersteunen is een structurele samenwerking en afstemming tussen CLB, pedagogische begeleidingsdiensten en opleidingsinstituten (zoals de lerarenopleiding) wenselijk. Ook deze afstemming kan opgenomen worden in de werkafspraken tussen het CLB en de school.



## 47 Reflectie voor het team

### Werkafspraken met schoolnabije organisaties

- ☞ Wat zijn de werkafspraken tussen het CLB en de school? Hoe concreet zijn die en welke thema's bespreken ze?
- ☞ Is daarover onderhandeld? Liggen procedures vast?
- ☞ Zijn de leerkrachten hiervan op de hoogte of speelt dit zich enkel af op het niveau van directie, mentoren, ...?
- ☞ Zijn ouders en leerlingen hierover geïnformeerd?
- ☞ Welke rol kan de pedagogische begeleidingsdienst hierin spelen?

*“Er zijn succeservaringen met leerlingen,”* zei een deelnemer aan het project, *“maar we weten niet waarom iets lukt”*. Leerlingen succeservaringen geven, hen bevestigen, geloven in, moed geven, enz. zijn belangrijke kwaliteiten en broodnodige basishoudingen bij het opvoedkundig handelen in de klas en op school. Het CLB zou dit kunnen ondersteunen door het inzetten van **deskundig onderzoek** naar de basis van deze kwaliteiten:

- ☞ Waarom heeft een bepaald gedrag het gewenste effect?
- ☞ Hebben deze positieve basishoudingen altijd succes en waarom?



## 48 Reflectie voor het team

### Succeservaringen

- ☞ Hebben we als team voldoende oog voor de positieve ervaringen van de jongere?
- ☞ Brengen we in kaart wat er wél werkt bij leerlingen? (bijv. methodieken met positieve gevolgen)
- ☞ Systematiseren we de informatie over datgene waar een leerkracht in geslaagd is?
- ☞ Wordt daar actief mee gewerkt in het team?
- ☞ Is er voldoende tijd en ruimte op klassenraden om deze elementen te bespreken?
- ☞ Wanneer voelen we onszelf goed, wat zijn succeservaringen van onszelf?

- ☞ Hebben we daar aandacht voor, onder collega's?
- ☞ Stimuleren we elkaar daarin, geven we elkaar complimenten?
- ☞ Waar schrijven we onze stress aan toe? Hoe komt het dat je op de toppen van je tenen moet staan in een bepaalde klas?
- ☞ Neem je signalen van stress bij collega's ernstig? Wat kan een team hiermee doen en welke instrumenten zijn hier voorhanden? Wie neemt het initiatief?

We hadden het eerder over de mogelijkheid om leerlingen te leren omgaan met het 'kookpunt' van hun zelfbeheersing. (zie Reflectie p. 35) Maar bestaat er ook zoiets als een **'overslagpunt'** voor een leerkracht, of een team of de school? Op welk moment is de 'draagkracht' bereikt? Dit overslagpunt is wellicht een subjectief gegeven, aangeduid door herhaaldelijk voorkomende gevoelens van onmacht of irritatie, enz. Hoe kun je als team die subjectiviteit overstijgen en een gesprek voeren over **'overschreden draagkracht'**?



## 49 Reflectie voor het team

### Over de druppel en de emmer

- ☞ Hoe gaan we om met informatie over leerlingen? Wat is de verhouding tussen capaciteiten/mogelijkheden en wat hij nog niet kan?
- ☞ Hoe bepaal je dat 'overslagpunt'? Op basis van wat één of enkele leerkrachten aangeven als de spreekwoordelijke druppel?
- ☞ Wanneer is het punt bereikt waarop het team beslist dat alle vaardigheden ingezet zijn en alle alternatieven uitprobeerde? Volgt het team hierin een bepaalde procedure?
- ☞ Kan het CLB een rol spelen in dit soort gesprekken?

Hoe ga je om met leraren die klagen over bepaalde leerlingen en situaties? Klagen mag, maar hoe overstijg je dit, hoe zet je een stap verder? Soms heerst er een klaagcultuur in de school. Daar rijst de vraag hoe je die omzet in een positievere ingesteldheid?

Kunnen we ervan afstappen om enkel te spreken over de problemen en probleemgevallen? Een team kan proberen om die eenzijdige kijk om te buigen naar een algemene kijk die ook in kaart brengt wat de jongere wél kan. Hoe oefenen we onszelf daarin? Het CLB kan hier voor het team de rol van kritische vriend spelen. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen de veerkracht van het team op dit punt versterken.



## 50 Reflectie voor het team

### Attestering

- ☞ Hoe komen **attesten** tot stand?
- ☞ Hoe duidelijk en transparant verloopt het traject dat tot attestering naar het BuSO leidt? Wie wordt daarbij betrokken? Wie geeft aan dat er problemen zijn?
- ☞ Is de jongere toegeleid vanuit een positieve bezorgdheid en vanuit een zorgzame betrokkenheid van alle partijen? Of vanuit een negatieve stemming?

De intake en het verzamelen van alle nodige gegevens is dus belangrijk.

- ☞ Wat is er fout gelopen met de jongere vóór de toewijzing naar het BuSO?
- ☞ Hoe is men er toen mee omgegaan? Weet het huidige team voldoende van wat er in een vorig schoolleven is gebeurd?
- ☞ Maken we zelf verslagen voor een eventuele volgende school?

Ook het 'gewoon' onderwijs heeft te maken met attestering. Specifiek voor deze schoolteams:

- ☞ In welke mate laten we tijdens deliberaties gedrag van een jongere meespelen bij het uitschrijven van een A-, B- of C-attest?
- ☞ Komt het voor dat er bij attestering conflicten rijzen tussen leerkrachten met als aanleiding het probleemgedrag van een leerling? Hoe pakt het team dit soort discussies aan?

## 4 Over de externe organisaties

Meer dan het gewoon onderwijs heeft het buitengewoon onderwijs baat bij een goede **samenwerking** met schoolexterne organisaties. Daarom zijn deze vragen van belang:

- ☞ Welke zijn voor de school relevante instellingen en organisaties?
- ☞ Hoe kan er best worden samengewerkt?
- ☞ Welke problemen stellen zich daarbij?
- ☞ Hoe kunnen die opgelost worden?

Het creëren van een 'zorgplatform of -netwerk' kan een meerwaarde betekenen voor alle (school)betrokken partijen. De realiteit toont echter dat zo een 'keten van zorg' geen evidentie is.

Belangrijk is dat ook hier het CLB een **draaischijffunctie** kan vervullen tussen onderwijs en hulpverlening, niet enkel op structureel vlak (verwijzingen) maar ook inhoudelijk. Het CLB kan instaan voor afstemming tussen interne en externe hulp, door over procedures te onderhandelen, goede afspraken te maken, regelmatig overleg en feedback te organiseren. We gaan hier verder op in bij Stap 4.

Het CLB kan een **actievere rol** spelen dan de functie van draaischijf en doorverwijzingsinstantie. Het kan zorgen voor een **goede afstemming** tussen externe organisaties en de scholen. Het CLB kan bewaken dat alle schakels in de keten alle relevante informatie goed inventariseren en doorgeven aan elkaar.

Een voorbeeld hiervan is de *kijkwijzer voor verwijzing vanuit het CLB naar het Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGG)*.<sup>2</sup> Ook therapeutische centra zoeken voor hun diagnose meer en meer naar wat er in de schoolcontext gebeurt. Zij willen weten wat er precies in de klassen gebeurt, wat de leerkracht verwacht dat er verandert in de klas, enz. Deze kijkwijzer kan een reflectie-aanleiding zijn voor elke betrokkene. De CLB-medewerker bewaakt de praktische afspraken en waarborgt dat bij verwijzing de inhoudelijke informatie in kaart werd gebracht. De opvolging en verdere afstemming wordt afgesproken tussen school, CLB en centrum. De school bekeek eveneens wie de verantwoordelijke wil zijn in deze keten: de graadcoördinator, de orthopedagoog, of nog een ander personeelslid.

<sup>2</sup> Deze kijkwijzer is een bijlage bij het samenwerkingsakkoord tussen alle CLB's en CGG's uit de regio Gent-Eeklo-Deinze van 15 november 2005.



## Figuur 15 - Kijkwijzer voor verwijzing vanuit CLB naar centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG)

### PRAKTISCHE INFORMATIE

DATUM:

#### KIND/JONGERE

° / /

Adres: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

Ouders/opvoedingsverantwoordelijken: \_\_\_\_\_

Indien nodig: tolk of ICMW (CLB): \_\_\_\_\_

#### SCHOOL

Adres: \_\_\_\_\_

Contactpersoon school: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ (best bereikbaar op: \_\_\_\_\_ ) mail: \_\_\_\_\_

#### CLB: Vrij CLB regio Gent vestiging:

Contactpersoon CLB: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ (best bereikbaar op: \_\_\_\_\_ ) mail: \_\_\_\_\_

#### CGG:

Contactpersoon CG: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ (best bereikbaar op: \_\_\_\_\_ ) mail: \_\_\_\_\_

#### Afspraken tussen school, CLB en CGG over verdere opvolging

Contactpersoon van de **school** is o.a. verantwoordelijk voor: beheer leerlingendossier op school, ondersteuning specifieke onderwijsbehoeften in de klas, bespreking in zorgteam of cel leerlingenbegeleiding.

Contactpersoon van **CLB** is o.a. verantwoordelijk voor: beheer CLB-dossier, indicatiestelling en toeleiding naar externe hulp, evaluatie van externe hulp, schoolloopbaanbegeleiding, verwijstraject en attestering naar buitengewoon onderwijs, afstemmingsoverleg interne zorg-CLB-CGG.

Contactpersoon van **CGG** is o.a. verantwoordelijk voor (mits toestemming ouders): doorgeven onderzoeksresultaten, tussentijdse evaluatie, melding stopzetting hulpverlening, afronding en follow-up.

## INHOUDELIJKE INFORMATIE

### KINDKENMERKEN

° / /

Indicatiestelling: wat heeft dit kind/deze jongere nodig waarvoor een CGG een aanbod heeft?

Hoe staat het kind/de jongere tegenover verwijzing?

Bijlagen (intakegegevens, beschikbare onderzoeksgegevens):

### ONDERWIJSKENMERKEN

Extra zorg in de klas: welke? sinds wanneer?

Extra zorg buiten de klas (taakklas, GON, logo,...): welke? sinds wanneer?

Inschatting van de ernst en hardnekkigheid van het probleem (ondanks goede uitvoering van extra hulp, onvoldoende effect)

Kan en wil de school dit kind/deze jongere – met extra hulp vanuit CGG – handhaven?

Welke ondersteuning vanuit CGG zou de school hierbij kunnen helpen?

Bijlagen (info vanuit de school):

### OUDERS / OPVOEDERS

Aanvullende zorgvragen vanuit de ouders (opvoeding, hantering van problematiek,...)

Hoe staan de ouders tegenover verwijzing en betrokken worden bij de hulpverlening?

Basisinformatie over CGG: folder toelichten

Toestemming om gegevens door te geven





# Stap 4

## Ketenzorg en preventie

- |    |                                       |     |
|----|---------------------------------------|-----|
| 1. | Ketenzorg voor de individuele jongere | 93  |
| 2. | Preventie: individueel en algemeen    | 98  |
| 3. | Integrale jeugdhulpverlening          | 104 |

Jongeren met gedrags- en emotionele problemen behoren vaak tot de groep van maatschappelijk kwetsbare jongeren. In het inleidende hoofdstuk *Beschouwingen over gedrag* schreven we dat bij maatschappelijke kwetsbaarheid de 'bindingen met de samenleving' bedreigd of verstoord zijn. Sociale bindingen komen tot stand of worden versterkt door beschermingsfactoren te bevorderen en bedreigende factoren in te dijken. Uiteraard willen we die beschermende factoren versterken en de bedreigende verzwakken. Maar dat kan een school niet alleen, zeker niet als het team het 'gevoel' krijgt door zijn 'draagkracht' te zitten. De pedagogische begeleidingsdienst en het CLB kunnen een eerste ondersteuning bieden (zie Stap 3), maar er is ook samenwerking nodig met schoolexterne instellingen en organisaties. **Ketenzorg** en **preventie** zijn de twee begrippen die tijdens het project Borg de Zorg geregeld aan de praktijk werden getoetst. Dit deel beschrijft de reflecties hierover.

# 1 Ketenzorg voor de individuele jongere






## 1.1 Wat is ketenzorg?

Een flink deel van de jongeren met gedrags- en emotionele problemen heeft op bepaalde momenten te maken gekregen met hulpverleners, politiemensen, justitie, enz. De aard en ernst van de problematiek van de jongere leiden soms tot een hulpbehoefte die groter is dan een thuis- of schoolmilieu kan aanreiken. Of er nu sprake is van een onhoudbare thuissituatie, ernstige problemen op school en op straat, of een combinatie van al deze problemen tegelijkertijd: de jongere blijkt op een gegeven moment niet langer in staat om zelfstandig de problematiek het hoofd te bieden. Ondersteuning van derden is dan noodzakelijk.

Dit betekent dat de jongere vaak te maken krijgt (of gehad heeft) met meerdere hulpverleningsvormen en -instanties die alle deel uitmaken van de keten van zorg. Als die verschillende actoren onvoldoende van elkaar weten, dreigt de hulpverlening een averechts effect te hebben: apathie bij de jongere, het gevoel van het kastje naar de muur gestuurd te worden, ...

De kans is klein dat de jongere als een Baron von Münchhausen zichzelf uit het moeras trekt. Er is zowel een *koord* als een *vangnet* nodig. Om de leerling een goede begeleiding te kunnen bieden, zullen de school en de ouders, met steun van het CLB en in overleg met de leerling, allereerst het begeleidingstraject (het 'koord') volledig uitzetten. Daarnaast moet het vangnet dusdanig sluitend worden gemaakt dat er geen gevaarlijke gaten meer in zitten. In de praktijk zijn goedwerkende samenwerkingsstructuren tussen de diverse zorg- en ketenpartners van essentieel belang voor een sluitend vangnet.

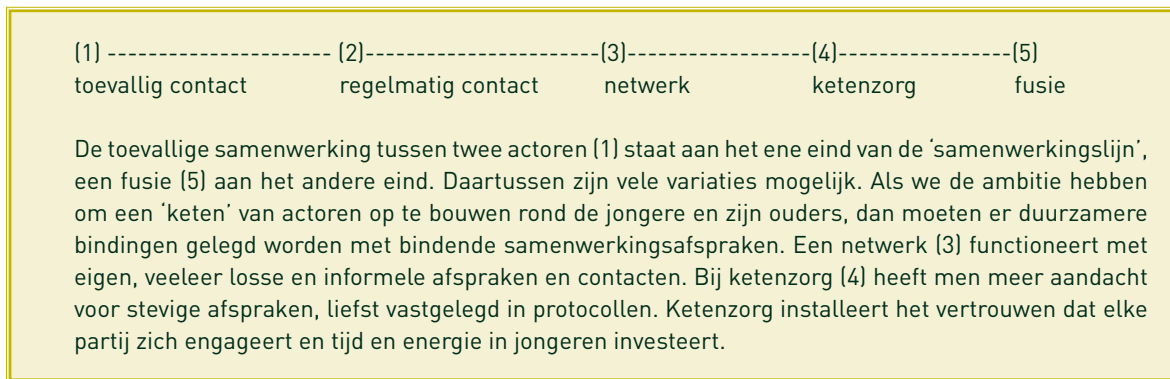
Scholen hebben soms rechtstreeks contacten of samenwerkingsafspraken met actoren uit welzijn, justitie, politie, enz. De deelnemers van het project Borg de Zorg gaven meermaals aan dat deze samenwerking wenselijk is, maar niet evident. We noteerden de volgende verzuchtingen:

-  de wachtlijsten bij welzijnsorganisaties (structureel probleem);
-  onvoldoende kennis van elkaars werking, omkadering, mogelijkheden en beperkingen;
-  argwaan tegenover deskundigheid (personeel dat pas afgestudeerd is, groot personeelsverloop, gebrek aan visie, ...);
-  iedereen gebruikt z'n eigen jargon, mogelijke begripsverwarring;
-  onderschatting van de eigen en andermans visie en missie (een huidig tekort: het BuSO is als dusdanig niet betrokken bij de Integrale jeugdhulpverlening);

- ☞ onvoldoende overzicht en coördinatie voor een goede begeleiding van de jongere;
- ☞ de info 'stroomt' niet altijd door, hoe meer 'tussenstations' (internaat, instelling, opvangcentrum, ...), hoe meer behoefte aan goede afspraken;
- ☞ doorschuiven van verantwoordelijkheden;
- ☞ "soms moet er iets heel ergs gebeuren vooraleer je gehoor krijgt";
- ☞ ...

## 1.2 Van netwerking naar ketenzorg

De onderstaande *samenwerkingslijn* visualiseert de intensiteit van de mogelijke samenwerking tussen de verschillende actoren.



Christoph Decaesteker, inleider bij het project Borg de Zorg, definieert een keten van zorg voor een individuele jongere als:

- een totaalpakket van
- een serie
- goed op elkaar afgestemde
- diensten
- rond de zorgvraag
- van een cliënt.

### Figuur 16 - Een netwerk is géén keten



Ketenzorg is meer dan toevallige of informele contacten











Er is bij ketenzorg niet één die aanstuurt

Voor een individuele begeleiding gaat **ketenzorg** dus nog iets verder dan een schoolnetwerk. Deze keten heeft als doel zorg en (onder meer) jeugdhulpverlening rondom de school te organiseren. Ketenzorg pleit ervoor dat scholen, onderwijsaanwerkingsverbanden, gemeenten, instellingen op het gebied van welzijn, jeugdzorg, gezondheidszorg en veiligheid de handen in elkaar slaan om de leerlingenzorg te versterken. Het gaat om de organisatie van structurele samenwerking, het realiseren van voldoende capaciteit van de zorgstructuur en het waarborgen van de kwaliteit daarvan.

### 1.3 Wie neemt het initiatief?

Er wordt in dit verband soms gesproken over het 'zo-zo-zo'-beleid: zo dicht mogelijk bij huis, in een zo licht mogelijke vorm, zo kort en zo tijdig mogelijk. In die zin is het niet méér dan logisch dat de school een belangrijke partner is in de opvang en zorg voor leerlingen. Het maakt dan niet uit wie het initiatief neemt. Belangrijk is dat er een **regisseur** is, iemand die het op zich neemt het geheel, de coördinatie te overzien.







Het CLB is een mogelijkheid want één school kan geen ketenzorg op gang brengen. De verschillende diensten kunnen immers niet met individuele scholen werken. Die ketenzorg moet dus breder opgezet worden, bijvoorbeeld in regioverband<sup>1</sup>. De regisseur kan bij de aanvang alvast enkele vragen expliciteren, zoals:

-  Hoe moet je precies tewerk gaan om tot een keten te komen?
-  Met welke items begin je? Spijbelen, tetaatkomen, ...
-  Wie zijn de mogelijke partners (inventaris)?
-  Zijn die makkelijk te bereiken? Wie zijn de sleutelfiguren?
-  Zijn zij bereid om bindende afspraken te maken?
-  Wat zijn de eigen, school- of netgebonden drempels die we bij onszelf moeten weghalen om tot goede samenwerking te komen?
-  Hoe gaan we om met vertrouwelijke informatie, 'beroepsgeheim'?
-  ...

De regisseur werkt niet op basis van macht, wel van **vertrouwen**. De autonomie van iedere afzonderlijke partner blijft gegarandeerd. Zijn rol is initiëren, mensen samenbrengen, bindende elementen naar boven halen, het proces bewaken, de actoren motiveren, stevige afspraken maken die door iedereen gekend zijn, enz. Zo ontstaat een professioneel draagvlak voor een beslissing.



#### Aandachtspunten voor het opbouwen van ketenzorg

-  inventariseer welke drempels bij iedere individuele actor de wil tot samenwerking verstoren of bemoeilijken: tijdsgebrek, personeelwissels, enz.;
-  zorg ervoor dat iedereen de kerncompetenties en de opdrachten van de andere partners kent;
-  wees je ervan bewust dat dit een andere manier van (samen)werken is dan binnen de eigen organisatie;
-  dit zijn geen ad-hoccontacten;
-  een keten is een zelfregulerend en lerend systeem;
-  bouw je contacten op *in tempore non suspecto*, niet naar aanleiding van probleemsituaties;

<sup>1</sup> Een inspirerend boek hierover: Doorduyn A., Fiddelaers-Jaspers R., Spee I., van Veen D., "Samenwerking in de uitvoering. Leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs en externe instellingen". Garant, 2002.

- 🍃 zoek naar het gemeenschappelijke doel en belang. Om te beginnen: hoe kijken de verschillende partners naar de problematiek?
- 🍃 hoe organiseer je het doorgeven van ieders knowhow?
- 🍃 werk aan een eenduidige interpretatie van begrippen, modellen, instrumenten, enz.;
- 🍃 denk na over hoe een protocol er kan uitzien: de concrete partners, de doelstellingen van de samenwerking, de regelmaat en de wijze van agendering van het overleg, de actieplannen, opdrachten en werkingsprincipes, evaluatie van de resultaten en het proces, de duur van het protocol, hoe wijzigingen kunnen aangebracht worden, enz.;
- 🍃 werk je met één of meerdere protocollen?
- 🍃 hoe kan de samenwerking doorzichtig blijven voor de betrokken jongere én de ouders? Hoe kan hun participatie gegarandeerd blijven?
- 🍃 Hoe bouw je de communicatie uit, welke informele en formele kanalen zijn er of richt je op?
- 🍃 ...



## Reflectie voor het team

### Contacten inventariseren

Binnen het schoolteam heeft iedere leerkracht, (para)medicus, hulpopvoedend personeelslid, ... veel of enkele **'zorg'-contacten met de buitenwereld**. Een goede oefening kan alvast zijn deze contacten te inventariseren, eerst individueel en onafhankelijk van elkaar.

Je kunt beide inventarissen met het hele team samenleggen en een gesprek op gang brengen:

- 🍃 Wat zijn de voor- en nadelen van de samenwerkingsvormen? Waar loopt het goed, waar loopt het mis? En waarom?
- 🍃 Wat zijn de blinde vlekken, de hiaten?
- 🍃 Hoe zou je het in de school zelf organiseren? Wat is daarvoor nodig?
- 🍃 Wie kan welke verantwoordelijkheid hierin opnemen?



## Reflectie voor het team

### Ervaringscase uitwerken

Werk gedetailleerd één case uit van een jongere in de verschillende stappen die met en voor hem zijn genomen. Baseer je op de gemaakte inventaris (zie Reflectie "Contacten inventariseren" (cd-53).

Breng beknopt en schematisch in kaart (chronologisch):

- 🍃 De probleemstelling en de gevolgen van de genomen stappen voor de school.
- 🍃 Wie zijn de betrokken partijen bij de aanpak: de interne en de externe partijen?
- 🍃 Welke acties zijn ondernomen? Wie ondernam wanneer welke actie?
- 🍃 Communicatie en overleg: welke soorten van overleg, afspraken, kanalen en informatiewegen heeft de school uitgebouwd?

Markeer met verschillende kleuren de succeservaringen en de 'blokkades'.  
Probeer verbeterpunten te formuleren.





## Reflectie voor het team






### Checklist zorgketen

Christoph Decaesteker werkte onderstaande checklist uit voor het inrichten van een zorgketen. Je kunt deze richtvragen gebruiken bij de oprichting of de tussentijdse evaluatie van de keten.



#### Zorgleerling

-  Wanneer vergt een leerling extra aandacht?
-  Hoe omschrijf je de specifieke doelgroep?




#### Ketendoel

-  Is er een ketendoel geformuleerd?
-  Waartoe moeten de inspanningen van alle ketenpartners leiden?
-  Wat kunnen en willen de partijen garanderen die samen de keten inrichten?
-  Wat is de grens van de keten?
-  Welke instanties zijn geen onderdeel van de keten?



#### Schakels van de keten

-  Uit welke schakels (instanties, individuen, ...) bestaat de keten?
-  Zijn er in het kader van de verschillende individuele trajecten soms minder of meer schakels?





#### Regie

-  Is er bepaald wie van de ketenpartners de regiefunctie op zich neemt?
-  Zijn er meerdere regisseurs?
-  Zijn de rollen en verantwoordelijkheden van de ketenregisseur(s) voor iedereen duidelijk geformuleerd?




#### Informatie

-  Zijn de procedures voor informatieuitwisseling vastgelegd?
-  Is vanuit de vervolgschakel aangegeven welke informatie noodzakelijk is?

#### Trajecten

-  Hoe vindt de planning van individuele trajecten plaats?
-  Wie bewaakt de voortgang?
-  Wie informeert wie over de voortgang van het traject?
-  Op welke wijze vindt terugkoppeling plaats?

#### Evalueren en bijsturen

-  Zijn de procedures voor het evalueren en bijsturen van de ketenactiviteiten en -ontwikkeling vastgelegd?
-  Op welke manier wordt de kwaliteit bewaakt?
-  Wie is hiermee belast?

## 2 Preventie: individueel en algemeen

### 2.1 Algemene preventie

Hulpverlening aan leerlingen, zo adequaat mogelijk en optimaal afgestuurd via ketenzorg, is noodzakelijk, maar niet voldoende. In de scholen bestaat ook behoefte aan een individueel en algemeen preventiebeleid.

*Kevin, een nieuwe leerling, is teruggetrokken en legt moeilijk sociale contacten. De leerlingenbegeleider beseft dat Kevin kans maakt om het slachtoffer van pesten te worden. Kevin, noch zijn omgeving voelen dit risico of probleem aan. Toch bespreekt de leerlingenbegeleider dit al met de klassenleraar en overloopt hoe Kevin gestimuleerd en ondersteund kan worden om een actievere plaats in de groep in te nemen. In een persoonlijk gesprek met Kevin bekijkt de leerlingenbegeleider of hij een assertiviteitstraining (eventueel in groepsverband) ziet zitten.*

In dit voorbeeld werkt de leerlingenbegeleider 'individueel' preventief. Elke goede begeleider tracht zo vroeg mogelijk te anticiperen op de signalen van probleemwording. Hierdoor maakt hij het eigen hulpaanbod zo preventief mogelijk. Hoewel zijn initiatief de individuele leerling ten goede komt, zal hij een gelijkaardige aanpak moeten herhalen bij een volgende leerling in een gelijkaardige situatie. Met een actief anticiperende aanpak in functie van de individuele leerling, werkt de begeleider nog niet aan algemene preventie of aan een duurzame verandering voor de leerlingenpopulatie. Hoewel het hulpaanbod voor de leerling kwaliteitsvol en bijzonder zinvol is, blijft deze goede begeleider wel "dweilen met de kraan open".

Om een duurzame verandering te kunnen realiseren, moet een brug worden gebouwd in de richting van algemene preventie. De leerlingenbegeleider kan voor de school van Kevin een algemeen preventief project starten door **systematisch** aandacht te hebben voor de nieuwkomers die het risico lopen om gepest te worden, zonder op dat moment al te weten welke leerlingen met welke specifieke kenmerken in die groep zullen zitten. De algemene preventieactie van de leerlingenbegeleider is geslaagd wanneer nieuwkomers vlotter hun plaats vinden in de klas en minder gepest worden op de school.

In dit geval overstijgt de leerlingenbegeleider de individuele probleemsituatie. Hij onderzoekt het risico op een grotere schaal en probeert gemeenschappelijke elementen te zoeken. Het registreren van individuele hulpvragen en begeleidingen is een belangrijks stap om die vorm van systematiek op het spoor te komen.

Nicole Vettenburg, inleider bij het project Borg de Zorg, definieert preventie als volgt:

**Preventie** omvat de doelbewuste en systematische initiatieven die anticiperen op risicofactoren.

De school kan worden aangeduid als een prioritair terrein voor algemeen preventieve acties. Evenals bij de hulpverlening (zie ketenzorg) kan men bij dergelijke acties de welzijnssector zinvol inschakelen. De welzijnssector vangt immers mensen op die negatieve ervaringen kenden met de maatschappelijke instellingen, waaronder de school. Daardoor zijn een aantal welzijnswerkers vertrouwd geraakt met de cultuur van de meest kwetsbaren en hebben zij methodieken ontwikkeld om die doelgroep beter te bereiken en te begeleiden. Het doorgeven



van deze kennis en ervaringen aan onderwijzenspersonen zou het veranderingsproces in de school ongetwijfeld bevorderen.

Veel organisaties in de ketenzorg hebben ook een preventieve opdracht en kunnen bijgevolg ingeschakeld worden als partners bij preventieve acties.

## 2.2 De vijf dimensies van preventie

In het onderzoek *Preventie gespiegeld*<sup>2</sup> is een referentiekader ontwikkeld met bruikbare indicatoren voor algemene preventie. 'Wenselijke preventie' wordt hier uitgedrukt in **vijf dimensies**. De vragen zijn grotendeels gebaseerd op de preventiespiegel voor projecten.

Nicole Vettenburg suggereerde tijdens het project Borg de Zorg om in de school een persoon (deeltijds) vrij te stellen die werk kan maken van deze preventie-opdracht, of die samen met het CLB kan bekijken in welke mate een CLB-medewerker de school hierin kan ondersteunen. Zo zorg je ervoor dat die opdracht ernstig wordt genomen. De koppeling met 'curatie' moet wel blijven. De motivatie en de kennis in verband met preventie ontstaan precies uit de vele 'curatieve' situaties.

### 2.2.1 Radicaliteit

Door opgedane kennis en ervaring te signaleren naar organisaties of beleidsinstanties tracht men een probleem- of risicosituatie **vroeger** te stoppen op de ontwikkelingslijn.

Wenselijke preventie: *men tracht het probleem steeds dichterbij de wortels aan te pakken ('radix' betekent 'wortel', laat ons 'radicaal' werken).*

Het doel van deze acties is een problematiek te kunnen stoppen vóór de betrokkenen er de negatieve gevolgen van ondervinden of vóór men al tot een risicogroep behoort. Op termijn zou dit moeten resulteren in minder leerlingen met problemen. Hierdoor zou bij de ondersteunende diensten meer tijd vrijkomen voor nieuwe probleemsituaties of andere accenten in hun werking (bijv. optimaliseren van een positief schoolklimaat).



## 56 Reflectie voor het team

### Dimensies van preventie: radicaliteit

Radicaliteit vraagt van preventiewerkers dat ze hun kennis en ervaringen registreren en signaleren aan andere instanties.

- ☞ Met welke partners werkt de school uit preventief oogpunt samen?
- ☞ Waar bevinden deze partners zich op de lijn van probleemwording?
- ☞ Wat wil je met de samenwerking bereiken?
- ☞ Zet men acties of activiteiten op om de achtergronden van de problematiek te achterhalen?
- ☞ Wat is er nodig om deze reflex tot signaleren in te bouwen in de schoolwerking?

2 Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. & Walgrave, L. (2003). *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*. Leuven: Lannoocampus.

## 2.2.2 Offensiviteit

Men kiest zoveel mogelijk voor strategieën die de **handelingsmogelijkheden** van de betrokkenen **verruimen** en dus voor zo weinig mogelijk strategieën die de handelingsvrijheid inperken.

Wenselijke preventie: *zoveel mogelijk offensief, zo weinig mogelijk defensief.*

**Offensieve maatregelen** zijn proactieve acties die uitdagen tot alternatieven voor een gesteld gedrag. Men kan nieuwe mogelijkheden aanbieden of bestaande stimuleren. Sportinfrastructuur en -kledij aanbieden, is een offensieve actie om het roken op de speelplaats tegen te gaan.

Met **defensieve acties** probeert men bepaald ongewenst gedrag te ontraden (bijv. foto's van zwarte longen tonen ter preventie van roken) of onmogelijk te maken (bijv. drankautomaten verwijderen in de school als preventie van het drinken van frisdrank).





Een voorbeeld uit de jeugdsector. Het Jongerenadviescentrum wil de herstellingskosten van de pc's verkleinen. Dan is de maatregel om de internetruimte te sluiten vrijheidsbeperkend. Een offensieve maatregel kan dan zijn dat men jongeren zelf verantwoordelijk stelt voor het openhouden en beheren van het lokaal.



## Reflectie voor het team

### Dimensies van preventie: offensiviteit

Kies een aantal preventieve maatregelen op school en beoordeel ze.

-  Wordt met de geplande actie het (ongewenst) gedrag van de leerling:
  - onmogelijk gemaakt?
  - ontmoedigd/tegengegaan?
-  Wordt met de geplande actie het (wenselijk) gedrag van de leerling:
  - gestimuleerd?
  - uitgebreid met nieuwe gedragsmogelijkheden?
-  Nemen jongeren deel aan de actie? Is deze deelname vrijwillig of verplicht?  
Licht het schoolreglement en het belonen-en-straffenschema door op de offensiviteit of defensiviteit van de maatregelen.
-  Wat is er nodig om de reflex tot 'offensief' handelen in de schoolwerking te introduceren?

## 2.2.3 Integraliteit

Men zet niet louter acties op die veranderingen nastreven bij **personen**, maar ook veranderingen nastreven in de bredere **context** (of in de ruimere samenleving).

Wenselijke preventie: *niet louter persoonsgericht werken, ook het contextgerichte integreren.*

Persoonsgerichte acties zijn zeker niet onwenselijk en kunnen bijzonder nuttig zijn. Maar een goed preventieproject waakt erover niet enkel individuen te viseren als onderdelen van verandering. Het heeft namelijk ook aandacht voor de context waarin individuen leven. Wanneer een school kampt met een hardnekkig spijbelprobleem, kan men bijvoorbeeld een campagne uitwerken met als doel de spijbelaars het belang van

aanwezigheid in de les beter te laten inschatten of om hen vaardigheden mee te geven om gezondere relaties met leerkrachten te kunnen opbouwen. Om de problematiek op langere termijn een halt toe te roepen zal de school echter ook moeten zoeken naar mogelijke structurele oorzaken die het spijbelgedrag in de hand werken. Zo kan de verbetering van het schoolklimaat op termijn een belangrijk preventief effect hebben, of kan men vorming geven aan leerkrachten zodat ook zij gezondere relaties met leerlingen kunnen opbouwen.



## 58 Reflectie voor het team

### Dimensies van preventie: integraal werken

Bij wie poogt de actie een verandering teweeg te brengen?

- leerlingen (en ouders),
- leerkrachten, school, beleid, enz.?

Kunnen er meer contextgerichte acties worden opgezet binnen de school?

Wat is er nodig om de reflex tot 'contextgericht' werken in de schoolwerking te introduceren?

### 2.2.4 Participatie

Men geeft de betrokkenen de kans om tijdens de verschillende fasen van het project een zo rechtstreeks mogelijke **inbreng** te hebben.

Wenselijke preventie: *participatie in alle fasen van het project en bij voorkeur via rechtstreekse communicatie tussen de kinderen en jongeren en de projectmedewerkers.*

Men kan de inbreng van de jongeren bijvoorbeeld realiseren door enquêtes, interviews, groepsgesprekken, ideeënbusen, klachtenbanken, enzovoort te organiseren.

Soms wordt ook onrechtstreeks naar het verhaal van jongeren gepeild. Men kan een leerkracht vragen om in zijn klas een thema te bespreken en de bekomen informatie door te geven. Dit zijn evengoed lovenswaardige initiatieven, al moet men zich wel bewust zijn van de kleine of grote veranderingen die de boodschap ondergaat door met (volwassen) tussenpersonen te werken.

In sommige gevallen aanhoort men niet het verhaal van de kinderen of jongeren zelf, maar laat men de betrokkenen rond de doelgroep (ouders van jonge kinderen, persoonlijke begeleiders van verstandelijk gehandicapte kinderen) een inbreng doen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de doelgroep zelf niet mondig genoeg geacht wordt. Ook deze vorm van participatie is waardevol. Toch moet men altijd proberen om, zelfs bij minder mondige groepen, ook (een deel van) hun verhaal aan de oppervlakte te krijgen via rechtstreekse of onrechtstreekse participatie.

Participatie van jongeren verdient een plaats binnen de verschillende fasen die een project doorloopt. Bij de fase van *probleemanalyse en probleemformulering* kan men nagaan of de kinderen en jongeren het probleem ook op die manier ervaren, hoe zij de problematiek kaderen, enzovoort. Tijdens de *planning* kan men hun inbreng gebruiken om een geschikte strategie te bepalen. Bij de *uitvoering* kunnen zij taken opnemen die enige verantwoordelijkheid vragen. Ten slotte kunnen participerende jongeren een belangrijke bijdrage leveren tijdens de *evaluatiemomenten* van projecten.



### Dimensies van preventie: participatie

- ☞ Hebben de leerlingen een rol gespeeld bij het op de agenda plaatsen van het probleem of bij het nemen van een initiatief om dit project op te zetten?
- ☞ Heeft men geprobeerd om de leerlingen bij de voorbereidingsfase een inbreng te laten hebben?
- ☞ Werd hun inbreng rechtstreeks of onrechtstreeks doorgegeven?
- ☞ Heeft men geprobeerd om de leerlingen bij de planningsfase een inbreng te laten hebben?
- ☞ Werd hun inbreng rechtstreeks of onrechtstreeks doorgegeven?
- ☞ Heeft men geprobeerd om de leerlingen bij de evaluatiefase een inbreng te laten hebben?
- ☞ Werd de inbreng rechtstreeks of onrechtstreeks doorgegeven?
- ☞ Wat is er nodig om de reflex tot 'participatief' werken in de schoolwerking te introduceren?

## 2.2.5 Het democratisch karakter

Men vermijdt dat bepaalde deelgroepen binnen de samenleving niet bereikt worden door met preventieve acties een **afgebakende doelgroep** volledig te proberen bestrijken.

Het realiseren van deze dimensie vraagt speciale aandacht op twee momenten:

- 1) Wanneer men een **doelgroep afbakent** voor zijn project. Soms kan het nuttig zijn om zich tot een beperkte groep te richten. Wanneer een leerlingenraad van een school die ASO, TSO en BSO aanbiedt, bijvoorbeeld enkel leerlingen uit het ASO en het TSO aantrekt, dan kan men een project opzetten dat enkel op de BSO-groep gericht is en dat hen op die manier wil stimuleren ook deel te nemen. Maar deze afbakening zou niet verantwoord zijn als blijkt dat de participatie in feite niet enkel bij BSO-leerlingen een probleem is, maar bij alle leerlingen van de school.
- 2) In de afgebakende doelgroep moet men de **inclusiviteit** verzekeren. Dit wil zeggen dat men binnen deze doelgroep iedereen probeert te bereiken. Als men bijvoorbeeld 'allochtonen' als doelgroep afbakent, moet men wel degelijk elke allochtoon de kans geven om van het aanbod te genieten, dus ook de kansarme allochtoon, de allochtoon met een verstandelijke, visuele, auditieve of motorische handicap, enzovoort.



### Dimensies van preventie: democratisch

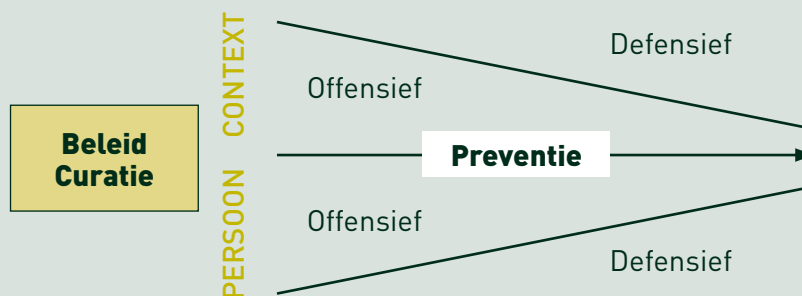
Heb je met de actie reeds jongeren uit één van de volgende deelgroepen bereikt?

- ☞ kansarme leerlingen,
- ☞ allochtone leerlingen,
- ☞ leerlingen met leesmoeilijkheden,
- ☞ leerlingen met een visuele handicap,
- ☞ leerlingen met een auditieve handicap,
- ☞ leerlingen met een motorische handicap,
- ☞ leerlingen met een mentale handicap,
- ☞ andere.

Denk je dat de actie geschikt is om aan te sluiten bij bepaalde deelgroepen binnen de doelgroep?  
Wat is er nodig om de reflex tot 'democratisch' handelen in de schoolwerking te introduceren?

## Preventie en samenwerking

**Figuur 18** - Drie dimensies van preventie



Men kan bovenstaand schema<sup>3</sup> gebruiken om (1) te reflecteren op de eigen werking en (2) zich te plaatsen binnen een samenwerkingsverband rond een bepaalde actie.

- 1) De tekening van de eerste drie dimensies kan aanleiding geven tot een gesprek over de te volgen strategie binnen de school.
  - ☞ Waar situeren wij ons op de lijn van probleemontwikkeling?
  - ☞ Welke acties kunnen wij opzetten om het probleem vroeger te laten stoppen?
  - ☞ Welke acties situeren zich in het offensieve luik? Welke in het repressieve?
  - ☞ Kunnen wij meer offensieve acties opzetten en defensieve afbouwen?
  - ☞ Werken wij overwegend persoons- of contextgericht?
  - ☞ Kunnen wij meer contextgericht werken?
- 2) Het schema laat toe om elke samenwerkingspartner rond een actie of project te situeren. Als voor iedereen duidelijk is wie zich waar bevindt, kunnen er duidelijke afspraken worden gemaakt en kunnen leemten en overlappingsen worden bestreden.

## Het Linker- en het Stop-project

De deelnemende scholen aan het project Borg de Zorg merkten op dat men in verband met gedragsproblemen niet vroeg genoeg kan beginnen om die positief om te buigen. Al van in de kleuterklas!

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die op jonge leeftijd ernstige gedragsproblemen blijken te hebben, op oudere leeftijd meer kans lopen om delinquent of agressief gedrag te vertonen. Daarom is het belangrijk om jonge kinderen, hun ouders en leerkrachten te ondersteunen zodat zij middelen in

<sup>3</sup> Bron: De Cauter, F., Methodiek van de preventieve projectwerking, 1990, aangepast op basis van Vettenburg, N., e.a. (2003), *Preventie gespiegeld, Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, Lannoocampus.

handen krijgen om de kinderen te helpen hun gedrag te reguleren. Er bestaan projecten die op de basisschool gericht zijn. Hoe beter deze geïntegreerd raken in het basisonderwijs, hoe meer vruchten het secundair onderwijs daarvan plukt ...

*Het Project Linker* is zo een **preventief project** dat erop gericht is **leerkrachten, ouders en kinderen** te ondersteunen. Het richt zich op jonge basisschoolkinderen (2e en 3e kleuterklas). CLB's die beschikken over een multidisciplinair team dat vlot inzetbaar is in de school, spelen een cruciale rol. Zij werken op drie preventieniveaus: van algemeen (alle kinderen) naar meer specifiek.

- ☞ Het eerste preventieniveau behelst acties voor alle kinderen, bijvoorbeeld over sociale vaardigheden.
- ☞ Het tweede niveau is voor kinderen met signalen van moeilijk gedrag.
- ☞ Bij het derde niveau worden kinderen verwezen naar specifieke hulp, en dit vanuit dezelfde principes (leerkrachten, ouders én leerlingen betrekken).

*Het Stop-project* is eveneens gericht naar jonge kinderen met ernstige gedragsproblemen. De kinderen worden gedurende een drietal maanden in 10 sessies opgevolgd, samen met de ouders en de betrokken leerkrachten. Tegelijk wordt het leerkrachtenteam opgeleid in de aanpak van gedragsproblemen, in het creëren van een veilig klasklimaat en het integreren van sociale vaardigheden in de dagelijkse klaswerking.<sup>4</sup>

### 3 Integrale jeugdhulpverlening

Integrale jeugdhulpverlening (IJH) is bedoeld om de krachten binnen onderwijs en welzijn te bundelen. Op die manier moet een begeleiding en opleiding op maat van elke 'probleemjongere' mogelijk zijn.

Bij de sessies van het project *Borg de Zorg* was de Leuvense *Themagroep schooluitval vanuit voorzieningen binnen de integrale jeugdhulpverlening* aanwezig. Zij gaven meermaals aan dat de medewerkers uit alle sectoren van de IJH bereid zijn te investeren in steviger samenwerkingsverbanden en in eventuele pilotprojecten. We schetsen kort deze themagroep. Het is een voorbeeld van hoe ketenzorg en samenwerking tussen onderwijs en welzijn mogelijk is.

De Leuvense Themagroep is een regionaal overlegorgaan samengesteld uit enkele vertegenwoordigers van uiteenlopende organisaties uit de integrale jeugdhulpverlening en mensen uit het onderwijs (gewoon en buitengewoon). In gezamenlijk overleg onderzoekt deze vergadering hoe het schoollopen van leerlingen in de regio Leuven verloopt en welke elementen dit proces mogelijk maken, bemoeilijken of mogelijk zelfs verhinderen. Men vertrekt vanuit ervaringen rond het leerrecht van leerplichtige jongeren die worden begeleid door welzijnsvoorzieningen. De groep gaat hierbij actief op zoek naar oorzaken van problematisch schoollopen, maar ambieert ook een probleemoplossend denken.







De deelnemers zijn afkomstig uit de zes sectoren van de IJH, aangevuld met leerlingenbegeleiders uit het gewoon onderwijs, de deeltijdse vorming, het buitengewoon onderwijs en de jeugd- en sociale dienst van de politie. De professionele ondersteuners van het lokaal overlegplatform (LOP) nemen een zeer actieve en gewaardeerde

<sup>4</sup> Informatie over deze projecten kunt u krijgen bij het CLB.

rol in bij de voorbereiding van de vergadering. Een medewerker van de provincie Vlaams-Brabant zorgt voor administratieve ondersteuning.

De leerlingen-, studie- of schoolbegeleiders vanuit de welzijnsvoorzieningen (veel deelnemers van de vergadering zijn begeleiders uit de Bijzondere Jeugdbijstand of MPI's uit de gehandicaptenzorg) gebruiken dit forum om ervaringen uit te wisselen rond samenwerken met scholen. De onderwijzers gebruiken dit forum om op een betere manier samen te werken met de welzijnsvoorzieningen.

De Themagroep schooluitval streeft de volgende concrete doelstellingen na, steeds vanuit een netwerkoverschrijdend perspectief:

-  elkaar informeren over visies, ontwikkelingen en initiatieven binnen en buiten het gewoon onderwijs, die betrekking hebben op het bewaken van het leerrecht van jongeren;
-  probleemgebieden signaleren aan betrokken instanties (inclusief de overheid);
-  mogelijke adviezen formuleren in antwoord op gestelde problemen;
-  constructieve samenwerkingsverbanden stimuleren tussen de deelnemers van de werkgroep en hun relatie tot de school, het CLB en de fora waar vragen over leerrecht op de agenda staan;
-  intervisie organiseren, vertrekkend van concrete probleemstellingen of gevalbesprekingen waarmee de deelnemers in hun dagelijkse praktijk geconfronteerd worden;
-  actiegericht werken vanuit onderwijs en welzijn.

Volgens Eric Beke, voorzitter van de Themagroep (orthopedagoog MPC Terbank), versterkt zo een themagroep de band tussen onderwijs en welzijn op constructieve wijze. Hij onderstreept dat de Leuvense situatie en het succes van de themagroep mee te danken zijn aan de voortrekkersrol van de LOP-ondersteuners en de administratieve steun vanwege de provincie.

Enkele recente initiatieven zijn ontstaan in de schoot van de themagroep. Zo organiseerden in het najaar van 2006 een tiental welzijnsvoorzieningen een "*Open voorzieningendag*" in samenwerking met de ondersteuners van het LOP. Deze 'opendeurdag' was speciaal gericht naar cellen leerlingenbegeleiding, CLB's, directies en leerkrachten. De welzijnswerkers stelden hun werking voor en er werden ideeën en ervaringen uitgewisseld rond een ideale samenwerking tussen school en leefgroep.

Op vraag van een BuSO-school uit de regio is een intervisiegroep opgestart waarin mensen uit de welzijnssector betrokken worden met als doel de expertise in het omgaan met probleemjongeren op school te verhogen.





# Slot

---

Een reflectieboek mag dan veel concrete en praktische tips, modellen en instrumenten bevatten, uiteindelijk moeten de leerkracht, de leerlingenbegeleider, de directie, de orthopedagoog, ... 'het' zien zitten om dit alles in de praktijk te brengen. Daarom hebben we in dit boek steeds de nadruk gelegd op het team, als fundamentele basis om gelijk welke begeleiding voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen te stroomlijnen.

Een team kan dit niet alleen. Er zijn eerst en vooral de centra voor leerlingenbegeleiding en de pedagogische begeleidingsdiensten om hen te ondersteunen. Maar er is bijvoorbeeld bijkomende opleiding nodig over specifieke onderwerpen uit onder meer de ontwikkelingspsychologie en de orthopedagogische aanpak van deze jongeren. Leerkrachten zijn gebaat bij het herkennen van problematisch gedrag. Zij moeten het gesprek met welzijnsdiensten of de medische wereld kunnen aangaan. Tegelijk moeten zij informatie over een bepaald gedrags- of emotioneel probleem kunnen gebruiken voor een goede onderwijsaanpak. Zij moeten met collega's kunnen oefenen en ervaringen uitwisselen over aanpak en begeleiding. Geen makkelijke opdracht.

Leerkrachten moeten dus zowel getraind worden (of zichzelf trainen) in het aanbieden van leerinhouden als in het aanleren van vaardigheden om deze leerlingen te ondersteunen in hun (moeilijke) ontwikkeling.

Er is hiervoor in de lerarenopleiding structureel meer aandacht nodig. Maar dit is slechts één luik. Elke onderwijsinstantie, tot het hoogste niveau, moet in deze materie de omkadering bieden die nodig is om het schoolteam in zijn opdracht te laten slagen. Wij hopen dat het project Borg de Zorg en dit reflectieboek de nood hieraan levendig heeft gemaakt, én levendig houdt.

Bibliografie	109
Samenvatting (NL en FR)	111
Koning Boudewijnstichting	113
De Vlaamse Onderwijsraad	114

## Bibliografie

We verwijzen in deze publicatie geregeld naar “de probleemverkenning”. We doelen dan op:

Vlaamse Onderwijsraad (2005) “Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen; een verkenning”. Antwerpen, Garant.

### 1 Algemeen

**Biermans, N. & Vettenburg, N.** (1996), “Positieve modellen in het beroepsonderwijs; ervaringsuitwisseling tussen scholen die werken aan de sociale weerbaarheid van leerlingen”. Koning Boudewijnstichting, Brussel.

**Boonen, R.** (red.) (2006), “GEWELDig Congresboek”. Antwerpen, Garant.

**Claessens, L., Detrez, C. en Van der Merckt, K.** (2005), “OverStagg. Stappenplan Aanpak Grensoverschrijdend Gedrag”. Stad Antwerpen, Lerende Stad, afdeling Algemeen Onderwijsbeleid.

**De Mets, J. en Mahieu, P.** (1998), “Witte vlucht, zwarte magie?”. Koning Boudewijnstichting.

**De Geyter, L.** (2005), “Geïntegreerd onderwijs – inclusief onderwijs”. Leuven.

**Durrant, M.** (2001), “Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school”. Leuven, Garant.

**Ghesquière, P. & Maes, B.** (red.) (1995), “Kinderen met problemen”. Leuven, Garant.

**Haerden, H. & Janssen, D.** (red.) (1995), “Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede”. Leuven, Garant.

**Janssens, A.** (2003), “Samen Denken in Beroep. Een trainingsprogramma voor beroepsscholen en beroepsopleidingen”. Acco.

**Kleijnen, R., Van den Broeck, G.** (2004), “Grensoverschrijdende integrale leerlingenzorg”. Leuven, Garant.

**Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs** (1998), “Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs”. Brussel.

**Patterson, G.** (1993), “Antisocial Boys”. Castalia Publishing.

**Pameijer, N., van Beukering, T.** (2004), “Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen”. Acco.

**Scholengemeenschap Sint-Maarten Genk** (2002), cd-rom Leerlingenbegeleiding. Collegelaan 9, 3600 Genk. tel: 089 367388, fax: 089 367392, website: [www.sg-sintmaarten-genk.be](http://www.sg-sintmaarten-genk.be), e-mail: [sg.sint.maarten@pi.be](mailto:sg.sint.maarten@pi.be).

**Van Acker, J.** (2005), “Probleemgedrag in de klas en agressie op school”. Antwerpen, de Boeck.

**Vanden Brink, G., De Brock, T.** (2002), “Jongeren en grotestadproblematiek”. Leuven, Garant.

**Van der Ploeg, J.** (1990), “Gedragsproblemen, ontwikkeling en risico’s”. Rotterdam, Lemniscaat.

**Van der Ploeg, J.D. en Mooij, T.** (1998), “Geweld op school, achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak”. Rotterdam, Lemniscaat.

**Van der Wolf, K.** (2003), “In het hoofd van de Meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief”. Agiel.

**Van Mossevelde, E.** (1997), “De klas in de hand; omgaan met en (bege)leiden van leerlingen”. Leuven, Acco.

**Van Mossevelde, E.** (1997), “Pubers in de klas, hoe blijf je hen de baas?”. Leuven, Acco.

**Vettenburg, N. & Cattrijsse** (red.) (1999), “Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?”. Leuven, Majong.

**Voets, J.** (2004), “Het gezin voorbij: over samenleving, ouders en kinderen in nieuwe tijden”. Tijdschrift voor Welzijnswerk 28, 260, p.41-59.

**Voets, J.** (1997), “Het sociaal-interactionele model van Patterson en kinderen met ADHD”. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, 24 (2), p. 46-63.

**Voets, J.** (1995), “Gedragsproblemen op school. Over (on)mogelijkheden”. In Welwijs, (6),3, p.25-31.

**Voets, J.** (1994), "Onderwijs en Hulpverlening, samenwerkings(on)mogelijkheden". In Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Psychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, (4), p.158-175.

**Voets, J., Michiels, L., Hertens, S.** (2005), Hink-Stap-Sprong, over opvoeding en ontwikkeling. Garant, Leuven.

**Voets, J.** (1997), "Het Patterson-model". Agora-Jongerenbegeleiding, (3) p.26-47.

**Voets, J.** (2005), "Oeverloos? Over de functie en het effect van grenzen in opvoeding en hulpverlening". Congresboek: Grenzen aan het Begrip?, Kortrijk.

**Voets, J. & Van den Broeck, L.** (2001), "Tussen de regels: gedragsproblemen binnen het basisonderwijs." In Praktijkgids voor de basisschool. Kluwer.

**Walraven, G.** (red.) (1996), "Gebaat bij voortgezet resultaat. Leidraad voor effectief onderwijs aan risicoleerlingen in het voortgezet onderwijs". Utrecht, Sardes.

## 2 Over de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid en preventie

**Vettenburg, N.** (2005), " 'Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'Preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven". In Welwijs, 1, 3-10.

**Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. & Walgrave, L.** (2003), "Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie", Leuven: Lannoocampus.

## 3 Over time-out en herstelgericht groepsoverleg

**Burssens, D. & Vettenburg, N.** (2005), "Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school". In Welwijs, 2, 27-32.

**Deceur, E., Vettenburg, N. & Decraene, S.** (2005), "Evaluatie van time-outprojecten in Vlaanderen". Welwijs, 4, 15-21.

Redactieadres Welwijs: Welwijs, N. Vettenburg, Hooverplein 10, 3000 Leuven (e-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.be). Meer informatie: [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be).

**Walgrave, L. & Vettenburg, N.** (2006), herstelgericht groepsoverleg, Lannoo

## 4 Over de lerende organisatie / de professionele leergemeenschap

**Verbiest, E. & Vandenberghe, R.** (2002), "Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten". In Personeel en Organisatie, blz. 57 – 86.

**Verbiest, E.** (2004), "Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen". Antwerpen/Apeldoorn. Garant.

**Verbiest, E.** (2001), "Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken". Lezing over Netwerken tussen scholen: een steun, een inspiratiebron?

## 5 Over ketenzorg en de samenwerking met externe organisaties

**Doorduijn, A., Fiddelaers-Jaspers, R., Spee, I., van Veen, D.** (2002), "Samenwerking in de uitvoering. Leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs en externe instellingen". Leuven Garant.

**Kleijnen, R. & Leurs, M.** (2003), "Een klasse apart – gids integrale ketenzorg". Maastricht, VORMing.

**Leurs, M., e.a.** (2003), "Integrale ketenzorg binnen het onderwijscontinuüm van zorg". In Remediaal, 4 (2), 16-22.

**Poorthuis, A.M., e.a.** (red.) (2003), "Ketens en netwerken. Een zoektocht naar samenhang". Utrecht, LEMMA.

**Simons, J.** (red.) (2005), "Casemanagement voor gedragsmoeilijke jongeren. Stap voor stap op weg naar een passende arbeidsplek". 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

**Sniekers, J. & Buijs, G.** (2004), "Op weg naar een gezonde school". Woerden, NIGZ.

**Van der Aa, A.** (2001), "Ketens, ketenregisseurs en ketenontwikkeling. Het ontwikkelen van transparante en flexibele samenwerkingsverbanden in netwerken". Utrecht, LEMMA.

## Samenvatting

Vanuit een gemeenschappelijke bezorgdheid hebben de Koning Boudewijnstichting en de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) de krachten gebundeld en een project opgestart om scholen (voor buitengewoon onderwijs) te helpen bij hun begeleiding van jongeren met gedrags- en emotionele problemen.

Tijdens het schooljaar 2005-2006 werd een traject opgezet voor twaalf pilootscholen (BuSO). Hun teamleden, alsook enkele medewerkers van de pedagogische begeleidingsdiensten en de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) die deze scholen begeleiden, hebben kritisch nagedacht over hun handelen en geleerd van de andere scholen. Zemaakten ook kennis met strategieën en bruikbare methodieken om de leer- en ontwikkelingsprocessen van de jongeren beter te ondersteunen.

Het reflectieboek "Leer-kracht Veer-kracht" bundelt de resultaten van dit project. Het is opgevat als een stappenplan. Na een inleidende beschouwing over (probleem)gedrag komen in vijf stappen de rol van en de aandachtspunten voor verschillende betrokkenen aan bod.

Eerst is er een **opstapfase** waarin het schoolteam werkt aan een gedeelde visie en een schoolbeleid rond het creëren van basisveiligheid, het inperken van risicofactoren en het adequaat reageren op incidenten. In **Stap 1** staat de leerkracht centraal: hoe hij of zij omgaat met een 'moeilijke' klas, uit 'negatieve processen' blijft, belooft en straft. Het uitwerken en beheren van een beleid rond basisveiligheid is echter het werk van het hele schoolteam. Het team verschijnt daarom in **Stap 2** als een professionele leergemeenschap en als de omgeving waarin de vijf pedagogische vaardigheden hun volle kracht krijgen. **Stap 3** beschrijft de mogelijke inbreng van schoolnabije organisaties zoals de centra voor leerlingenbegeleiding en de pedagogische begeleidingsdiensten. Soms houden de mogelijkheden van de leerkracht en het schoolteam immers op. Samenwerking met schoolexterne organisaties kan dan een bijkomende ondersteuning bieden. De begrippen 'ketenzorg' en 'preventie' komen tot leven in **Stap 4**.

"Leer-kracht Veer-kracht" brengt het verhaal van het zoeken naar een gepaste begeleiding van jongeren met gedrags- en emotionele problemen, met het schoolteam én met externe instanties. Het brengt de theorieën en praktijkoefeningen van experts samen met de verhalen, voorbeelden en instrumenten van scholen. De vele reflectievragen in het boek kunnen schoolteams helpen om in hun school bestaande structuren, afspraken en plannen te evalueren en eventueel bij te stellen.

## Résumé

C'est parce qu'il partageaient une préoccupation commune sur cette problématique que la Fondation Roi Baudouin et le "Vlaamse Onderwijsraad" (Conseil flamand de l'Enseignement) se sont associés pour mettre en œuvre un projet destiné aux écoles (de l'enseignement spécial) afin de les aider dans l'accompagnement qu'ils proposent aux jeunes présentant des problèmes comportementaux et/ou émotionnels.

Au cours de l'année scolaire 2005-2006 un trajet a été parcouru avec douze écoles pilotes de l'enseignement secondaire spécial. Les équipes, ainsi que des collaborateurs des "pedagogische begeleidingsdiensten" (services d'encadrement pédagogique) et des "centra voor leerlingenbegeleiding" (centres subventionnés d'encadrement des élèves) accompagnant les écoles, ont mené une réflexion critique sur leurs activités et ont partagé leurs expériences. Ils ont également pu se familiariser avec des stratégies et des méthodes utilisables afin d'améliorer le soutien des processus d'apprentissage et de développement des jeunes.

La publication "Leer-kracht Veer-kracht" est un livre de réflexion qui traduit les résultats de ce projet en un plan d'étapes pratiques. Après une réflexion introductive sur les comportements (problématiques), le rôle et les questions prioritaires des personnes concernées sont abordés en cinq étapes.

Tout d'abord la **phase de démarrage** met l'accent sur l'importance d'une vision partagée et d'une politique scolaire qui vise la création d'une sécurité de base, la réduction des risques et la réaction adéquate vis-à-vis des incidents. C'est l'enseignant qui est central dans la **première étape**: comment gère-t-il une classe difficile, évite-t-il d'entrer dans des processus négatifs, récompense-t-il et punit-il. Toutefois c'est l'équipe scolaire entière qui est concernée pour développer et gérer une politique permettant une sécurité de base. C'est pour cette raison que dans la **deuxième étape** l'équipe apparaît comme une véritable communauté d'apprentissage professionnel et comme un cadre favorable duquel les cinq aptitudes pédagogiques tirent leur force. La **troisième étape** aborde l'apport possible d'organisations proches des écoles telles que les centres subventionnés d'encadrement des élèves et les services d'encadrement pédagogique comme ressources additionnelles quand les possibilités de l'enseignant et de l'équipe scolaire touchent leurs limites. Une collaboration avec des organisations externes peut présenter un autre soutien supplémentaire. La **quatrième étape** traite de ce type de coopération et explore les notions de 'chaînes de soins' et de 'prévention'.

"Leer-kracht Veer-kracht" rapporte le processus de recherche pour accompagnement adapté aux jeunes souffrant de problèmes comportementaux et émotionnels, ensemble avec l'équipe scolaire et les intervenants externes. Cet ouvrage présente les théories et les exercices pratiques des experts en même temps qu'il témoigne des histoires, expériences et outils des écoles. Les nombreuses questions de réflexion posées dans le livre pourront aider les équipes scolaires à évaluer les structures, les dispositions et les projets existants et éventuellement à les ajuster.

# Koning Boudewijnstichting

## Samen werken aan een betere samenleving

De Koning Boudewijnstichting steunt projecten en burgers die zich engageren voor een betere samenleving. We willen op een duurzame manier bijdragen tot meer rechtvaardigheid, democratie en respect voor diversiteit.

De Koning Boudewijnstichting is onafhankelijk en pluralistisch. We werken vanuit Brussel en zijn actief op Belgisch, Europees en internationaal niveau. In België heeft de Stichting zowel lokale, regionale als federale projecten lopen. Ze werd opgericht in 1976 toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

Om onze doelstelling te realiseren, combineren we verschillende werkmethodes. We steunen projecten van derden, we ontwikkelen eigen projecten, we organiseren workshops en rondetafels met experts en burgers, we zetten denkgroepen op rond actuele en toekomstige thema's, we brengen mensen met heel verschillende visies rond de tafel, we verspreiden de resultaten via (gratis) publicaties,... De Koning Boudewijnstichting werkt samen met overheden, verenigingen, ngo's, onderzoekscentra, bedrijven en andere stichtingen. We hebben een strategisch samenwerkingsverband met het *European Policy Centre*, een denktank in Brussel.

Onze activiteiten zijn gebundeld rond deze thema's:

*Migratie & multiculturele samenleving* – integratie en multicultureel samenleven bevorderen in België en Europa.

*Armoede & sociale rechtvaardigheid* – nieuwe vormen van sociaal onrecht en armoede opsporen; projecten steunen die de solidariteit tussen de generaties versterken.

*Burgersamenleving & maatschappelijk engagement* – bij jongeren democratische waarden promoten; buurt- en wijkprojecten ondersteunen.

*Gezondheid* – een gezonde levenswijze bevorderen; bijdragen tot een toegankelijke en maatschappelijk aanvaarde gezondheidszorg.

*Filantropie* – bijdragen tot een efficiënte uitbouw van filantropie in België en Europa.

*De Balkan* – de rechten beschermen van minderheden en van slachtoffers van mensenhandel; een visasysteem opzetten voor studenten.

*Centraal-Afrika* – projecten steunen rond aidspreventie en de begeleiding van aidspatiënten.

De Raad van Bestuur van de Koning Boudewijnstichting tekent de krachtlijnen van het beleid uit. Een zestigtal medewerkers -mannen en vrouwen, autochtonen en allochtonen, Vlamingen, Walen, Brusselaars- zorgt voor de realisatie.

Jaarlijks besteedt de Stichting zo'n 40 miljoen euro. Naast ons eigen kapitaal en de belangrijke dotatie van de Nationale Loterij zijn er ook de Fondsen van personen, verenigingen en bedrijven. De Koning Boudewijnstichting ontvangt ook giften en legaten.

Meer info over onze projecten en publicaties vindt u op [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be). Een e-news houdt u op de hoogte. Met vragen kan u terecht op [info@kbs-frb.be](mailto:info@kbs-frb.be) of 070-233 728

Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, B-1000 Brussel

+32-2-511 18 40, fax +32-2-511 52 21

Giften op onze rekening 000-0000004-04 zijn fiscaal aftrekbaar vanaf 30 euro.

# De Vlaamse Onderwijsraad

## Wijs beleid door overleg

De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) is de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Als advies- en overlegorgaan speelt hij een belangrijke rol in de voorbereiding van het onderwijsbeleid, maar hij werkt onafhankelijk van de bevoegde minister en het departement Onderwijs en Vorming.

Vertegenwoordigers uit het hele onderwijslandschap overleggen in de Vlor over het onderwijs- en vormingsbeleid. Op basis daarvan adviseert de Vlor de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming en het Vlaams Parlement. De Vlor kan advies geven of overleg organiseren over alle onderwijsmateries waarvoor de Vlaamse Gemeenschap bevoegd is: het onderwijs in strikte zin, maar ook andere sectoren van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming zoals de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) en de deeltijdse vorming. Daarenboven beoordeelt de raad op eigen initiatief of op vraag geregeld initiatieven van andere beleidsdomeinen die duidelijk gevolgen hebben voor het onderwijs.

## Structuur

De Vlaamse Onderwijsraad bestaat uit een Algemene Raad en vier deelraden, een voor elk onderwijsniveau. De Algemene Raad behandelt overkoepelende thema's, de deelraden behandelen autonoom de thema's van hun onderwijsniveau.

Onder de vleugels van de raden werken talrijke commissies en werkgroepen voor specifieke onderwerpen of onderwijsvormen en -sectoren. Alles samen overleggen in de Vlor meer dan duizend onderwijsmensen over uiteenlopende thema's. Zij zorgen ervoor dat de onderwijspraktijk inspraak heeft in het onderwijsbeleid.

## Representatief

Iedereen die bij onderwijs en vorming betrokken is, heeft een stem in de Vlor: instellingen, gebruikers en maatschappelijke organisaties. Samen zorgen ze ervoor dat de Vlor het hele onderwijsbeleid bekijkt vanuit een onderwijskundige, pedagogische en maatschappelijke invalshoek. Concreet zetelen in de Vlor vertegenwoordigers van:

- schoolbesturen uit de verschillende onderwijsnetten,
- besturen van vormings- en opleidingscentra,
- directeurs en instellingshoofden,
- personeel,
- leerlingen, studenten, cursisten en ouders,
- centra voor leerlingenbegeleiding,
- socio-culturele en socio-economische organisaties.

Dankzij de representatieve samenstelling is de Vlor een ontmoetingsplaats van gevarieerde achtergronden, visies en expertise. Met de inzichten die daaruit ontstaan wil de onderwijsraad bijdragen tot een onderwijs- en vormingsbeleid dat getuigt van wijsheid en rechtvaardigheid.

Vlaamse Onderwijsraad, Leuvenseplein 4, 1000 Brussel  
Tel. + 32 2 219 42 99 - fax + 32 2 219 81 18 - info@vlor.be  
www.vlor.be







# Leer-kracht Veer-kracht

Een reflectieboek

STAPSTENEN VOOR HET BEGELEIDEN VAN JONGEREN  
MET GEDRAGSPROBLEMEN

 Koning  
Boudewijnstichting

 VLOR  
Vlaamse Onderwijsraad



All rights of the producer and the owner of the work reproduced reserved. Unauthorized copying, reproduction, hiring, public performance prohibited.

Signalen over het toenemende **probleemgedrag** van jongeren op school verontrusten menig leerkracht en directeur. Niet alleen in het buitengewoon secundair onderwijs, waar jongeren met gedrags- en emotionele problemen een specifieke opvang en begeleiding krijgen, maar ook in het gewoon onderwijs is men vragende partij voor ondersteuning in verband met visie, methodeontwikkeling en aangepaste modellen en instrumenten.

Dit **reflectieboek** is het resultaat van een samenwerking tussen de Vlaamse Onderwijsraad en de Koning Boudewijnstichting met een aantal scholen uit het buitengewoon secundair onderwijs. Talrijke reflecties, inzichten, instrumenten, modellen, praktijkoefeningen en schema's uit dit project, zijn in deze publicatie (met cd-rom) gebundeld.

'**Leer-kracht Veer-kracht**' wil de leer-kracht van schoolteams helpen vergroten, om zo een beter orthopedagogisch antwoord te bieden op de complexe hulpvraag van jongeren met probleemgedrag. Tegelijk wil het boek de schoolteams en de individuele leerkracht meer veer-kracht geven om deze jongeren te blijven begeleiden.

