



# EVEN OP ADEM KOMEN?

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

acco

**VLOR** | vlaamse  
onderwijsraad

# Inhoud

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

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

**Hoofdstuk 4.**

**Time-out en de school** 125

- P** De institutionele pedagogiek: een alternatief voor time-out?  
(De Sassepoort in Gent) 126
- P** Time-out in BuBaO De Vinderij 1 in Lokeren 136
- P** Registratie van time-out als basis voor een evidence-based beleid  
(De Leerexpert in Antwerpen) 149

**Hoofdstuk 5.**

**Wettelijke kaders voor time-out** 161

# Inleiding

***Annemie Jennes***

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

## **1 Toename van gedragsproblemen en time-out**

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

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

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

---

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

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

## 2 Hoe is dit praktijkboek tot stand gekomen?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## 3 Nood aan een visie

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

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

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

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

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

#### 4 Opbouw van dit boek

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

## 5 Bronnen

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

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

Geraadpleegd op 3/12/2014:

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

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

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

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

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

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

# Hoofdstuk I.

## Situering

### Time-out: voor wie?

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

*Tine Gheysen*

*verantwoordelijke Leerlingen met specifieke noden en VAPH, VCLB*

#### 1 Geen focus op medisch deficit

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

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

---

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

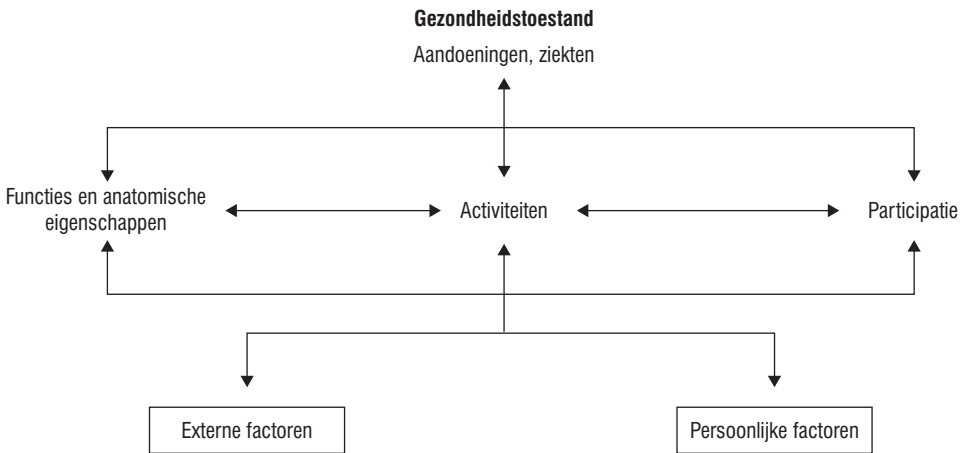
Voor meer uitgebreide informatie over ICF-CY: Gheysen, Tine (Caleidoscoop, jg 25, nr 6, 2013), International Classification of Functioning (ICF): een speed date (p. 39-45).

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

ICF-CY beschrijft het menselijk functioneren vanuit drie perspectieven:

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

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



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

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

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

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

Elke term die gehanteerd wordt binnen ICF is gedefinieerd:

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

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

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

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

#### 3.1 Functies en anatomische eigenschappen

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

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

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

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

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

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

– **Aanleg en intra-persoonlijke functies**

• **Aanpassingsvermogen:**

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

• **Reactievermogen:**

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

• **Actieniveau:**

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

• **Voorspelbaarheid:**

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

• **Doorzettingsvermogen:**

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

– **Temperament en persoonlijkheid**

• **Extravert** of net niet?

Een terughoudend iemand heeft niet noodzakelijk een 'stoornis'.

• **Inschikkelijkheid:**

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

• **Nauwgezetheid:**

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

• **Psychische stabiliteit:**

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

- **Energie en driften**
  - **Motivatie:**  
Trigger om te handelen, bewuste of onbewuste drijfveren
  - Driftbeheersing:**  
Het reguleren van en het weerstand bieden tegen plotselinge intense behoeften om iets te doen.
- **Stemming:**  
Wisselende stemmingen hoeven niet noodzakelijk problematisch te zijn, maar bij een deel leerlingen die tot de doelgroep van dit boek behoren zijn er moeilijkheden bij het vinden van een adequate stemming of moeilijkheden om stemming te reguleren.
- **Denken:**  
Voorbeelden van problemen op niveau van denken zijn waanideeën, obsessies en dwanggedachten. Dit komt voor bij leerlingen met OCD<sup>4</sup>, maar ook bij leerlingen die risico lopen op ontwikkelen van psychose.
- **Hogere cognitieve functies:**  
Doelgericht handelen, plannen, uitvoeren, mentale flexibiliteit is een functie die bij heel veel kinderen en jongeren moeilijker verloopt. Omdat deze functie pas later tot ontwikkeling komt, is het belangrijk om het ontwikkelingsperspectief mee te nemen en dingen te verwachten waartoe leerlingen nog niet toe in staat zijn vanuit neuropsychologisch perspectief. Dit zijn uiteraard wel functies die ook de nodige stimulatie en soms training vragen.
- **Onwillekeurige bewegingen:**  
Bijvoorbeeld Tremor, Tics en maniërisme, stereotypieën en motorische perseveratie komt voor bij Gilles de la Tourette, maar soms ook bij ASS.

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

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

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

---

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

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

### 3.2 Activiteiten en beperkingen

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

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

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

Een aantal voorbeelden:

– **Omgaan met stress:**

Hoe gaat de leerling om met stress? Past dit bij zijn ontwikkelingsniveau of niet? Hoe merken we dat deze leerling niet kan omgaan met stress of stresssituaties?

– **Tolerantie in relaties:**

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

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



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

– **Spreken:**

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

– **Begrijpen:**

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

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

### 3.3 Participatie en participatieproblemen

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

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

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

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

### 3.4 Omgevingsfactoren of externe factoren

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

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

#### **Ondersteuning en relaties’ in relatie tot ‘gedragsproblemen’**

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

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

**Attitudes in relatie tot 'gedragsproblemen'**

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

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

---

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

# Bouwstenen voor een visie

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

**Jan Decuypere**

*pedagogisch begeleider buitengewoon onderwijs van het GO!*

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

*Haim Ginott*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 **Bouwsteen 2: Goede beeldvorming**

### 2.1 **De leerling in zijn volledige context**

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

## 2.2 Schoolmedewerkers en ouders

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

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

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

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

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



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

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

### 3.1 Gentle Teaching

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2 Behoefte-ondersteunend werken vanuit de zelfdeterminatietheorie

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

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

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

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

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

### 3.3 Kenmerken van een 'context-vriendelijke' schoolmedewerker

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

#### Tien geboden

##### 1. Ge zult niet schaden

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

##### 2. Wees duidelijk en transparant

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

##### 3. Wees contextueel en relationeel

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

##### 4. Wees een loyale teamspeler

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

---

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

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

#### 5. **Wees actief**

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

#### 6. **Wees (breed)denkend**

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

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

#### 7. **Wees passioneel**

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

#### 8. **Wees positief**

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

#### 9. **Wees bescheiden**

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

#### 10. **Wees persoonlijk**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 **Bouwsteen 6: Emancipatorisch werken**

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

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

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

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

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

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

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

## 7 Tot slot

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

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

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

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

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

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)



Leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs worden bij gedragsproblemen of ernstige conflicten soms tijdelijk uit de klassituatie gehaald. Die time-out en andere vrijheidsberovende maatregelen roepen vragen op bij zowel scholen, ouders als leerlingen. Wanneer en hoe wordt time-out als beschermende maatregel bij deze doelgroep het best toegepast?

De Vlaamse Onderwijsraad stelde een werkgroep aan om deze problematiek te verkennen. De resultaten daarvan kwamen aan bod op een studiedag op 31 maart 2015 waar enkele mogelijke visies en praktijkvoorbeelden werden voorgesteld. Dit alles werd gebundeld in dit praktijkboek. Het bevat:

- een verkenning van de *theoretische kaders* over de aanpak van gedragsproblemen bij jonge kinderen (2,5 tot 14 jaar), met o.a. Anton Došen, Feuerstein en Nieuwe Autoriteit;
- *praktijkvoorbeelden* van scholen die met die theorieën aan de slag gaan;
- voorbeelden van een *stappenplan* voor de omgang met negatief gedrag of conflicten en een *registratie-instrument* van time-out als basis voor een evidence-based beleid op school.

Dit boek is geschreven vanuit de praktijk. De lezer vindt er mogelijke handvatten voor het omgaan met gedragsproblemen en het hanteren van time-out in het buitengewoon basisonderwijs.

*Met bijdragen van Annemie Jennes – Tine Gheysen – Jan Decuypere – Leo Audenaert – Nathalie Mattheeuws en Wim Camelbeke – Peggy Van derhaeghen – Franky D’Oosterlinck, Katrien Sel, Eline Spriet, Sofie Van Daele en Geertrui Sarens – Jeroen Donckers – Frieda Goorix – Thomas Lambrechts, Kylie Pinceel en Ilse Breugelmans.*

