



Shutterstock

Consultatieve leerlingenbegeleiding:

een methodiek om samen zorgvragen aan te pakken en competenties van leerkrachten te versterken

DOOR HILDE COLPIN EN GISLEEN RAUWS

In 't kort

Wanneer leerkrachten vragen hebben over de aanpak van leerlingen, kan de methodiek van consultatieve leerlingenbegeleiding ingezet worden. Daarbij werken begeleider en leerkracht op een planmatige manier samen om het probleem te identificeren en te analyseren en om een aanpak op maat uit te werken, te implementeren en te evalueren. Dit artikel beschrijft de kenmerken van de methodiek van consultatieve leerlingenbegeleiding en een stappenplan waarmee leerlingenbegeleiders aan de slag kunnen gaan.



A

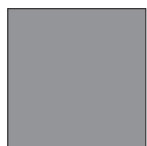
Adil is 15 jaar en volgt het derde jaar aso in de richting Wetenschappen. Op de cel leerlingenbegeleiding vraagt zijn klastitularis Maarten, leraar wiskunde, hulp aan het CLB bij de aanpak van

Adil. De leerkrachten van de eerste graad kenden Adil als een voorbeeldige leerling, die zich inzette voor zijn schoolse taken, meewerkte in de klas en goede resultaten behaalde. Bij het begin van het derde jaar zijn zijn inzet en gedrag echter sterk veranderd: hij let niet op in de klas, is vaak niet in orde met zijn huistaken en is brutaal tegen de leerkrachten. Zijn resultaten zijn ook sterk achteruitgegaan.

Tijdens een zorgoverleg signaleert juf Griet van de tweede kleuterklas een probleem met leerling Lena. Het lukt Lena maar heel moeilijk om zich aan de klasregels te houden en ze stoort daardoor vaak het klasgebeuren. Lena komt moeilijk tot spel en tot interactie met andere kleuters. Ze doet ook andere kleuters pijn, vaak zonder aanleiding. Vorige week werd juf Griet gebeld door de mama van klasgenootje Felix. Die had aan zijn ouders verteld dat Lena hem had geknepen en op de grond geduwd. Felix heeft een grote blauwe plek op zijn elleboog. Juf Griet zit met de handen in het haar en vraagt wat ze kan doen om het gedrag van Lena te verbeteren.

CLB-professionals en andere leerlingenbegeleiders krijgen vaak te maken met zorgvragen van leerkrachten. Wanneer het gaat over vragen naar de aanpak van leerlingen, zoals in de voorbeelden, kan de methode van consultatieve leerlingenbegeleiding worden ingezet. 'School-based consultation' kent haar wortels in de Verenigde Staten (1). In Nederland en Vlaanderen is de methodiek geïntroduceerd en uitgewerkt door de Groningse emeritus professor Wim Meijer, die een stappenplan ontwikkelde voor probleemoplossing (2, 3, 4).

Aan de KU Leuven worden masters psychologie met specialisatie schoolpsychologie voorbereid op consultatieve leerlingenbegeleiding in een gecombineerd theorie-practicumvak, waarin we het stappenplan van Meijer verder verfijnd hebben. Met deze bijdrage willen we een aantal basisbegrippen en -kenmerken en een stappenplan voor consultatieve begeleiding, zoals beschreven in wetenschappelijke literatuur en aangeboden in de opleiding van schoolpsychologen, met het werkveld delen. We hopen daarmee handvaten aan te reiken om de methodiek op een effectieve wijze in te zetten voor de aanpak van hulpvragen over leerlingen en competentiebevordering bij leerkrachten.



Hilde Colpin
is gewoon hoogleraar aan KU Leuven.



Gisleen Rauws
is psychopedagogisch consultant in Vrij CLB De Wissel en voormalig praktijklector aan KU Leuven.



KENMERKEN VAN DE METHODIEK CONSULTATIEVE LEERLINGENBEGELEIDING CONSULTATIEVE LEERLINGENBEGELEIDING ALS METHODIEK: OMSCHRIJVING

Consultatieve leerlingenbegeleiding is een containerbegrip. De term wordt gebruikt om te verwijzen naar een geheel van zogenaamde indirecte begeleidingsmethoden, waarbij de begeleider niet rechtstreeks met de leerling werkt, maar met de omgeving van de leerling.

In de literatuur zijn meerdere definities terug te vinden (1-2, 5-6), de ene al wat ruimer dan de andere. Al deze definities hebben gemeen dat zij het planmatige karakter van de consultatieve begeleidingsmethode benadrukken. Vaak gebruikt men de termen consultant, consultee en cliënt om de betrokken partijen te benoemen:

- De consultant is de zorgprofessional die optreedt als begeleider. Dat kan een CLB-medewerker zijn, maar ook ondersteuners en interne leerlingenbegeleiders kunnen die rol opnemen.
- De consultee is de directe opvoeder van de leerling met wie de begeleider werkt, in ons geval de leerkracht.
- De cliënt is de centrale begunstigde van de begeleiding, hier de leerling.

In wat volgt zullen we de termen begeleider gebruiken wanneer we het hebben over de consultant, de term leerkracht als we het hebben over de consultee en de term leerling wanneer het gaat over de cliënt.

KENMERKEN VAN DE METHODIEK

Wat kenmerkt consultatieve leerlingenbegeleiding en waarin onderscheidt het zich van andere methodieken? (1)

Indirecte dienstverlening

De begeleider werkt niet rechtstreeks met de leerling (de cliënt), maar met een opvoeder van de leerling, de leerkracht. Bij directe dienstverlening zal de leerkracht de leerling 'doorverwijzen' naar de begeleider, die de begeleiding voor zijn rekening neemt. Bij indirecte dienstverlening gaat de begeleider een samenwerking aan met de leerkracht en voert de leerkracht de begeleiding van de leerling uit. Indirecte begeleiding kan heel krachtig zijn, onder meer omdat de leerkracht de leerling goed kent en veel vaker met de leerling omgaat dan de begeleider. Bovendien kan de leerkracht zelf actief mee de interventies vormgeven die voor haar haalbaar zijn. Door de grotere betrokkenheid van de leerkracht wordt de kans op goede uitvoering van de interventies verhoogd.

Focus van begeleiding op leerling

De leerling is de cliënt. Consultatieve begeleiding is bedoeld voor professionele hulpvragen van leerkrachten, niet voor persoonlijke hulpvragen. Dat lijkt vanzelfsprekend, maar in de praktijk zijn professionele en persoonlijke problemen niet altijd duidelijk van elkaar onderscheiden. Zo kan een jonge leerkracht moeite hebben met het uitoefenen van gezag omdat zijn vader hem als kind zeer streng heeft behandeld en hij niet heeft geleerd hoe men op een constructieve wijze gezag kan voeren. Persoonlijke problemen en vragen van de leerkracht kunnen slechts aan bod komen in de begeleiding voor zover dat bijdraagt aan de oplossing van hulpvragen bij leerlingen.

Dubbel doel: remediëring én preventie

De aanpak wordt ingezet bij hulpvragen en heeft als doel om voor deze hulpvragen een oplossing te bieden. Naast dit remediërende doel heeft consultatieve begeleiding ook een preventief doel, namelijk competentiebevordering bij de leerkracht. Dat is een cruciaal kenmerk van de begeleidingsvorm en een belangrijke troef: doordat de leerkracht het hele proces van de begeleiding actief mee doorloopt als samenwerkingspartner (zie verder), verhoogt de kans dat hij gelijkaardige problemen in de toekomst kan voorkomen of zelf oplossen en wordt zijn probleemoplossend vermogen versterkt.

Systematisch en gefaseerd verloop

De begeleiding gebeurt aan de hand van een probleemoplossingscyclus. Veel cycli die in de literatuur worden beschreven, zijn varianten op de cyclus van Bergan (8) en omvatten een probleemidentificatie-, probleemanalyse-, interventie- en evaluatiefase. Merk op dat in deze cyclus de evaluatie een volwaardig onderdeel is van de begeleiding. Deze fase wordt in de literatuur ook concreet uitgewerkt (zie ook verder in ons voorbeeld van stappenplan). Hiermee onderscheidt consultatieve leerlingenbegeleiding zich van andere begeleidingsvormen en -modellen, waarin de evaluatie niet expliciet is opgenomen of (minder) concreet uitgewerkt. Door de systematische probleemoplossing is consultatieve leerlingenbegeleiding een voorbeeld van hypothesetoetsend werken. Meer bepaald is het geïnspireerd op de regulatieve cyclus van Van Strien (1986)(9), waarbij hypothesen getoetst worden door het testen van aanpakken. Verder is het belangrijk op te merken dat de fasen elkaar niet altijd lineair opvolgen, maar dat er in elke fase teruggekeerd kan worden naar vorige fasen als blijkt dat er informatie ontbreekt of dat inzichten bijgestuurd moeten worden op basis van nieuwe informatie. Consultatieve begeleiding is met andere woorden geen lineair, maar een iteratief proces, waarbij teruggekeerd kan worden naar een vorige fase indien voortschrijdend inzicht daartoe noopt (1).

DE SAMENWERKING TUSSEN BEGELEIDER EN LEERKRACHT

In consultatieve leerlingenbegeleiding speelt de samenwerking tussen begeleider en leerkracht een centrale rol (1). Het gaat om een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie, waaraan beide partijen vrijwillig deelnemen en waarin vertrouwelijk omgegaan wordt met informatie. Last but not least is actieve medewerking van de leerkracht cruciaal.

Gelijkwaardige samenwerking

In consultatieve begeleiding zijn begeleider en leerkracht in alle fasen gelijkwaardige partners. Het gaat niet om een gezagsrelatie, een expert-leekrelatie of een dokter-patiëntrelatie. Beide partners hebben gedeelde macht en verantwoordelijkheid bij het nemen van beslissingen en brengen hun eigen expertises complementair in. De begeleider is expert in probleemoplossing. Hij leidt het proces, is verantwoordelijk voor de interactie en stelt veel vragen. Begeleider en leerkracht zijn samen verantwoordelijk voor de inhoud van de gesprekken. De leerkracht, die de leerling goed kent, zal doorgaans de meeste inhoudelijke input geven, maar de begeleider denkt in alle fasen mee. De leerkracht is verantwoordelijk voor de uitvoering van de interventie, maar de begeleider is beschikbaar voor overleg.

Vrijwillige medewerking van de leerkracht

Idealiter komt het initiatief voor consultatieve begeleiding van de leerkracht. Een leerkracht die om consultatieve begeleiding vraagt, toont dat zij gemotiveerd is om aan een probleem te werken. Consultatief werken is echter nog niet bij alle leerkrachten even bekend en het initiatief komt dan ook regelmatig van de begeleider. Dat is geen probleem als de deelname van de leerkracht vrijwillig is. Bij onvrijwillige medewerking (bijv. onder druk van de directie) kan weerstand bij de leerkracht het proces aanzienlijk bemoeilijken.

Vertrouwelijke communicatie

Consultatieve begeleiding kan maar werken indien de leerkracht haar zorgen aan de begeleider in vertrouwen kan vertellen. Vaak komen in het proces professionele en persoonlijke grenzen en beperkingen van de leerkracht aan bod. Het is belangrijk dat de leerkracht er kan op rekenen dat die informatie vertrouwelijk wordt behandeld. Anders bestaat het risico dat zij zich aan veilige thema's zal houden en de echte problemen niet op tafel komen. Er zijn echter ook grenzen aan de vertrouwelijkheid, bijvoorbeeld in geval van verontoring of wanneer over de consultatieve begeleiding gerapporteerd moet worden op een multidisciplinair overleg. Best worden deze grenzen van vertrouwelijkheid van bij aanvang besproken en is er consensus over welke elementen uit de begeleiding vertrouwelijk en niet-vertrouwelijk zijn.

Consultatieve leerlingenbegeleiding is een containerbegrip.

Actieve medewerking van de leerkracht

Voor een goed verloop van de begeleiding is het cruciaal dat de leerkracht actief meedenkt en -werkt, en dat om vele redenen. De leerkracht kent de leerling het best en heeft een uniek en gevarieerd beeld van het gedrag en de noden van deze leerling op school. Die informatie is van groot belang bij het uitwerken van een gepaste interventie. Door de actieve medewerking kunnen begeleider en leerkracht op dezelfde golflengte blijven, kan de interventie afgestemd worden op het perspectief van de leerkracht en is de kans groter dat de leerkracht zich ook 'eigenaar' zal voelen van de interventie. Dat laatste is erg belangrijk, aangezien het de leerkracht is die de interventie zal uitvoeren. Actieve medewerking in alle fasen van de probleemoplossing bevordert ook het probleemoplossend vermogen van de leerkracht en draagt dus bij aan de preventieve functie van consultatieve begeleiding.

VOOR WELKE HULPVragen KOMT DE METHODIEK CONSULTATIEVE LEERLINGENBEGELEIDING IN AANMERKING?

IN WELKE FASEN VAN HET ZORGCONTINUÛM KAN JE MET DE METHODIEK AAN DE SLAG?

De methodiek van consultatieve begeleiding wordt ingezet bij verschillende soorten hulpvragen:

- Consultatieve leerlingenbegeleiding kan zinvol zijn bij indicerende hulpvragen. Meer specifiek kan dat bij adviesgerichte hulpvragen waarbij er gezocht wordt naar de best mogelijke aanpak van een leerling of een groep van leerlingen. Het kan ook bij veranderingsgerichte hulpvragen, waarbij men in

een diagnostisch traject een aanpak gaat uittesten om al tijdens het proces zicht te krijgen op beloftevolle interventies (10-12).

- Consultatieve begeleiding kan nuttig zijn als een zinvolle stap binnen differentiaaldiagnostiek. Wanneer extra inspanningen worden geleverd om moeilijkheden doordacht aan te pakken binnen de onderwijscontext en deze aanpak niet het gewenste resultaat oplevert, kan dit erop wijzen dat een onderkende en/of verklarende diagnose wenselijk is.
- Consultatieve leerlingenbegeleiding is ook zinvol om de – meestal erg algemene – adviezen na een onderkende diagnose concreet uit te werken binnen een specifieke onderwijscontext. Hoe kan een leerkracht bijvoorbeeld meer structuur en voorstelbaarheid bieden voor een bepaalde leerling met een autismespectrumstoornis binnen een bepaalde onderwijsleersituatie?

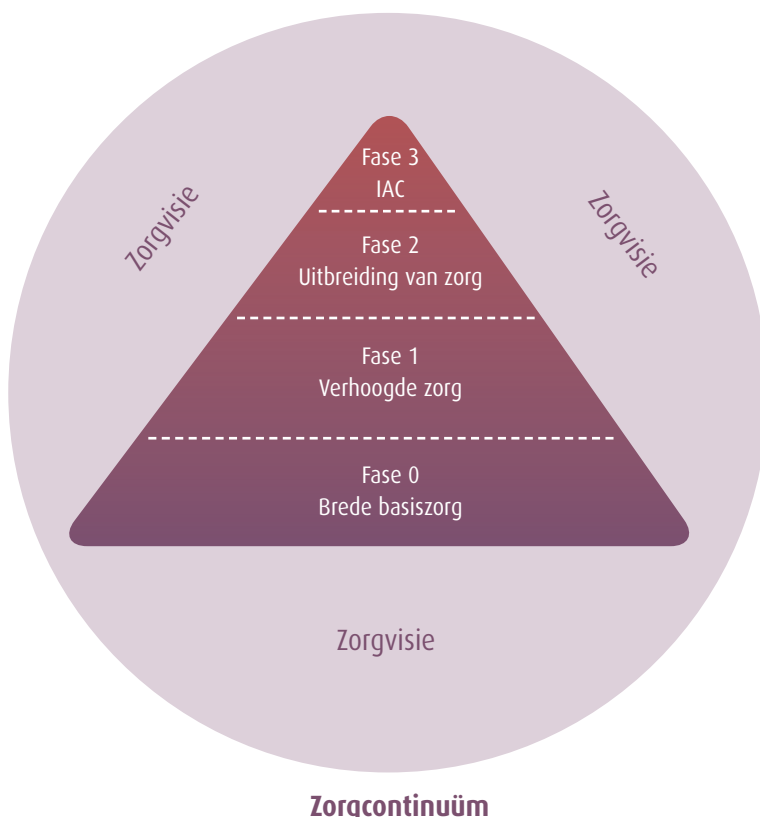
De ernst en complexiteit van een hulpvraag bepalen niet of de methodiek kan ingezet worden, maar wel in welke fase van het zorgcontinuüm en of het een geïsoleerd traject wordt of ingebed wordt in een uitgebreider traject.

De methodiek van consultatieve leerlingenbegeleiding kan toegepast worden in fase 1, de fase van verhoogde zorg, om mee te denken over de aanpak van een of meerdere leerlingen bij minder complexe hulpvragen. Consultatieve begeleiding kan dan mogelijk volstaan om de problemen op te lossen. In fase 1 is de methodiek ook nuttig bij het begin van een traject, wanneer men nog geen duidelijk beeld heeft van de ernst van de hulpvraag.

De methodiek heeft zeker een plaats binnen fase 2, uitbreiding van zorg. De methodiek van consultatieve leerlingenbegeleiding kan beschouwd worden als een specifieke vorm van handelingsgerichte diagnostiek bij indicerende hulpvragen. Praktijkervaring leert ons dat ze vlot kan ingepast worden in een handelingsgericht traject. In die zin is consultatieve begeleiding dus niet (alweer) een nieuwe methodiek, maar een methodiek die veel overeenkomsten heeft met bestaande methodieken en kan helpen om die nog meer diepgaand toe te passen.

Een uitgebreide vergelijking van handelingsgericht en consultatief werken valt buiten het bestek van deze bijdrage. We beschrijven slechts enkele raakpunten en voordelen:

- HGD als methodiek bij indicerende vragen wordt door het CLB vooral toegepast wanneer er een sterke link is met de onderwijscontext. De methodiek van consultatieve begeleiding zoals hier beschreven – gericht op de begeleiding van een bepaalde leerling – is steeds een proces waarbij verschillende fasen worden doorlopen, vergelijkbaar





Shutterstock

(maar niet helemaal samenvallend) met de fasen van een HGD-traject. Er wordt een uitgebreide analyse gemaakt van het gedrag van een bepaalde leerling in de onderwijscontext en er wordt gezocht naar mogelijke oplossingen binnen de onderwijscontext.

- ‘Indirect werken’ is een kenmerk van de methodiek consultatieve leerlingenbegeleiding, terwijl indirect werken soms wel en soms niet kan voorkomen bij een HGD-traject. Of er indirect gewerkt wordt of niet in een HGD-traject, zal in de eerste plaats afhangen van het feit of er na de intakefase nog onderzoeksvragen overblijven, van de wijze van informatie verzamelen om deze vragen te beantwoorden en van tot wie de handelingsgerichte adviezen voornamelijk gericht zijn. Niet zelden is de leerkracht de partner die binnen een HGD-traject de meeste ondersteuning nodig heeft en de meeste invloed heeft op het probleem van de leerling. HGD-trajecten kunnen dus ook geheel of gedeeltelijk een indirecte werkwijze hanteren
- Met andere woorden, binnen de CLB-opdracht kan de methodiek van consultatieve leerlingenbege-

leiding, zoals beschreven in de wetenschappelijke literatuur en in dit artikel, ook gezien worden als een specifieke vorm van handelingsgerichte diagnostiek bij indicerende vragen binnen de onderwijscontext. Hierbij hoort dan een specifieke manier om gegevens te verzamelen, veel aandacht voor het samenwerken met de leerkracht en voor ondersteuning bij het concretiseren, uitvoeren en evalueren van interventies.

We merken op dat ‘consultatieve leerlingenbegeleiding’ vermeld wordt in het decreet leerlingenbegeleiding in termen van een kernactiviteit en niet in termen van een methodiek. Dat heeft tot gevolg dat onze koppeling van de methodiek consultatieve leerlingenbegeleiding aan mogelijke hulpvragen en aan de fasen in het zorgcontinuüm anders is dan de koppeling van de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding aan hulpvragen en fasen in het zorgcontinuüm (voor uitleg over de kernactiviteit consultatieve leerlingenbegeleiding, zie p. 25).



HOE GEBRUIK JE DE METHODIEK CONSULTATIEF WERKEN? EEN STAPPENPLAN

Wim Meijer ontwikkelde een stappenplan voor probleemoplossing met de fasen introductie, probleemidentificatie, probleemanalyse, keuze voor interventies en uitvoering en evaluatie van de interventies (2-3). In de jaren '90 werd een generatie toenmalige PMS-medewerkers getraind in dit stappenplan. Nadien verschoof de methodiek consultatieve begeleiding wat naar de achtergrond (13). Vermoedelijk speelt de sterke opkomst van het handelingsgerichte model en de – volgens ons onterechte – perceptie dat men zou moeten kiezen voor een enkel model hierin een rol. In de opleiding van studenten psychologie hebben wij het stappenplan van Meijer overgenomen en in de loop der jaren verder uitgewerkt en verfijnd. Aan de hand van het stappenplan begelei-

den masterstudenten zelfstandig een leerkracht bij een reële hulpvraag rond een individuele leerling. Meestal gebeurt dit in de context van hun stage. De hulpvragen kunnen een leer-, gedrags- of werkhoudingsprobleem of een combinatie betreffen. Vaak gaat het om hulpvragen uit het basisonderwijs, maar ook hulpvragen uit het secundair onderwijs komen voor. In wat volgt gaan we in op elk van de fasen.

Bij consultatieve leerlingenbegeleiding staat het werkprobleem van de leerkracht centraal. Voorafgaand aan de keuze voor een casus en aan het begeleidingsproces wordt studenten wel aangeraden om een zicht te krijgen op de zorgcontext van de school:

- 1) In hoeverre zijn leerkrachten vertrouwd met verantwoordelijkheid opnemen in de zorg voor hun leerlingen en met het bekijken en bijsturen van het eigen handelen? Zijn ze gewoon om indiceren-

de vragen te stellen waarbij zij een werkprobleem verwoorden? Als dit het geval is, is consultatieve leerlingenbegeleiding haalbaar.

- 2) Wat is de rol van zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders op school? Kunnen leerkrachten een beroep doen op hun steun bij de uitwerking en implementatie van interventies? Wordt voldoende overlegtijd binnen de lesuren voorzien? Worden de leerkrachten voldoende als experts gezien door het schoolbeleid? Is er positieve bekrachtiging voor leerkrachten die probleemoplossend willen werken in de klas? Bevestigende antwoorden op deze vragen verhogen ook de kans op haalbaarheid van consultatieve begeleiding.
- 3) Het is aangewezen om (vooraf of tijdens het begeleidingsproces) zicht te krijgen op de schoolse maatregelen op het gebied van het gekozen probleem. Bijvoorbeeld voor het bevorderen van gepast gedrag: wordt er gewerkt met beloningssystemen, schorsingen, leerlingengesprekken, verbindende communicatie? Welke methodieken worden gehanteerd in het omgaan met agressie? Of voor de aanpak van leerproblemen: gebeurt dat door remediëring buiten de klas of differentiatie in de klas? Welk compenserend materiaal is beschikbaar en hoe wordt daarmee omgegaan? Voor de aanpak van werkhoudingsproblemen: zijn er hoofdtelefoons, Tangles, bewegingstussen-doortjes? Wordt er gewerkt met de beertjes van Meichenbaum?

FASE 0: INTRODUCTIE

In deze fase wordt de methodiek geïntroduceerd. We onderscheiden een algemene en een specifieke introductie. In de algemene introductie wordt de begeleidingsvorm geïntroduceerd op schoolniveau. Doelen zijn het team inzicht geven in de aanpak van consultatieve begeleiding, het inschrijven van de begeleidingsvorm in het samenwerkingsafspraken en/of zorgbeleid en het bepalen van de aanpak bij de implementatie op de school.

De specifieke introductie vindt plaats bij de start van elk consultatief begeleidingstraject met een leerkracht. De begeleider brengt het doel van de begeleiding in herinnering en situeert de begeleiding in het samenwerkingsverband van de school en het CLB. Daarnaast worden de stappen in de begeleiding toegelicht. Er wordt ook besproken hoe de leerling en zijn ouders ingelicht en betrokken zijn. Tot slot wordt gepolst naar de verwachtingen van de leerkracht.

De twee vormen van introductie zijn belangrijk om met het schoolteam en de leerkrachten af te stemmen over de werkwijze en te verzekeren dat zij bereid zijn een actieve rol op te nemen in dit proces. Ze scheppen een kader waarnaar kan worden

teruggegrepen indien nodig. Het afstemmen over de stappen in de specifieke introductie maakt het proces voor de leerkracht transparant en verkleint het risico op verkeerde verwachtingen. Zo verwachten leerkrachten nogal eens snelle en pasklare oplossingen voor problemen. Kenmerkend voor consultatieve begeleiding is echter dat het probleem eerst duidelijk omschreven en geanalyseerd wordt vooraleer er naar aanpakken zal worden gezocht, én dat de leerkracht actief participeert aan dit proces. De specifieke introductie geeft de betrokken leerkracht ook de gelegenheid vragen te stellen of onduidelijkheden uit te klaren.

FASE 1: PROBLEEMIDENTIFICATIE

In deze fase wordt het probleem vastgesteld, omschreven en geherformuleerd als doel. Dat gebeurt in verschillende stappen.

Stap 1.1: openingsvraag

Deze fase start met een openingsvraag, een open en uitnodigende vraag die de leerkracht verzoekt om over haar zorgen te vertellen op een zakelijke manier. Bijv.: 'Je maakt je zorgen over Lily. Ze heeft het erg moeilijk na de scheiding van haar ouders. Kan je kort aangeven welke problemen je ondervindt?' Deze stap kan makkelijk lijken, maar vaak benoemen leerkrachten complexe en meervoudige problemen. Soms zijn de problemen voor leerkrachten zelf ook niet geheel helder. Ze kunnen ook beladen zijn met negatieve emoties, bijvoorbeeld wanneer de leerkracht al veel vergeefse pogingen heeft gedaan om de situatie te verbeteren.

Stap 1.2: problemen globaal afbakenen

Om het identificeren en benoemen van de centrale problemen te vergemakkelijken, worden de problemen globaal afgebakend door ze onder te brengen in de categorieën leerproblemen, werkhoudingsproblemen en gedragsproblemen. Het resultaat van deze stap is een overzicht van de problemen (of de afwezigheid ervan) voor elk van de drie categorieën.

Stap 1.3: keuze voor een probleem

In deze stap worden er prioriteiten gesteld en keuzes gemaakt. Aan welk probleem zal er prioritair worden gewerkt? Deze beslissing kan gestoeld worden op verschillende criteria, zoals: welk is het gemakkelijkst aan te pakken probleem? Van welk probleem verwachten we dat het de andere problemen ook zal oplossen? Welk probleem bezorgt de meeste last aan de leerkracht, de leerling en/of de medeleerlingen? Wanneer begeleider en leerkracht verschillen in hun oordeel over het prioritaire probleem, kan het logisch en zinvol zijn om voor het probleem van de leerkracht te kiezen. De kans is dan immers groter dat hij of zij gemotiveerd zal zijn om aan het probleem te werken en actief te participeren aan het begeleidingsproces.

Stap 1.4: specificeren van probleem

Nadat een probleem is gekozen, wordt dit probleem gespecificeerd of omschreven in termen van concreet gedrag. Hoe ziet het probleemgedrag er precies uit? Onder welke vormen komt het voor? Onder welke omstandigheden doet het zich voor? Bijv.: 'Tijdens het kringgesprek aan het begin van de dag loopt kleuter Lise vaak rond en onderbreekt ze de andere kleuters.'

Veel leerkrachten zijn het niet gewoon om over problemen te rapporteren in termen van concreet gedrag. Zij omschrijven het probleem initieel vaak in vage termen (bijv.: 'Lise is altijd druk in de klas.'). In termen van labels (bijv.: 'Lise lijkt ADHD te hebben.') of ze zoeken verklaringen voor het probleem in de leerling of de thuissituatie (bijv.: 'De ouders van Lise stellen te weinig grenzen.') Verklaringen voor het probleem zijn hier nog niet aan de orde. Indien de leerkracht mogelijke verklaringen naar voren brengt, zal de begeleider die 'parkeren' tot de fase van de probleemanalyse (zie verder). Het is ook mogelijk dat de leerkracht extra gegevens moet verzamelen (bijv. het gedrag van Lise observeren) om tot een goede specificatie van het probleem te komen. In de geest van de methodiek is het doorgaans de leerkracht, en niet de begeleider, die extra informatie zal verzamelen waar nodig (1).

Stap 1.5: samenvatten, formulering van doel en afspraken maken

In deze stap vat de begeleider de vorige stappen samen. Op basis van de concrete probleemomschrijving formuleren begeleider en leerkracht een doel voor het begeleidingsproces. Het doel is een positieve hertaling van de probleemomschrijving. Bijv.:

'Lise kan tijdens het kringgesprek blijven zitten en luisteren wanneer andere kleuters aan het woord zijn.' Het werken aan een doel (versus een probleem) geeft het begeleidingsproces een positieve dynamiek en een oplossingsgericht perspectief. Tot slot maken begeleider en leerkracht afspraken over het vervolg, eventuele bijkomende te verzamelen informatie en een nieuwe afspraak. Een kort schriftelijk verslag van het gekozen probleem, het doel en de verdere afspraken, indien haalbaar opgesteld door de begeleider, biedt een geheugensteuntje aan beide partijen en bevordert de efficiëntie van de volgende fasen.

FASE 2: PROBLEEMANALYSE

In de vorige fase is afgesproken aan welk doel gewerkt zal worden en is het probleem concreet omschreven. In de fase van probleemanalyse gaan leerkracht en begeleider op zoek naar de factoren die het probleem beïnvloeden. Ze hebben daarbij oog voor factoren die het probleem veroorzaken en in stand houden, maar ook voor factoren die het probleem kunnen verminderen (protectieve factoren). Zij doen dit vanuit een gezamenlijk referentiekader, dat de begeleider bij aanvang van deze fase bespreekt met de leerkracht: het interactieschema (zie figuur p. 17).

In het interactieschema worden problemen beschouwd als afstemmingsproblemen tussen het onderwijsaanbod en de noden van de leerling. Belangrijk is het onderscheid tussen de 'directe' en de 'indirecte' factoren. Directe factoren, die verderop toegelicht worden, zijn beïnvloedbaar door de leerkracht in de klas. De directe factoren en hun onderlinge interacties vormen de centrale focus in de probleemanalyse. Indirecte factoren zijn factoren die een onrechtstreekse invloed hebben op het probleem,



maar die niet of moeilijker te beïnvloeden zijn door de leerkracht. Het gaat bijvoorbeeld om individuele kindkenmerken en kenmerken van de klas-, school- en gezinscontext. Deze indirecte factoren en hun onderlinge interacties staan niet centraal in de probleemanalyse, maar worden wel besproken omdat zij de mogelijkheden en grenzen van de interventies mee bepalen. Als de school bijvoorbeeld een sterk uitgebouwd zorgbeleid heeft, kunnen interventies mogelijk ingebed worden in al bestaande initiatieven en kan de leerkracht bij de interventie bouwen op al bestaande expertise. Het onderscheid tussen directe en indirecte factoren is naar onze mening een belangrijke sterkte van Meijers model, omdat het inzoomt op factoren die de leerkracht zelf in handen heeft en toch oog blijft hebben voor de ruimere context en andere niet-beïnvloedbare factoren.

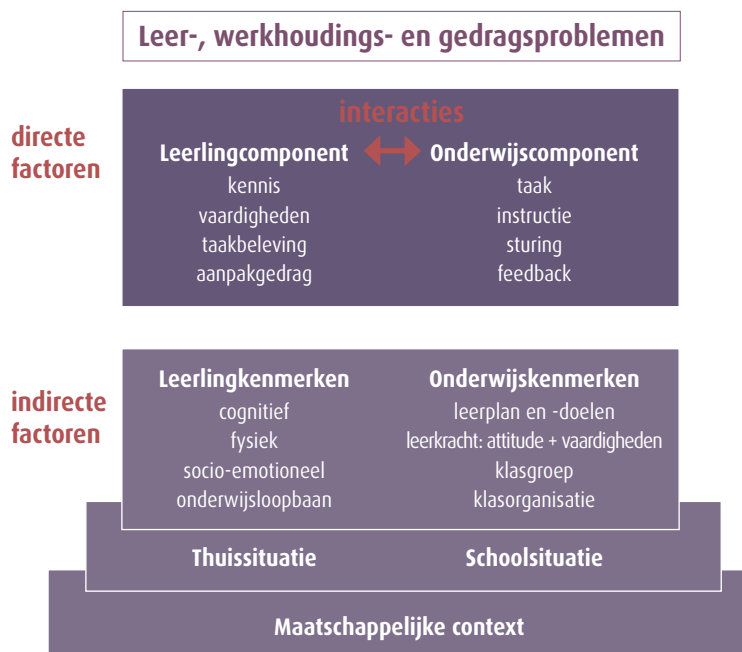
Net als de probleemidentificatie omvat de probleemanalyse verschillende stappen, waarin we de directe en indirecte factoren verder toelichten.

Stap 2.1: vaststellen van de invloed van de onderwijsleersituatie

In deze cruciale stap worden de directe factoren en hun onderlinge afstemming in kaart gebracht.

Aan de kant van de *leerling* onderscheiden we vier directe factoren:

- **Kennis:** wat weet de leerling over het gedrag dat van hem of haar wordt verwacht (in het model van Meijer 'taak' genoemd). Weet kleuter Lise dat ze stil moet zitten en moet zwijgen wanneer andere kinderen aan het woord zijn in een kringgesprek? Of weet ze enkel dat ze flink moet zijn, zonder dat duidelijk is wat de leerkracht daar precies mee bedoelt? Weet leerling Kemal van het zesde leerjaar hoe hij een percentage kan berekenen in een vraagstuk? Als hij dat niet weet, kan hij ook het vraagstuk niet oplossen.
- **Vaardigheden:** specifieke vaardigheden die de leerling nodig heeft om het verwachte gedrag te kunnen stellen. Als kleuter Lise weet dat ze moet stilzitten en zwijgen wanneer andere kinderen aan het woord zijn in een kringgesprek, lukt het haar dan ook? Kan Kemal een percentage berekenen om een vraagstuk op te lossen?
- **Taakbeleving:** de wijze waarop een taak wordt beleefd. Is Lise gemotiveerd om het verwachte gedrag te stellen tijdens het kringgesprek of lijkt het haar niet veel te kunnen schelen? Vertrouwt Kemal erop dat hij het percentage zal kunnen berekenen of zinkt de moed hem al in de schoenen bij het lezen van het vraagstuk?
- **Aanpakgedrag:** vaardigheden die niet specifiek zijn voor het gedrag dat wordt verwacht, zoals gedragsregulatie, concentratie, zelfredzaamheid en metacognitie in verband met het gekozen probleem. Kan Lise haar impulsen onder controle houden



Interactieschema dat je kan gebruiken voor probleemanalyse: welke factoren dragen bij tot afstemmingsproblemen tussen het onderwijsaanbod en de noden van de leerling? Naar W. Meijer, aangepast door G. Rauws en H. Colpin

in het kringgesprek? Kan Kemal systematisch te werk gaan bij het berekenen van percentages? We hebben ervaren dat, in geval van werkhoudings- en gedragsproblemen, het onderscheid tussen (taakspecifieke) vaardigheden en aanpakgedrag (niet-taakspecifieke vaardigheden) soms vaag is. Bij welk van beide factoren relevante vaardigheden besproken worden, is minder belangrijk. Het voornaamste is dat ze aan bod komen. Dit model heeft immers niet zozeer een theoretisch, als wel een pragmatisch doel, namelijk een diepgaande analyse van de invloeden op het probleem mogelijk maken.

Aan de *onderwijskant* onderscheiden we eveneens vier directe factoren.

- **Taak:** het gedrag dat de leerkracht van de leerling verwacht, bijv. stilzitten en zwijgen wanneer andere kleuters aan het woord zijn in een kringgesprek, een vraagstuk oplossen.
- **Instructie:** verwijst naar de aanwijzingen die de leerkracht geeft bij de taak. De instructie kan uitgebreider of minder uitgebreid zijn, mondeling of schriftelijk, klassikaal of individueel, proces- of productgericht. Herhaalt de juf van Lise de afspraken over stilzitten en zwijgen voor de start van elk kringgesprek? Geeft de leerkracht van Kemal vooraf een instructie over hoe percentages berekend moeten worden of verwacht hij dat de leerlingen de vraagstukken kunnen oplossen zonder instructie?
- **Sturing:** de manier waarop de leerkracht de uitvoering van de taak door de leerling opvolgt. Wat doet de juf als Lise in de loop van het kringgesprek begint te roepen? Herinnert ze Lise aan de gemaakt-

te afspraken? Gaat de leerkracht tijdens het maken van oefeningen langs bij Kemal om te vragen of hij weet hoe hij het moet aanpakken?

- **Feedback:** de reactie op de uitvoering van de taak als geheel. Feedback kan direct of uitgesteld worden gegeven, product- of procesgericht zijn, positief (belonend) of negatief (bestraffend). Hoe reageert de juf als Lise zich aan de afspraken heeft gehouden? En wat doet ze wanneer Lise toch vaak gepraat heeft of is opgestaan tijdens het kringgesprek?

In deze stap worden alle directe factoren ingevuld en hun onderlinge interactie besproken. Er worden dus hypothesen geformuleerd over de interacties tussen de directe factoren. Een hypothese voor Lise zou kunnen zijn: het zich houden aan de afspraken voor het kringgesprek wordt bemoeilijkt doordat de juf de afspraken niet herhaalt voor elk gesprek en doordat zij niet reageert wanneer Lise zich wel aan de afspraken houdt. Bij het formuleren van hypothesen wordt ook aandacht geschonken aan sterke leerlingcomponenten en aan onderwijscomponenten die de leerlingcomponenten positief beïnvloeden. Zo hebben bijvoorbeeld complimentjes (feedback) een positief effect op het gedrag van Lise omdat ze het graag goed wil doen in de klas (taakbeleving).

Stap 2.2: de invloed van de indirecte factoren vaststellen

Nadat de interacties tussen onderwijs- en leercomponent vastgesteld zijn in stap 1, wordt ingezoomd op factoren die de leerkracht niet kan beïnvloeden, maar die wel een rol spelen in het probleem. Het kan gaan om factoren op niveau van de leerling, leerkracht,

klas, school, het gezin en de ruimere context (zie figuur p. 17).

Leerlingfactoren die een rol kunnen spelen zijn het cognitieve functioneren (bijv. intelligentie), het fysieke functioneren (bijv. lichamelijke beperking of niet), het sociaal-emotioneel functioneren (bijv. zelfbeeld, mate van faalangst) en de eerdere schoolloopbaan (bijv. al dan niet zittenblijven, gepest zijn). Op niveau van het onderwijs spelen de leerdoelen en -plannen een rol. Die bepalen immers de competenties die men met het onderwijs moet nastreven en deels ook de manier waarop dit moet gebeuren. Ook de persoon van de leerkracht speelt een rol, bijv. de motivatie van de leerkracht om aan het probleem te werken, de houding van de leerkracht tegenover de leerling en de didactische en gedragsmanagementvaardigheden. Het probleem kan ook beïnvloed worden door de klasgroep en de klasorganisatie. Zo kan het voor kleuter Lise moeilijker zijn om zich aan de afspraken te houden in een drukke dan in een rustige klasgroep en kan het voor de leerkracht moeilijker zijn om gepast gedrag bij de leerling te bevorderen in een klein klaslokaal met een grote groep leerlingen dan in een ruime klas met een kleinere groep leerlingen. Daarnaast kunnen factoren in de thuissituatie, op schoolniveau en in de ruimere maatschappelijke context een rol spelen. Enkele voor de hand liggende voorbeelden: een (tijdelijke) moeilijke thuissituatie kan ertoe bijdragen dat leerlingen het moeilijker hebben om zich in te zetten op school. Sterk betrokken en meewerkende ouders kunnen een belangrijke protectieve rol spelen bij de aanpak van het probleem. Wanneer een school op korte tijd veel anderstalige



nieuwkomers heeft ontvangen, kan dit de tijd en energie van leerkrachten voor andere leerlingen beperken. Ook de coronacrisis illustreert jammerlijk hoe de ruimere (zelfs wereldwijde) context een impact kan hebben op het leren, gedrag en welbevinden van kinderen en jongeren.

Stap 2.3: van analyse naar interventies

Op basis van een analyse van de onderwijsleersituatie en van de indirecte factoren wordt een 'idiografische theorie' opgesteld, een op de leerling toegesneden set van hypothesen over de beïnvloedende factoren, instandhoudende factoren en protectieve factoren met betrekking tot het gekozen probleem. Deze theorie geeft aanwijzingen over wat er moet gebeuren om het gewenste gedrag, bepaald op het einde van de probleemidentificatie, te bevorderen. In deze stap komen we tot het einddoel van deze fase door in interactietermen te formuleren hoe we het doel van de begeleiding hopen te bereiken. We vragen ons af welke leerlingcomponenten we kunnen versterken door het optimaliseren van de afstemming van onderwijscomponenten. Hierdoor kunnen we vlot de overgang maken naar de interventiefase: we weten voor welke onderwijscomponenten we naar voorstellen op zoek moeten gaan. Zo heeft Lise bijvoorbeeld om te kunnen luisteren en te blijven zitten tijdens het kringgesprek nood aan het vergroten van haar kennis over het verwachte gedrag (taak) door meer en duidelijke instructie. Ze beschikt over minder vaardigheden om rustig te blijven, maar we verwachten dat positieve bekrachtiging (feedback) wanneer zij zich aan de afspraken houdt, haar kan helpen om het gewenste gedrag te stellen. Met andere woorden: wanneer de probleemanalyse goed is uitgevoerd, wordt duidelijk wat de leerkracht kan doen om het probleem aan te pakken. Hoe de leerkracht dit kan doen, wordt verder uitgewerkt in fase 3.

Stap 2.4: samenvatten en afspraken maken

Net als de probleemidentificatie, wordt ook de probleemanalyse afgerond met een samenvatting, het maken van afspraken voor de volgende fase en, indien haalbaar, een verslag.

FASE 3: KIEZEN VAN INTERVENTIES

Stap 3.1: bepalen van de doelen

In deze stap bepalen begeleider en leerkracht welke de concrete doelen zijn voor de interventies op korte en lange termijn. Eerst bekijken ze het doel van de probleemidentificatie opnieuw. Ze weten na de probleemanalyse beter wat haalbaar is en zijn dan in staat om het doel zo te concretiseren dat het meetbaar wordt. Ze zullen immers criteria opstellen om na te gaan wanneer ze vinden dat het doel bereikt is. Belangrijk is om niet enkel oog te hebben voor de wenselijkheid, maar ook voor de haalbaarheid van de doelen.

Stap 3.2: brainstormen over mogelijke interventies

Voortbouwend op de probleemanalyse en de in stap 1 bepaalde doelen, denken begeleider en leerkracht samen na over wat er moet veranderen in de taak, instructie, sturing en feedback bij de leerkracht om het gewenste gedrag bij de leerling te bevorderen en hoe dat kan gebeuren. Actieve betrokkenheid van de leerkracht is belangrijk. Hij zal immers de interventie moeten uitvoeren. Het is ook belangrijk om verschillende interventies te bedenken, om los te komen van een al vaak uitgetroefde aanpak en breed genoeg te exploreren.

Stap 3.3: keuze voor een interventie

In deze stap wordt gekozen welke interventie de leerkracht zal uitproberen bij de leerling. Bij de keuze spelen drie soorten overwegingen mee (1):

- 1) De gekozen interventie moet aansluiten bij de probleemanalyse en een oplossing bieden voor het gekozen probleem.
- 2) Waar mogelijk, wordt gebruik gemaakt van bewezen effectieve interventies. Naast wetenschappelijke literatuur bieden diverse online databanken in het Nederlandse taalgebied een overzicht van effectieve aanpakken voor diverse problemen in het onderwijs, zoals www.prodiagnostiek.be, www.leraar24.nl, www.jeugdinterventies.nl.
- 3) De interventie moet aanvaardbaar en haalbaar zijn voor de leerkracht die ze zal uitvoeren. Het is belangrijk dat de leerkracht de interventie percipieert als een oplossing voor het probleem, dat de interventie past binnen de onderwijsvisie van de leerkracht, dat de leerkracht zich verantwoordelijk en competent voelt en de reële competentie bezit om de interventie uit te voeren. Dit laatste kan bevorderd worden door het samen opstellen van een concreet actieplan (zie verder). Met het oog op haalbaarheid is het ook belangrijk dat de interventie past in het dagelijkse klasgebeuren. Doorgaans is het niet haalbaar om gedurende lange tijd exclusieve aandacht te besteden aan één leerling. Intensieve een-op-eeninterventies zijn vaak niet haalbaar. Onze ervaring leert echter dat zelfs kleine aanpassingen die voortbouwen op wat de leerkracht al doet in de klas en op haar sterktes, een situatie al kunnen deblokkeren en tot verbetering kunnen leiden.

Stap 3.4: actieplan voor de interventie uitwerken

De gekozen interventie wordt beschreven in een actieplan dat zo concreet mogelijk wordt uitgewerkt. Het is immers niet evident voor leerkrachten om hun aanpak te veranderen. Onder meer volgende punten komen aan bod: een concrete beschrijving van de aanpak, de organisatie van de interventie (frequentie, duur, taakverdeling), de benodigde materialen en de benodigde ondersteuning bij de leerkracht (bijv. vanwege de begeleider of vanwege het zorgteam van

Door de grotere betrokkenheid van de leerkracht wordt de kans op goede uitvoering van de interventies verhoogd.

de school). Er wordt gespecificeerd hoe de interventie geïntroduceerd zal worden aan de leerling en de ouders en op welke manier de ouders betrokken kunnen worden. Als er ruimte is voor de leerling om aanpassingen aan de interventie voor te stellen, kan dat bijdragen aan zijn of haar 'ownership' en motivatie om eraan mee te werken. Dat geldt ook voor jonge kinderen (14). Ook wordt geanticipeerd op mogelijke reacties bij de klasgenoten en hoe de leerkracht hiermee om kan gaan. Tot slot worden criteria geformuleerd voor de evaluatie van de implementatie van de interventie en voor de evaluatie van de effecten op de leerling. Welke meetbaar gedrag willen we bij de leerling zien op welke termijn?

Stap 3.5: samenvatten en afspraken maken

Deze fase wordt op dezelfde manier afgerond als de vorige. Het samenvattende verslag in deze fase is in feite een handelingsplan met daarin de doelen voor de leerling, de veranderingen in de onderwijsleersituatie die nodig zijn om die doelen te bereiken – meer bepaald de beoogde aanpassingen in taak, instructie, sturing en feedback door de leerkracht –, de begeleiding die de leerkracht hierbij zal krijgen en praktische afspraken (cf. het actieplan uit stap 4).

FASE 4: UITVOERING EN EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

Conform de principes van consultatieve begeleiding voert de leerkracht de interventie uit. Idealiter komen begeleider en leerkracht vrij snel na de start van de uitvoering opnieuw samen voor follow-up. Mogelijk duiken er tijdens de uitvoering obstakels op die niet voorzien konden worden. Als niet alles loopt zoals gepland, kan er snel bijgestuurd worden. Follow-up op korte termijn en/of informeel polsen door de begeleider kan ook motiverend werken voor de leerkracht en de boodschap geven dat hij er niet alleen voor staat. Bovendien bevordert nauwe opvolging van de uitvoering dat begeleider en leerkracht op dezelfde golflengte blijven en dat zij beide versterkt worden in hun probleemoplossend vermogen.

Zoals eerder aangegeven, vormt evaluatie een cruciaal onderdeel van de consultatieve leerlingenbegeleiding. Evaluatie gebeurt zowel op niveau van het proces als van het effect. Bij de procesevaluatie gaat het om de vraag of de interventie kon worden uitgevoerd zoals afgesproken. Was de interventie haalbaar? Waren er omstandigheden waardoor de uitvoering niet kon gebeuren zoals gepland? Waren er bijsturingen nodig? Moet het actieplan aangepast worden? De effectevaluatie gaat na of de meetbare doelen voor de interventie bereikt zijn. Indien dit het geval is, kan eventueel een nieuwe cyclus van consultatieve begeleiding worden opgestart voor een van de problemen die in de probleemidentificatie aan bod kwamen maar die nog niet behandeld werden. Indien de doelen niet bereikt zijn, kan de interventie bijgestuurd worden of

kan er, indien nodig, zelfs teruggekeerd worden naar vorige fasen als blijkt dat bepaalde hypothesen uit de probleemanalyse niet accuraat waren of verfijnd moeten worden (zie eerder, consultatieve begeleiding als iteratief proces).

AAN DE SLAG MET HET STAPPENPLAN: VOORDELEN

Het stappenplan van Meijer, aangepast door ons, biedt concrete handvatten voor het vormgeven van het proces door de begeleider. Vooral het interactieschema en de focus op de interactie van de directe factoren biedt veel houvast. Het bekijken van (de interactie tussen) acht eenvoudige parameters (de directe leerling- en onderwijscomponenten), creëert de mogelijkheid om op eenvoudige wijze problemen te analyseren en oplossingen te zoeken. De eenvoud van het model is volgens ons te verkiezen boven een complexer, mogelijk meer accuraat model, omdat we op deze manier gemakkelijker de vaardigheden van de leerkracht kunnen vergroten.

De vele stappen kunnen de indruk wekken dat het gaat om een intensief proces. Dat is in zekere zin zo, maar de ervaring leert dat drie à vier gesprekken van een half tot een volledig lesuur kunnen volstaan om zelfs complexe en voor de leerkracht erg belastende problemen rond een leerling om te buigen tot een haalbare situatie in de klas. Ruimte voor voldoende overlegtijd voor een leerkracht binnen het zorgbeleid van de school is belangrijk opdat de leerkracht consultatieve begeleiding als ondersteunend zou kunnen ervaren. Van de begeleider vergen de gesprekken doorgaans enige voorbereiding en nazorg, meer of minder tijdrovend naargelang zijn of haar ervaring.

De leerkracht is in alle stappen van het consultatief proces een gelijkwaardige samenwerkingspartner. Het competentiegevoel en de competenties van leerkrachten, inclusief hun probleemoplossend vermogen, worden op die manier verhoogd. Niet enkel wordt de kans groter dat leerkrachten in de toekomst gelijkaardige problemen zelfstandig zullen kunnen hanteren, zij hebben via het stappenplan ook een methode leren kennen waarmee ze toekomstige andersoortige problemen kunnen aanpakken. Op die manier realiseert de methodiek consultatieve leerlingenbegeleiding haar preventief doel (zie hoger). Door het actief participeren van de leerkracht zullen interventievoorstellen ook maximaal afgestemd zijn op zijn perspectieven, wat de kans op uitvoering gevoelig verhoogt. Leerkrachten gaan zich bovendien meer richten op mogelijkheden tot verandering in plaats van op problemen en indirecte factoren waarop ze weinig invloed hebben. De leerkrachten die meewerken aan de practica van de masterstudenten schoolpsychologie zijn vaak aangenaam verrast door de effecten van de begeleiding en doorgaans erg tevreden.

Consultatieve leerlingenbegeleiding heeft een remediërend en preventief doel.



CASUS: DAVID, EEN JONGEN MET GEDRAGSPROBLEMEN

AANMELDING EN VRAAGVERHELDERING

David, een nieuwe leerling in het 4e leerjaar, wordt in oktober door de zorgcoördinator bij het CLB aangemeld op het zorgoverleg. Zijn gedrag was in de vorige school geëscaleerd en David werd voortdurend uit de klas gezet, waardoor hij meer en meer leerstof begon te missen. De ouders voelden ook veel verwijten met betrekking tot hun opvoedingskwaliteiten. Nochtans hadden ze thuis geen problemen met David. David heeft sinds einde vorig schooljaar problemen met wiskunde. Ook spelling en lezen lukken minder goed. Het moeilijke gedrag en de leerproblemen doen zich ook in de nieuwe school voor.

FASE 0: SPECIFIEKE INTRODUCTIE

In overleg met de zorgcoördinator wordt afgesproken om samen met de klasjuf een consultatief begeleidingstraject te doorlopen. We lichten het verloop van de verschillende fasen en het interactieschema toe. De leerkracht wil samenwerken om uit te zoeken hoe bepaalde onderwijscomponenten kunnen geopti-

maliseerd worden om tot een betere afstemming te komen met de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van David. De ouders zijn akkoord met deze aanpak en wensen op de hoogte te blijven van het proces.

FASE 1: PROBLEEMIDENTIFICATIE

De juf vertelt over de problemen die ze ondervindt met David. Ook dit schooljaar heeft hij op de speelplaats regelmatig conflicten met klasgenoten en is hij soms fysiek agressief. David wordt daarom vaak uit de vrije situaties gehaald (hij gaat bijv. vroeger de klas binnen, moet soms naar de stille ruimte tijdens de speeltijd). Hij houdt zich ook niet aan de klasregels. In de klas eist hij voortdurend veel aandacht van de juf en stoort hij de les. Zijn leerprestaties verzwakken. Hij lijkt basiskennis te missen om de wiskundeleerstof van het 4e leerjaar te verwerken. Verder let David niet op tijdens klassikale instructiemomenten en kan hij niet zelfstandig werken. De juf onderkent dus zowel leerproblemen, werkhoudingsproblemen als gedragsproblemen.

Voor de leerkracht staan de gedragsproblemen in de klas centraal. De leerkracht is van mening dat het

moeilijke gedrag een sterk negatieve invloed heeft op de leerprestaties van David. Ze wil in de eerste plaats graag zo snel mogelijk ondersteuning voor de gedragsproblemen. Ze is bereid om via het uitproberen van een geschikte aanpak het gedrag van David te verbeteren.

Daarnaast wordt er in overleg met school en ouders beslist om ook een HGD-traject te lopen i.v.m. de leerproblemen van David. Wat kunnen we van hem verwachten? Beheerst David de basisleerstof voldoende? Hoe is zijn competentiegevoel en zelfbeeld? Er volgen een onderzoek naar het cognitief profiel van David, een rekenonderzoek en gesprekken met David.

De leerkracht ervaart het ‘aandachtvragend gedrag’ als het meest belastend en als datgene wat het meeste invloed heeft op zijn leerprestaties. Ze heeft de indruk dat ze minder goed kan lesgeven en niet meer voldoende aandacht kan besteden aan andere leerlingen. Wanneer we trachten concreet te maken wat de leerkracht onder ‘aandachtvragend gedrag’ verstaat, zegt ze dat hij snel boos wordt en dan door de klas roept en scheldt, van zijn plaats komt of weigert taken uit te voeren. Dit gebeurt vooral in de volgende situaties:

- David vraagt op een eisende manier voortdurend bevestiging en hulp tijdens zelfstandig werk door te roepen en van zijn plaats te komen.
- David roept wanneer hij moet wachten of niet aan de beurt is.
- David roept en scheldt wanneer hij gefrustreerd is als een opdracht niet lukt.
- Als hij in een negatieve stemming is (bijv. na een

conflict op de speelplaats) of geen zin heeft, weigert David taken te maken, gaat hij rondlopen en anderen storen of iets anders gaan doen (bijv. een stripverhaal uit de klasbib gaan halen, zitten tekenen).

- Bij groepswork wil hij zijn zin doordrijven, wat leidt tot conflicten.

De juf wil graag eerst werken aan het op een eisende manier aandacht vragen tijdens zelfstandig werk en aan zijn gedrag wanneer hij moet wachten of niet aan de beurt is. We zijn het eens over deze probleemkeuze en formuleren samen het gewenste gedrag als doel dat we willen bereiken, namelijk dat David op een rustige manier zelfstandig een voldoende aantal oefeningen maakt en op een gepaste wijze hulp kan vragen en zijn beurt afwachten.

FASE 2: PROBLEEMANALYSE

We bespreken aan de hand van het interactieschema uitgebreid de verschillende directe factoren. De juf geeft aan dat er in het 4e leerjaar geen duidelijke afspraken of verwachtingen meer worden geformuleerd rond zelfstandig werken en hulp vragen (*taak en instructie*). Ze gaat ervan uit dat de leerlingen dit zelf al wel weten. Ze verwoordt dat David mogelijk toch niet voldoende weet wat er concreet van hem verwacht wordt (*kennis*). Stilzwijgend past de juf haar verwachtingen (*taak*) aan door bijv. niet meer te eisen dat hij een minimum aantal oefeningen maakt, door minder zelfstandigheid te verwachten en het roepen door de vingers te zien. De juf doet dit vooral om een machtsstrijd te vermijden. Ze geeft aan dat het uitstellen van zijn behoeften in deze situatie, het systematisch aan een taak werken en reflecteren over de gevolgen van zijn gedrag erg moeilijk



zijn voor David (*vaardigheden/aanpakgedrag*). Ze probeert tijdens de uitvoering van de taak *sturing* te geven door te berispen en aan te moedigen (bijv.: 'werk verder', 'denk zelf eerst na') en door dichter bij hem te gaan staan wanneer zijn gedrag dreigt te ontsporen. Ze geeft aan ook tijdens de uitvoering van de taak eigenlijk niet positief te verwoorden welk gedrag ze dan wel van hem verwacht. David is erg gericht op het eindresultaat van zijn oefeningen. Hij wil zo veel mogelijk oefeningen snel oplossen. Hij is zich weinig bewust van zijn gedrag en ervaart het alsof de juf hem niet genoeg wil helpen. Anderzijds krijgt hij heel graag een compliment (*taakbeleving*). De juf geeft vooral feedback op het leerresultaat. Ze probeert ongepast gedrag te negeren. Als het te erg wordt, geeft ze een algemene opmerking over het gedrag of stuurt hem in time-out naar de directeur (*feedback*). Af en toe wordt David beloond voor gewenst gedrag door op de computer te mogen werken. Hierover zijn echter geen duidelijke afspraken gemaakt. Deze beloningen zijn daarom onvoorspelbaar voor David. De juf denkt dat hij daarom weinig verband legt met zijn gedrag.

David blijkt toch over minder sterke cognitieve vaardigheden te beschikken dan men dacht (HGD-onderzoek). Zijn taalvaardigheid is goed, maar hij heeft vooral moeilijkheden met logisch redeneren en probleemoplossend denken en met zijn werkgeheugen. Ook rekenbegrippen zijn minder gekend. Er zijn duidelijk hiaten in zijn rekenkennis van het 3e leerjaar. Kennis van deze *indirecte* factoren is belangrijk om te begrijpen dat David vaak onzeker wordt en moeilijkheden ondervindt bij opdrachten, zodat het overmatig hulp vragen niet enkel beschouwd kan worden als negatief gedrag. David heeft ook steeds minder zelfvertrouwen op gebied van leren en voelt zich weinig geaccepteerd door zijn klasgenoten (HGD-onderzoek). De klasgroep reageert hoe langer hoe meer negatief op zijn gedrag. De juf toont begrip voor zijn moeilijkheden, maar ervaart zijn gedrag als erg vermoeiend. David groeit op bij gescheiden ouders en heeft weinig contact met zijn papa. Hij heeft nog een zus van 17 jaar met ernstig probleemgedrag. Hij is erg gehecht aan zijn mama en vraagt ook veel aandacht van haar. Thuis is er verder geen sprake van moeilijk gedrag.

Onze hypothesen luiden dat David nood heeft aan meer *instructie* om de *kennis* over de verwachtingen (taak) rond zijn gedrag te verbeteren (Hoe moet ik me gedragen tijdens zelfstandig werk? Wanneer en hoe mag ik een vraag stellen? Hoelang moet ik werken? ...) Gezien zijn beperktere vaardigheden op vlak van gedragsregulatie en op vlak van leren, zal meer *sturing* tijdens het uitvoeren van een taak en een meer systematische gedragsgerichte *feedback* ook nodig zijn. David heeft veel nood aan positieve bekrachtiging als hij het gewenste gedrag stelt. De

aanpassingen aan de *taak* (verwachtingen) zouden ook meer systematisch en doordacht moeten zijn. We hopen dat zo de *taakbeleving* van David ook zal verbeteren, namelijk dat hij meer gemotiveerd wordt om positief gedrag te stellen en de juf als helpend ervaart.

FASE 3: INTERVENTIEFASE

De juf denkt na over wat ze van David juist verwacht qua gedrag (*taak*). Ze wil graag dat David twintig minuten aan een opdracht kan werken. Ze zal de opdrachten opdelen in twee à drie stukken. David mag voor elk deel telkens ten vroegste een vraag stellen na ongeveer drie minuten door een 'vraagkokertje' om te draaien op zijn bank. De juf moedigt hem dan aan om een duidelijke vraag te stellen en drukt het vertrouwen uit dat de taak hem zal lukken (*sturing*). Als de juf niet onmiddellijk kan komen, mag hij droedelen op een blocnote. De juf geeft klassikaal instructie over wat ze van de leerlingen verwacht bij zelfstandig werken. Een timer op het scherm vooraan in de klas geeft aan hoelang het zelfstandig werken zal duren (*instructie*). De juf zal ook een leerlingengesprek hebben met David. Ze vertelt dat ze samen met het CLB een plan heeft opgesteld om David te steunen en bespreekt of hij dit samen wil proberen. Ze licht de specifieke verwachtingen en hulpmiddelen toe. Die worden gevisualiseerd op een cirkelvormige steunkaart op de bank, die lijkt op de timer.

Tussentijds zal de juf David twee keer een kort niet-verbaal complimentje geven (*sturing*) wanneer hij rustig verder werkt. De juf geeft na 20 minuten een duidelijk verbaal compliment (*feedback*) zodat de hele klas het hoort. David mag deze complimentjes bijhouden op een spaarkaart. Wanneer hij voldoende gespaard heeft (minimaal 10 punten op zijn spaarkaart op een week tijd), mag hij kiezen tussen een extra beurt op de computer of helpen bij het opruimen van de refter. Dat laatste is iets wat David heel graag doet en waarvan hij rustig wordt.

De juf zal starten tijdens de wiskundeles. Na drie weken evalueren we samen de resultaten van de aanpak. Als criteria hanteren we de spaarkaart van David en de beoordeling van de juf over het verminderen van ongepast gedrag, zoals roepen en in time-out gaan.

De juf beseft dat ze bij haar verwachtingen t.a.v. het gewenst gedrag ook best rekening houdt met de indirecte factoren (cognitief profiel en rekenachterstand van David). Ze zorgt voor een aangepast niveau van rekenopdrachten, denkt na over de hoeveelheid oefeningen en duidelijke instructie. Ze herhaalt en visualiseert de instructie en vraagt David regelmatig om te verwoorden wat hij juist moet doen. Door rekening te houden met deze factoren, vergroot

Het gaat om een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie.

de juf de kans dat de aanpak van het gedrag ook daadwerkelijk effectief kan zijn. Bij de zorgleerkracht wordt David geremedieerd en leert hij hulpmiddelen gebruiken die ook in de klas kunnen ingezet worden met steun van de juf.

FASE 4: EVALUATIEFASE

De implementatie van de interventies vroeg veel energie van de juf. Ze vond ze redelijk uitgebreid, maar ze ervaarde het gedrag als zó storend dat ze de inspanning hiervoor wel wilde leveren. Het opdelen van de opdrachten en het aanpassen van het aantal en het niveau van de oefeningen doet de juf vóór de les, wat extra voorbereiding vraagt. Wanneer andere leerlingen extra aandacht vragen, is het niet eenvoudig om zich bewust te blijven van het geven van complimentjes. David vraagt soms zelf of hij goed bezig is, maar dit gebeurt nu doorgaans op een beleefde manier (vinger opsteken, rustig vragen). De juf turft nu voor zichzelf ook het aantal complimentjes dat ze geeft om een overzicht te bewaren. Het streefdoel van 10 punten op de spaarkaart wordt behouden omdat er niet elke wiskundeles evenveel zelfstandige opdrachten zijn.

Het systeem blijft ook alleen voorbehouden voor de wiskundeles. Uitbreiding vindt de leerkracht te intensief. Het negatieve gedrag doet zich ook minder voor in andere lessen en de juf hoopt ook op een spontane uitbreiding van het positieve gedrag.

Na drie weken is het gedrag van David sterk verbeterd (hij behaalde vanaf de eerste week de 10 punten op zijn spaarkaart en ging niet meer in time-out), de juf heeft het gevoel dat ze weer tijd krijgt om aandacht te besteden aan andere leerlingen. Ze voelt ook een verbetering in de relatie met David. David lijkt te geloven dat de juf hem echt wil helpen. Ze bespreekt op het einde van de week steeds enkele minuutjes met David wat er goed gegaan is aan de hand van de spaarkaart. Hij geeft aan dat de timer en de afspraken hem rust brengen omdat hij beter weet wat hij moet doen en gerustgesteld is dat de juf hem komt helpen als hij het nodig vindt. Hij legt nu al zelf spontaan zijn steunkaart op zijn bank. De juf vindt ook dat hij actiever wordt als hij moeilijkheden tegenkomt: in plaats van te blokkeren, begint hij beter na te denken over de vraag die hij aan de juf zal stellen. De interventies worden voorlopig onveranderd voortgezet.

De juf geeft aan dat ze vooral veel heeft gehad aan het analyseren van haar eigen gedrag en is gaan nadenken over de invloed daarvan op het gedrag van David. Ze bespreekt de eerste resultaten met de ouders op het oudercontact. Samen met de CLB-medewerker wordt bekeken hoe ook andere gedragsproblemen zouden kunnen aangepakt worden.

Referenties

- (1) Gutkin, T., & Curtis, M. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. In: Gutkin T. & Reynolds C. (Eds.), *The handbook of school psychology* (4rd edition) (pp.591-635). New York: John Wiley.
- (2) Meijer, W. (1997). Consultatieve leerlingbegeleiding: samenwerking op basis van afspraken. *Handboek leerlingenbegeleiding, methoden en technieken*, 21, 185-207.
- (3) Meijer, W. (2000). *Consultatieve leerlingbegeleiding. Van theorie naar praktijk*. Amersfoort: CPS.
- (4) Meijer, W. (2019). *Consultatieve leerlingbegeleiding. Professionalisering en onderwijsverbetering*. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.
- (5) Bramlett, R., & Murphy, J. (1998). School psychology perspectives on consultation. Key contributions to the field. *Journal of Psychological and Educational Consultation*, 9, 29-55.
- (6) Erchul, W., & Martens, B. (2010). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice* (3rd edition). New York: Springer.
- (7) Sheridan, S.M., Witte, A.L., Wheeler, L.A., Eastberg, S.R.A., Dizona, P.J., & Gormley, M.J. (2019). Conjoint behavioral consultation in rural schools: Do student effects maintain after 1 year? *School Psychology Quarterly*, 34, 410-420.
- (8) Bergan, J. (1977). *Behavioral consultation*. Columbus, OH: Merrill.
- (9) Van Strien, P.J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.
- (10) Koomen, H., & Pameijer, N. (2016). Diagnostisch proces in het Onderwijs: de rol van contextfactoren, veranderlijkheid en positieve elementen. In Verschuieren K. & Koomen H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp.15-50). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- (11) Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Leuven-Den Haag: Acco.
- (12) Verlinde, L. (2015). Prodia verbouwt en vernieuwt: het Algemeen Diagnostisch Protocol. *Caleidoscoop*, 27(3), 6-14.
- (13) Hermans, N., Vanhaute, V., Colpin, H., & Ghesquière, P. (2007). Consultatieve leerlingenbegeleiding bij kinderen met ADHD. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 32, 98-107.
- (14) Sheridan, S.M., & Colton, D.L. (1994). Conjoint behavioral consultation: a review and case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 211-228.