



## Visietekst Leerlingenbegeleiding

### 1. Algemene situering.

Een visietekst gaat per definitie op zoek naar een veelomvattende kijk op het thema. In een visie worden de bakens uitgezet die richtinggevend en inspirerend zijn voor het handelen. Deze bakens worden aangeleverd door een veelheid van belanghebbenden en betrokkenen:

- het Vlaams parlement dat middels het decreet<sup>1</sup> van 1 december 1998 de centra voor leerlingenbegeleiding in het leven roept, met de daarbij horende materiële en personele middelen;
- de Vlaamse regering die middels besluiten deze opdrachten preciseert. Hierbij zijn o.m. de volgende besluiten waarop hier de aandacht gevestigd moet worden:
  - 17 maart 2000 - Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van sommige opdrachten van de centra voor leerlingenbegeleiding<sup>2</sup> (Bijlage bij dit BVR opgenomen als Bijlage 5)
  - 28 augustus 2000 - Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van sommige opdrachten van de centra voor leerlingenbegeleiding
  - 28 augustus 2000 - Besluit van de Vlaamse regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen voor de begeleiding van jongeren met leerplichtproblemen in de centra voor leerlingenbegeleiding
  - 08 juni 2001 – Besluit van de Vlaamse regering betreffende het multidisciplinair dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding.
- de CLB – sector die netoverstijgend een aantal gemeenschappelijke verklaringen en documenten aannam bij de start van de centra voor leerlingenbegeleiding:
  - de Mission Statement (netoverkoepelend) en de missie CLB9 (bijlage 3),
  - de deontologische code (netoverkoepelend) en de gepersonaliseerde code CLB9 (bijlage 4)
- het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind dat de humanistische waarden en normen die aan de basis liggen van de omgang met kinderen internationaal verdragsrechtelijk vastlegt
- het Gemeenschapsonderwijs tot welk centrumnet dit CLB behoort, met haar Pedagogisch Project en de Neutraliteitsverklaring die bindend zijn voor al haar personeelsleden<sup>3</sup>
- het Pedagogisch Project van de schoolnetten waartoe onze contractscholen behoren
- de Pedagogische Begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs die een visietekst over leerlingenbegeleiding heeft uitgebracht
- de centra voor leerlingenbegeleiding van het Gemeenschapsonderwijs stemmen via hun overlegstructuur RADI (Raad van Directeurs CLB GO) het beleid van de centra op elkaar af in de Beleidsverklaring

<sup>1</sup> 1 december 1998 – Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding, Belgisch Staatsblad 10 april 1999. In de Memorie van Toelichting behorend bij dit decreet wordt de betekenis van dit decreet en zijn bepalingen nader toegelicht.

<sup>2</sup> Alle documenten die sub 1. worden opgesomd, kunnen eenvoudig worden teruggevonden op de website van het departement onderwijs: [www.ond.vlaanderen.be/clb](http://www.ond.vlaanderen.be/clb).

<sup>3</sup> Deze documenten kunnen worden geraadpleegd op de website van het Gemeenschapsonderwijs: [www.gemeenschapsonderwijs.be](http://www.gemeenschapsonderwijs.be)



- de beleidsvoorbereidende diensten van het Vlaams onderwijs, m.n. de VLOR en DVO publiceren adviezen, eigen studies en studies in opdracht. Met name de VLOR Studie 62 en Studie 62bis zijn in dit verband 'funderend':
  - Prof. Dr. M. BOUVERNE – DE BIE & Griet VERSCHULDEN (1998) *Studie 62. Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding. Inspiratiehandleiding*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad (D/1998.6356/1).
  - Griet VERSCHULDEN (2003) *Studie 62bis. Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad. (D/2003/6356/1)
- de inzichten aangeleverd door de wetenschappelijke wereld via de vakliteratuur, onder meer inzake de volgende concepten:
  - consultatieve leerlingenbegeleiding
  - handelingsgerichte diagnostiek
  - oplossingsgerichte begeleiding
  - het pro-actief en integraal preventiemodel
- de visies, ervaringen en verwachtingen verwoord door belangenverenigingen en cliënten, cq. ondersteund of in evidentie gebracht door wetenschappelijk onderzoek:
  - de verenigingen waarin armen het woord nemen
  - de ouderverenigingen ROGO en KOOGO
  - de Vlaamse Scholierenkoepel
  - de cliënten van de centra en van dit centrum in het bijzonder: leerlingen, ouders, scholen
  - het Kinderrechtencommissariaat

Wij willen onze visie op leerlingenbegeleiding wars van een ivoren torenmentaliteit afstemmen op de taken opgelegd door onze 'eerste' opdrachtgever, de decreetgever, de verwachtingen en noden van de diverse geledingen die de educatieve gemeenschap vormen waarvoor wij werken, en op de verworvenheden van het wetenschappelijk onderzoek en van het humanistisch en emancipatorisch discours.



## 2. De visie op leerlingenbegeleiding in het CLB – decreet en de uitvoeringsbesluiten.

Hoofdstuk II van het Decreet CLB bevat de opdrachtverklaring en de werkingsbeginselen.

*“De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij de leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie.” (Art. 5, §1)*

Deze opdracht situeert zich op vier domeinen:

- *het leren en studeren;*
- *de onderwijsloopbaan;*
- *de preventieve gezondheidszorg*
- *het psychisch en sociaal functioneren.” (Art. 5, §2)*

De begeleiding wordt geboden op basis van drie indicatiestellingen (Art. 9):

- vraaggestuurd op initiatief van leerlingen, ouders of scholen, of na instemming met een voorstel tot begeleiding vanwege het CLB;
- begeleiding in het kader van het verzekerd aanbod door de regering middels een besluit aan het CLB opgelegd. Dit verzekerd aanbod richt zich tot deelgroepen van leerlingen, ouders en scholen die vrij zijn hierop al dan niet in te gaan. Het verzekerd aanbod is beschreven in het BVR van 28 augustus en in de artikelen 9 §1 en 16;
- de verplichte begeleiding waaraan leerlingen, ouders en scholen moeten meewerken, heeft betrekking op:
  - ◆ de algemene en gerichte medische consulten
  - ◆ de leerplichtbegeleiding

De begeleiding geboden door het CLB moet beantwoorden aan een aantal vereisten<sup>4</sup>:

- het belang van de leerling moet centraal staan
- subsidiair werken ten aanzien van de ouders en de school die de eerste verantwoordelijken zijn
- CLB, school, ouders en leerlingen dragen een gezamenlijke verantwoordelijkheid
- de CLB – werking is waar mogelijk preventief, en remediërend waar nodig
- de leerlingen worden vanuit een geïntegreerde multidisciplinaire invalshoek benaderd
- het CLB werkt gratis en discreet, op basis van een eigen deontologische code en met respect voor het wettelijk beroepsgeheim
- realiseren van een bijzondere aandacht voor leerlingen die in hun ontwikkeling en leerproces bedreigd worden, in het bijzonder omwille van de sociale achtergrond en de leefsituatie van de leerling

Het CLB dient haar werking en aanbod kenbaar te maken en te verduidelijken. Dit verloopt verschillend ten aanzien van ouders en leerlingen en ten aanzien van de scholen.

### Ten aanzien van ouders en leerlingen.

Minstens bij de eerste inschrijving in een school van het werkgebied, moet het CLB haar werking bekend maken aan de leerlingen en hun ouders, met inbegrip van de rechten en plichten van alle betrokkenen (Art. 7 DCLB):

- het CLB “respecteert te allen tijde de rechten van het kind, zoals opgesomd in het Verdrag inzake de Rechten van het Kind” (Art. 27 DCLB)

<sup>4</sup> Zie artikelen 4, 6, 11 en 22 van het CLB – decreet.



- het CLB “gaat in op elk verzoek van een ouder of leerling” van haar werkgebied (Art. 12 DCLB), dat betrekking heeft op de CLB – opdracht (Art. 17 §1)
- de instemming van de ouders is vereist voor de begeleiding van de leerling jonger dan 12 jaar (Art. 28 §1). Zodra de leerling 12 jaar is en/of klaarblijkelijk over voldoende oordeelsvermogen beschikt, is deze instemming van de ouders niet meer nodig
- voor de leerplichtbegeleiding is de instemming met de begeleiding vanuit ouders en/of leerling niet nodig<sup>5</sup>
- voor de algemene en gerichte medische consulten kan verzet enkel aangetekend worden tegen een bepaalde CLB – arts (Art. 30)
- het CLB dient bij een eerste start van een begeleiding één multidisciplinair dossier aan te leggen. Dit dossier wordt beheerd conform de regels inzake beroepsgeheim, deontologie en de bescherming van de persoonlijke levenssfeer (Art. 10 DCLB). Het besluit van de Vlaamse regering bepaalt de regels van de samenstelling, bewaring, overdracht naar andere centra, de vernietiging van het dossier en de raadpleging van de gegevens door ouders en leerling.

#### Ten aanzien van de scholen.

De samenwerking met de scholen wordt vastgelegd in een beleidsplan of –contract (Art. 8 DCLB) op het niveau van de inrichtende macht. De concretisering op het niveau van de individuele school gebeurt via een afsprakennota. De vereisten waaraan deze samenwerking moet voldoen zowel inzake rechten en plichten als inzake het beleidsplan of –contract zelf, worden bepaald in hoofdstuk V van het CLB – decreet.

#### Positionering ten aanzien van leerlingen en ouders en van de school.

Beleidsplannen en beleidscontracten worden enkel met scholen afgesloten, niet met de andere cliënten, leerlingen en ouders. Dit kan resulteren in onevenwichten indien de scholen de omkadering gegeneerd door hun gewogen leerlingenaantallen, willen maximaliseren. Dit kan de rechtstreekse toegankelijkheid van CLB – begeleiding voor ouders en leerlingen in het gedrang brengen<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Art. 9 §6 2°, art. 28 §2, art. 31 van het Decreet CLB.

<sup>6</sup> Zie in dit verband de Hoorzitting over de werking van de CLB – sector van 12.02.2004 in de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid. Vlaams Parlement, zitting 2003 – 2004, stuk 2127.



### 3. De zeven pijlers van het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs.

Het Pedagogisch Project formuleert de kernwaarden die het opvoedingsproject van het Gemeenschapsonderwijs uitmaken. De sensibilisering voor deze kernwaarden gebeurt door de expliciete aandacht die hierop gevestigd wordt. Dit is slechts geloofwaardig indien deze waarden in de dagelijkse omgang, de dagelijkse onderwijskundige en opvoedkundige praxis tot expressie komen. Deze kernwaarden definiëren de wijze waarop wij in relatie en in de wereld staan. Deze zeven pijlers die wij eveneens als funderend voor ons begeleidend handelen beschouwen, zijn:

- *“fundamenteel vertrouwen hebben in zichzelf, creatief en zelfstandig denken of handelen;*
- *verdraagzaam zijn en andere meningen respecteren;*
- *mondig zijn, voor zichzelf en anderen opkomen en eigen standpunten verdedigen;*
- *heel zijn leven intellectueel nieuwsgierig blijven;*
- *zijn emotioneel, ethisch en esthetisch geweten ontwikkelen;*
- *oog hebben voor de sociale werkelijkheid, opkomen voor mensenrechten, voor de democratie en voor meer sociale rechtvaardigheid;*
- *zich inspannen om de gelijkwaardigheid van man en vrouw ook in de praktijk te verwezenlijken. “*

De Neutraliteitsverklaring onderschrijft de idee van actief pluralisme en de waarden van het pedagogisch project. Als CLB behorend tot het centrumnet van het Gemeenschapsonderwijs, het officieel onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, maken wij deel uit van een educatieve gemeenschap waarin alle kinderen en hun ouders die op dit grondgebied verblijven, zonder meer welkom zijn en zich thuis moeten voelen. De neutraliteitsverklaring is de positieve verwoording van deze opdracht tot het realiseren van de pluralistische educatieve gemeenschap en van de opvoedkundige idealen geformuleerd in het Pedagogisch Project.



#### 4. Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind en het Kinderrechtencommissariaat.

De rechten neergelegd in het kinderrechtenverdrag worden doorgaans samengevat onder de noemer van de 3 P's:

- *Provisierechten: recht op realisatie van de basisbehoeften (voeding, gezondheidszorg, wonen), evenals op voorzieningen nodig om op te groeien onder goede omstandigheden (onderwijs, media, hulpverlening, ...)*
- *Protectierechten: bescherming tegen schadelijke leefomstandigheden en gedragingen (mishandeling, verwaarlozing, uitbuiting, ...), in het bijzonder voor kinderen met verhoogde kwetsbaarheid (vluchtelingen, oorlogssituaties, handicap, ...)*
- *Participatierechten: recht op inspraak, privacy, vereniging, geloofskeuze, ...*

Deze rechten zijn van toepassing op alle personen jongeren dan 18 jaar, zonder enige uitzondering of discriminatie. In alle acties die erop gericht zijn deze rechten te bevorderen dient uitgegaan te worden van het belang van het kind.

Het Kinderrechtencommissariaat gehecht aan het Vlaams Parlement heeft als opdracht deze kinderrechten mee te bewaken en bekend te maken, en initiatieven te nemen om deze te bevorderen, meldingen van schendingen te registreren en corrigerende stappen te ondernemen. Het commissariaat publiceert jaarverslagen en andere documenten die nuttig zijn om onze benadering te toetsen en te inspireren.



## 5. De visietekst leerlingenbegeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs.

In deze visietekst wordt leerlingenbegeleiding als volgt gedefinieerd:

*“Onder leerlingenbegeleiding verstaan we de activiteiten die gericht zijn op het persoonlijke, het intellectuele en het sociale welbevinden van leerlingen met het doel hen optimaal te laten profiteren van het aanbod van de school.*

*Die activiteiten moeten gedragen worden door een organisatie, een structuur op school, die de verschillende actoren (vakleerkrachten, leerlingenbegeleiders, CLB-medewerkers, ...) ondersteunt in hun durf om zich inderdaad te richten op dat totale welbevinden en niet alleen op het beheersen van leerstof en vaardigheden.”*

5.1. De leerlingenbegeleiding zoals zij nu wordt opgevat, incorporeert een aantal ontwikkelingen en oriëntaties die vorm kregen in de loop van de voorbije decennia:

- het probleemgeoriënteerde model van leerlingenbegeleiding gericht op het remediëren van problemen in de ontwikkeling en schoolloopbaan (jaren '70). Deze remediëring wordt geboden door specialisten.
- het preventieve model van leerlingenbegeleiding gericht op het voorkomen van problemen via programma's die zich richten op de totale groep leerlingen. Deze preventie wordt georganiseerd in een gecoördineerd opzet op het niveau van de school, met preventiespecialisten, coördinatoren, directie (jaren '80). Later gaat bijkomend aandacht uit naar de rol van de leerkracht in de klas (jaren '90). Elke leerkracht is leerlingenbegeleider.
- het emancipatorisch model waarin de leerlingen zelf ook actor zijn en mee participeren in het begeleidingsproces.

5.2. Kenmerken van de leerlingenbegeleiding:

- geïntegreerd, zowel wat betreft de begeleidingsdomeinen als de actoren:
  - o de vier begeleidingsdomeinen kennen een eigen probleemstelling en aanpak, doch er moet ook aandacht zijn in de begeleiding voor de onderlinge wisselwerking en beïnvloeding
  - o de leerlingenbegeleiding op school dient het resultaat te zijn van een onderlinge afstemming en samenwerking tussen de verschillende actoren: leerkrachten, leerlingenbegeleiders, CLB – medewerkers en de leerlingen zelf.
- Georganiseerd volgens het vierlijnenmodel. Dit model schematiseert de geïntegreerde benadering vanuit de actoren met vier cirkels rond eenzelfde middelpunt: de leerling. De eerste hulp wordt geboden op de nulde lijn door de leerlingen onderling. De leerkrachten situeren zich op de eerste lijn, CLB – medewerkers en pedagogische begeleiders op de tweede lijn, externe diensten op de derde lijn<sup>7</sup>.
- geregeerd door het subsidiariteitsprincipe. Dit valoriseert de nulde en eerste lijn. Subsidiariteit betekent dat specialistische hulp pas geïndiceerd is als minder ingrijpende maatregelen niet voldoen of bij crisissituaties.
- Van reactief via preventief naar proactief. Deze verschuiving gaat gepaard met een paradigma wijziging:
  - o Van een reactief remediërend, curatief optreden in antwoord op problemen die zich voordoen bij individuele leerlingen,
  - o Via een preventieve aanpak waarbij men problemen wil voorkomen, gericht op groepen leerlingen of de ganse school,
  - o Naar een pro-actieve aanpak die niet probleemgericht is, zoals bij remediëring en preventie, maar wel gericht is op positieve ontwikkelingsdoelen.

<sup>7</sup> Het lijnenmodel wordt uitvoerig behandeld in Studie 62, aangehaald op pagina 2. Zie ook infra.



Het reactief denken dat aan de orde is bij het remediërend en preventief handelen, is gefocust op problemen en hanteert een *negatieve welzijnsdefinitie*: welzijn als een afwezigheid van problemen.

De pro-actieve benadering hanteert een *positieve welzijnsdefinitie*: welzijn als resultaat van (zelf)vertrouwen, betrokkenheid, veiligheid, zelfstandigheid, ... .

Deze drie benaderingen: remediërend, preventief en pro-actief, sluiten elkaar niet uit en dienen elk hun plaats te krijgen in de leerlingenbegeleiding.

- top-down en bottom-up. Dit onderscheid houdt verband met een andere paradigmawisseling: van behandelend – (ver)zorgend – afhankelijk naar emancipatorisch – participatief. In de afhankelijke, verzorgende positie ondergaat de leerling de voordelen van het deskundig (be)handelen door leerkrachten en ‘specialisten’. In de emancipatorische benadering wordt appel gedaan op de leerling als eigenaar – beheerder van zijn ontwikkeling en zijn problemen. Dit gaat gepaard met initiatiefrecht, medeverantwoordelijkheid, participatie van de leerlingen (bottom-up). Deze bottom-up benadering kan zowel in remediërende, preventieve als pro-actieve acties aan bod komen, in aanvulling op de top-down benadering.



## 6. De VLOR – studies voor een actueel concept van leerlingenbegeleiding.

De reeds aangehaalde VLOR – studies 62 en 62bis zijn bijzonder inspirerend bij het ontwikkelen van een visie op leerlingenbegeleiding.

De eerste studie is tegelijkertijd een verslag van een onderzoek naar inzichten en ervaringen in het onderwijsveld, een kritische analyse van de onderzoeksbevindingen, uitmondend in een visie op leerlingenbegeleiding en in een instrument – analyseschema – om de leerlingenbegeleiding op school in kaart te brengen en te ontwikkelen.

Studie 62bis, gebaseerd op een literatuurstudie en een praktijkanalyse, vormt een aanvulling op Studie 62, dit op de volgende twee punten:

- de benadering van leerlingenbegeleiding vanuit een positieve welzijnsdefinitie. Dit roept de vraag op naar de wijze waarop men zich in de leerlingenbegeleiding beweegt in “spanningsveld tussen werken vanuit een negatieve of vanuit een positieve welzijnsbenadering.” (p. 2).
- rekening houden in de leerlingenbegeleiding met wat bij de jongeren leeft en wat zij zelf belangrijk vinden. Dit lanceert de vraag: aan welke voorwaarden moet leerlingenbegeleiding voldoen vanuit het standpunt van de jongeren.

### 6.1. Aan welke voorwaarden moet leerlingenbegeleiding voldoen vanuit het perspectief van de jongeren?

- aanwezig zijn, d.i. opmerken wanneer men het moeilijk heeft. Dit vergt een actieve begeleidingshouding gekenmerkt door volgende gedragingen: praten, luisteren, vragen stellen, raad geven, belangstelling tonen, ....
- situatiespecifiek, d.i. begeleiding bieden die aansluit bij een analyse van de situatie. Maakt deel uit van deze situatie: “welke stappen die jongeren (en hun gezinsleden) zelf zien en ondernemen”, strategieën en perspectieven die de jongeren hanteren, gesitueerd in en met erkenning voor het informele netwerk van familie, vrienden en leeftijdsgenoten waarop jongeren in eerste instantie een beroep op doen (p. 9 – 10).
- ruimte bieden, d.i. opties open laten, “niet per definitie finaliteitgericht”, het einddoel is niet per se zoeken naar een oplossing. Het ‘ruimte bieden’ is de uitdrukking van vertrouwen dat gesteld wordt in de jongeren, in hun mogelijkheden en goede bedoelingen. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie is het kernstuk van de begeleiding. Voor jongeren betekent deze vertrouwensrelatie:
  - o dat informatie eerlijk, duidelijk en correct is, ook met betrekking tot het verloop van de begeleiding
  - o dat discretie gegarandeerd is
  - o dat leerlingen de mogelijkheid hebben slechts eenmalig gebruik te maken van een begeleiding, zonder zich “per definitie” te engageren “in een (langdurig) proces”.
- gebaseerd op engagement, d.i. met een juiste dosering van betrokkenheid en zorg vanwege de volwassenen, zonder te vervallen in “overbezorgdheid”, ‘bemoeienis’ en ‘controle’”. Dit engagement wordt door jongeren omschreven als: “praten, echt luisteren, confronteren en discussiëren, vragen stellen, raad geven en relativeren.”

### 6.2. De wenselijkheid van de ontwikkeling van een positieve welzijnsdefinitie.

Leerlingenbegeleiding is gericht op het welbevinden van de leerling, op “de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing” van de jongere. Deze begeleiding kan geboden worden in het kader van problemen of probleemgedrag dat men wil remediëren of voorkomen om derwijze de ontplooiingskansen veilig te stellen.

Probleemoplossende activiteiten (corrigeren, remediëren) en probleemvoorkomende activiteiten (leefsleutels op school, sociale vaardigheidsprogramma’s, spijbelpreventieprogramma’s, preventie van agressie, geweld, pesten, schoolmoeheid, zittenblijven, ...) hebben gemeenschappelijk dat zij uitgaan van een negatieve welzijnsdefinitie: welzijn gedefinieerd als een afwezigheid van problemen. Dit uitgangspunt houdt het risico in van:



- instrumentalisering: leerlingenbegeleiding als middel tot het realiseren van doelen die de school en de maatschappij zich stellen, leerlingenbegeleiding als een middel om problemen aan te pakken die buiten de leerlingen en ouders om worden gedefinieerd. Hierbij vinden de school en externe deskundigen elkaar in het verhogen van “de effectiviteit van opvoedkundige en preventieve acties”. De expertise van externe deskundigen wordt ingezet ten behoeve van “de school als vindplaats van problemen” waar jongeren makkelijk kunnen worden bereikt voor het realiseren van preventieve acties
- verbijzondering ontstaat door de expliciete aandacht voor problemen waardoor leerlingenbegeleiding de leerlingen stigmatiseert tot “probleemleerling” en scholen tot “probleemscholen”.

Deze risico's op instrumentalisering en verbijzondering vragen om een compenserende en aanvullende benadering die vertrekt vanuit een positieve welzijnsdefinitie. Deze aanpak is emancipatorisch en creëert ruimte voor de eigen inbreng, initiatief en verantwoordelijkheid van de jongeren via het gebruik van geëigende methodieken en werkvormen. Op deze manier verschuift leerlingenbegeleiding van begeleiding naar ondersteuning van de ontplooiing en zelfrealisatie van de leerlingen via het realiseren van de gunstige ontwikkelings- en omgevingsfactoren waarin jongeren “mede - actor” kunnen zijn in het schoolgebeuren.

Leerlingenbegeleiding vanuit een negatieve en vanuit een positieve welzijnsdefinitie sluiten elkaar niet uit. Problemen dienen aangepakt te worden (curatief) en voorkomen (preventief), doch deze aanpak moet aangevuld worden met een benadering die ook pro – actief wordt genoemd. Het bevorderen van gunstige ontwikkelingsfactoren en condities via een positief schoolklimaat, laat jongeren toe te groeien met toenemende zelfstandigheid en engagement in een proces waarin zij participeren.

### 6.3. Hoe definiëren jongeren welzijn op een positieve manier?<sup>8</sup>

- ruimte om jezelf te zijn: resultaat van aanvaarding en respect die de jongere ervaart bij de volwassenen
- ruimte voor eigen inbreng: inspraak en medezeggenschap op school en klasgebeuren; invloed kunnen uitoefenen op hun schoolleven. Dit verhoogt ook de betrokkenheid en de motivatie tot leren.
- ruimte om te ontdekken en fouten te maken: recht op fouten, op “een tweede kans krijgen”, om “met een nieuwe lei te beginnen”. Ook de kans krijgen om risico's te nemen en uitdagingen aan te gaan bij het maken van studiekeuzen.
- respect voor kwetsbaarheid: vraag om erkenning van privacy, het recht om persoonlijke zaken niet of slechts gedeeltelijk prijs te geven
- laten zien wat je kan: vraag om erkenning en waardering voor bewezen inzet en geleverde inspanningen
- leerplezier en plezier in het kunnen: resultaat van een geschikte studiekeuze en inzet. Succesvolle inzet verhoogt ook het zelfvertrouwen.
- verantwoordelijkheid opnemen voor het eigen gedrag
- zelfstandig zijn: de ervaring opdoen moeilijkheden alleen de baas te kunnen, vrijheid, zelf keuzen maken
- erbij horen: gevoelens van verbondenheid met het gezin en de familie, van aansluiting vinden bij de groep van leeftijdsgenoten
- plezier beleven in het gezelschap van vrienden, klas- en schoolgenoten.

Door in te spelen op deze beleving van welzijn, door dit welzijn actief te bevorderen en aansluiting te zoeken bij deze aspiraties van jongeren, kan de vervreemding tussen jongeren en school worden tegen gegaan<sup>9</sup>. Zelfrealisatie en ontplooiing van de jongeren kan dan meer samengaan met de “nuttigheids-waarde” van de school en het “diplomabelang”.

<sup>8</sup> Zie Studie 62bis, p. 17 – 23.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 48.



## 7. De pro-actieve benadering gesitueerd in het preventiemodel van Frits De Cauter.

Het preventiemodel van Frits De Cauter<sup>10</sup> situeert de diversiteit van maatregelen en interventies in het kader van de leerlingenbegeleiding, ten aanzien van drie dimensies. Daardoor kunnen de bestaande begeleidingsactiviteiten kritisch worden geëvalueerd, zodat eenzijdigheid wordt vermeden: niet enkel curatief werken, maar ook preventief, niet alleen persoonsgericht maar ook aandacht voor structurele invloeden, niet alleen defensief maar ook pro-actief en emancipatorisch.

### De tijdsdimensie.

De tijdsdimensie vormt de horizontale lijn in het schema en geeft het tijdstip aan van handelen ten opzichte van het moment dat een probleem zich manifesteert: voor, tijdens of na het optreden van een probleem.

*Voorafgaand* aan de manifestatie van problemen kan door het voeren van een beleid het welzijn van leerlingen worden nagestreefd. Dit wordt ook “werken aan het schoolklimaat” genoemd. Deze aanpak richt zich niet naar bepaalde doelgroepen of individuele leerlingen, maar naar principieel alle leerlingen. Dit wordt ook het domein van de “primaire preventie” genoemd, of ook van het pro-actief handelen.

Wanneer problemen zich aankondigen, *tijdens* het ontstaan van problemen, worden acties ondernomen die erop gericht zijn specifieke problemen te voorkomen. De doelgroep is beperkter: het gaat om een groep leerlingen met een verhoogde kans dat een specifieke problematiek tot expressie komt. Men spreekt in dit verband ook van “secundaire preventie”, of ook van preventief handelen tout court.

*Nadat* problemen zich hebben gemanifesteerd bij individuele leerlingen of welbepaalde groepen van leerlingen, wil men vermijden dat de situatie verergert en wil men remediërend optreden. De problemen zijn dermate acuut dat men zich niet kan veroorloven of niet wenst na te laten direct op het concrete probleem in te grijpen. Dit wordt ook “de tertiaire preventie” genoemd, waarin men spreekt van curatie en remediëring.

Naarmate men zich beweegt op deze tijdsas van primaire over secundaire naar tertiaire preventie, wordt de aanpak van algemeen naar meer specifiek, zowel wat de doelgroep als de thematiek betreft.

### De focusdimensie.

Deze dimensie verwijst naar de twee componenten van het sociaal systeem waarin verandering wordt nagestreefd: de *persoon* en de *structuur*. Acties kunnen gelijktijdig gericht zijn op de beide dimensies. Acties gericht op de persoon streven sociale aanpassing, gedragswijziging na bij de leerlingen. Acties gericht op de structuur (leerkrachten en school) hebben als bedoeling de omgeving leerling-vriendelijker te maken, meer welzijnsbevorderend. De CLB – begeleiding wordt dikwijls gevraagd naar aanleiding van problematische ontwikkelingen van individuele leerlingen. Deze benadering blijft eenzijdig indien zij niet wordt aangevuld met aandacht voor de structurele determinanten van probleemgedrag.

### De karakterdimensie.

Deze dimensie heeft betrekking op het onderscheid tussen een *defensieve* en een *offensieve* benadering. Bij een defensieve benadering reageert men op de urgentie van een problematiek met beschermende, controlerende en repressieve maatregelen. De offensieve benadering is gericht op ondersteunen en verruimen van de mogelijkheden van de leerlingen om positief bij te dragen aan hun ontwikkeling, op participatie en verantwoordelijkheid van de leerlingen.

<sup>10</sup> N. VETTENBURG & B. VANDEWIELE (2001) Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter. Welwijs, jg. 12, nr. 1, p. 36-39.



## 8. Nog drie belangrijke referentiekaders voor de leerlingenbegeleiding

Ons professioneel handelen als CLB – begeleider wordt geïnspireerd door drie modellen die telkens andere aspecten thematiseren:

- de consultatieve leerlingenbegeleiding<sup>11</sup>

In de consultatieve leerlingenbegeleiding staan de problemen van de leerling centraal, maar de begeleiding verloopt indirect, via de leerkracht van de leerling. De leerlingenbegeleider zoekt aansluiting bij het handelen van de leerkracht en de stappen die deze zet tijdens het proces van probleemoplossing. De leraar staat centraal en de aanpak is gericht op het aanleveren van oplossingen voor de leerkracht. Wanneer het gaat om opvoedkundige problemen, staan de ouders centraal en is de aanpak gericht op het aanleveren van oplossingen voor de ouders.

De consultatieve begeleiding verloopt in vijf fasen:

- Vooreerst wordt via de algemene **introdunctie** het model bekend gemaakt in het schoolteam, algemeen informatief en aansluiting zoekend bij de zorgstructuur van de school. De specifieke introductie van de methodiek van consultatieve leerlingbegeleiding wordt geboden bij de start van een individuele begeleiding met de betrokken leerkracht.
- De volgende stap, de **probleemidentificatie**, bestaat uit een nauwkeurige omschrijving van het probleem in de onderwijsleersituatie en waarover de leerkracht zich zorgen maakt.
- Dan volgt de **probleemanalyse**, een onderzoek naar de factoren die aan de basis liggen van het probleem en het probleem in stand houden.
- Vervolgens worden **interventies** vastgelegd en uitgevoerd: **keuze** van prioritaire acties, acties op korte en langere termijn, vastleggen van de evaluatiecriteria of doelstellingen, en, **uitvoering** van het handelingsplan.
- Tenslotte wordt het proces **geëvalueerd**, zowel met betrekking tot de vorderingen van de leerlingen als met betrekking tot het begeleidingsproces zelf.

De consultatieve begeleiding wordt gekenmerkt door een drietal funderende principes:

1. Het gebruik maken van ideografische theorieën  
Dit betekent dat voor elke probleemsituatie een theorie wordt opgesteld dat dit individuele probleem verklaart. Hierbij wordt niet zozeer gestreefd naar volledigheid van analyse en diagnose, maar wel naar het identificeren van de factoren die direct van invloed worden geacht op het probleem. Indirecte factoren komen maar aanbod voor zoverre zij relevant zijn voor het handelen van de leerkracht. Er wordt pragmatisch gewerkt, in voortdurend – bij voorkeur structureel voorzien – overleg tussen de samenwerkende partijen. Hierbij worden afspraken gemaakt, overeenstemming bereikt over hypothesen en oplossingen voor het concrete gestelde probleem.
2. Het werken met een interactionistisch kader  
Problemen worden gezien als het resultaat van een niet geslaagde afstemming tussen een onderwijsleer- en/of opvoedkundig aanbod en de leerprocessen en het gedrag bij de leerling. Interventies zijn gericht op het aanbieden van andere taken en instructies die meer tegemoet komen aan het eigene van het kind zodat deze meer profijt haalt uit het onderwijskundig en pedagogisch aanbod van de leerkracht.
3. De gerichtheid op de professionalisering van de leerkracht  
Het doorlopen van de fasen van de consultatieve begeleiding legt aan de begeleider en de leerkracht op om telkens opnieuw zich te oefenen in het formuleren van problemen, het analyseren van de onderwijsleersituatie, het bedenken van acties en het nagaan of deze het gewenste effect hebben geressorteerd. Op deze manier wordt de professionalisering van de leerkracht en de CLB – medewerker bevorderd.

<sup>11</sup> MEIJER Wim (2005) Consultatieve leerlingbegeleiding. Van theorie naar praktijk. Amersfoort, CPS. 120 pp.

vAN BEUKERING Tina, MEIJER Wim & PAMEIJER Noëlle (2001) Consultatieve leerlingbegeleiding en handelingsgerichte diagnostiek: overeenkomsten en verschillen. In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 40, 1, 24 – 37.

vAN BEUKERING Tina, MEIJER Wim & PAMEIJER Noëlle (2001) Consultatieve leerlingbegeleiding en handelingsgerichte diagnostiek: overeenkomsten en verschillen. In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 40, 6, 300 – 312.



- de handelingsgerichte diagnostiek

De handelingsgerichte diagnostiek wordt uitvoerig beschreven in het standaardwerk van PAMEIJER & BEUKERING<sup>12</sup>. Het gaat om een praktijkgericht model voor het aanleveren van diagnostiek en adviezen bij onderwijsleerproblemen. De beschrijving van het model situeert zich grotendeels binnen het referentiekader van het basisonderwijs.

Het handelingsgerichte karakter van de diagnostiek houdt in dat diagnostiek en handelen in elkaars verlengde liggen. Het resulteert in een advies voor ouders en kind, leerkracht en school, dat als bruikbaar wordt ervaren en waarmee zij aan de slag willen gaan. Dit advies kan nog verder geconcretiseerd worden in een handelingsplan.

Handelingsgerichte diagnostiek steunt op een aantal uitgangspunten:

1. Handelingsgerichte diagnostiek heeft als **startpunt** een **hulpvraag van een cliënt**: de ouder, de leerling, de leerkracht, de school. Doel van de handelingsgerichte diagnostiek is een bruikbaar advies dat de cliënt motiveert om tot de actie over te gaan. Het diagnostisch onderzoek moet informatie opleveren dat bruikbaar is om deze adviezen te kunnen geven en om de problematische onderwijsleersituatie of opvoedingssituatie aan te pakken.
2. Handelingsgerichte diagnostiek is gefundeerd op een **transactionele visie**. Dit betekent dat steeds de aandacht uitgaat naar de wisselwerking tussen kind en omgeving. Door de complexiteit van deze wisselwerkingen over en weer, ontstaan unieke situaties waarvoor geen standaardoplossingen bestaan. Steeds gaat men er in de handelingsgerichte diagnostiek uit van de vraag: "Waarom heeft dit kind, uit dit gezin, in deze school, met deze leraar en deze medeleerlingen, problemen en hoe kunnen wij dit het beste oplossen?"<sup>13</sup>
3. Consequent met het vorige uitgangspunt wordt in het model van de handelingsgerichte diagnostiek een zeer groot belang gehecht aan de **samenwerking** tussen school, CLB, ouders en kind. In deze samenwerking zijn alle partijen medeonderzoeker en medeadviseur. Ouders, leerkrachten en leerlingen hebben een **eigen ervaringsdeskundigheid**.
4. In de handelingsgerichte diagnostiek wordt niet alleen aandacht besteed aan problemen, beperkingen en risicofactoren, maar ook aan de **positieve factoren** in het kind, de ouders, de school, de klas en de leerkracht, die kunnen bijdragen tot de oplossing door het **protectieve werking**: het verminderen van de invloed van de risicofactoren, vooral dan wanneer deze negatieve invloed niet of onvolledig kan worden uitgeschakeld.
5. Handelingsgerichte diagnostiek wordt gekenmerkt door een systematisch gefaseerd verloop in **vijf fasen**. Deze 5 fasen worden niet altijd allemaal doorlopen. Dit hangt af van de hulpvragen en de reeds beschikbare informatie.
  - a. In de **intake-fase** wordt kennis genomen van de hulpvragen en verwachtingen van de cliënt, zodanig dat er een goede afstemming ontstaat tussen allen die betrokken zijn op het probleem
  - b. In de **strategiefase** wordt bepaald of er reeds voldoende informatie aanwezig is om over te gaan tot de volgende fase: de indiceringsfase. Bijkomend onderzoek wordt enkel uitgevoerd in functie van relevante hypothesen. Relevante hypothesen leiden tot onderzoeken en onderzoeksresultaten waarvan men vooraf weet dat zij het advies zullen beïnvloeden.
  - c. In de **onderzoeksfase** wordt de analyse verder gezet met behulp van testen, toetsen, vragenlijsten, maar ook aan de hand van interviews, observaties, analyse van de onderwijsleersituatie en het beschikbare schoolwerk.
  - d. In de **indiceringsfase** wordt, dikwijls binnen het multidisciplinair CLB-team, overlegd over de bekomen en beschikbare gegevens en de aanwending van deze gegevens voor het beantwoorden van de hulpvraag. De CLB-medewerker en het CLB-team formuleren aanbevelingen bij wijze van pre-advies die in de adviesfase met de cliënt wordt besproken.

<sup>12</sup> PAMEIJER Noëlle & VAN BEUKERING Tanja (1997, 2004?) *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven / Voorburg, Uitgeverij Acco. 398 pp.

<sup>13</sup> O.c., p. 28.



Bij het formuleren van deze aanbevelingen probeert men uit te gaan van een totaalbeeld van de situatie waarin alle elementen opgenomen zijn, rekening houdend, niet alleen met wat wenselijk is, maar ook haalbaar gezien dit kind, deze leerkracht, deze ouders, deze klas- en schoolcontext.

- e. In de **adviesfase** worden door de cliënt beslissingen genomen welke aanbevelingen worden opgevolgd. Dit verloopt tijdens een proces van informatie uitwisseling en overleg. De CLB-medewerker biedt zijn deskundigheid aan en neemt zijn verantwoordelijkheid om aan te geven hoe de keuzevrijheid zich situeert binnen de grenzen van het meest wenselijke en het minimaal noodzakelijke. Deze verantwoordelijkheid is gegeven met de opdracht de belangen van het kind centraal te stellen.

- oplossingsgerichte leerlingenbegeleiding

De oplossingsgerichte benadering is ontstaan binnen de systeemgerichte therapie, doch kent ook buiten de therapeutische context haar toepassing. In Vlaanderen is de benadering gekend onder de benaming van "het Brugse Model"<sup>14</sup>. De oplossingsgerichte benadering staat tegenover de probleemgerichte benadering waarin vooral naar het verleden wordt gekeken, naar oorzaken, beperkingen en conflicten. In de oplossingsgerichte begeleiding gaat de aandacht naar oplossingen en kansen tot verandering aanwezig in de huidige situatie bij deze persoon en zijn omgeving.

In deze benadering gaat men ervan uit dat de cliënt in staat is zelf oplossingen te vinden en zijn situatie in handen te nemen. De begeleiding is gericht op het ondersteunen van de cliënt in deze zoektocht door de aandacht te richten op de positieve mogelijkheden van de cliënt, door aandacht te geven voor wat goed gaat en de sterke kanten van de cliënt. Oplossingen zijn uniek en op maat te construeren door de cliënt, rekening houdend met de ganse huidige context. De hulpverlener beschikt over de methodiek om de juiste oplossingsgerichte vragen te stellen die de cliënt ondersteunen en bevestigen in zijn autonomie, verantwoordelijkheid en emancipatie.

Veel aandacht gaat hierbij naar de opbouw van een vertrouwensrelatie tussen hulpverlener en cliënt. Cliënt en hulpverlener moeten elkaar vinden in een bereidheid tot samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid.

**Referenties:** Deze visietekst is opgesteld door Georges Baeten, directeur CLB 15, ten behoeve van de Radi

<sup>14</sup> LE FEVERE dE tEN HOVE Myriam (2000) *Korte Therapie. Handleiding bij het 'Brugse Model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Antwerpen / Apeldoorn, Uitgeverij Garant.