

**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bachelorproef

Gedragsproblemen

Nieuwe uitdagingen voor leraren na de
invoering van het M-decreet

Voorwoord

Voor u ligt de bachelorproef “gedragsproblemen: nieuwe uitdagingen voor leraren na de invoering van het M-decreet”. De bachelorproef is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding “Professionele Bachelor in het Secundair Onderwijs: biologie – Nederlands” aan de hogeschool PXL in Hasselt.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor, mevrouw Hanne Luts bedanken. Gedurende dit onderzoek, werd ik zowel inhoudelijk als persoonlijk enorm bijgestaan door haar. Ik wil haar bedanken voor de fijne samenwerking en de ondersteuning tijdens dit traject. Zonder haar medewerking kon ik deze bachelorproef niet afwerken.

Mijn externe partner, mevrouw Isabelle Barthels, wil ik tevens bedanken. Dankzij haar inzichten, ben ik heel wat verder geraakt met mijn onderzoek. Ze zorgde tijdens de proef ervoor dat ik kon observeren in een aantal klassen waarin leerlingen zaten met gedragsproblemen. Dit was een unieke ervaring. Ik wil daarnaast de leraren bedanken van de KIDS in Hasselt (zowel de pASSer als de beroepsschool) en de Provinciale Secundaire School Bilzen om hun klassen voor mij open te stellen.

Mijn praktische toepassing kon ik dankzij stagecoördinator mevrouw Lisiane Bruninx van de Provinciale School Diepenbeek uittesten tijdens mijn zelfstandige stage. Daarnaast bedank ik alle leraren die hun uren aan mij gaven om mijn stages te voltooien en terwijl de praktische toepassing uit te testen. Uiteraard gaat mijn dank ook uit naar Johan Van Ransbeek, ad interim directeur van de Provinciale School Diepenbeek. Dankzij hem mocht ik het woord nemen tijdens een personeelsvergadering, om mijn website met methodieken voor te stellen.

Bedankt aan alle leraren en studenten die meewerkten aan de testfase van de bachelorproef. Hopelijk kon ik hen enkele waardevolle tips meegeven om nog te gebruiken in het werkveld.

Tot slot wil ik al mijn medestudenten, vrienden en familie bedanken. Ze stonden zowel tijdens het proces van mijn bachelorproef, maar ook gedurende de volledige opleiding achter mij. Zonder enige twijfel, zijn zij ervan overtuigd dat ik een goede leraar zal worden.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Femke Nijs

Diepenbeek, 10 juni 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	8
1 Het M-decreet	9
1.1 Het M-decreet, meer inclusie in het onderwijs	9
1.1.1 Geïntegreerd onderwijs versus inclusief onderwijs	9
1.1.2 Het M-decreet in een notendop	9
1.2 Het ontstaan van het M-decreet	10
1.3 Krachtlijnen van het M-decreet.....	11
1.3.1 Eerst gewoon, dan buitengewoon	11
1.3.2 Recht op redelijke aanpassingen.....	11
1.3.3 Recht op inschrijven in een gewone school.....	11
1.3.4 Nieuwe types in het buitengewoon onderwijs	12
1.3.5 Nieuwe toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs	12
1.3.6 Meer ondersteuning voor het gewoon onderwijs	12
1.4 Het M-decreet in cijfers	12
1.4.1 Verschuiving van leerlingen schooljaar 2015-2016.....	12
1.4.2 Verschuiving van leerlingen schooljaar 2016-2017.....	12
1.4.3 Extra ondersteuning	13
1.5 Conclusie	13
2 Gedragsproblemen in de Vlaamse klaslokalen.....	14
2.1 De structuur van het buitengewoon onderwijs	14
2.1.1 De structuur van het buitengewoon onderwijs tot het M-decreet	14
2.1.2 De structuur van het buitengewoon onderwijs vanaf het M-decreet.....	14
2.1.3 Types en opleidingsvormen.....	15
2.2 Gedragsproblemen	15
2.2.1 Gedragsprobleem of stoornis	15
2.2.2 Mogelijke gedragsproblemen en -stoornissen	15
2.3 Conclusie	21
3 Omgaan met probleemgedrag.....	22
3.1 Observaties.....	22
3.1.1 De pASSer	22

3.1.2	De beroepsschool van KIDS	25
3.1.3	De Provinciale Secundaire school Bilzen	28
3.2	Enquête.....	30
3.2.1	De gestelde vragen	30
3.2.2	Resultaten enquête	30
3.2.3	Conclusie enquête	35
3.3	Theoretische modellen	35
3.3.1	Zelfdeterminatietheorie.....	35
3.3.2	Zorgcontinuüm	35
3.3.3	Preventiepiramide	37
3.3.4	Conclusie modellen	38
3.4	Algemene conclusie	38
4	Praktische uitwerking: eerste hulp bij probleemgedrag!.....	39
4.1	Websitelink.....	39
4.2	Doel	39
4.3	Gebruikte programma's	40
4.3.1	WIXsite.....	40
4.3.2	Google formulieren.....	40
4.4	Inleidende tekst website	41
4.5	Methodieken vanuit het zorgcontinuüm	42
4.5.1	Fase 0: Brede basiszorg	42
4.5.2	Fase 1: De verhoogde zorg	47
4.5.3	Fase 2: Uitbreiding van zorg.....	47
4.5.4	Fase 3: Individueel aangepast curriculum	48
4.6	Methodieken per stoornis	48
4.6.1	Leerlingen met een hechtingsstoornis	48
4.6.2	Leerlingen met ADHD	52
4.6.3	Leerlingen met ASS	54
4.7	Methodieken per symptoom	55
4.7.1	Weigering van instructies	56
4.7.2	Moeite met veranderingen.....	56
4.7.3	Discussie uitlokken.....	56
4.7.4	Moeite met concentreren.....	57
4.7.5	Slechte klassfeer.....	57

4.7.6	Moeite met stilzitten.....	58
4.7.7	Moeilijkheden aan het begin van de les.....	59
4.7.8	Algemeen storend gedrag	59
4.8	Eigen ervaringen	61
4.8.1	Methodieken vanuit het zorgcontinuüm	62
4.8.2	Methodieken per stoornis	65
4.8.3	Methodieken per symptoom	67
4.9	Ervaringen van andere leraren	71
4.9.1	Verspreiding website	71
4.9.2	Enquête.....	71
4.10	Aanpassingen na eigen ervaringen en feedback andere leraren	79
4.10.1	Nieuwe methodieken.....	79
4.10.2	Applicatie	80
4.10.3	Terugkoppelingen	81
4.10.4	Feedbackformulier	82
4.10.5	Uitleg stoornissen.....	82
4.11	Algemene conclusie en reflectie	82
	Besluit	83
	Literatuurlijst.....	84
	Geraadpleegde werken	90
	Bijlagen	92
	Bijlage 1 - Lessenrooster observaties BuSO KIDS	92
	Bijlage 2 - Lessenrooster observatie PSSB	93
	Bijlage 3 - Pilotproject PSSB	94
	Bijlage 4 - Eindconclusie PSSB pilotproject.....	95
	Bijlage 5 - Redicodismaatregelen voor leerlingen met autisme.....	96
	Bijlage 6 - Redicodismaatregelen voor leerlingen met ADHD	98
	Bijlage 7 - Turflijst.....	99
	Bijlage 8 - ABC-methode	100
	Bijlage 9 - Positief-negatiefratio	101
	Bijlage 10 - Pictogrammen	102
	Bijlage 11 - Afkoelruimte: contract leraar en leerling.....	105
	Bijlage 12 – Verkeerslicht.....	107
	Bijlage 13 - Vertrouwensspelen	110
	Bijlage 14 - Gedragscontract	111

Bijlage 15 - Lesvoorbereiding: inzetten betrokkenheid en intrinsieke motivatie	112
Bijlage 16 - Lesvoorbereiding: goede lesstructuur	114
Bijlage 17 - Lesvoorbereiding: binnenklasdifferentiatie	117
Bijlage 18 - Kortverhaal tijdens de leesles	121
Bijlage 19 - Observatieformulier leerling met ADHD	122
Bijlage 20 - Observatieformulier leerling met ASS	123
Bijlage 21 – Lesvoorbereiding: co-teaching	124
Bijlage 22 – Sjabloon joker	125
Bijlage 23 - Afkortingenlijst	126

Inleiding

Door de invoering van het M-decreet zullen meer leerlingen in het gewoon onderwijs terecht komen met specifieke noden en zorgvragen. Sommige scholieren kampen met emotionele of gedragsproblemen, waardoor ze worden doorverwezen naar type 3 van het buitengewoon lager onderwijs. Vervolgens stromen ze door naar één van de opleidingsvormen van het buitengewoon secundair onderwijs. Verschillende van deze scholieren kunnen toch functioneren in het regulier onderwijs. Dit uiteraard, indien ze de nodige begeleiding krijgen. Sinds de invoering van het M-decreet in het schooljaar 2015-2016, zullen er meer en meer jongeren van het buitengewoon onderwijs op de reguliere schoolbanken terechtkomen. Natuurlijk vormt dit een heuse uitdaging voor alle leraren. Soms weten leraren in het gewoon secundair onderwijs niet hoe ze hierop kunnen reageren of hiermee moeten omgaan, zeker wanneer het gaat over leerlingen met gedragsproblemen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Hoe kunnen leraren in het regulier onderwijs omgaan met leerlingen die gedragsproblemen vertonen? Deze bachelorproef bestaat uit een theoretisch gedeelte en een praktische toepassing. Het theoretisch gedeelte start met een korte uitleg over het M-decreet en de denkwijze hierachter. Vervolgens wordt er meer specifiek ingegaan op de leerlingen uit het type 3-onderwijs die door de invoering van het M-decreet overstappen naar het regulier onderwijs. Daarnaast ook alle gediagnosticeerde, maar niet geattesteerde leerlingen met gedragsproblemen die reeds in het gewoon onderwijs vertoeven. Tijdens dit hoofdstuk wordt de achtergrond van alle gedragsproblemen en -stoornissen besproken. Daarna zijn de verschillende observaties in zowel het buitengewoon als het regulier onderwijs beschreven. Alle methodieken die de geobserveerde leraren gebruiken alsook theoretische modellen komen aan bod. Deze uitgeschreven basis moet helpen om mijn praktische toepassing volledig uit te werken tot een goed en werkbaar pakket. Het praktisch gedeelte bestaat uit een website waarin verschillende, makkelijk beschreven methodieken terug te vinden zijn die leraren kunnen hanteren in de dagelijkse lespraktijk. De doelgroep vormen leraren secundair onderwijs van de eerste en tweede graad. Deze website zal uiteraard geen waterdichte oplossing bieden voor leraren die te kampen hebben met probleemgedrag, maar functioneert vooral als inspiratiebron. Een kleine stap in de goede richting, kan namelijk al een wereld van verschil betekenen.

1 Het M-decreet

“Het ‘decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’ (M-decreet) geeft aan hoe Vlaamse scholen moeten omgaan met scholieren die door een beperking de lessen in een gewone school niet zomaar kunnen volgen.(...)” (Het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015)

Het M-decreet staat centraal in deze bachelorproef. Het streeft naar meer inclusie in de Vlaamse klaslokalen. Deze inclusie houdt ook in dat geattesteerde leerlingen met probleemgedrag tussen de andere jongeren terecht komen. Welke gevolgen heeft de invoering van het M-decreet? Deze deelvraag wordt gedurende dit hoofdstuk beantwoord.

1.1 Het M-decreet, meer inclusie in het onderwijs

1.1.1 Geïntegreerd onderwijs versus inclusief onderwijs

Twee belangrijke begrippen die het M-decreet typeren, zijn geïntegreerd en inclusief onderwijs. Deze geven aan wat het decreet wil bereiken. Om jongeren met een beperking of met leer- en opvoedingsmoeilijkheden les te laten volgen in het regulier onderwijs, kan de school en zijn partners GON-begeleiding aanvragen. GON staat voor geïntegreerd onderwijs en dit impliceert dat jongens en meisjes uit het gewoon onderwijs extra ondersteuning krijgen vanuit het buitengewoon onderwijs in de vorm van een GON-begeleider. Deze begeleiders zijn zeer cruciaal door hun gespecialiseerde ervaring. De ondersteuning houdt bijvoorbeeld in dat er hulp wordt geboden aan het kind zelf. De begeleiding ondersteunt ook de ouders, maar zelfs leraren kunnen hulp krijgen. Door het M-decreet is het noodzakelijk dat de zorgvraag eerst binnen de school bekend is. Wanneer het basisaanbod van het zorgcontinuüm¹ niet voldoet, zal het CLB overwegen om over te schakelen naar verhoogde zorg. Wanneer deze niet genoeg blijkt, gaan ze de zorg verbreden tot uitgebreide zorg. Een bijkomend voordeel zit verscholen in de kostprijs: het is volledig gratis voor de ouders. Dankzij GON kunnen kinderen toch nog het normale curriculum volgen, wat meteen het verschilpunt vormt met het inclusief onderwijs, waarbij leerlingen afwijken van het gemeenschappelijk curriculum. (Onderwijs Vlaanderen, 2017)

ION-onderwijs of inclusief onderwijs bestaat voor jongens en meisjes die het gemeenschappelijk curriculum niet kunnen volgen, maar mits aanpassingen in het leertraject toch nog in een reguliere school les krijgen. De ouders, scholieren, leraren en het CLB bespreken de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit alles leggen ze voor aan een partnerschool van het buitengewoon onderwijs. Ze maken samen met de onderwijsinstelling afspraken over de mogelijkheden en verdere stappen. Op deze manier stuurt men leerlingen niet meteen door naar een school voor buitengewoon onderwijs, maar kunnen ze toch in een reguliere school functioneren. (Onderwijs Vlaanderen, 2016)

1.1.2 Het M-decreet in een notendop

Het M-decreet regelt het onderwijs voor kinderen met een beperking, stoornis of handicap. De ‘M’ staat voor maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Vlaanderen blijkt koploper in het aantal scholieren die les volgen in het buitengewoon onderwijs. Jongens en meisjes die niet meekunnen in de gewone onderwijsvisie worden gemakkelijk doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Dit zorgt ervoor dat scholieren zich snel achteruitgeschoven voelen, terwijl ze in sommige gevallen mits redelijke aanpassingen toch les kunnen volgen in het gewoon onderwijs.

¹ Het zorgcontinuüm wordt in hoofdstuk 3 uitgebreid besproken.

1.2 Het ontstaan van het M-decreet

Het M-decreet is aangenomen op 12 maart 2014 en gestart vanaf 1 september 2015. Er bestaan drie achterliggende redenen waarom het M-decreet broodnodig blijkt te zijn:

1. “België heeft in vergelijking met andere Europese landen relatief veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In Vlaanderen volgt 4,35% van de scholieren les in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs.
2. België kiest meer dan andere landen voor een oplossing in aparte scholen.
3. Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs blijft de laatste tien jaren groeien.” (CD&V, 2015)

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal scholieren buitengewoon onderwijs, met daarbij aangegeven hoeveel van deze jongens en meisjes het schooljaar voordien ingeschreven zijn in het gewoon onderwijs en hoeveel scholieren in het buitengewoon onderwijs.²

schooljaar	niveau	soort onderwijs vorig schooljaar			totaal
		niet teruggevonden vorig schooljaar	gewoon onderwijs	buitengewoon onderwijs	
2011-2012	kleuter	325	528	1133	1986
		16,40%	26,60%	57%	
	lager	336	5099	23131	28566
		1,20%	17,80%	81%	
	secundair	280	1067	18488	19835
		1,40%	5,40%	93,20%	
2012-2013	kleuter	345	524	1154	2023
		17%	26%	57%	
	lager	290	2921	23270	28481
		1,00%	17,30%	81,70%	
	secundair	257	957	18963	20495
		1,30%	4,70%	94,00%	
2013-2014	kleuter	343	501	1198	2042
		16,80%	24,50%	58,70%	
	lager	286	4980	23041	28307
		1,00%	17,60%	81,40%	
	secundair	218	1059	19218	20495
		1,10%	5,20%	93,80%	
2014-2015	kleuter	178	401	1224	1803
		9,90%	22,20%	67,90%	
	lager	168	3694	22895	26757
		0,60%	13,80%	85,60%	
	secundair	216	743	19684	20643
		1,00%	3,60%	95,40%	

Tabel 1: Aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2017)

² Daarnaast zijn er altijd een aantal leerlingen die het vorige schooljaar niet teruggevonden worden; dat gaat om kleuters die voor de eerste maal naar school gaan en om leerlingen die het schooljaar voordien niet in een school in Vlaanderen zaten.

1.3 Krachtlijnen van het M-decreet

Volgens de visie achter het M-decreet blijkt dat alle leerlingen in theorie les kunnen volgen in het regulier onderwijs. De beleidsmakers willen discriminatie en gescheidenheid wegwerken. Hun visie vatten ze samen in zes krachtlijnen, die duidelijk weergeven waar het M-decreet voor staat. Het centrale doel van het M-decreet bestaat eruit om eerst te kijken naar wat de scholier kan, in plaats van wat hij niet kan. De talenten van de scholieren moeten centraal staan, want in het huidige onderwijslandschap is dit soms niet het geval.



Afbeelding 1: Vertrekken vanuit de krachten van de leerling wordt soms niet gedaan in het huidige onderwijslandschap.

1.3.1 Eerst gewoon, dan buitengewoon

Wanneer een kind niet meekan op school, stellen leraren en begeleiders meteen de vraag "wat heeft dit kind dan nodig om wel te kunnen leren?" De leraar reageert hierop door meteen aan de slag te gaan en dat vormt tevens een uitgangspunt van het M-decreet. Het blijkt heel belangrijk in het onderwijssysteem dat leraren zich niet toespitsen op de dingen die het kind niet kan, maar eerder wat het kind wel kan. Elke school moet daarom een zorgbeleid uitbouwen en op zoek gaan naar redelijke aanpassingen om met dit kind aan de slag te gaan. Wanneer de school al het mogelijke doet en de noden van het kind niet worden ingevuld, dan kan men nog altijd opteren voor een school in het buitengewoon onderwijs. (Onderwijs Vlaanderen, 2017)

1.3.2 Recht op redelijke aanpassingen

De tweede krachtlijn houdt in dat een reguliere school moet aantonen dat ze samen met de ouders en het CLB redelijke aanpassingen zoekt. Hiermee bedoelt men bijvoorbeeld meer tijd voor een toets. Een school kan nog verder gaan met het indelen van het lesprogramma op een andere manier. Deze maatregelen vallen onder de redicodismaatregelen (de vroegere sticordimaatregelen). ReDiCoDis is een afkorting die staat voor remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren. De stimulerende maatregelen zijn eruit gehaald, omdat die in de brede basiszorg van elke school zouden moeten zitten en niet enkel gelden voor kinderen met extra noden.³

- Remediëren: belangrijk is om de jongens en meisjes individuele hulp aan te bieden, uitgebreidere instructies... Bijvoorbeeld: een leerling wordt aangeduid om de leerling met moeilijkheden bij taal extra bijles te geven wanneer hij hier om vraagt.
- Differentiëren: differentiatie blijft belangrijk in de klas. Dit gebeurt door bijvoorbeeld in te spelen op de leervoorkeuren. Jongeren maken een samenvatting van de les. De ene scholier doet dit aan de hand van een schema, de andere aan de hand van een kruiswoordraadsel en nog andere leerling kiest voor een geschreven samenvatting.
- Compenseren: de scholieren gebruiken hulpmiddelen om de negatieve gevolgen van de leerproblemen te verminderen. Bijvoorbeeld: een jongere met dyslexie mag bij elke toets een schrijfstappenplan gebruiken.
- Dispensereren: bepaalde onderdelen van het lesprogramma moeten voor deze leerling niet gedaan worden. In een les lichamelijke opvoeding kan de leraar er bijvoorbeeld voor kiezen om een slechtzinnige scholier geen turnoefeningen te laten doen. (Participatie Autisme, 2016)

1.3.3 Recht op inschrijven in een gewone school

Het M-decreet wil dat elk kind ongeacht zijn problemen en voorgeschiedenis zich kan inschrijven in een reguliere school naar keuze. Zelfs scholieren die een individueel aangepast curriculum volgen, hebben het recht om zich in te schrijven in een school naar keuze. Enkel wanneer school, CLB en ouders samenzitten over de aanpassingen en geconstateerd wordt dat deze moeilijk

³ In bijlage 5 wordt een voorbeeld getoond waarbij er verschillende redicodismaatregelen worden toegepast voor leerlingen met een autismespectrumstoornis.

toepasbaar zijn, kan de inschrijving niet doorgaan. Belangrijk is dat de school en het CLB hun beslissing steeds motiveren. (PXL, 2016)

1.3.4 Nieuwe types in het buitengewoon onderwijs

Het M-decreet is gestart op 1 september 2015. Vanaf dat schooljaar zijn er ook nieuwe types ontstaan in het buitengewoon onderwijs. Allereerst komen type 1 (leerlingen met een licht verstandelijke beperking) en type 8 (leerlingen met een ernstige leerstoornis) samen tot het type basisaanbod. Dit lijkt een logische keuze, omdat scholieren uit type 1 en 8 vaak gemeenschappelijke kenmerken bezitten en hun problemen geregeld overlappen. Ten tweede bestaat er vanaf 1 september 2015 het type 9, speciaal voor jongens en meisjes die een autismespectrumstoornis hebben, maar zonder verstandelijke beperking. Scholieren die reeds in het buitengewoon onderwijs vertoeven, kunnen hun traject verderzetten in het type of de opleidingsvorm waarin ze reeds zitten. (PXL, 2016)

1.3.5 Nieuwe toelatingsvoorwaarden voor het buitengewoon onderwijs

Wanneer leraren, begeleiders, coördinatoren of ouders denken dat een leerling in aanmerking komt om naar het buitengewoon onderwijs te gaan, kan dit sinds de invoering van het M-decreet enkel nog door een gemotiveerd verslag van het CLB. De onderwijsinspectie zal toezien op de kwaliteit van deze verslagen. Het CLB kijkt eerst of alle mogelijke maatregelen zijn genomen in een reguliere school voordat men de scholier in kwestie doorverwijst naar een school van het buitengewoon onderwijs. Dit gebeurt in samenspraak met de huidige school, ouders, de leerling zelf en het CLB. (PXL, 2016)

1.3.6 Meer ondersteuning voor het gewoon onderwijs

De beleidsmakers achter het M-decreet vinden dat de expertise die het buitengewoon onderwijs heeft opgebouwd, zeer waardevol is. Scholen in het regulier onderwijs moeten dit ten volle benutten. Daarom is er in het M-decreet een waarborgregeling opgenomen voor personeel van het buitengewoon onderwijs. Dit houdt in dat de lestijden en expertise van leraren en begeleiders van het buitengewoon onderwijs verschuiven naar het regulier onderwijs, wanneer het aantal scholieren hier zou dalen. (PXL, 2016)

1.4 Het M-decreet in cijfers

1.4.1 Verschuiving van leerlingen schooljaar 2015-2016

Na de invoering van het M-decreet, vreesde het onderwijslandschap voor een enorme verschuiving van het aantal ingeschreven jongens en meisjes in het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs. Na de bekendmaking van de officiële cijfers op 4 februari 2016, blijkt dat de daling echter nog meevalt. De scholieren die zich hebben ingeschreven in het buitengewoon onderwijs zijn gedaald met 2279. Voor het buitengewoon secundair onderwijs gaat het om 319 minder inschrijvingen. Het M-decreet heeft dus voornamelijk effect op leerlingen van het basisonderwijs. De daling van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs ontstaat onder andere, doordat meer jongens en meisjes in het gewoon onderwijs kunnen blijven dankzij een beter zorgbeleid. Deze cijfers zijn bekeken van 1 september 2015 tot 6 februari 2016. De daling van het aantal scholieren lijkt nu nog vrij beperkt. Het M-decreet staat echter nog in zijn kinderschoenen. De volgende schooljaren moeten meer duidelijkheid bieden aan de ware verschuiving van leerlingen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. (Onderwijs Vlaanderen, 2016)

1.4.2 Verschuiving van leerlingen schooljaar 2016-2017

Uit de onderwijscijfers blijkt dat steeds meer leerlingen met een beperking les volgen in het gewoon onderwijs sinds de invoering van het M-decreet. Het aantal kinderen in het buitengewoon basisonderwijs is tijdens het schooljaar 2016-2017 met een kleine 1.000 gedaald, in vergelijking met het schooljaar ervoor. Er volgen daar nu ruim 26.600 jongens en meisjes les. In het

buitengewoon secundair onderwijs zijn er nu ruim 200 scholieren minder, daar zijn nu zo'n 20.000 leerlingen. (Brigitte Vermeersch, 2017)

Na nader onderzoek, hebben deskundigen ontdekt dat er een nieuwe trend ontstaan is. "Dit schooljaar zijn 1.270 leerlingen teruggekeerd naar het buitengewoon onderwijs. Het gaat om kleuters en leerlingen uit het lager en het middelbaar onderwijs. In de eerste helft van het vorige schooljaar keerden maar 320 leerlingen terug. Het M-decreet is vorig jaar ingevoerd. Dankzij het decreet kunnen leerlingen met een beperking of een leerstoornis les volgen in het gewone onderwijs. Maar blijkbaar krijgen ze daar niet de ondersteuning die ze verwacht hadden en daarom keren ze terug. (...)"⁴ (De redactie, 2017)

1.4.3 Extra ondersteuning

Het M-decreet belooft ook meer ondersteuning in reguliere scholen. In officiële cijfers blijkt dat dit om 70 competentiebegeleiders gaat over heel Vlaanderen. Er worden momenteel 180 personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs gevormd, zodat zij hun expertise aan het gewoon onderwijs kunnen meedelen. (PXL, 2016)

Natuurlijk vragen de leraren in het regulier onderwijs om veel meer ondersteuning. Hier zijn beleidsmakers dan ook mee bezig. Recent hebben de Vlaamse partijen een akkoord bereikt over deze ondersteuning. "Dat nieuwe model moet ingaan vanaf 1 september 2017. Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits timmert al langer aan een nieuw model voor de verdere uitvoering van het M-decreet. Intussen is het budget voor het M-decreet opgetrokken van 92 naar bijna 107 miljoen euro, goed voor 300 voltijdse personeelsleden extra. (...)" (De redactie, 2017)⁵

1.5 Conclusie

Welke gevolgen heeft de invoering van het M-decreet? Op deze deelvraag kan er slechts gedeeltelijk geantwoord worden. Zoals eerder vermeld, staat het M-decreet nog in zijn kinderschoenen en iedereen volgt de ontwikkelingen op de voet. De cijfers geven aan dat er een aantal leerlingen de overstap van buitengewoon naar regulier onderwijs hebben gemaakt. Een grote verschuiving blijft echter uit. Door de krachtlijnen van het M-decreet, zal een overstap voor zorgbehoevende jongens en meisjes van het regulier naar het buitengewoon onderwijs tevens minder snel voorkomen. Toch blijkt volgens recente cijfers dat leerlingen soms terugkeren naar het buitengewoon onderwijs, omdat ze blijkbaar de vele zorg en ondersteuning missen. De reguliere school dient daarom eerst in te zetten op preventie en de uitvoering van de redelijke aanpassingen. Daarom blijft alle hulp en ondersteuning van buitenaf zeker nodig, uiteraard is het zeer positief dat er vanaf het schooljaar 2017-2018 meer middelen worden vrijgemaakt. In het praktisch gedeelte van de bachelorproef probeer ik een vorm van ondersteuning te ontwikkelen voor leraren die hier nood aan hebben.

⁴ Voor meer informatie over deze nieuwe trend, verwijs ik graag door naar een online artikel van de redactie. De redactie. (2017, juni 8). *Leerlingen keren massaal terug naar buitengewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 8 juni 2017, via van De redactie: <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2998371>

⁵ Voor meer informatie over de extra ondersteuningsmaatregelen die van kracht gaan vanaf het schooljaar 2017-2018, verwijs ik graag naar een online artikel van Klasse. Santermans, M. (2017, mei 23). *Verhoogde zorg in de klas: nieuwe regels schooljaar 2018-2018*. Geraadpleegd op 7 juni 2017, via Klasse: <https://www.klasse.be/83201/verhoogde-zorg-in-de-klas-nieuwe-regels-schooljaar-2017-2018/>

2 Gedragsproblemen in de Vlaamse klaslokalen

Het M-decreet laat voorlopig geen grote verschuivingen in het onderwijslandschap zien. Toch moeten leraren zich blijven inspannen om voor alle leerlingen goed onderwijs te verzorgen. Deze bachelorproef handelt specifiek over jongeren met gedragsproblemen. Het M-decreet kan er namelijk voor zorgen dat deze scholieren de overstap maken van het buitengewoon naar het regulier onderwijs. Natuurlijk niet alleen de overstappers, maar ook jongeren met gedragsproblemen die steeds in het gewoon onderwijs les hebben gevolgd, kunnen een hele uitdaging vormen. Vandaar dat in dit hoofdstuk alle gedragsproblemen besproken worden die volgens een afgenomen enquête in de Vlaamse klaslokalen voorkomen. Vertrekkende vanuit de deelvraag “welke gedragsproblemen hebben zowel geattesteerde type 3-leerlingen als gediagnosticeerde reguliere leerlingen?”, probeer ik via literatuurstudie en een enquête een antwoord te zoeken. Het blijkt cruciaal dat alle leraren inzicht hebben in de problematiek van de gedragsproblemen. Op deze manier zullen leraren de redelijke aanpassingen kunnen waarmaken in hun lespraktijk. Dit hoofdstuk schetst eerst een korte achtergrond over het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Vervolgens wordt het leerlingenprofiel van deze specifieke groep besproken.

2.1 De structuur van het buitengewoon onderwijs

2.1.1 De structuur van het buitengewoon onderwijs tot het M-decreet

Het buitengewoon onderwijs wordt opgedeeld in enkele types, waarin alle scholieren een plaats krijgen. In het basisonderwijs deelt men de leerlingen op in acht types. In het secundair onderwijs vloeien deze jongens en meisjes door naar vier opleidingsvormen. Vanaf 2014 zijn er door de hedendaagse noden nieuwe types ontstaan en enkele types samengevoegd. (PXL, 2016)

Basis onderwijs		Secundair onderwijs	
Type 1	kinderen met een lichte mentale handicap	OV 1	sociale aanpassing
Type 2	kinderen met een matige of ernstige mentale handicap	OV 2	sociale aanpassing en arbeidsgeschiedtmaking
Type 3	kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen	OV 3	beroepsonderwijs
Type 4	kinderen met een fysieke handicap	OV 4	algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs
Type 5	kinderen die zijn opgenomen in een ziekenhuis of preventorium		
Type 6	kinderen met een visuele handicap		
Type 7	kinderen met een auditieve handicap		
Type 8	kinderen met een ernstige leerstoornis		

Tabel 2: de types in het buitengewoon onderwijs tot het M-decreet

2.1.2 De structuur van het buitengewoon onderwijs vanaf het M-decreet

De types één en acht zijn samengevoegd tot het type basisaanbod. Kinderen die hier terecht komen, hebben erg specifieke onderwijsbehoeften. Wanneer deze in inclusief onderwijs niet vervuld worden, stromen deze scholieren door naar het buitengewoon onderwijs.

Basis onderwijs		Secundair onderwijs	
Type b	kinderen met specifieke onderwijsbehoeften en geen redelijke aanpassingen mogelijk in het gewoon onderwijs (vervangt type 1 en type 8)	OV 1	sociale aanpassing
		OV 2	sociale aanpassing en arbeidsgeschiedtmaking
		OV 3	beroepsonderwijs
Type 2	kinderen met een verstandelijke beperking	OV 4	algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs
Type 3	kinderen met ernstige emotionele of gedragsproblemen		
Type 4	kinderen met een fysieke handicap		
Type 5	kinderen die zijn opgenomen in een ziekenhuis of preventorium		
Type 6	kinderen met een visuele handicap		
Type 7	kinderen met een auditieve handicap		
Type 9	kinderen met een autismespectrumstoornis		

Tabel 3: types in het buitengewoon onderwijs vanaf het M-decreet

Sinds 1 september 2015 bestaat er een nieuw type 9 voor leerlingen met een autismespectrumstoornis. Het gaat hierbij om scholieren zonder verstandelijke beperking, die niet in het gewoon onderwijs terecht kunnen. Types 1 en 8 vervangt men geleidelijk door het type basisaanbod. Het basisaanbod is bedoeld voor kinderen met een lichte mentale handicap en/of met leerstoornissen.

2.1.3 Types en opleidingsvormen

In het basisonderwijs delen deskundigen de leerlingen op in verschillende types. Wanneer de leerlingen doorstromen naar het secundair onderwijs, behoudt het kind dit type-attest, maar bepalen de school en het CLB naar welke opleidingsvorm de jongen of het meisje zal doorstromen. Een voorbeeld: *“Lars en Jaak zijn twee scholieren die in type 9 zitten. Volgend jaar gaan ze naar het buitengewoon secundair onderwijs. Lars gaat naar OV3 en Jaak zal je volgend jaar tegenkomen in OV4.”* Jongeren met hetzelfde type stromen dus niet automatisch door naar dezelfde opleidingsvorm.

2.2 Gedragsproblemen

Het volgende onderdeel schetst de problematiek van de geattesteerde type 3-leerlingen alsook de gediagnosticeerde, maar niet-geattesteerde scholieren uit het regulier onderwijs. In het kort worden de mogelijke problemen en stoornissen uitgelegd, zodat leraren en begeleiders een betere kennis hebben van hun problematiek.

2.2.1 Gedragsprobleem of stoornis

Een definitie vormen van gedrags- en emotionele problemen, is niet eenvoudig. Gedragsproblemen ontstaan vanuit de context of ze kunnen het gevolg zijn van een bepaalde stoornis. Algemeen wordt aangenomen dat gedrags- en emotionele problemen multifactorieel bepaald zijn. Genetische en biologische factoren, trauma's, gezinsklimaat, gezinsrelaties, factoren in de opvoeding, in de school en in de buurt, werken op elkaar in en kunnen gedragsproblemen tot gevolg hebben. Wanneer er toch een definitie op “het gedragsprobleem” geplakt moet worden, past de volgende: “Kinderen die zich zichtbaar ongewoon of abnormaal gedragen en dit afgezien van de ernst, de oorzaak of de context van het gestelde ongewone gedrag.” (K., 2013-2014)

Geregeld spreekt men van een gedragsprobleem, terwijl de oorzaak een gedragsstoornis is. Een gedragsstoornis ontstaat door erfelijke eigenschappen die zijn overgedragen van ouders naar kind. Van een gedragsstoornis spreekt men tevens als het probleem niet te verhelpen is en diegene ermee moet leren omgaan. Gedragsproblemen ontwikkelen zich tijdens de ontplooiing van het kind. Omgevingsfactoren beïnvloeden dit door bijvoorbeeld bepaalde gezinssituaties, gebeurtenissen of de opvoeding van het kind. Gedragsproblemen kunnen opgelost worden door de oorzaak weg te halen. Wanneer deskundigen de jongen of het meisje uit een vervelende gezinssituatie halen en indien het kind therapie of psychologische hulp krijgt. (Media, 2017)

2.2.2 Mogelijke gedragsproblemen en -stoornissen

Het volgende onderdeel bevat een aantal voorbeelden van gedragsproblemen en -stoornissen. De gekozen voorbeelden komen uit een afgenomen enquête en zijn volgens de geënquêteerden de meest voorkomende en moeilijkste stoornissen.⁶

⁶ In hoofdstuk 3 wordt de enquête besproken die is afgenomen bij 63 leraren uit Vlaanderen in verband met gedragsproblemen en stoornissen.

2.2.2.1 ADHD

In de volksmond is ADHD tegenwoordig een veelgebruikte term. De A van ADHD staat voor Attention, de D voor Deficit, H voor Hyperactivity en D voor Disorder of in het Nederlands: aandachtsstoornis met hyperactiviteit. Naar schatting zou bij één op de twintig kinderen ADHD voorkomen. In het algemeen stellen deskundigen ADHD vaker vast bij jongens dan bij meisjes.

2.2.2.1.1 Kenmerken

ADHD is een gedragsstoornis die bestaat uit een concentratietekort, impulsiviteit en/of hyperactiviteit. Deze drie kenmerken komen tevens bij andere jongens en meisjes voor, maar bij ADHD zijn ze zo hardnekkig dat de normale ontwikkeling van het kind erdoor bedreigd wordt. Deskundigen onderscheiden drie types van ADHD:

- Overwegend onoplettend type: de leerlingen hebben hier alleen aandachtsproblemen, zonder de kenmerkende hyperactiviteit en impulsiviteit. Dit type wordt ook wel ADD genoemd.
- Overwegend hyperactief en impulsief type: de kinderen vertonen enkel impulsiviteit en hyperactiviteit zonder de aandachtsproblemen;
- Gecombineerd type: een combinatie van de drie kenmerken (impulsiviteit, hyperactiviteit en aandachtsproblemen). (Kennis- en expertisecentrum voor kinderen met ADHD of ADD, 2017)

Jongens en meisjes met ADHD vertonen vaak onoplettend, druk en impulsief gedrag. Uiteraard heeft niet elk druk kind ADHD. Er is pas een psychiatrisch syndroom wanneer volgende kenmerken voorkomen:

- deze gedragingen zich in ernstige mate voordoen;
- op een manier die afwijkt van de normen die gelden voor leeftijd en geslacht;
- een herkenbaar en hardnekkig patroon vormen;
- wanneer dat patroon al op jonge leeftijd is begonnen (voor 7 jaar);
- in meerdere situaties zoals thuis en op school aanwezig is;
- wanneer het kind daardoor in diens ontwikkeling of functioneren wordt belemmerd. (Gezondheid.be, November)

Kinderen met ADHD vinden het moeilijk om hun aandacht op één bepaalde taak te richten, deze vast te houden en niet te laten afleiden door verschillende prikkels. Kinderen met ADHD zijn minder goed in staat de onbelangrijke prikkels naar de achtergrond van hun bewustzijn te dringen. Soms is er ook sprake van een vergeetachtigheid, moeite met details, spullen kwijtraken, afgeleid raken, van alles tegelijk doen, niet luisteren... Ze geven daarnaast snel antwoorden op vragen zonder deze goed te hebben gelezen of gehoord. Ze lopen zomaar van hun stoel weg, gaan snel relaties aan en verbreken ze weer, geven geld uit zonder dat het nodig is of verantwoord... Het ontbreekt hen dus als het ware aan een soort van innerlijke controle. Dat maakt het heel moeilijk voor hen om hun gedrag te plannen en te organiseren. Kinderen met ADHD bewegen vooral op erg jonge leeftijd voortdurend. Naarmate de leeftijd verandert hun hyperactiviteit. Toch kunnen kinderen zich heel erg goed op spannende films, computerspelletjes of andere zaken concentreren.

2.2.2.1.2 ADD

ADD staat voor "Attention Deficit Disorder" oftewel de aandachtstekortstoornis. Dit is een aandoening waarbij personen een sterk verlaagd vermogen hebben om hun aandacht voldoende bij de activiteiten te houden. De hersenen van ADD'ers functioneren verschillend met anderen. Ze denken aan heel veel zaken tegelijk, waardoor ze heel dromerig of zelfs ongeïnteresseerd overkomen op andere mensen. De "filter" die de relevante van de irrelevante zaken scheidt, werkt niet meer optimaal bij mensen met ADD. De personen zijn dus snel afgeleid, lusteloos, impulsief en hebben stemmingswisselingen. Daarnaast komen slaapproblemen; vergeetachtigheid en een ander tijdsbesef vaak voor. Ze zijn overgevoelig

voor geluidsimpulsen en ze vinden het moeilijk om een gesprek te volgen. Soms bezitten ADD'ers wel bijzondere vaardigheden zoals het probleemoplossend denken, creativiteit en ruimtelijk inzicht. Ze kunnen zich op bepaalde zaken die hen echt interesseren enorm concentreren, wat eventueel leidt tot uitzonderlijke talenten. ADD bestaat uit een verzameling van enkele specifieke persoonlijkheidsstoornissen met een grotendeels erfelijke oorzaak. Bij ADD'ers is hyperactief gedrag minder aanwezig. Vandaar dat veel kinderen die ADHD hebben en hun hyperactiviteit verliezen, beschouwd worden als ADD'er.

2.2.2.2 Angstprobleem

Angst is een emotie die veroorzaakt wordt door een waargenomen bedreiging. Bij de confrontatie met angst, zal de persoon hevige emoties ervaren. Deze leiden tot het vermijden van een situatie. Angst komt automatisch voor, het helpt de mens om situaties in te schatten, razendsnel te reageren... Tegenwoordig heeft iedereen angst voor bepaalde zaken, zoals te laat komen in school, de weg kwijtraken... Natuurlijk is af en toe angst hebben geen probleem, het valt pas onder de noemer "gedragsprobleem" wanneer het dwangmatig wordt. Vaak gebeurt er een ernstig voorval die een link tussen angstig zijn en de gebeurtenis zelf triggert. De personen denken daarna na over de situatie en deze zal "blijven hangen". Ongezonde angst kan een grote invloed op het leven hebben. Dagelijkse activiteiten worden door angst geremd. Zo zijn er mensen die hun huis niet meer uit durven, niet meer naar school kunnen of geen hobby's meer uitoefenen door hun angst. Dit neemt het leven van de personen over. (Geestelijk gezond Vlaanderen, 2016)

2.2.2.3 Autismespectrumstoornis

Autisme behoort tot de groep van de pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Dit wil in andere woorden zeggen dat de ontwikkeling is beïnvloed en belemmerd. Ontwikkeling geeft aan dat autisme reeds van bij de geboorte aanwezig is. Bij mensen met autisme verloopt de ontwikkeling van sociale relaties, taal, vaardigheden en het kunnen inbeelden van bepaalde zaken verstoord. Daarnaast kan de ontwikkeling van de motoriek, het zelfbeeld, spel en zelfs de gevoelens van de mensen met autisme belemmerd worden. (Participatie autisme, 2016)

2.2.2.3.1 Sociale relaties, communicatie en verbeelding

De kenmerken van autisme zijn dus in drie categorieën in te delen: de sociale relaties, communicatie en de verbeelding. Mensen met autisme kunnen op deze drie vlakken een afwijking vertonen. Er zijn verschillende combinaties mogelijk en ze komen met verschillende intensiteit voor. Hierdoor verschillen mensen met autisme erg van elkaar. Al deze mogelijke stoornissen worden onder de noemer "autismespectrumstoornis" geplaatst. Daarnaast veranderen de stoornissen in de loop van de ontwikkeling van sommige personen. Zowel de aard als de intensiteit en zelfs op volwassen leeftijd.

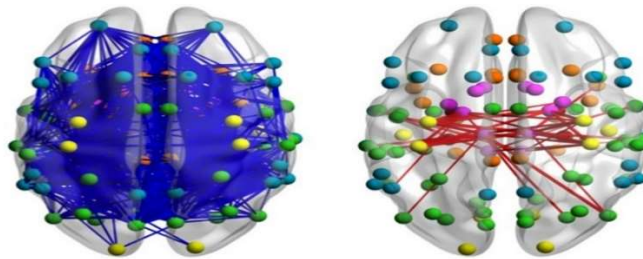


Afbeelding 2: Sociale relaties, communicatie en verbeelding (Participatie autisme, 2016)

In de huidige editie van de DSM 5 (diagnostisch en statistisch handboek voor psychische stoornissen) wordt, door het samenbrengen van sociale en communicatieve gebreken in één categorie, de overstap gemaakt van de tot nu toe bekende triade van symptomen naar een dyade. (Matson J.L., 2012)

2.2.2.3.2 Autismespectrumstoornis en de hersenen

De werking van de hersenen van personen met autisme is een beetje verschillend met die van anderen. De verschillende hersengebieden zijn bij iemand met autisme niet goed verbonden. Daardoor zien mensen met autisme de wereld te veel in losse fragmenten, waardoor ze moeilijk verbanden maken. De groei en ontwikkeling van de hersenen van een persoon met autisme verloopt anders dan die van anderen. Normaal zorgt het lichaam ervoor dat de hersenen niet te snel en niet te traag groeien. Uiteraard is het belangrijk dat er behalve meer hersenvolume ook verbindingen ontstaan. Bij kinderen met autisme regelt het lichaam de groei van de hersenen niet goed. Ze groeien eerst te snel en daarna groeien ze weer te traag. De groei loopt dus niet gelijk met leeftijdsgenoten waardoor er minder verbindingen gemaakt worden.



Afbeelding 3: De vergelijking van de verbindingen in de hersenen van een "normaal" kind met een kind met een autismespectrumstoornis (Participatie autisme, 2016)

2.2.2.3.3 Behandeling en preventie

Autisme heeft levenslange gevolgen. Hoe sneller deskundigen de diagnose stellen, hoe eerder de jongeren met de behandeling kunnen beginnen. Er zijn heel veel methodieken voor in de school- en thuissituatie ontwikkeld. Bij de begeleiding van het kind moet men proberen om alles zo voorspelbaar mogelijk te maken. Ze ervaren namelijk de wereld anders dan mensen zonder ASS. De dingen die voor ons vanzelfsprekend zijn, liggen helemaal niet in de lijn van mensen met autisme.

2.2.2.3.4 Asperger

Het syndroom van Asperger wordt vanaf 2015 onder dezelfde noemer geplaatst als ASS. Dit komt omdat het Syndroom van Asperger nauw verwant is met autisme. Het belangrijkste verschil met autisme is dat kinderen met asperger vaak wel een normale taalontwikkeling doormaken.

De stoornis heeft vooral te maken met de ontwikkeling van het kind. Deze verloopt anders dan bij andere leeftijdsgenoten. Kinderen met Asperger zijn meestal heel intelligent. Ze komen over als normale jongens en meisjes. Sommige kinderen die kampen met het Syndroom van Asperger hebben problemen in sociale situaties, leven zich minder in, kunnen niet goed tegen verandering en hebben weinig verschillende interesses. Ze komen over als "deskundigen" op een bepaald vlak, zoals bijvoorbeeld sterrenkunde, dieren, de Tweede Wereldoorlog... Dit ontstaat doordat ze zich fixeren op één bepaalde tak waar ze alles over willen weten. Enkele kenmerken van het Syndroom van Asperger zijn:

- moeite met het aangaan en onderhouden van contacten en vriendschappen;
- moeite om een gesprekspartner recht in de ogen te kijken;
- moeite met het uiten van en omgaan met emoties;
- gebrek aan empathie;
- moeite met het begrijpen van sociale regels en non-verbale communicatie;
- monotone stem en een weinig expressieve gelaatsuitdrukking;
- zich afsluiten van de buitenwereld;
- hoogdravend taalgebruik;
- motorische onhandigheid (houterige motoriek) en coördinatieproblemen;
- overgevoeligheid voor geluiden, geuren of aanrakingen. (Balansdigitaal, 2016)

2.2.2.3.5 PDD-NOS

De afkorting PDD-NOS staat voor "Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified". De aandoening valt ook sinds de huidige DSM 5 onder de autismespectrumstoornis. Doordat eenduidige criteria ontbreken heeft het tot gevolg dat er nogal eens verwarring ontstaat over hoe ruim of smal deze categorie gebruikt wordt. Er zijn wel enkele richtlijnen opgesteld, namelijk:

- een zeer duidelijke achterstand of beperking betreffende de sociale interactie;
- tekortkomingen in de non-verbale alsook de verbale communicatievaardigheden;
- vaak stereotiep gedrag en interesses.

Bij kinderen met PDD-NOS ontwikkelen sociale vaardigheden zich zeer moeizaam. Dit zorgt ervoor dat de kinderen zich regelmatig onzeker en angstig voelen. Om deze angst te voorkomen houden ze zich graag vast aan bekende regels en patronen. Wanneer deze doorbroken worden hebben ze het hier heel moeilijk mee. (Balansdigitaal, 2016)

2.2.2.4 Borderline

Mensen met borderline hebben een persoonlijkheidsstoornis. Ze zitten eigenlijk op de grens van een waar "realiteitsverlies". Dit houdt in dat ze de ene keer niet goed weten wat nu de realiteit is, waardoor ze gedrag vertonen waar ze zelf niet verantwoordelijk voor zijn. De andere keer weten ze wel heel goed wat de realiteit is en beseffen ze dan ook goed wat de gevolgen van hun daden zijn. Tegenwoordig zijn er erg veel jongeren waar men borderline bij ontdekt. De adolescentie is een zeer moeilijke periode, waar jongeren soms heel onstabiel zijn. Zowel in hun denken, voelen en handelen. Ze hebben weinig vertrouwen in anderen en in hunzelf. De jongeren krijgen dus een laag zelfbeeld. Dit heeft als gevolg dat er heel veel stemmingswisselingen ontstaan. De ene keer voelen ze zich heel vrolijk, maar de andere keer zijn ze dan weer heel chagrijnig. Jongeren met borderline zijn dan ook heel erg gevoelig voor emotionele prikkels en zeer stressvolle ervaringen. Personen met borderline kunnen op drie niveaus reageren en functioneren. In het eerste niveau heeft de jongere één persoon die hij idealiseert. De jongvolwassene in kwestie blijkt heel depressief, omdat hij het gevoel krijgt niet genoeg te ontvangen van die persoon. Dit kan bijvoorbeeld een aandachtstekort zijn. Tegenstrijdig, denkt de jongere na over zijn gedrag. Hij wil niet te veel eisen stellen en zo de persoon verliezen naar wie hij opkijkt. Daarnaast is er nog een tweede niveau. De jongere is vooral heel teleurgesteld over de persoon die hij idealiseert. Een mogelijke reactie kan agressie zijn. De persoon met borderline zal manipuleren om de persoon vast te houden door te dreigen met bijvoorbeeld zelfmoordpogingen. Ten slotte bestaat er nog een derde niveau waarin hij of zij functioneert. In dit niveau voelt de jongere niet langer een echte vertrouwensband met de persoon die hij idealiseert. Het gevolg hiervan is dat de jongere zich heel vaak impulsief zal gedragen. Het is heel belangrijk om jongeren met borderline heel goed op te volgen. De sporen die deze aandoening achterlaat kunnen blijvend zijn. (Geestelijk gezond Vlaanderen, 2016)

2.2.2.5 CD

CD staat voor "Conduct Disorders". In het Nederlands spreekt men van een antisociale gedragsstoornis. Kinderen en jongeren met CD vertonen voor hun omgeving niet-acceptabel gedrag. Vaak zijn de personen zeer agressief of stappen zelfs over op delinquent gedrag. Deze individuen zijn heel erg op zichzelf gericht en brengen daardoor niet veel tijd met hun leeftijdsgenoten door. In groep vinden ze dat er voor hen totaal verschillende regels gelden dan voor de anderen. Hierdoor is het heel moeilijk om ze te kunnen betrekken in een normale klascontext. Geregeld komt dit in combinatie voor met andere stoornissen zoals ADHD of een autismespectrumstoornis. Comorbiditeit blijkt dus geen uitzondering. (Vos, Als agressie te extreem wordt, 2000)

2.2.2.6 Depressie

Depressieve gedachten komen bij adolescenten steeds vaker voor. Uiteraard verdwijnen veel van deze gevoelens met de tijd, maar deze depressieve gevoelens kunnen evolueren naar een echte depressie. Bij iedere persoon uit de depressie zich op een andere manier. Aan sommige jongeren merkt de omgeving niets, aangezien ze bijvoorbeeld veel voor school werken, graag naar de jeugdbeweging gaan, met vrienden afspreken... Bij anderen ontstaan er echter gedragsproblemen. Daarnaast komen jongeren met een depressie vaker in contact met roken, alcohol, illegale drugs enzovoort. Dit werkt de depressie uiteraard in de hand en de jongere raakt in de put. Depressieve adolescenten hebben vaak minder goede sociale vaardigheden dan anderen, ontwikkelen een negatief zelfbeeld, maar een depressie kan ook genetisch bepaald zijn. Leraren vormen een belangrijke persoon voor jongeren die met een depressie sukkel. Belangrijk blijkt de erkenning van een depressie, maar nog essentiëler is deze onderscheiden van een normale dip. Normale verschijnselen die iedere adolescent wel eens meemaakt, zijn:

- een gevoel van verdriet en verlies, huilen;
- af en toe stemmingswisselingen;
- soms piekeren over het uiterlijk;
- soms slaapstoornissen;
- de sociale relaties zijn intact, men kan verliefd worden, en kan genieten van eten en hobby's.

Wanneer een echte depressie ontstaat, zijn de symptomen:

- een gevoel van terneergeslagenheid, verveling, leegte of constante irritatie;
- oncontroleerbare emotionele uitbarstingen;
- concentratiemoeilijkheden;
- gevoel van waardeloosheid en schaamte, soms onrealistische schuldgevoelens;
- gedachten aan de dood, suïcidedgedachten, suïcideplannen;
- zelfdestructief gedrag (bijvoorbeeld: snijden, nemen van risico's...);
- slaapstoornissen;
- gewichtsschommelingen;
- bekommernis om het eigen lichaam;
- pijn en diverse lichamelijke klachten;
- minder (goede) relaties met anderen. (Depressies, 2015)

2.2.2.7 Hechtingsstoornis

Kinderen hebben vanaf de geboorte een aantal basisbehoeften. Naast de basisbehoeften heeft het kind ook bescherming, verbondenheid en een gevoel van veiligheid nodig. Een baby kan echter nog niet voor zichzelf zorgen. Het wil dus mensen die hun verantwoordelijkheid hierin opnemen en de zorg van het kind op zich nemen. Een kind dat deze bescherming krijgt en zich veilig voelt bij de desbetreffende volwassene, kan zich op een goede manier ontwikkelen. Wanneer kinderen opgroeien met een veilig gevoel, beseffen ze dat er een ander is op wie ze kunnen vertrouwen. Centraal in de ontwikkeling staat dus deze veilige gehechtheid. Dit behoort tot één van de ontwikkelingsfasen van het kind. Bij een hechtingsstoornis zal er echter in dit proces van veiligheid iets mislopen. Allerlei uiteenlopende redenen liggen aan de basis van dit probleem. Baby's zijn al op zeer vroegere leeftijd in staat om de sfeer in het gezin aan te voelen en hierop te reageren. Wanneer er veel stress heerst, is de kans groter dat er een hechtingsstoornis ontstaat.

Bij een hechtingsstoornis is de natuurlijke hechting die kinderen normaal hebben ontwikkeld met hun ouders, familieleden en de directe omgeving, niet goed op gang gekomen. Dit komt omdat kinderen voor een korte of een langere periode in een onveilige situatie hebben vertoefd. Dat brengt veel stress met zich mee en er lijkt relatief weinig aandacht voor het kind

te zijn. Bijgevolg is een hechtingsstoornis een extreem moeilijke stoornis om mee om te gaan voor de omgeving.

Naast de veilige hechting, bestaan er drie soorten van onveilige hechting. De eerste soort is de vermijdende onveilige hechting. Dit kind gaat emotioneel contact vermijden, waardoor het lijkt alsof het kind helemaal niet gehecht is. Ze lijken de opvoeder of de ouder volledig te negeren en gedragen zich zelfstandig. Dit ontstaat door ouders of opvoeders die geen gevoelens en affectie tonen naar hun kind of vaak afwezig zijn. De tweede soort bestaat uit ambivalente onveilige gehechte kinderen. De gedragingen die zij tonen zijn het tegenovergestelde van de eerste soort. De jongens en meisjes zoeken juist heel veel toenadering bij hun ouders of opvoeders. Daarnaast lijkt het alsof ze helemaal niet zelfstandig functioneren. Wanneer ouders of opvoeders weggaan, ontstaat er bij de kinderen een enorme angst en als ze terugkomen gedragen ze zich boos. Deze vorm van onveilige hechting ontstaat door ouders of opvoeders die heel onvoorspelbaar zijn en afwezig zijn bij belangrijke momenten. Ten slotte bestaan er ook nog gedesoriënteerde onveilig gehechte kinderen. Dit type komt vooral voor bij kinderen die verwaarloosd of misbruikt zijn. Ze weten niet wie ze nog kunnen vertrouwen en wie niet. Ze zoeken toenadering tot de ouders of opvoeders, maar dit brengt stress en angst met zich mee. Ze missen een balans en voelen zich volledig in de war. (IJzendoorn, 2008)

Het is moeilijk voor buitenstaanders om met onveilig gehechte kinderen om te gaan. Professionele hulp blijkt absoluut noodzakelijk voor deze kinderen. Jongens en meisjes met een hechtingsstoornis hebben methoden ontwikkeld om zichzelf door het leven heen te helpen en daarbij zo min mogelijk verdere schade op te lopen. (Gedragsproblemen, 2014)

2.2.2.8 ODD

ODD staat voor "Oppositional Defiant Disorder". Een Engelse term die in het Nederlands "oppositieel opstandig gedrag" betekent. Het is een psychiatrische aandoening waarbij kinderen moeilijk zijn in de opvoeding. Ze reageren soms ongehoorzaam, plegen verzet, maken ruzie, zijn driftig en ze houden zich niet aan de vooraf opgestelde regels. Gewelddadig gedrag is echter niet aan de orde. Ze hebben moeilijkheden in de sociale omgang met volwassenen, maar ook met leeftijdsgenoten. Uiteraard komt ODD meestal voor met andere stoornissen zoals ADHD of autisme. (Vos, Oppositioneel opstandig gedrag, 2006)

2.3 Conclusie

Het antwoord op de deelvraag "welke gedragsproblemen hebben zowel geattesteerde type 3-leerlingen als gediagnosticeerde reguliere leerlingen?", kan heel ruim geformuleerd worden. Dankzij een afgenomen enquête die in het volgende onderdeel besproken wordt, zijn er een aantal problematieken naar voren gekomen. De leerlingen met gedragsproblemen in de Vlaamse klaslokalen zijn enorm divers. De problemen gaan van een opgelopen trauma tot een aangeboren autismespectrumstoornis. Daarnaast komt comorbiditeit zeer veel voor. Leraren dienen altijd in hun hoofd te houden dat wanneer er twee scholieren met bijvoorbeeld een autismespectrumstoornis in de klas zitten, ze wel dezelfde "diagnose" hebben, maar hun gedrag enorm kan verschillen.

In het volgende hoofdstuk worden er een aantal observaties beschreven in zowel het buitengewoon als het regulier onderwijs. Deze observaties geven weer hoe leraren omgaan met gedragsproblemen in de klas. De afgenomen enquête wordt tevens uitgebreid besproken en een aantal theoretische modellen komen aan bod. De bruikbare en eenvoudige methodieken keren terug in de praktische uitwerking.

3 Omgaan met probleemgedrag

Dit hoofdstuk beantwoordt de deelvraag: “hoe gaan leraren in het buitengewoon en regulier onderwijs om met gedragsproblemen?” Dankzij verschillende observaties in het buitengewoon onderwijs KIDS in Hasselt en in een reguliere school, de Provinciale Secundaire School Bilzen, heb ik heel wat bijgeleerd over hoe leraren omgaan met leerlingen die gedragsproblemen vertonen. In het volgende hoofdstuk zal ik neerpennen wat me is opgevallen in de omgang met deze jongeren en welke methodieken ik meeneem naar de praktische uitwerking.⁷ Naast het uitvoeren van observaties, om te zien hoe leraren omgaan met probleemgedrag, neem ik een enquête af bij leraren. Het lijkt nuttig om informatie te vragen over hoe leerkrachten in de praktijk omgaan met probleemgedrag in hun klassen. Ik heb daarom een korte enquête opgesteld, waarin leraren hun ervaringen delen. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de enquête tevens opgenomen. Ten slotte worden de resultaten van een uitgebreide literatuurstudie vermeld in dit hoofdstuk. Het onderwijs heeft reeds een aantal zeer goede modellen en tools uitgewerkt.

3.1 Observaties

3.1.1 De pASSer

De pASSer vormt een onderdeel van het scholencomplex KIDS in Hasselt. De leerlingen die naar de pASSer gaan, hebben een autismespectrumstoornis of een hoorprobleem. De pASSer organiseert onderwijs onder opleidingsvorm één voor zijn scholieren. Ik ben gaan observeren in de examenklassen, waarbij jongeren de richting kantoor volgen. Ze leggen na elk jaar een aantal examens af, zodat ze nadien het diploma van kantoor kunnen behalen. De leerlingen volgen de gewone algemene vakken die voorkomen in de richting kantoor zoals Frans, Nederlands, boekhouden, informatica, wiskunde enzovoort.



Afbeelding 4: de pASSer

De school biedt de jongeren een aangepaste setting en individuele begeleiding aan, zodat de scholieren de lessen kunnen volgen. Elk klaslokaal is aangepast aan de leerlingen. Zo bevinden er zich aan bijna elk lokaal afkoelruimtes. Daarnaast voorziet men voor leerlingen met concentratiestoornissen ook concentratieschermen. Op deze manier worden de jongens en meisjes minder afgeleid en kunnen ze de les goed meevolgen. Er zijn altijd een aantal leerlingenbegeleiders die de jongeren regelmatig uit de klas halen, zodat ze moeilijkheden wegwerken en de jongens en meisjes een grotere kans bieden om de examens te halen.



Afbeelding 5: Concentratiescherm

3.1.1.1 Observatie Nederlands in 2.2B

De leraar geeft Nederlands in 2.2B. Dit is een zeer kleine klas met maar drie leerlingen. Om drempelverlagend te werken, mogen de scholieren de leerkracht aanspreken met juf of meester in plaats van mevrouw of meneer. Daarnaast is het klaslokaal waar de jongeren les krijgen zeer goed ingericht. Het

⁷ De lessen in het lessenrooster die ik heb gevolgd zijn opgenomen in bijlage 1 en 2.

lokaal lijkt klein, maar er staan toch een aantal kasten. Hierin bevinden zich de ringmappen van de leerlingen. Opvallend blijkt dat de scholieren deze hebben gerangschikt, gelabeld en een bepaalde kleur gegeven. Op deze manier weten alle jongeren duidelijk welke kleur voor welk vak staat en kunnen ze zonder problemen de juiste map nemen.

De leerkracht start de les met de agenda in te schrijven en vertelt duidelijk wat er deze les op het programma staat. Op deze manier zijn de scholieren zeer goed op de hoogte wat er allemaal zal gebeuren en komen ze niet voor verrassingen te staan. De leerlingen dienen tijdens de les een gedicht te schrijven. Ze krijgen enkele regels over hoe ze een gedicht moeten schrijven en nu gaan ze zelf aan de slag. De leraar schrijft terwijl nog enkele tips op het bord waar ze op kunnen letten. Een bepaalde leerling heeft het moeilijk met zich te concentreren en begint spontaan met de lesgever te praten. De leerkracht blijft heel geduldig en laat hem uitspreken. Ze stelt bijvragen en zegt dat hij misschien een gedicht kan schrijven over waarom hij zich niet kan concentreren en dat het dan misschien beter gaat. De leerling is hier heel enthousiast over en start meteen met schrijven. De twee andere leerlingen maken hun gedicht af en op het einde van de les lezen ze dit aan elkaar voor. Op deze manier leren ze om hun gevoelens te uiten en om voor een groep te spreken in een veilige omgeving. De leraar motiveert de scholieren enorm en geeft hen voortdurend complimenten. Wanneer een leerling zich niet meteen concentreert, laat ze de jongere even doen, want zolang hij geen andere leerlingen afleidt, kan het geen kwaad. Er hangt tevens een zeer positieve sfeer in de klas. Doordat de onderwijzer de jongeren motiveert en zoveel complimentjes geeft, voelen de scholieren zich goed en kunnen ze zichzelf zijn. De leerkracht zegt dat het helemaal niet zo erg is als leerlingen even zijn afgeleid of even willen praten over zichzelf. Ze laat de leerlingen doen en als ze uitgepraat zijn, dan gaan ze vanzelf terug aan het werk. Het valt op dat de lesgever vaak uit het lokaal wordt geroepen voor andere leerlingen die problemen hebben en even met haar willen praten. Dit vormt geen probleem en de scholieren houden zichzelf heel goed bezig op een rustige manier.

Er zijn een aantal zaken die zeker interessant zijn om te onthouden uit deze les. Het is nuttig om alle ringmappen te labelen en een bepaalde kleur te geven. Niet alleen voor scholieren met autisme, maar ook voor andere jongeren kan dit structuur bieden. De focus ligt tijdens de lerarenopleiding op een goede en vooral interessante motivatiefase voor de leerlingen. Vaak staat het spelelement centraal tijdens deze motivatiefase. Studenten vergeten echter snel om duidelijk te vertellen wat er allemaal tijdens de komende vijftig minuten op het programma staat. Dit is iets dat ik zelf wil meenemen in mijn lessen. Opvallend zijn de complimentjes die de leraar aan de jongeren geeft. Positieve bekrachtiging werkt duidelijk.

3.1.1.2 Observatie boekhouden in 2.1

In 2.1 is er een scholier die een zeer zware vorm van autisme heeft. Hij heeft daarom een concentratiescherm en op dit scherm hangen de afspraken die gelden in de les in de vorm van pictogrammen. Bijvoorbeeld dat de jongere in kwestie stiller moet praten, omdat hij de neiging heeft om heel luid te schreeuwen wanneer hij iets wil zeggen. Zo wordt hij er op een positieve manier aan herinnerd. De leerlingen mogen tijdens de les zonder problemen naar het toilet gaan en hun boeken halen zonder dit te vragen. De leraar weet dat dit kan gebeuren en vindt dit ook geen probleem. De scholieren hebben elk een kaartje waar op staat wat ze moeten doen als ze een vraag hebben. Ze moeten eerst zelf nadenken, daarna de moeilijkheid in hun cursus opzoeken, dan aan hun buur vragen en nadien mogen ze het pas aan de onderwijzer vragen. Op deze manier worden tientallen vragen vermeden die de leraar moet beantwoorden.



Afbeelding 6: Volume

De lerares start haar les met de agenda in te vullen en ze vertelt wat er op het programma staat. De jongeren hebben de vorige keer wat theorie gezien over hoe ze een factuur moeten

opstellen en nu gaan ze dit echt oefenen. De leraar heeft zelf haar cursus gemaakt en gebruikt dus ook voorbeelden die de leerlingen echt aanspreken. Er staan af en toe een paar lege vakjes die de scholieren naar eigen interesse mogen invullen. Zo moeten ze bijvoorbeeld spelen dat ze een bepaald bedrijf runnen, maar ze mogen zelf de naam kiezen en welke producten ze verkopen. De jongeren vinden dit heel fijn en zo worden er heel wat didactische principes aan de les gekoppeld.

Het besluit van deze les is dat er heel wat middelen zijn om scholieren te helpen bij hun problemen. Het concentratiescherm met afspraken kan in een gewone school werken. Belangrijker dan het aanpakken van probleemgedrag is de preventie. Het gezegde "*goede afspraken maken goede vrienden*" past volledig bij deze les.

3.1.1.3 Observatie Frans in 3.1

De les Frans start weer op dezelfde manier als de voorgaande lessen. De leraar maakt duidelijke afspraken en de leerlingen vullen de agenda in. De leraar vraagt wel extra om stilte omdat deze klas iets groter en drukker is, dan de vorige groepen. De scholieren krijgen aan het begin van de les een tekst waarover ze enkele vragen moeten beantwoorden. Sommige scholieren kunnen dit heel goed, ze mogen op eigen tempo eraan verder werken, andere jongeren krijgen dan weer wat meer hulp van de onderwijzer en één bepaalde scholier die mindere resultaten behaalt voor Frans, wordt tijdens deze les individueel begeleid door een andere leraar Frans. In deze klas zit daarnaast een bepaalde leerlinge, die het aan het begin van de les iets te druk vindt. De onderwijzer laat haar daarom naar haar eigen muziek luisteren en moedigt de andere jongens en meisjes aan om wat rustiger te worden. De anderen begrijpen dit en temperen hun volume.

De belangrijkste conclusie uit deze les vormt dat het goed is om alternatieven te voorzien voor de scholieren die al wat sneller klaar zijn. Deze alternatieven moeten niet altijd te maken hebben met het vak die de leerlingen volgen, maar kunnen gewoon even iets anders zijn, zodat de leerlingen rustig worden en graag in de les willen zitten. In deze les luisteren de jongeren naar muziek en tekenen ze hun gevoelens. Er ontstaan een aantal verrassende resultaten en de jongeren krijgen de kans om op hun gemak met de leraar te praten over hun dag.

3.1.1.4 Observatie informatica in 3.1

De leraar informatica bereidt de jongeren voor op het examen dat ze de week nadien horen af te leggen in Brussel. De scholieren krijgen de kans om een door hen gemaakt proefexamen te doorlopen en terwijl nog vragen te stellen. De informaticaleeraar heeft zeer veel geduld, want hij moet overal tegelijk zijn om de jongeren te kunnen helpen. De onderwijzer heeft goed geprobeerd om iedereen die vragen heeft aan bod te laten komen en op die manier voelen de leerlingen zich meer zelfzeker voor het nakende examen. Deze leraar biedt hulp aan de leerlingen die reeds klaar zijn. Hij geeft hen een extra blad met verschillende ICT-termen op. De scholieren leren de termen even in stilte en daarna spelen ze een online spel om te controleren hoe goed ze deze termen reeds beheersen.

3.1.1.5 Conclusie

De leraren van de pASSer weten zeer goed hoe ze met jongeren met ASS en probleemgedrag moeten omgaan. Preventief werken is heel belangrijk. Daarom is het interessant om dit in het achterhoofd te houden tijdens het ontwikkelen van de praktische toepassing.⁸

⁸ Een aantal zaken die ik heb opgemerkt zullen in het volgende hoofdstuk 4 terugkomen.

3.1.2 De beroepsschool van KIDS

De beroepsschool van de KIDS vangt jongeren op uit opleidingsvorm drie. Ze hebben twee hoofddoelstellingen: enerzijds de scholieren voorbereiden op een tewerkstelling in het gewone werkmilieu en anderzijds de leerlingen voorbereiden op de integratie in de maatschappij. Door een combinatie van zowel de beroepstechnische, algemene en sociale vakken behalen de meeste jongeren een getuigschrift, waarmee ze aan de slag kunnen in het normale werkcircuit.



Afbeelding 7: de beroepsschool KIDS

De beroepsschool begeleidt verschillende groepen:

- "Type 1: jongeren met een licht verstandelijke beperking: leerlingen die moeilijk leren, krijgen in de beroepsschool een schoolaanbod dat is afgestemd op hun niveau. De nadruk ligt op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden die functioneel zijn.
- Type 3: jongeren met gedrags- of emotionele moeilijkheden: de school heeft aandacht voor preventie van gedragsproblemen op verschillende niveaus gaande van de aangename leef- en leersfeer tot het uitbouwen van aanpakvaardigheden van leerkrachten en sociale vaardigheden van leerlingen. Samenwerking met ouders vindt de KIDS hierin zeer belangrijk.
- Type 9 ASS: jongeren met ASS: leerlingen met een voldoende basis van zelfstandigheid en planningsvaardigheden. De school bewaakt het evenwicht tussen ondersteunende maatregelen voor deze leerlingen en het zo zelfstandig mogelijk kunnen werken. Vaak is het zo dat scholieren in het begin van de schoolloopbaan veel ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Naar het einde van de schoolloopbaan en zeker naar de overgang naar het gewone werkcircuit bereidt de KIDS de leerlingen voor op een zo zelfstandig mogelijk functioneren op vlak van tewerkstelling en integratie in de maatschappij.
- Type 7 DSH: dove en slechthorende jongeren: dove of slechthorende leerlingen hebben soms bijkomende problemen. De doelstelling in de beroepsschool is een integratie in het gewone werkcircuit, daar bereiden ze de jongeren op allerlei vlakken uitgebreid op voor. Communicatie is bij deze doelgroep zeer belangrijk. Alle leerkrachten zijn vaardig in visuele en auditieve communicatiestrategieën. Ze hebben ook aandacht voor de integratiemogelijkheden binnen de dovensamenleving, dit doet de KIDS door twee extra vakken aan te bieden: Vlaamse Gebarentaal en Dovencultuur.
- Type 7 ST: jongeren met spraak- en taalstoornissen: dit zijn leerlingen met moeilijkheden in begrijpen of uitdrukken van taal. Deze taalmoeilijkheden zijn groter dan te verwachten op basis van de andere ontwikkelingsgegevens van deze jongere (zoals intelligentie, gehoorsproblematiek...) Er is extra ondersteuning voor deze scholieren zowel in de klas als door extra logopedische ondersteuning." (BuSO KIDS, 2016)

3.1.2.1 Handelingsplan

De beroepsschool werkt met een handelingsplan. Dit wil zeggen dat wanneer er een scholier zich aanmeldt in de beroepsschool, ze starten met een cyclisch proces te doorlopen dat eruit ziet zoals op de afbeelding. Men start met de beginsituatie van de leerling te bepalen. Dit houdt in dat er een beeld wordt geschetst van de leerling en zijn/haar specifieke noden en behoeften. Zowel de persoonlijke kenmerken alsook enkele achtergrondgegevens rekent men onder de beginsituatie⁹. Een heel team van leerkrachten, de ouders, CLB en ander schoolpersoneel kunnen informatie bijdragen. (Onderwijs Vlaanderen, 2015)



Afbeelding 8: Handelingsplan

In de volgende fase formuleert de school doelen op korte en lange termijn. De begeleiders maken een weloverwogen keuze over de doelen, gebaseerd op de volledige beginsituatie van de leerling. De leraren, coaches en opvoeders moeten de doelen haalbaar, zinvol en realistisch formuleren.

De volgende fase is de voorbereidingsfase. Nadat de doelen zijn opgesteld en alle leerkrachten weten wat deze inhouden, is het tijd om na te denken over een strategie. De begeleiders bepalen de inhoud van het opvoedings- en onderwijsaanbod tijdens deze fase. De gebruikte methoden, middelen of materialen dienen ze daarbij tevens te kiezen.

Fase vier vormt de uitvoeringsfase. Tijdens deze fase tracht men het opgestelde handelingsplan zo goed mogelijk op te volgen. Iedereen weet namelijk wat er van hem/haar verwacht wordt en kan aan de slag gaan. De realisatie van het handelingsplan zou normaal gezien zonder problemen moeten verlopen, zeker wanneer de vorige fases goed en correct doorlopen zijn.

Ten slotte bestaat er nog de vijfde en laatste fase: de evaluatiefase. De evaluatie van het handelingsplan leidt mogelijk tot wijzigingen van het plan met oog op volgend gebruik. Het evalueren van de leerlingenvorderingen is een onmisbare stap in het handelingsplan. Na een bepaalde tijd bekijkt de school of de jongere al dan niet resultaten boekt dankzij het opgestelde en uitgevoerde handelingsplan. Men verzamelt zowel formele als informele evaluatiegegevens. Deze gegevens bespreekt het schoolteam tijdens de klassenraad. (BuSO KIDS, 2016)

3.1.2.2 Observatie KIDS op de schildersafdeling

Op 14 juni 2016 ben ik in de beroepsschool gaan observeren op de schildersafdeling. De jongeren van het vierde middelbaar hebben allemaal een bepaald gedragsprobleem of -stoornis.

⁹ Hiermee bedoelt men: de thuissituatie, medische gegevens, vorige schoolloopbaan, extra informatie van het CLB, screeninggegevens, sociaal emotioneel welzijn, beschrijving van situaties waarin zich probleemgedrag voordoet enzovoort.



Afbeelding 9: Schildersatelier KIDS

De lerares start de les meteen met even aan de leerlingen te vragen hoe het met hen gaat. Dit doet de scholieren duidelijk deugd en ze kunnen iets vertellen over hun welzijn. Daarna gaat de les pas echt van start en worden de agenda's ingevuld. De jongeren horen wat de afspraken zijn en ze dienen deze zeer strikt te volgen, anders behalen ze minder punten op attitude. De meeste jongeren vertonen bijgevolg positief gedrag, buiten een paar uitzonderingen. De leraar negeert dit negatieve gedrag volledig en dit stopt uiteindelijk doordat andere leerlingen hier opmerkingen over maken. Wanneer de lerares met haar uitleg over de eigenlijke lesinhoud aanvangt, doet ze dit op een zeer rustige en kalme manier. Ze verdeelt de jongeren in twee groepen. De ene groep scholieren blijkt reeds klaar met een bepaalde taak. Bijgevolg laat ze deze leerlingen aan een andere opdracht beginnen waarbij haar hulp niet echt vereist is. Differentiatie staat centraal tijdens de les. De andere groep moet nog hun werkstuk afmaken, waarbij de onderwijzer hen begeleidt. De leraar van de andere groep komt ook regelmatig helpen. De leerkrachten doen niet aan co-teaching, maar staan wel open voor elkaars hulp. Wanneer de leerlingen goed hun best doen, laat de lesgever dit duidelijk merken door heel positief te reageren en hen zeer veel complimentjes te geven. Er gebeurt echter een voorval met een jongere, waardoor ik heb gezien hoe de leraar reageert wanneer iets uit de hand loopt. Een bepaalde leerling dient met een breekmesje een zon uit karton te snijden. Dit lukt echter niet zoals hij voor ogen heeft, waardoor hij zich zeer kwaad en gefrustreerd voelt. Hij staat meteen op en loopt naar buiten. Daar gaat hij even voetballen en nadat hij is afgekoeld, komt hij terug de klas in zonder problemen. De leerkracht vraagt of hij erover wilt praten, maar dit blijkt niet het geval, dus laat de onderwijzer hem met rust. Na de les voelt hij zich alweer veel beter en gedraagt hij zich normaal. De leerlingen moeten daarna hun werkplek zeer goed opruimen. Dit is een attitude die men in de KIDS de leerlingen zeer goed aanleert, omdat dit naar later toe heel erg belangrijk is.

3.1.2.3 Conclusie

Conclusie uit deze observatie is dat de leraar niet altijd moet ingaan op het negatieve gedrag van de leerlingen. Uiteraard lijkt dit zeer moeilijk om toe te passen in de stages, aangezien er steeds een mentor achteraan zit die wel wil dat de stagiair reageert op probleemgedrag. De leraren geven zeer veel positieve feedback aan de leerlingen. Dit is zeker iets dat ik ga meenemen naar mijn stage en latere onderwijspraktijk. Wanneer jongeren toch probleemgedrag tonen, is het belangrijk om de scholieren dit zelf te laten verwerken eventueel door een goed gesprek met een vertrouwenspersoon. De ene leerling kan bijvoorbeeld even naar een time-outruimte gaan en de andere leerling houdt zich bezig met een zaak waar hij zeer rustig van wordt.

3.1.3 De Provinciale Secundaire school Bilzen

De PSSB gelegen in de Appelboomgaardstraat in Bilzen, is een technische en beroepsschool. Leerlingen kunnen in de eerste graad kiezen voor de A-stroom of de B-stroom. In de tweede en derde graad zijn er verschillende mogelijkheden. Jongeren die het beroepssecundair onderwijs volgen, dienen te kiezen uit verkoop, elektriciteit en lassen-constructie. Scholieren die het technisch-secundair onderwijs volgen hebben twee keuzemogelijkheden: handel en mechanische vormgevingstechnieken. Daarnaast biedt de school verschillende specialisatiejaren aan. De scholieren mogen mechatronica, winkelbeheer-etalage, industriële elektriciteit of fotolassen volgen.



Afbeelding 10: PSSB

3.1.3.1 Pilotproject uitgelegd

Op woensdag 15 juni 2016 volgt de volgende observatie, ditmaal in de PSSB. Dit is een zeer goede kans om een uitgewerkt gedragsplan in een reële klassituatie te bekijken. Het gaat om een pilotproject waarbij leerlingen die moeilijk gedrag vertonen in de klas op een positieve manier bekrachtigd worden.¹⁰

3.1.3.2 Eigen observaties en bevindingen

3.1.3.2.1 Lesuur 1: 1B2 – techniek

De leerkracht maakt meteen duidelijk hoe de les zal verlopen en vult systematisch de agenda met de jongeren in. Dit schept een zeer grote transparantie voor de scholieren, zeker omdat het einde van het schooljaar nadert en de leerlingen enkele uitstappen en speciale dagen tegemoet gaan. Nadien begint de lerares met haar instructies over het bouwen van een wc-rolhouder. De lesgever brengt de instructies helder over. De onderwijzer geeft enkele aandachtspunten aan de jongens en meisjes: ze moeten zelfstandig aan de slag, dienen op te ruimen... De leraar hecht duidelijk belang aan attitudes en de jongeren nemen dit over. De scholieren starten met hun werk en de les verloopt in een zeer positieve sfeer. De lesgever differentieert door aan bepaalde scholieren extra opdrachten aan te bieden en anderen meer te begeleiden. De onderwijzer geeft de jongeren zeer veel complimentjes. Er is slechts één jongere die wat moeilijkheden heeft. De jongen in kwestie raakt gefrustreerd bij het maken van de houder en begint met zijn hamer te slaan. De leerkracht houdt het pilotproject goed in het

¹⁰ In bijlage 3 is de brief met uitleg van het pilotproject toegevoegd.

achterhoofd door niet negatief op de leerling te reageren, maar door naast de scholier te gaan zitten. Ze zegt dat de leerling rustig moet worden en ze kijken waar het vastloopt. De leerling ontspant zichtbaar en de leraar behaalt het gewenste effect: de jongere kan de wc-rolhouder afmaken zonder verdere problemen. In deze klas is het dus zeer duidelijk dat de lesgever het project goed vindt en dit consequent en met succes toepast in de klas. De scholieren zijn zeer enthousiast over de diamanten die ze krijgen en werken altijd goed mee.

3.1.3.2.2 Tweede lesuur: Nederlands in 1B1

Deze klas wordt bestempeld als een zeer moeilijke klas, die het pilootproject als nutteloos zien en absoluut niet waarderen. De leraar in deze klas start vrij chaotisch. Ze begint de les met de agenda, maar herhaalt de afspraken die gelden in de klas niet. Hierdoor tonen de jongens en meisjes storend gedrag zoals door elkaar praten, met de gsm bezig zijn en een grote mond opzetten tegen de onderwijzer. Uiteraard is het niet de bedoeling dat de leraar op dit negatieve gedrag ingaat. Het gedrag wordt echter steeds heviger en heviger en positief gedrag van andere leerlingen die zich wel gedragen, moedigt de lesgever niet aan. Hierdoor komt de klas in een negatieve spiraal terecht. Aanschouwelijkheid en differentiatie komen niet aan bod, waardoor de jongeren geen belangstelling tonen. Het besluit van deze les is dat de leraar de motivatie heeft verloren in deze klas. Dit is zeer jammer, want de scholieren gedragen zich wel zeer vriendelijk en respectvol tegenover mij. Het is wel goed van de taalleraar dat deze het negatieve gedrag negeert, maar wel zeer jammer dat de lerares het positieve gedrag niet aanmoedigt. Preventief werken, lijkt in dit geval nuttig: in de vorige klas werken de scholieren bijvoorbeeld met een gsm-bakje. Daarnaast moet de lesgever de afspraken in deze klas zeker herhalen, zodat de leerlingen het gewenste gedrag kennen.

3.1.3.2.3 Derde lesuur: Nederlands in 1B2

Het contrast met 1B1 lijkt in deze klas zeer groot. Een andere leraar Nederlands en een gemotiveerde klas, zorgen voor een volledig andere sfeer om de les mee te volgen. Bij deze leerkracht worden de afspraken duidelijk herhaald en een goede motivatiefase doet wonderen. De scholieren moeten tijdens deze les een spreekoefening uitvoeren voor de klas. Ze vertellen over hun favoriete computerspel. De andere leerlingen luisteren naar de sprekende jongere, want achteraf stelt de onderwijzer hier een aantal vragen over. Wanneer de scholier de vraag kan beantwoorden krijgt hij een +, indien niet krijgt hij een -. Op deze manier stimuleert de leraar alle leerlingen om goed naar elkaar te luisteren. Bijgevolg ontstaat een zeer aangename klas en het lesuur vliegt voorbij. De lesgever heeft duidelijk een grote invloed op de manier hoe jongeren opletten en gemotiveerd zijn. Een goed doordachte oefening maakt het verschil tussen een geslaagde of een minder geslaagde les.

3.1.3.3 Eindconclusie school

Uiteraard wordt er na deze vijf weken een conclusie gevormd vanuit de leerlingenbegeleiding en de betrokken leraren.¹¹

3.1.3.4 Conclusie observaties

“Hoe gaan leraren in het buitengewoon en regulier onderwijs om met gedragsproblemen?” Er is een duidelijk verschil tussen het buitengewoon en het regulier onderwijs. Dit contrast schuilt echter niet in de omgang van alle leraren, want de geobserveerde leraren van zowel het regulier als in het buitengewoon onderwijs hebben een hart van goud voor hun scholieren. Een duidelijk verschil zit echter wel in de infrastructuur. De KIDS heeft speciale time-outruimtes voorzien, waar leerlingen kunnen afkoelen. De klassen zijn zo ingericht dat de scholieren niet te veel afgeleid worden en gefocust blijven. Als de jongeren zich niet goed voelen of als ze sneller klaar zijn, mogen ze zelf de verantwoordelijkheid nemen om te kiezen hoe ze dit oplossen. Soms nemen de leraren in reguliere scholen te snel zelf de touwtjes in handen, waardoor de jongeren geen verantwoordelijkheid leren dragen. De leerkrachten proberen

¹¹ Het verslag is opgenomen in bijlage 5.

zowel in het buitengewoon als in het regulier onderwijs elk op hun manier om te gaan met het probleemgedrag van de leerlingen. Een aantal methodieken werken heel goed bij de scholieren, een aantal andere dan weer niet. Dit is een zeer realistisch beeld, aangezien iedere scholier anders is en zijn of haar eigen kenmerken heeft. De belangrijkste en meest waardevolle methodieken worden opgenomen in de praktische toepassing.

3.2 Enquête

In het volgende onderdeel wordt de afgenomen enquête besproken. Deze enquête verschaft meer informatie over de problematieken, zoals eerder vermeld in hoofdstuk twee. Anderzijds beschrijven leraren hoe ze omgaan met probleemgedrag in de klas.

3.2.1 De gestelde vragen

Vragen betreffende personalia:

- U bent een man/vrouw?
- Hoe lang geeft u al les? 0-5 jaar, 5-10 jaar, 10-15 jaar, meer dan 15 jaar?
- In welke school werkt u?
- U werkt in het ASO/TSO/KSO/BSO/buitengewoon onderwijs?
- U werkt in de eerste/tweede/derde graad?

Vragen in verband met de prevalentie van probleemgedrag:

- Zijn er leerlingen in uw klassen die probleemgedrag vertonen?
- Hebben deze kinderen een gedragsstoornis/-probleem waar u weet van heeft?
- Zo ja, welke stoornis of probleem?

Vragen in verband met de concrete aanpak in de klas:

- Zijn er bepaalde technieken die u toepast om op dit probleemgedrag te reageren?
- Zo ja, welke?

Vragen in verband met eventuele observaties en een terugkoppeling van de resultaten:

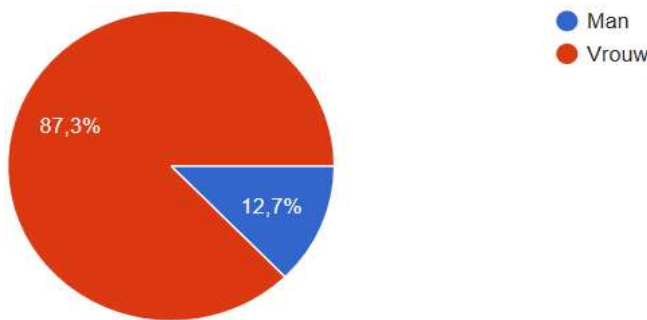
- Bent u bereid om uw klas open te stellen om eens te komen observeren?
- Zo ja, kan u hier uw e-mailadres achterlaten.
- Wil u wat meer informatie en technieken leren die u kunnen helpen om met probleemgedrag om te gaan?
- Zo ja, kan u hier uw e-mailadres achterlaten.

3.2.2 Resultaten enquête

Na het delen op sociale media, mondelinge verspreiding en het versturen van de online enquête via mail, reageren er maar liefst drieënzestig leraren secundair onderwijs.

3.2.2.1 Geslacht

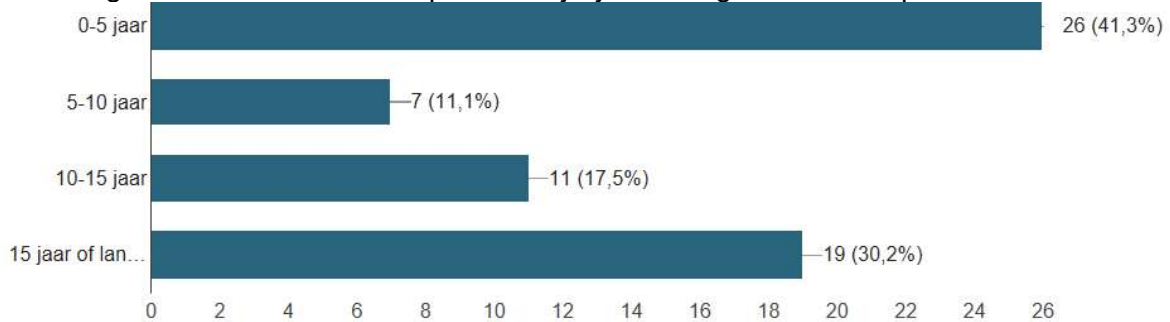
Vrouwen hebben vooral de enquête ingevuld. Maar liefst 87,3% van de deelnemers behoort tot het vrouwelijke geslacht. Een kleine minderheid van 12,7% behoort tot het mannelijke geslacht. Concreet komt dit neer op vijfenvijftig vrouwen en acht mannen.



Figuur 1: Resultaten enquête - geslacht

3.2.2.2 Aantal jaren ervaring

De correspondenten dienen via de vraag over het aantal jaar ervaring aan te duiden hoe lang ze al in het onderwijs staan. Hier wordt snel duidelijk dat vooral de jongere generatie de enquête heeft ingevuld. 41,3% of zesentwintig deelnemers behoren tot de categorie nul tot vijf jaar ervaring. Bij de volgende categorie van vijf tot tien jaar zien we een duidelijke daling van het aantal deelnemende leraren. Slechts zeven deelnemers of 11,1% vullen de enquête in. De leraren die tien tot vijftien jaar van de correspondenten vormen, zijn met elf, goed voor zo'n 17,5% van de drieënzestig deelnemers. De laatste categorie, leraren met meer dan vijftien jaar ervaring, vullen wel meer de enquête in. Zij zijn met negentien correspondenten of 30,2%.



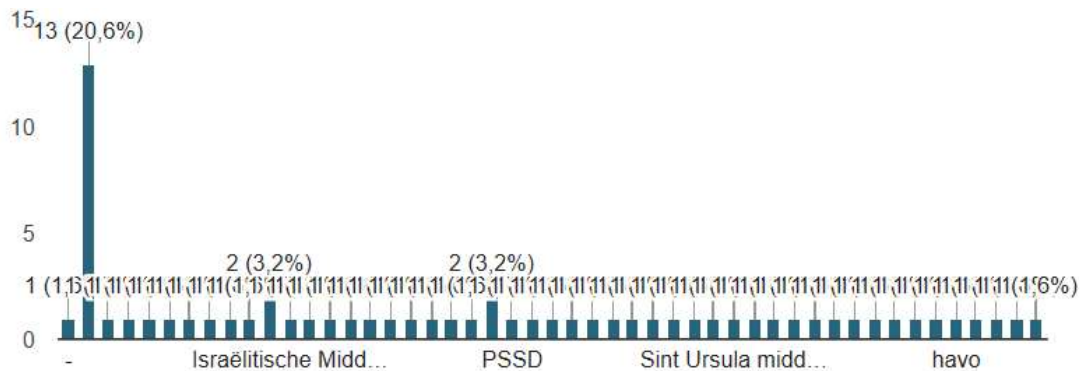
Figuur 2: Resultaten enquête – aantal jaren ervaring

3.2.2.3 School

Een aantal correspondenten willen anoniem blijven en geen gegevens van hun school delen. Deze vormen 20,6% van de volledige groep. De andere leraren komen van zeer diverse scholen. Hieronder volgt een korte opsomming:

- de Provinciale Secundaire School Diepenbeek;
- de Provinciale Middenschool Diepenbeek;
- Sibbo Tongeren;
- Vrij Technisch Instituut Hasselt (momenteel Campus Hast);
- de Topsportschool Hasselt;
- de Provinciale Handelsschool Hasselt;
- de Israëliische middenschool Yavne Antwerpen;
- Harlindis en Relindis Maaseik;
- EDUGO;
- CsDeHoven;
- VIIO Tongeren;
- Sint Ursula School Lier;
- ...

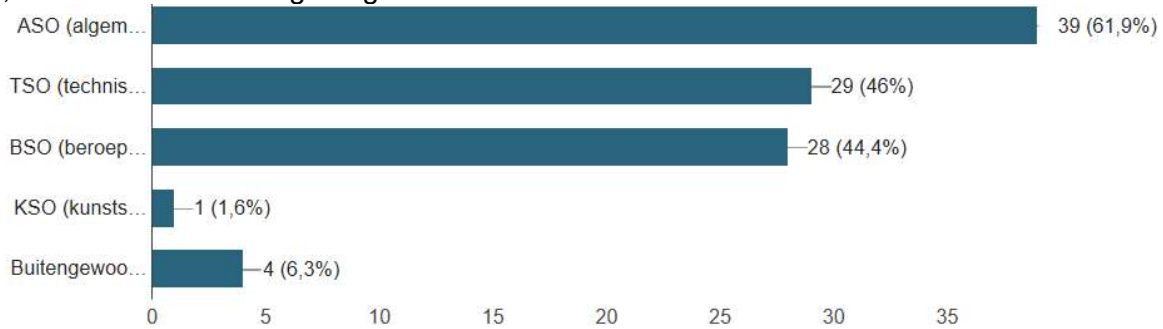
De correspondenten komen bijgevolg uit verschillende steden en gemeenten van Vlaanderen.



Figuur 3: Resultaten enquête – school

3.2.2.4 Onderwijsvorm

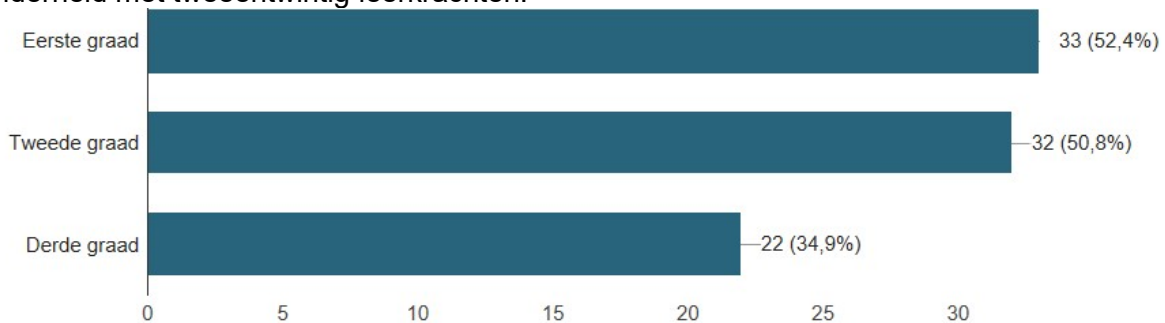
In de volgende vraag wordt duidelijk welke leraren lesgeven aan welke onderwijsvorm. Bij deze vraag kunnen de deelnemers meerdere antwoorden aanduiden. Bijgevolg dienen de resultaten ook geïnterpreteerd te worden dat één deelnemer meerdere opties kan aanduiden. 61,9% van de drieënzestig deelnemers geeft les aan leerlingen van het ASO. 46% van de drieënzestig correspondenten geeft daarnaast les aan de scholieren van het TSO. In het BSO staat 44,4% van de leraren. Leraren die lesgeven aan jongeren van het KSO vormen een duidelijke minderheid. Slechts één correspondent of 1,6% van iedereen geeft hier les. Ten slotte krijgen de deelnemers de optie om het buitengewoon onderwijs aan te duiden. Toch vier leraren of 6,3% van de ondervraagden geven hier les.



Figuur 4: Resultaten enquête – onderwijsvorm

3.2.2.5 Graad

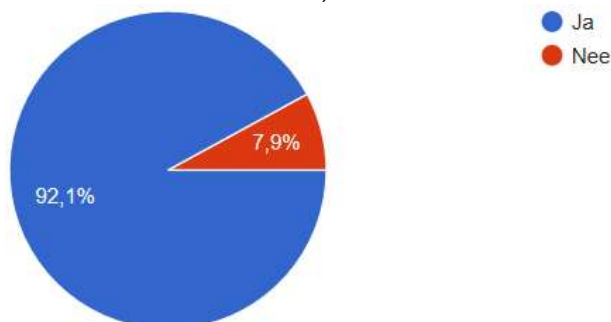
De laatste personalia-vraag behandelt de graad waarin de leraren lesgeven. De reacties lijken wel vrij goed verdeeld. Net zoals bij de vorige vraag kunnen de correspondenten meerdere antwoorden aanduiden. Drieëndertig personen werken in de eerste graad. Daarnaast zijn er tweeëndertig leraren tewerkgesteld in de tweede graad. De derde graad vertegenwoordigt een minderheid met tweeëntwintig leerkrachten.



Figuur 5: Resultaten enquête – graad

3.2.2.6 Voorkomen probleemgedrag

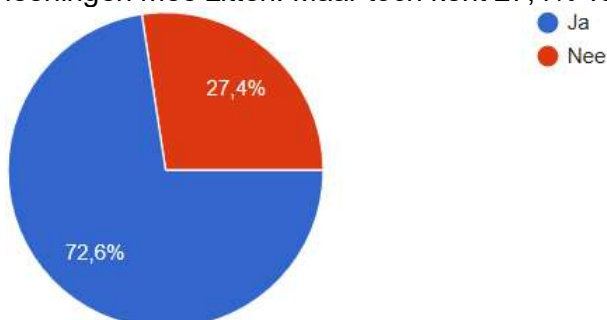
Uit de enquête blijkt dat bijna elke correspondent te maken heeft met probleemgedrag in zijn klassen. Maar liefst 92,1% van de ondervraagden herkent dit probleem. Bij nader onderzoek wordt duidelijk dat de ondervraagden die geen gedragsproblemen kennen in de klaspraktijk, allen werken in het ASO, twee van hen in het TSO.



Figuur 6: Resultaten enquête – probleemgedrag

3.2.2.7 Gekende stoornissen of problemen

De volgende vraag moeten deelnemers invullen die te kampen hebben met gedragsproblemen in de klas. 72,6% van de ondervraagden geven aan dat ze de problemen kennen waar leerlingen mee zitten. Maar toch kent 27,4% van de leraren de problemen niet.



Figuur 7: Resultaten enquête – gekende stoornissen of problemen

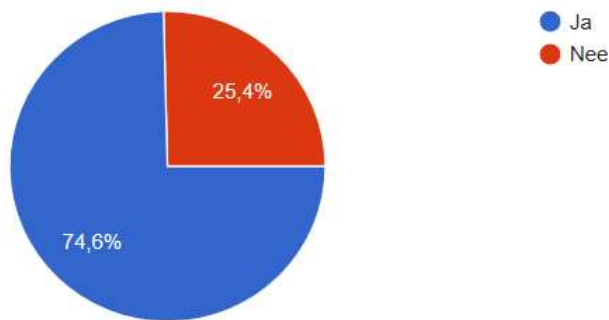
3.2.2.8 De gedragsstoornissen of -problemen

De correspondenten die de problemen of stoornissen van hun leerlingen kennen, dienen bij de volgende open vraag in te vullen welke deze problemen zijn.¹²

3.2.2.9 Gebruiken van technieken

Vervolgens wordt er gekeken of de leraren ook bepaalde technieken toepassen in de lespraktijk. Het merendeel van de ondervraagden gebruikt bewust een aantal technieken in zijn klassen met probleemgedrag. Dit komt neer op 25,4% van de ondervraagden die geen bewuste techniek gebruikt en 74,6% die wel duidelijk een aanpak toepast.

¹² De verschillende problemen en stoornissen die uit deze enquête afgeleid werden, zijn reeds besproken in hoofdstuk 2.



Figuur 8: Resultaten enquête – gebruik van technieken

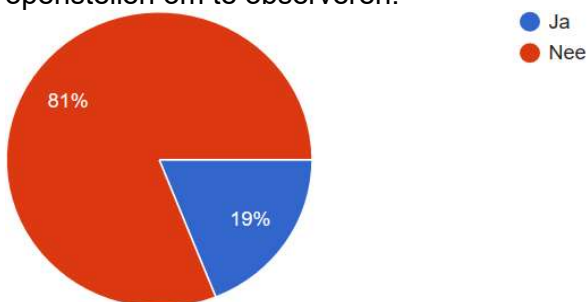
3.2.2.10 Verschillende soorten technieken

De leraren maken gebruik van verschillende technieken.¹³ Een aantal voorbeelden van methodieken die men beschrijft:

- meldingen in de agenda's;
- time-out;
- goed gedrag belonen;
- slecht gedrag benoemen met de ik-vorm;
- differentiatie;
- ...

3.2.2.11 Bereidheid van observeren

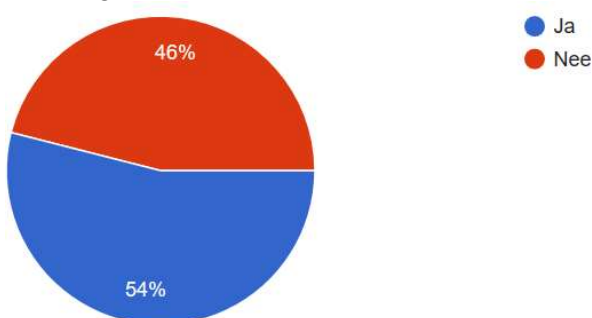
Gekoppeld aan de enquête wordt de vraag gesteld indien de leraren willen dat hun klas opengesteld wordt ter observatie. Slechts 19% van de correspondenten wil zijn klas openstellen om te observeren.



Figuur 9: Resultaten enquête – bereidheid observatie

3.2.2.12 Informatie

Op de laatste vraag kunnen de leraren antwoorden indien ze meer informatie omtrent gedragsproblemen wensen te krijgen. 54% van de ondervraagden wil meer informatie ontvangen.



Figuur 10: Resultaten enquête - informatie

¹³ Deze technieken keren terug in mijn praktische toepassing, wat besproken wordt in hoofdstuk 4.

3.2.3 Conclusie enquête

Gedragsproblemen komen in zeer veel klassen in het secundair onderwijs voor. Ze zijn vaak enorm uiteenlopend en steeds aanwezig, wat het voor leraren moeilijk maakt om hier gepast op te reageren. De meeste leraren kennen wel de problemen van de leerlingen en maken gebruik van bepaalde technieken zoals bijvoorbeeld de ik-boodschap om hiermee om te gaan. Toch blijft dit een struikelblok, omdat er geen perfect “stappenplan” bestaat om toe te passen in de dagelijkse lespraktijk.

3.3 Theoretische modellen

Naast observaties en een afgenomen enquête, bestaan er uiteraard nog andere tools om te weten te komen hoe leraren omgaan met probleemgedrag in de klas. Het onderwijs ontwikkelt door de jaren heen heel wat modellen die weergeven hoe leraren een goed zorgbeleid toepassen in de school en de klas. Deze zorg werkt zeer preventief, wat meteen ook het uitgangspunt vormt van mijn praktische toepassing. In het volgende deel worden daarom drie modellen besproken die terugkomen op mijn website.

3.3.1 Zelfdeterminatietheorie

Veel belangrijker dan het aanpakken van probleemgedrag, vormt de preventie. Wanneer een leraar in een klas start, kan hij altijd gebruik maken van een aantal zaken die misschien het conflict voorkomen. Jongeren die een hoog welbevinden ondervinden, zullen minder snel probleemgedrag vertonen. Een aantal onderzoekers hebben reeds heel wat modellen ontworpen, zodat scholen hun werking kunnen afstemmen op de autonomie, competentie en verbondenheid met de scholieren. Dit houdt verband met de zelfdeterminatietheorie. Deze stelt dat als er aan deze drie fundamentele



Figuur 11: Zelfdeterminatietheorie

psychologische basisbehoeften wordt voldaan, zodat jongens en meisjes een grotere drijfveer hebben om beter te functioneren en presteren. Daarnaast krijgen ze een groter doorzettingsvermogen en voelen ze zich beter in hun vel. Dit is zeer belangrijk voor alle leerlingen, zeker bij de type 3-leerlingen. (Infonu pedagogiek, 2016)

3.3.2 Zorgcontinuüm

Ter ondersteuning van de school en zijn leerlingenbegeleiding hebben deskundigen het zorgcontinuüm ontwikkeld. Dit geeft weer welke stappen het schoolteam kan ondernemen om de zorg zo goed mogelijk af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van de jongeren. Scholen gebruiken dit model in de dagelijkse activiteiten van de leerlingenbegeleiding. Het zorgcontinuüm staat in rechtstreeks verband met het M-decreet. Het decreet staat achter de driehoek, omdat het goed bij hun achterliggende visie past. De scholen horen eerst alles te doen wat binnen de mogelijkheden van de redelijke aanpassingen passen,¹⁴ alvorens de jongere doorstroomt naar het buitengewoon onderwijs. Deskundigen kiezen om dit zorgcontinuüm te projecteren in de vorm van een driehoek met bovenaan een smalle punt. De gedachtegang houdt in dat men start bij de brede basis, waarin de meeste maatregelen thuishoren. Naarmate leerlingen steeds specifiekere onderwijsbehoeften krijgen, wordt de piramide steeds een beetje smaller. Dit weerspiegelt de realiteit in de huidige schoolomgeving.

¹⁴ In hoofdstuk 1 – 1.4.2 de krachtlijnen van het M-decreet “redelijke aanpassingen” werd dit reeds besproken.

Meer scholieren die het gemeenschappelijk curriculum volgen en minder jongeren die naar een curriculum op maat moeten overstappen. Daarnaast kiezen de deskundigen om in de voorstelling met stippellijnen te werken omdat het continuüm een doorlopend, aansluitend geheel van zorg is. De zorgwerking vloeit 'natuurlijk' over naar een intensievere vorm van zorg, indien nodig. (Thomas More lerarenopleiding, 2016)



Figuur 12: het zorgcontinuüm

3.3.2.1 Fase 0: brede basiszorg

Onderaan in het zorgcontinuüm staat de brede basiszorg. Dit is de zorg die iedere leerkracht biedt aan alle leerlingen om met kwaliteitsonderwijs optimale ontwikkelingskansen na te streven. Om deze brede basiszorg tot een goed einde te brengen moet de school samen met al zijn partners goed samenwerken. Een voorbeeld van een maatregel binnen de brede basiszorg is het gebruik van de hoofdtelefoon. In sommige scholen liggen er standaard hoofdtelefoons in de klas die scholieren zelfstandig of op aanraden van de lesgever gebruiken om zich beter te concentreren.

3.3.2.2 Fase 1: de verhoogde zorg

Sommige scholieren hebben echter meer nood aan aanpassingen, omdat ze specifieke onderwijsbehoeften bezitten waarbij de brede basiszorg niet volstaat. De school moet leerlingen de nodige ontwikkelingskansen en stimulansen bieden. Bij voorkeur is het de klasleraar die de zorg binnen de normale klascontext realiseert. Uiteraard krijgt hij steun van het zorgteam. Het team betreft scholieren en ouders nauw bij de verhoogde zorg. Elke stap die de school neemt, moet gepland, gehandeld en geëvalueerd worden in het leerlingendossier. Een voorbeeld van een maatregel binnen de verhoogde zorg is het voorzien van voorleessoftware bij jongeren met dyslexie.

3.3.2.3 Fase 2: de uitbreiding van zorg

Wanneer een leerling ondanks verhoogde zorg toch nog niet voldoende ondersteuning krijgt, dan is het tijd voor de volgende fase "de uitbreiding van zorg". Het schoolteam kan namelijk

aanvoelen dat de inspanningen van alle betrokkenen geen of onvoldoende resultaten opleveren en heeft nog meer versterking nodig. Er is daarnaast nood aan bijkomende inzichten in de onderwijsleersituatie voor de betreffende jongere. Het CLB-team helpt bij de individuele probleemanalyse. Het richt zich op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en de ouders. Alle informatie bundelt het schoolteam in het leerlingendossier.

Voorbeeld van een maatregel uit de verhoogde zorg:

“Robin kan zijn aandacht moeilijk langdurig op een taak richten wanneer in de klas individueel wordt gewerkt. De titularis bespreekt dit in het zorgteam. Na overleg met de scholier en ouders beslist de school om Robin gebruik te laten maken van een hoofdtelefoon. Zoals bij elke maatregel, evalueert het schoolteam na een vooropgestelde tijd of de scholier met een hoofdtelefoon zich inderdaad langdurig op een taak kan richten. Een terugkeer naar brede basiszorg zou hier kunnen wanneer door aanpassingen in de zorg in de klas geen extra maatregel meer moet worden toegepast. Dit kan zijn omdat de hoofdtelefoon niet meer nodig is of omdat deze hoofdtelefoon werd opgenomen in de brede basiszorg.”

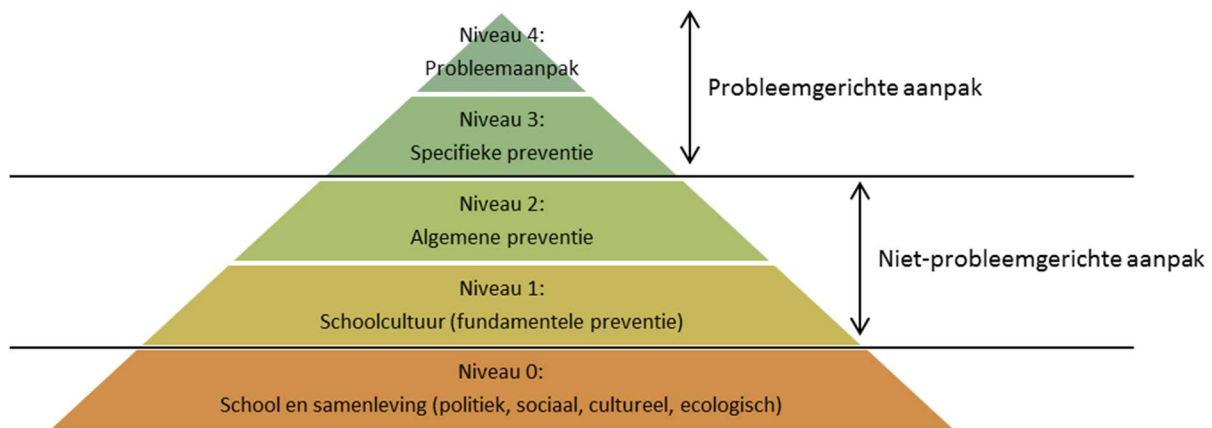
3.3.2.4 Fase 3: individueel aangepast curriculum

Wanneer het zorgaanbod nog steeds onvoldoende is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerling of wanneer de school alle redelijke aanpassingen heeft proberen door te voeren, maar het nog steeds niet voldoende blijft. Dan kan de overstap naar een curriculum op maat een zeer goed alternatief zijn. Belangrijk is dan ook dat het schoolteam de scholier blijft helpen en communiceren, zodat de leerling zich goed voelt bij de beslissingen die de onderwijsinstelling maakt.¹⁵

3.3.3 Preventiepiramide

De preventiepiramide is een tool waarmee alle betrokkenen van de leerling duidelijkheid scheppen dankzij de verschillende niveaus van een preventieve aanpak. Leraren trachten eerst te werken aan een algemeen positief schoolklimaat alvorens over te gaan naar een niet-probleemgerichte aanpak en wanneer dit niet werkt een probleemgerichte aanpak. Deze visie is weergegeven in een piramidevorm, opdat het merendeel van de jongeren zich onderaan in de brede basis bevinden en het volledige team daar het meest aan kan werken. Voor een minderheid van leerlingen werkt de algemene aanpak niet en dienen de begeleiders over te gaan naar het volgende niveau enzoverder. Johan Deklerck bedacht deze piramide vanuit de visie dat preventie belangrijk is. Het gekende spreekwoord *“voorkomen is beter dan genezen”* staaft zijn denkwijze. Als de school bijgevolg alles inzet op preventie en dit de essentie vormt, dient er slechts wanneer deze preventie ontoereikend is, ingezet te worden op een meer probleemgerichte aanpak. (Vettenburg, 2003)

¹⁵ Dit individueel aangepast curriculum kan zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs worden doorgevoerd.



Figuur 13: Preventiepiramide

Het niveau nul heeft de school niet in de hand. Deze hangt nu eenmaal samen met alles wat er in de samenleving gebeurt. Dit houdt in dat politieke belangen, sociale en culturele zaken een invloed hebben op de opvoeding van het kind.

Het eerste niveau wordt ook wel de schoolcultuur genoemd, omdat niveau één de rode draad vormt van de rest van de piramide. Centraal in de schoolcultuur staat de leefklimaatbevordering. De leraren en begeleiders van een school moeten namelijk op een indirecte manier proberen om het welbevinden van alle betrokkenen te verhogen. Een voorbeeld om het welbevinden een duwtje in de rug te geven, is de organisatie van verschillende middagactiviteiten voor de leerlingen. (J., Preventie en remediëring in het secundair onderwijs, 2011) Het tweede niveau zorgt voor een algemene preventie op school. De aandacht richt zich hier vooral op het versterken van de mogelijkheden en draagkracht van de mensen. Door deze sterker te maken en/of beter te ondersteunen, voorkomt de leraar dat jongeren in de 'probleemzone' belanden. De gebruikte aanpak is in dit geval indirect. Dat houdt in dat de school energie steekt in positieve maatregelen, bijvoorbeeld een anti-pest-actieplan, omgaan met diversiteit in de klas... Het volgende niveau handelt over de specifieke preventie die in scholen wordt ingericht. De pijlen zijn vooral gericht naar de risico's en risicodragers. Een voorbeeld van deze specifieke preventie houdt een gedragscontract in, maar ook agressietrainingen voor jongeren... Het vierde en laatste niveau gaat zich richten op de probleemaanpak. Het schoolteam spreekt de specifieke leerlingen aan en er volgen sancties. De aanpak richt zich hier tot de directe betrokkenen.

3.3.4 Conclusie modellen

Het onderwijs heeft reeds een aantal zeer bruikbare modellen ontworpen. Elke leraar dient deze tools te kennen. Scholen gebruiken deze modellen om een goede lijn in hun begeleiding te creëren. Aangezien het zorgcontinuüm het meeste aansluit bij de visie van het M-decreet, wordt deze uitgebreid opgenomen in de praktische toepassing. De andere modellen komen terug in een aantal methodieken.

3.4 Algemene conclusie

Leraren in het buitengewoon en regulier onderwijs gaan goed om met leerlingen met gedragsproblemen. Ze doen er alles aan om deze scholieren de nodige hulp te bieden en goed onderwijs te verschaffen. Dankzij een aantal ontwikkelde tools en hulp van collega's kunnen leerkrachten op heel wat ondersteuning rekenen in hun dagelijkse klaspraktijk. Toch missen ze concrete tips, die niet moeilijk toe te passen zijn in hun lessen. Deze tips en methodieken vormen het uitgangspunt van de praktische uitwerking van deze bachelorproef die beschreven wordt in het volgende hoofdstuk.

4 Praktische uitwerking: eerste hulp bij probleemgedrag!

“Welke praktische toepassing kan leraren in het regulier onderwijs helpen om met scholieren met gedragsproblemen om te gaan?” Dit vormt de deelvraag, die het praktisch luik omkadert. De opzet van mijn praktische toepassing is de leraar een aantal tools geven die hij kan gebruiken om beter met de leerlingen om te gaan, maar om ook zichzelf eens te evalueren. Het ligt immers niet altijd aan het kind, maar het eigen gedrag van de onderwijzer kan tevens een enorme invloed hebben op de gedragingen van de leerling in de klas. De tools moeten de groepsdynamica veranderen en vooral zorgen voor een positievere sfeer in de klas. Het idee is ontstaan om een website te bouwen met daarin alle informatie die ik heb gevonden. Op deze manier kan iedereen waar en wanneer hij wil hierop een kijkje nemen. Op deze site vinden leerkrachten een aantal methodes terug die hen helpen in de klas. Ik schrijf daarom ook “kunnen” en niet “zullen” omdat natuurlijk iedere jongere uniek is. Deze boodschap geef ik daarom graag meteen mee, aangezien mijn praktische toepassing zeker geen perfect uitgeschreven handleiding is die leraren moeten volgen, maar het kan wel een inspiratiebron zijn voor elke leraar.

Op de site maak ik een verdeling in drie categorieën om een overzicht te bewaren. De leraren en begeleiders kunnen klikken op het zorgcontinuüm, een aantal gedragsproblemen of symptomen die hen bekend in de oren klinken. Het zorgcontinuüm bestaat uit een aantal niveaus en passend bij deze opdelingen vinden leraren een aantal preventieve maatregelen terug. Al deze tips zijn eenvoudig en praktisch geformuleerd, waardoor lesgevers die al jaren in het onderwijs staan, maar ook stagiairs die hun eerste stappen in de lespraktijk zetten, hiervan gebruik kunnen maken. Bij het volgende onderdeel detecteren leraren die de problematieken van hun leerlingen kennen, een aantal preventieve en reactieve methodieken. Er is hierbij gekozen om technieken uit te werken voor scholieren met ADHD, ASS en leerlingen met een hechtingsproblematiek. Deze drie zijn uit de enquête naar voren geschoven als problemen waarmee men moeilijk mee om kan in de klas. Ten slotte zal er een hulpmiddel op de website verschijnen voor leraren wier leerlingen nog geen vastgestelde problematiek of stoornis hebben. Om ook deze begeleiders een duwtje in de rug te geven, wordt er vanuit casussen methodieken aangereikt die een mogelijke oplossing vormen.

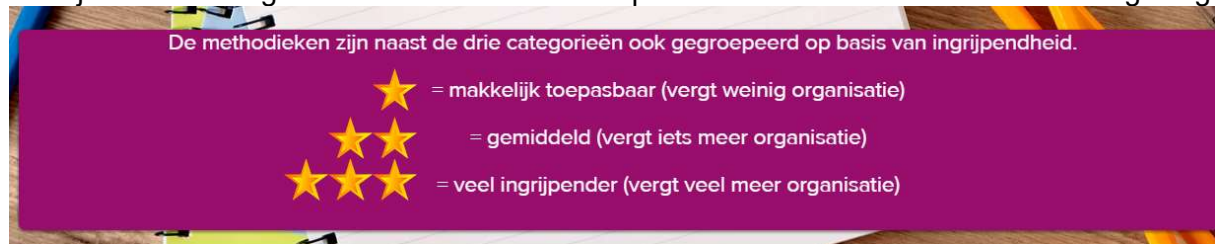
4.1 Websitelink

Via de volgende link komen leraren terecht op de ontwikkelde website: <https://femkenijs1996.wixsite.com/bpggedragsproblemen>

4.2 Doel

Bij het openen van de website vinden de leraren een uitgeschreven tekst met de nodige uitleg. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten persoonlijk worden aangesproken en zeker het doel van deze toepassing leren kennen. Er zal een lijst op komen te staan met de inhoud van de website, zodat ze meteen weten wat ze ervan kunnen verwachten. Het doel van de website bestaat erin een duidelijk en overzichtelijk pakket aan te reiken aan leraren secundair onderwijs die lesgeven aan de eerste en tweede graad. De methodieken zijn niet afhankelijk van de studierichting van de leerling, maar wel van de persoonlijkheidskenmerken. Sommige scholieren worden geholpen met een bepaalde techniek, anderen dan weer niet. De website vormt geen ultieme oplossing voor leraren, waardoor ze zeker en vast alle problemen uit de klas verhelpen, maar het kan leraren steunen tijdens hun lessen. Met het motto “*voorkomen is beter dan genezen*”, duiken er zeer veel preventieve maatregelen op, maar ook wanneer het misloopt, vallen er een aantal reactieve aanpakken te lezen. De website vormt geen opsomming van methodieken, maar een verzameling gecategoriseerde technieken van zowel

het buitengewoon als het regulier onderwijs die door de indeling makkelijk teruggevonden worden. Naast de titel van de methodiek, vinden leraren een aantal sterren terug. Deze verwijzen naar de graad van intensiteit en toepasbaarheid in de klas- of schoolomgeving.



Afbeelding 11: indeling methodieken

Op de website en in de beschrijving van de methodieken worden de leraren en begeleiders steeds aangesproken in tweede persoon, meer bepaald met "je". Dit zorgt ervoor dat ze zich sneller aangesproken voelen dan wanneer er in de derde persoon over hen gesproken wordt.

4.3 Gebruikte programma's

4.3.1 WIXsite

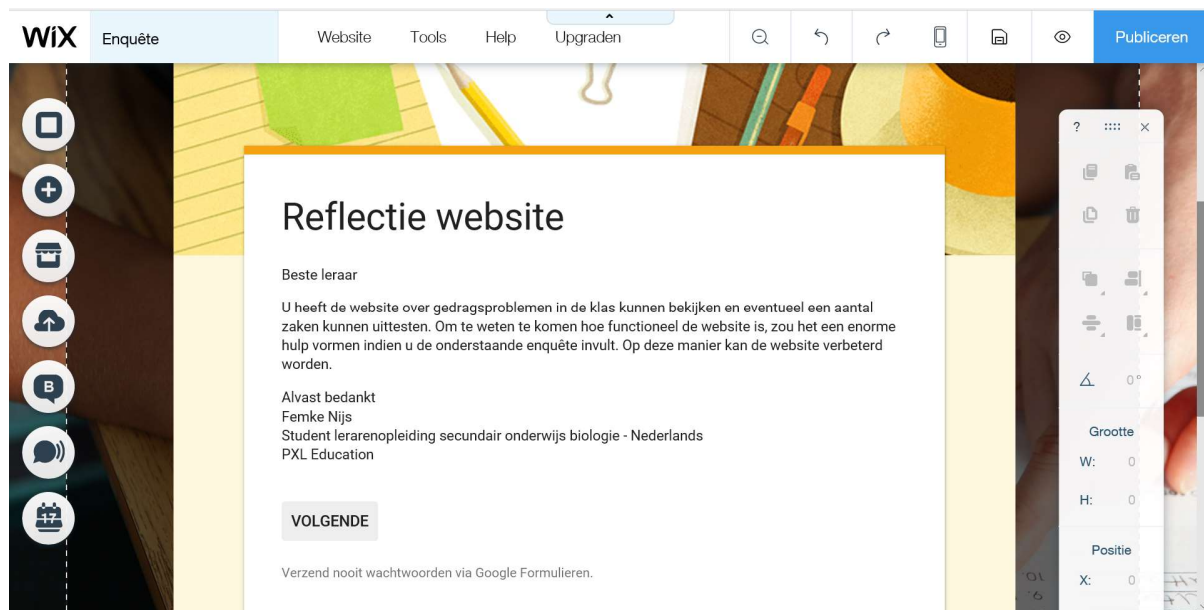
WIXsite is een programma waarmee gratis websites gebouwd worden. Deze tool krijgt de voorkeur, omdat alles zeer overzichtelijk en makkelijk te gebruiken is. Enige ICT-kennis lijkt echter wel vereist. Een aantal templates biedt de site aan om als leek te starten met het bouwen van een website. Deze voldoen echter niet aan mijn eisen, vandaar dat ik start vanuit een lege template. Na vele aanpassingen ontstaat er een makkelijk te gebruiken website waarbij er ook aandacht is voor de grafische vormgeving. Via de webeditor kunnen er steeds aanpassingen gebeuren.



Afbeelding 12: WIXsite editor

4.3.2 Google formulieren

Om feedback te krijgen van leraren wordt er een enquête opgesteld en geïntegreerd op de website. Google formulieren biedt makkelijk te hanteren enquête-software aan. Aanpassingen maken, blijkt geen probleem. De opvolging van de reacties is tevens optimaal.



Afbeelding 13: Google formulieren op de WIXsite editor

4.4 Inleidende tekst website

Geachte leraar, coach, begeleider...

Zoals u weet zullen door de invoering van het M-decreet meer leerlingen met specifieke noden en vragen in het gewoon onderwijs schoollopen. Sommige leerlingen kampen met emotionele of gedragsproblemen, waardoor ze worden verwezen naar type 3 van het buitengewoon onderwijs. Verschillende van deze scholieren kunnen toch functioneren in het regulier onderwijs. Dit uiteraard, indien ze de nodige begeleiding krijgen. Sinds de invoering van het M-decreet in het schooljaar 2015-2016, zullen er een aantal scholieren van het buitengewoon onderwijs verschuiven naar het regulier onderwijs. Natuurlijk een heuse uitdaging voor alle leraren. Soms weten leerkrachten uit het gewoon secundair onderwijs niet hoe ze hierop kunnen reageren of hiermee moeten omgaan, zeker wanneer het gaat over leerlingen met gedragsproblemen.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook: "hoe kunnen leraren in het regulier onderwijs omgaan met leerlingen die ernstige gedragsproblemen vertonen?" Deze bachelorproef bestaat uit een theoretisch gedeelte en een praktische toepassing, waar u nu naar kijkt. Het theoretische gedeelte behandelt het M-decreet, de leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, observaties uit zowel het regulier als het buitengewoon onderwijs alsook verschillende methodieken. De opzet van mijn praktische toepassing is de leraar secundair onderwijs een aantal tools geven die hij kan gebruiken om beter met deze groep om te gaan.

In mijn praktische toepassing maak ik een indeling in drie categorieën om een overzicht te bewaren. De leraren en begeleiders kunnen kiezen voor het zorgcontinuüm, een aantal gedragsproblemen, ofwel gedragingen of symptomen die hen bekend in de oren klinken. Het zorgcontinuüm bestaat uit een aantal niveaus en passend bij deze niveaus vinden leraren heel wat maatregelen terug. Al deze technieken zijn eenvoudig en praktisch geformuleerd, waardoor leraren die al jaren in het onderwijs staan, maar ook stagiairs die hun eerste stappen in de lespraktijk zetten, hiervan gebruik kunnen maken. Bij het volgende onderdeel ontdekken leraren die de problematieken van hun leerlingen kennen, een aantal preventieve en reactieve methodieken die hen kunnen helpen. Er is gekozen om technieken uit te werken voor leerlingen met ADHD, ASS en leerlingen met een hechtingsproblematiek. Deze drie problemen

komen voort uit een eerder afgenomen enquête als drie problemen die moeilijk zijn om in de klas mee om te gaan. Ten slotte zal er een hulpmiddel op de website getoond worden voor leraren wier leerlingen nog geen vastgestelde problematiek of stoornis hebben. Om ook deze begeleiders een duwtje in de rug te geven, worden er vanuit casussen methodieken aangereikt die een oplossing kunnen bieden. Naast deze categorisering, vinden leerkrachten tevens een indeling op basis van ingrijpendheid terug. Methodieken die zeer laagdrempelig zijn, krijgen één ster en de tips die wat meer organisatie vergen drie. Hierdoor wordt de website nog efficiënter en gebruiksvriendelijker.

De website vormt geen ultiem antwoord voor leraren, waardoor ze zeker en vast alle problemen uit de klas verhelpen, maar het kan leraren steunen in de dagelijkse klaspraktijk. Met het motto “voorkomen is beter dan genezen”, zullen er zeer veel preventieve maatregelen aangereikt worden. Wanneer het ondanks een sterk preventieve aanpak toch nog vastloopt, biedt de website een aantal reactieve aanpakken. De website vormt geen opsomming van methodieken, maar een verzameling gecategoriseerde en vooral laagdrempelige technieken van zowel het buitengewoon als het regulier onderwijs die door de indeling makkelijk teruggevonden kunnen worden.

4.5 Methodieken vanuit het zorgcontinuüm

Het zorgcontinuüm is een perfecte tool om van hieruit een aantal methodieken te beschrijven die zich in elke fase situeren.



Afbeelding 14: Methodieken vanuit het zorgcontinuüm - pagina van de website

4.5.1 Fase 0: Brede basiszorg

Dit is de zorg die iedere leerkracht biedt aan alle leerlingen om met kwaliteitsonderwijs optimale ontwikkelingskansen na te streven.

4.5.1.1 Inzetten op betrokkenheid en intrinsieke motivatie

Kinderen die zich betrokken voelen¹⁶ en intrinsiek gemotiveerd zijn, zullen minder snel probleemgedrag vertonen. Dit kan op een aantal manieren gebeuren.

¹⁶ Eén van de psychologische noden van de zelfdeterminatietheorie, reeds besproken in hoofdstuk 3.

De onderwijzer dient allereerst in te zetten op de relatie met kinderen. Een begeleider is nu eenmaal niet alleen “de leraar”. Hij staat regelmatig voor dezelfde groep, waardoor sommige kinderen hem heel vaak zien en een jaar lang met hem samenwerken. Een goede onderlinge relatie blijft daarom uiteraard van groot belang. Dit kadert binnen de zelfdeterminatietheorie. Leerlingen hebben een psychologische basisbehoefte om betrokkenheid te voelen met hun omgeving. De lesgever kan hier makkelijk op in spelen, wanneer een kind bijvoorbeeld een goed en netjes werk aflevert. De leraar dient hier een positieve opmerking over te geven. Het kind voelt zich dan erkend en gaat dit sneller herhalen. Wanneer er geen opmerking volgt, denkt het kind toch dat het niet uitmaakt wat hij/zij doet en daalt zijn betrokkenheid.

De leraar moet de relaties bewaken tussen de leerlingen onderling. Wanneer er pestgedrag optreedt, maar ook positief sociaal gedrag, dient hij dit te bespreken in de groep. Hij benoemt daarbij wat positief is en wat negatief. Als de sfeer immers goed zit, dan gaan leerlingen veel minder snel geneigd zijn om probleemgedrag te vertonen. De leerlingen worden intrinsiek gemotiveerd wanneer de leerkracht uitlegt wat de waarde van de les is. Op deze manier kunnen ze de leerstof beter plaatsen in hun eigen leven en gaan ze minder snel afhaken. Dit is makkelijk toepasbaar in de lessen, zonder grote veranderingen door te voeren.

4.5.1.2 Verantwoordelijkheid geven

De leraar kan zijn groep veel verantwoordelijkheid geven. Hij maakt samen aan het begin van het schooljaar een aantal groepsregels. De scholieren hebben hun eigen input en dienen zich ook aan deze regels te houden. Als ze zich hier niet aan houden, vermeldt de onderwijzer dat hier eventuele consequenties aan vasthangen. De regels dienen opgehangen te worden in het klaslokaal. De leerlingen weten snel wat mag en wat niet, maar bij een overtreding kan de leraar vragen waarom dit gebeurt en hoe jongeren dit in het vervolg zullen vermijden. Met het stellen van hoge eisen, dragen lesgevers tevens verantwoordelijkheid over aan de leerlingen. Zij krijgen een gevoel van competentie. Ze voelen dat ze echt iets kunnen en dat de begeleider in hen en hun taak gelooft. Dit past binnen de zelfdeterminatietheorie.

4.5.1.3 De klasinrichting veranderen

De leerkracht kan de klasinrichting leuker maken voor de leerlingen. Dit zorgt niet alleen voor een leukere sfeer, maar dit zorgt ervoor dat zowel leraar als scholier samen gaan nadenken als een team. Vraag eerst aan de directeur of hij/zij hiermee akkoord gaat, misschien is er wel een klein schoolbudget dat gebruikt kan worden. Denk nu samen met de leerlingen na over wat er kan gebeuren en wat ze willen. Je moet rekening houden met de volgende zaken:

- geen budget (tenzij anders afgesproken met de directie);
- de leerlingen moeten alles zelf doen;
- de inrichting mag niet té veel afleiding geven.

Vervolgens help je de jongeren om de taken te verdelen. Hierna spreek je een moment af wanneer je de klas zal inrichten. Dit kan tijdens een les leefsleutels of dergelijke zijn, tijdens de les PO of tijdens de middagspeeltijd.

4.5.1.4 Speeddating

In de klas staan twee cirkels met stoelen: een binnen- en een buitencirkel. De scholieren zitten op één stoel. Vervolgens legt de begeleider uit wat er gaat gebeuren: twee mensen die tegenover elkaar zitten praten één minuut over alles wat ze maar willen. Eventueel kan men hen enkele zelfgekozen vragen meegeven, wanneer ze dit moeilijk vinden. Na één minuut geeft de begeleider een teken, de mensen die in de buitencirkel zitten, schuiven één stoel door naar rechts. De anderen in de binnencirkel blijven zitten.

4.5.1.5 Goede lesstructuur

Kinderen hebben nood aan een goede lesstructuur. Leerlingen weten op deze manier duidelijk waar ze aan toe zijn en concentreren zich beter. De les bestaat altijd uit een motivatie-,

uitvoerings- en afrondingsfase. Het belangrijkste van dit lesverloop zit verscholen in deze zogenaamde motivatiefase, de jongens en meisjes zin doen krijgen om les te volgen. Nu blijkt echter dat deze meestal inhoudelijk wel in orde is en de scholieren dit meestal zeer leuk vinden, maar de structuur ontbreekt. Volgende zaken zouden zeker in een motivatiefase moeten zitten:

- De leerlingen begroeten: dit zorgt ervoor dat ze zich welkom voelen en de leerlingen beseffen dat de speeltijd of de vorige les voorbij is. Dit creëert een moment van rust.
- Jezelf kort even voorstellen (indien je voor het eerst in de klas komt): de jongeren vinden dit heel interessant, aangezien ze willen weten wie er voor hen staat.
- Een uitgewerkte aanknopng met de les: dit doet iedere leraar opdat de leerlingen goed weten waarover de les zal gaan.
- Duidelijke uitleg over wat er zal komen: vaak vergeten leraren om nog eens extra stap voor stap duidelijk te maken wat er de volgende les allemaal aan bod zal komen.
- Het invullen van de agenda.

Als leraren op deze manier te werk gingen en dit zo élke les opnieuw toepassen, weten leerlingen hoe de structuur van de les in elkaar zit. Nog beter zou zijn moest iedere onderwijzer van de school dit toepassen, zodat de overgang naar verschillende leraren zo klein mogelijk wordt.

4.5.1.6 Structuur in de ruimte

Voor jongens en meisjes lijkt het klaslokaal soms onoverzichtelijk. Natuurlijk blijkt het voor alle jongeren met probleemgedragingen, maar eigenlijk voor iedere leerling ook heel nuttig om structuur in de ruimte te bieden. Voor het aanbrengen van structuur in het klaslokaal is het goed op de volgende zaken te letten.

- Vaste werkplek: kinderen met autisme moeten een vaste plaats in de klas hebben. Indien nodig, probeer deze plek af te schermen van de vele prikkels die de leerling zal opvangen tijdens de les. Dit kan eventueel gevisualiseerd worden door het gebruik van naamkaartjes, foto's, pictogrammen... De jongere kiest dit best zelf.
- Vaste plaats voor materialen: leerlingen met autisme hebben moeilijkheden met de verschillende plaatsen van materialen. Het is daarom aangeraden om in de kast bijvoorbeeld één plaats te voorzien voor de ringmappen, één plaats voor kladbladeren enzovoort. Zo weet de jongere waar hij alles kan vinden en blijft het voor hem overzichtelijk. Natuurlijk is het voor de andere kinderen ook heel gemakkelijk om steeds het materiaal op dezelfde plaats weer aan te treffen. (Baltussen, 2003)

4.5.1.7 Structuur in de materialen

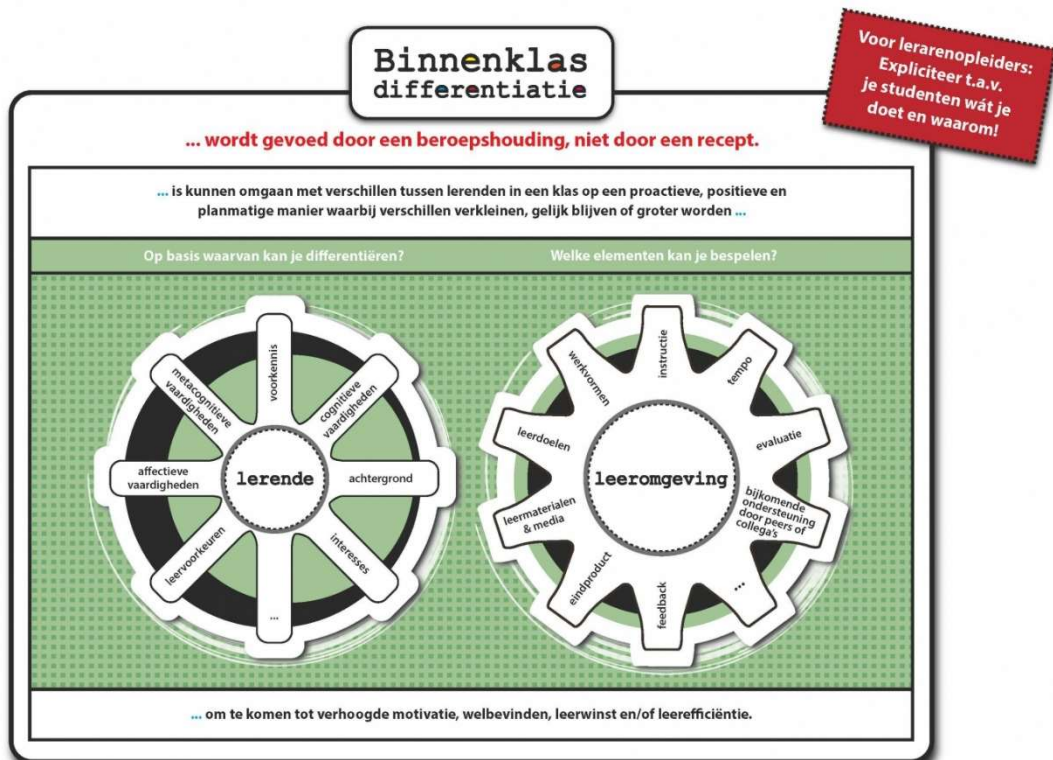
Belangrijk voor scholieren met autisme maar ook voor andere leerlingen is het labelen van de verschillende materialen. Dit idee komt van de KIDS. Het makkelijkste voor de leerlingen blijft werken met mappen in verschillende kleuren. Op deze manier vinden ze alles heel snel terug. Wanneer de volledige klas dit systeem toepast, zullen er veel minder problemen optreden tijdens bijvoorbeeld het maken van de boekentas.



Afbeelding 15: mappen labelen

4.5.1.8 Binnenklasdifferentiatie

Alle leerlingen hebben verschillende niveaus en onderwijsbehoeften. Differentiatie kan helpen om leraren met de verschillen tussen de leerlingen te laten omgaan. Differentiëren zorgt ervoor dat alle scholieren een bepaald niveau behalen door te variëren in zaken als bijvoorbeeld instructiewijze of -tijd. Er heersen heel wat misconcepties rond differentiatie: het beperkt zich niet enkel tot het gebruik van verschillende werkvormen, het is geen synoniem voor extra werk en het hoeft niet noodzakelijk groots of spectaculair te zijn. (Wij leren, 2016) Er zijn heel wat modellen terug te vinden die leraren op weg kunnen helpen om te differentiëren. Hier wordt gekozen voor het conceptueel kader voor binnenklasdifferentiatie. Dit model wordt gepubliceerd in het boek "Binnenklasdifferentiatie: een beroepshouding, geen recept".



Figuur 14: Binnenklasdifferentiatie - conceptueel model

Er kan gedifferentieerd worden op de lerende in de klas. Dit gebeurt op basis van:

- De voorkennis van de leerling: nieuwe kennis wordt geïnterpreteerd door het individu vanuit zijn voorkennis en achtergrond. De leraar differentieert hier door allereerst de voorkennis na te gaan en daarna de scholieren in te delen. Hij kan de leerlingen die bijvoorbeeld vertrouwd zijn met het nieuwe onderwerp zelfstandig laten werken en met de andere leerlingen kan hij samen de leerstof behandelen.
- Cognitieve vaardigheden: dit zijn de vaardigheden die het optimaal hanteren van de intelligentie mogelijk maken. Hoe men bepaalde leerinhouden verwerkt en hoe men bepaalde leerinhouden zal oplossen. De onderwijzer differentieert hier door verschillende vragen aan te bieden aan de leerlingen.
- Achtergrond: ieder kind heeft een andere achtergrond waarmee de leraar rekening mee moet houden, maar die hij kan benutten in de klas.
- Metacognitieve vaardigheden: de kennis die de jongens en meisjes hebben over hun eigen studiemethodes. Je kan hierin differentiëren door bijvoorbeeld een aantal mogelijke samenvattingmethodes aan te reiken: bijvoorbeeld een mindmap, een schema, een samenvattende tekst enzovoort.

- Affectieve vaardigheden: dit zijn de vaardigheden die te maken hebben met de gevoelens die gepaard gaan met leren. Een voorbeeld hiervan is de al dan niet aanwezige motivatie. De beste motivatie is de autonome motivatie, deze komt vanuit de lerende zelf en is het meest wenselijk. De onderwijzer kan deze bevorderen door te differentiëren en in te spelen op de drie basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie: autonomie (bijvoorbeeld door de lerende keuze te geven uit verschillende onderwerpen bij een leestekst), competentie (bijvoorbeeld door veel en persoonlijke feedback te geven) en relationele verbondenheid (bijvoorbeeld door interesse te bieden in de persoonlijke leefwereld). Daarnaast behoren ook doorzettingsvermogen, zelfkennis en -vertrouwen tot de affectieve vaardigheden.
- Leervoorkeuren: iedere leerling heeft zijn of haar eigen leervoorkeuren. De lesgever kan hier goed op inspelen door middel van differentiatie. De ene leerling werkt graag in stilte, de andere liever met muziek enzovoort.
- Interesses: jongeren onderscheiden zich van elkaar door hun interesses in verschillende onderwerpen of vakgebieden. De leraar kan hierop inspelen door de leerlingen op basis van hun interesses bepaalde opdrachten, inhouden... te laten uitwerken.
- Motorische vaardigheden: scholieren verschillen fysiek, deze spelen een belangrijke rol in de lessen lichamelijke opvoeding. Hier zit binnenklasdifferentiatie vaak al ingebakken.

De leraar kan de leeromgeving van de leerlingen aanpassen op een aantal manieren:

- De leerdoelen: dit zijn de doelen die de jongens en meisjes trachten te bereiken. De allesomvattende kennisdoelen, vaardigheden en attitudes. Hier kan de onderwijzer differentiëren door basis- en uitbreidingsdoelen te voorzien voor leerlingen die heel sterk zijn in een bepaald onderdeel.
- Groeperingsvormen: de leraar kan kiezen voor homogene of heterogene groepen. Heterogene groepen verzamelen jongeren die op zeer veel vlakken van elkaar verschillen. Homogene groepen bestaan uit scholieren die veel raakvlakken hebben.
- Werkvormen: de leraar kan kiezen om te differentiëren op vlak van werkvormen. Hier maakt men gebruik van contractwerk, geïndividualiseerde taken, hoekenwerk, projectmatige werkvormen, onderzoeksgerichte werkvormen, werken met casussen enzovoort.
- Instructie: leerlingen hebben niet allemaal evenveel instructie nodig. Dit kan een uitgangspunt vormen om te differentiëren. De onderwijzer kan de leerlingen die geen instructie nodig hebben zelf aan de slag laten en voorziet voor de andere leerlingen een gezamenlijk instructiemoment.
- Tempo: iedere leerling heeft een ander tempo waarin ze de lesinhoud eigen maken. De leraar voorziet voor iedereen basisoefeningen en voor de snellere jongeren wat extra oefeningen.
- Evaluatie: sommige leerlingen verkiezen een mondeling examen boven een schriftelijk examen. De onderwijzer kan dit dan ook als een optie geven voor de jongeren. Op deze manier differentieert de leraar op zijn evaluatiemethode.
- Bijkomende ondersteuning door medeleerlingen en/of collega's: andere leerlingen of collega's helpen de scholieren in de klas en bieden extra ondersteuning. Maatjeswerk, zoals dit gebeurt in het Daltononderwijs, is hier een perfect voorbeeld van.

4.5.1.9 Geen dode momenten meer

Leerlingen vertonen regelmatig probleemgedrag wanneer ze klaar zijn met een bepaalde opdracht. Ze hebben niets om handen en weten niet wat te doen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen altijd iets te doen hebben. De leraar kan dit invullen naar zijn eigen manier. Een goed voorbeeld van een zinvolle activiteit is het lezen van een boek. Wanneer scholieren klaar zijn, grijpen ze terug naar een boek dat ze graag lezen en zelf hebben gekozen. Een ander voorbeeld dat men toepast in bijvoorbeeld de KIDS is het gebruik van muziek. Jongeren die eerder klaar zijn mogen muziek luisteren om zo rustig te blijven en toch iets om handen te hebben.

4.5.1.10 Duidelijkheid creëren

Voor leerlingen is het cruciaal dat alle opdrachten en toetsen zeer duidelijk en afgelijnd worden afgenomen. Het moet exact duidelijk zijn welke opdrachten ze moeten maken en hoe lang men per opdracht krijgt. De leerkracht werkt bijvoorbeeld met genummerde opdrachten die worden afgestreept.



Afbeelding 16: Het afstrepen van opdrachten

4.5.2 Fase 1: De verhoogde zorg

Sommige leerlingen hebben echter meer nood aan aanpassingen, omdat ze specifieke onderwijsbehoeften hebben waarbij de brede basiszorg niet volstaat. De overstap naar de volgende fase: “de verhoogde zorg” is nodig.

4.5.2.1 Leerproblemen signaleren

Signaleer leerproblemen op tijd en pak ze aan. Langdurige leerproblemen leiden vaak tot gedragsproblemen. (Horeweg, Omgaan met moeilijk gedrag, 2016)

4.5.2.2 Concentratiescherm

Laat leerlingen tijdens testmomenten of wanneer de jongere er naar vraagt gebruik maken van een concentratiescherm. Deze schermen bevorderen de concentratie door visuele en geluidsprikkels te reduceren. De scholieren worden op deze manier gestimuleerd enkel bezig te zijn met de taak of de test. Ze worden niet afgeleid en boeken betere resultaten.

Deze methodiek is geïnspireerd uit de observaties van de KIDS. Een leerling die zich niet goed kon concentreren wordt achterin de klas gezet met een concentratiescherm. Hij heeft de vrije keuze indien hij het scherm al dan niet gebruikt. Dit slaat terug op de zelfdeterminatietheorie, meer bepaald op autonomie.

4.5.2.3 Redicodismaatregelen

Voor een heel aantal problemen en stoornissen bestaan er redicodismaatregelen¹⁷. Omgaan met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften vraagt zowel van de school, van de leerkrachten als van de ouders, grote inspanningen.

Scholen kunnen, in het kader van het gelijke-kansenonderwijs, maatregelen nemen om deze doelstelling te realiseren. Daarom blijft het als ouder héél belangrijk dat je in verband met de schoolkeuze voor je kind, je goed informeert en duidelijke afspraken maakt met de school. Je moet weten wat je van de school mag en kan verwachten. Als school moet je ook transparantie naar de ouders scheppen over wat ze wel en niet kunnen verwachten van de school. Goede afspraken vermijden frustraties en ontgoochelingen.¹⁸

4.5.3 Fase 2: Uitbreiding van zorg

Wanneer een leerling ondanks verhoogde zorg toch nog niet voldoende ondersteuning krijgt, dan is het tijd voor de volgende fase “de uitbreiding van zorg”. Het schoolteam kan namelijk voelen dat de inspanningen van alle betrokkenen geen of onvoldoende resultaten opleveren en heeft nog meer versterking nodig. De onderwijsinstelling schakelt het CLB in.

4.5.3.1 GON-begeleiding

Om leerlingen met een beperking of met leer- en opvoedingsmogelijkheden les te laten volgen in het regulier onderwijs, kan de school en zijn partners GON-begeleiding aanvragen. GON staat voor geïntegreerd onderwijs en houdt in dat scholieren uit het gewone onderwijs extra

¹⁷ De redicodismaatregelen werden reeds besproken in hoofdstuk 1.

¹⁸ In bijlage 5 staat een voorbeeld van een redicodismaatregelen voor leerlingen met ASS.

ondersteuning krijgen vanuit het buitengewoon onderwijs in de vorm van een GON-begeleider. Deze GON-begeleiders zijn zeer belangrijk door hun gespecialiseerde ervaring vanuit het buitengewoon onderwijs. De begeleiding kan bijvoorbeeld inhouden dat er hulp wordt geboden aan het kind zelf. Natuurlijk ondersteunt de begeleiding ook de ouders, maar zelfs leraren kunnen geholpen worden. De begeleiding wordt op drie vlakken aangeboden: leerlinggericht, oudergericht en leerkrachtgericht. Daarnaast denken alle partijen na over het al dan niet installeren van maatregelen. Het kind, ouders, de betrokken leraren of zelfs het CLB kunnen GON-begeleiding aanvragen. Een GON-aanvraag loopt wel altijd via het CLB. Door het M-decreet is het noodzakelijk dat de zorgvraag eerst binnen de school bekend is. Wanneer het basisaanbod niet voldoet, bekijkt het CLB om eventueel de zorg te verhogen tot verhoogde zorg. Wanneer deze niet voldoende blijkt te zijn gaan ze de zorg nog verder uitbreiden tot uitgebreide zorg. Een bijkomende voordeel zit verscholen in de kostprijs: het is namelijk volledig gratis voor de ouders. Dankzij GON volgen kinderen toch nog het normale curriculum, wat meteen het verschilpunt vormt met het inclusief onderwijs, waarbij leerlingen afwijken van het gemeenschappelijk curriculum. (Onderwijs Vlaanderen, 2017)

4.5.4 Fase 3: Individueel aangepast curriculum

4.5.4.1 ION-begeleiding

ION-onderwijs of inclusief onderwijs is voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum niet volgen, maar mits aanpassingen in het leertraject toch nog in een regulier school les krijgen. De ouders, scholieren, leraren en het CLB bespreken de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit alles leggen ze voor aan een partnerschool van buitengewoon onderwijs. Ze maken samen met de partnerschool afspraken over de mogelijkheden en verdere stappen. Op deze manier worden leerlingen niet meteen doorgestuurd naar een school voor buitengewoon onderwijs, maar kunnen ze toch nog naar een regulier school gaan. Momenteel volgen ongeveer 100 kinderen een ION-traject, maar door het M-decreet kunnen dat er in de toekomst nog veel meer worden. (Onderwijs Vlaanderen, 2016)

4.5.4.2 Overstap naar een school of maat

Wanneer het zorgaanbod van de school ondanks alle maatregelen en inspanningen nog steeds onvoldoende afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerling of wanneer de school onvoldoende draagvlak heeft om adequaat in te gaan op de zorgvraag, dan kan een overstap naar een school op maat een goed alternatief voor de leerling zijn. Belangrijk hierbij is dat het schoolteam de leerling en de ouders actief blijft helpen.

4.6 Methodieken per stoornis

4.6.1 Leerlingen met een hechtingsstoornis

4.6.1.1 Preventie aanpak

4.6.1.1.1 Observatie van probleemgedrag

Uiteraard is het heel belangrijk om het probleemgedrag van de leerling goed te observeren en in kaart te brengen. Als je weet wanneer het probleemgedrag voorkomt en waarom, kan er pas op het gedrag ingespeeld worden. (A.H., 2016)

4.6.1.1.1 Turflijst

Allereerst is het belangrijk om te turven¹⁹ hoe vaak het probleemgedrag voorkomt in een bepaalde periode. Wanneer de leraar dit in kaart brengt, kan er een overstap gemaakt worden naar de ABC-methode. (A H. , 2016)

4.6.1.1.2 ABC-methode

ABC staat voor Antecedents (dat wat vooraf ging), Behaviour (het gedrag) en Consequences (het gevolg). De ABC-methode legt dus verband tussen het gedrag, de oorzaak en de gevolgen. (A H. , 2016) Waarschijnlijk is het handiger om iemand anders deze observatie te laten maken. Je kan ook een les op film opnemen en deze terugkijken.²⁰ (Prodiagnostiek, 2015)

4.6.1.1.3 Observatie van het eigen gedrag

Naast observatie van de leerling kan je naar je eigen gedrag als leraar kijken. Dit doe je doormiddel van een positief-negatiefratio. Behalve het zo objectief mogelijk bekijken van het leerlinggedrag, is het namelijk raadzaam je eigen gedrag te observeren. Om een positieve sfeer te verkrijgen en individuele scholieren een competent gevoel te geven, moeten tegenover één correctie of negatieve uitspraak drie positieve zaken staan om weer "neutraal" uit te komen. Door je uitspraken te turven kun je aan de weet komen of je onbewust niet zorgt voor een negatief klimaat. Je kunt dit ten aanzien van je hele groep doen of ten aanzien van het kind met gedragsproblemen. Het is goed mogelijk dat je zo'n kind vooral negatief benadert, omdat het vaak de fout in gaat. Het kind krijgt dan het idee dat het "nooit iets goed kan doen".²¹

4.6.1.1.2 Succeservaringen benoemen

Wanneer leerlingen met een hechtingsstoornis goed gedrag vertonen, dien je zeker dit gedrag te benoemen. Dit blijkt veel effectiever dan het benoemen van negatieve gedrag. De leerling voelt zich erkend. Belangrijk is dat jongens en meisjes succeservaringen opdoen. Dit vindt zowel groepsgebonden als individueel plaats. Hoe specifieker de benoeming, hoe beter deze zal werken bij jongeren met een hechtingsstoornis lijden. Het zelfvertrouwen van deze leerlingen zal enorm groeien en ze zullen zich veel beter voelen. Een aantal tips om complimenten te geven:

- Lichaamstaal en intonatie dienen aangepast te worden. Een enthousiaste toon past in dit geval.
- De benoeming moet zeer concreet gebeuren. Een voorbeeld van hoe het niet moet: "*Goed gedaan, Lies!*" Deze benoeming is niet concreet genoeg. Leerlingen met een hechtingsstoornis zullen dit snel naast zich neerleggen en zich verder niet erkend voelen. Een voorbeeld van hoe het wel moet: "*Je hebt tijdens dit groepswerk heel goed samengewerkt. Zowel je andere teamgenoten als ik vinden dat je dit super hebt gedaan, doe zo verder!*" Deze benoeming is heel concreet. De leerling weet perfect wat hij goed heeft gedaan en blijft dit onthouden.
- Verwoord het compliment steeds op een positieve manier. Een voorbeeld van hoe het niet moet: "*Je hebt deze keer eens niet vals gespeeld tijdens de quiz.*" Dit compliment is negatief geformuleerd. De positieve kanten van de scholier komen niet naar voren. Een voorbeeld van hoe het wel moet: "*Je hebt heel goed en eerlijk meegespeeld tijdens de quiz.*" De leerling voelt zich erkend en weet wat hij goed deed.
- Complimenten van het gewenste gedrag geef je best meteen nadat dit gedrag zich voordeed. Op deze manier blijft er een logisch verband bestaan tussen de twee. (A H. , 2016)

¹⁹ In bijlage 7 staat een voorbeeld van een turflijst.

²⁰ In bijlage 8 staat een voorbeeld van een ABC-document.

²¹ In bijlage 9 is er een voorbeelddocument van een positief-negatiefratio.

4.6.1.1.3 Neutraal en afstandelijk benaderen

Leerkrachten willen graag een vertrouwensband opbouwen met alle leerlingen uit zijn/haar klas. Bij leerlingen met een hechtingsstoornis blijkt dit juist niet de goede benadering. Scholieren met een hechtingsstoornis dienen zeer neutraal en afstandelijk benaderd te worden. Ze zullen echter lichamelijke en emotionele toenadering meteen afwijzen. Belangrijke tip: probeer de relatie met de jongere te zien als een zakenrelatie. De leerling zal zelf aangeven wat zijn grenzen zijn.

4.6.1.1.4 Goede lesstructuur²²

4.6.1.1.5 Plaats in de klas

Je kan bedreigende situaties voorkomen of verminderen, waardoor leerlingen met een hechtingsstoornis zich ontspannen en meer gewenst gedrag vertonen.

Een aantal tips die jongeren met een hechtingsstoornis kunnen helpen:

- Geef de leerling een eigen tafel en stoel met bijvoorbeeld een sticker erop. Dit zorgt voor een gevoel van controle, autonomie en zeker overzicht.
- Plaats indien mogelijk geen andere leerlingen achter hem. Dit kan je doen door zijn rug naar de muur te keren.
- Probeer de leerling dicht bij de leraar te plaatsen, zodat je steeds controle over hem hebt en de leerling in kwestie goed de les kan meevolgen.
- Rustige kinderen in de buurt van de scholier met de hechtingsstoornis plaatsen, kan zeker helpen om hem te doen ontspannen.

4.6.1.1.6 Duidelijke regels en afspraken

Een andere manier van structuur bieden, is het duidelijk zijn naar regels en afspraken die in een bepaalde les of de volledige school gelden. De regels moeten in samenspraak met de leerlingen worden opgesteld in elke les. Leerlingen met een hechtingsproblematiek weten hierdoor beter wat er van hen verwacht wordt. Een aantal toepassingen die scholieren met een hechtingsproblematiek helpen:

- Een gsm-bakje is een klein bakje waarin jongeren hun gsm's leggen alvorens de les aanvangt. Tegenwoordig zijn er meer en meer leerlingen die de les verstoren door het gebruik van hun mobiele telefoon. Veel discussies en uit de hand gelopen ruzies hebben het gebruik van de gsm reeds veroorzaakt. Dit wordt dan ook reeds toegepast in zeer veel klassen van het buitengewoon en gewoon onderwijs. Wanneer scholieren toch iets moeten opzoeken, kunnen ze de gsm's uiteraard uit het bakje nemen en nadien weer terugleggen.
- Het ophangen van de regels en afspraken vooraan in het lokaal.
- Het gebruik van pictogrammen op de bank. Leerlingen met een hechtingsstoornis hebben moeite om te achterhalen wat er van hen verwacht wordt. Wanneer ze herhaaldelijk storend gedrag vertonen, kan de leraar ervoor kiezen om gebruik te maken van een aantal pictogrammen. Deze helpen hen eraan herinneren wat het juiste gedrag is.²³

4.6.1.2 Reactieve aanpak

4.6.1.2.1 Time-out

In veel scholen buitengewoon onderwijs kunnen leerlingen afkoelen in een afkoelruimte. Dit helpt hen om even alles op een rijtje te zetten en rustig te worden. Wanneer scholen kiezen om een afkoelruimte te gebruiken, moet er ook wel iets nuttigs gebeuren in de tijd dat de leerling niet aanwezig is in de klas. De leerling dient een formulier in te vullen waarin hij nadenkt over wat er net gebeurd is en hoe dit komt. Na de les bespreken onderwijzer en

²² De methodiek "goede lesstructuur" werd reeds besproken in titel 4.5.1.5.

²³ In bijlage 10 zijn er een aantal pictogrammen terug te vinden.

leerling dit. Door de terugkoppeling dienen zowel leraar als leerling na te denken over hoe probleemgedrag kan ontstaan en hoe het in de toekomst vermeden kan worden.

De benodigdheden voor een time-outruimte zijn een stoel, het formulier, een potlood met gom en een kookwekker. De leerlingen stellen deze kookwekker steeds in op tien minuten, zodat ze duidelijk weten wanneer het tijd is om weer naar de klas terug te keren. De afkoelruimte kan ingericht worden in de gang.²⁴

4.6.1.2.2 Straffen versus consequentie

Leraren die leerlingen met hechtingsproblemen willen straffen, denken beter twee keer na. Zij hebben al zoveel meegemaakt dat straf niets voor hen betekent. Straf veroorzaakt wrok en rancune bij deze leerlingen. In plaats van hem te straffen of te zeggen: *“Heb je nou weer je huiswerk niet gemaakt? Nu mag je niet op de computer!”* Zeg: *“Wat jammer voor jou dat jij het huiswerk niet hebt gemaakt! Gelukkig ben jij gezegend met een onderwijzer zoals ik die jou nu een nieuwe kans geeft om het huiswerk alsnog te maken, tijdens computertijd.”* Kinderen vinden het moeilijk om het gedrag te laten zien wat van hen verwacht wordt. Het huidige schoolsysteem werkt niet voor kinderen met hechtingsproblemen. Kinderen met hechtingsstoornissen ontwikkelen namelijk een minder goed ontwikkeld oorzaak-gevolg gevoel. Je kan daarom best in plaats van de kinderen te straffen, de consequenties laten voelen van hun gemaakte keuzes. Een voorbeeld hoe je als leraar best omgaat met het gebruik van consequenties: *“Leen heeft een hechtingsstoornis. Ze maakt haar taak niet. Je geeft reeds aan dat het een belangrijke taak is, aangezien het meetelt op punten. In plaats van een preek te geven aan Leen, beslis je om het anders aan te pakken. Je ziet dat ze haar taak niet heeft gemaakt, dus je haalt gewoon het lege formulier op, zonder er woorden aan vuil te maken. Na de verbetering deel je de taken terug uit en staat er op Leens taak 0/10. Je erkent Leen in haar keuze de taak niet te maken door te zeggen: “Wat jammer dat je een onvoldoende haalde op de taak. Volgende week is er een nieuwe taak, je kan het dan nog eens proberen.” Leen voelt zich op deze manier erkend voor haar keuze ze niet te maken, maar ze zal volgende keer eens extra goed nadenken en uiteindelijk de volgende taak toch maken.”* (Zimbardo, Weber, & Johnson, 2006)

4.6.1.2.3 Acties in plaats van woorden

Als het kind blijft spelen met een pen, liniaal of iets anders pak het dan af in plaats van een preek te geven over het hoe en waarom dit vervelend is.

4.6.1.2.4 De leerling blijft zelf verantwoordelijk

Als de leerling een consequentie krijgt, geef er dan geen verklaring voor. Kinderen met hechtingsproblemen hebben geen goed ontwikkeld oorzaak-en-gevolggevoel. De consequentie uitleggen, heeft daarom geen zin. De leerlingen zullen hun gedrag niet snel in relatie zien met de consequentie. Probeer discussie zeker te vermijden, want voor jongeren met hechtingsproblemen is de discussie een manier om controle te houden over de situatie. Gebruik bijgevolg zo min mogelijk woorden en probeer vast te houden aan de consequentie. Verwacht na de consequentie geen verbetering van het gedrag. “Het kan best zijn dat hetzelfde gedrag zich dezelfde dag of de dag daarna weer herhaalt. Gebruik ook dan weer dezelfde aanpak. Geen discussie, geen agressie, maar consequentie met zachte hand. (...)” (Kerpel, 2014)

4.6.1.2.5 Blijf kalm

Wanneer de leerling regelmatig probleemgedrag vertoont dan is de laatste tip en vaak de belangrijkste om altijd kalm te blijven. Een leerling heeft niet altijd controle over de situatie. Als je echt niet weet wat je nog kan doen om de situatie te verbeteren, probeer dan met collega's

²⁴ In bijlage 11 is een afkoelformulier terug te vinden.

te overleggen of stap bijvoorbeeld naar het CLB. Zij helpen je graag verder naar andere professionele instanties die hulp bieden.

4.6.2 Leerlingen met ADHD

4.6.2.1 Preventieve aanpak

4.6.2.1.1 Observatie van probleemgedrag²⁵

4.6.2.1.2 Complimenten

Als je leerlingen met ADHD complimenten geeft, groeien ze. Ze maken helaas heel veel "fouten", waardoor ze maar weinig complimenten krijgen. Als je bewust let op het gewenste gedrag van de scholieren, geef je ze hiervoor een pluim. Dit kan verbaal, maar ook non-verbaal. Een aantal tips om dit concreet toe te passen in de dagelijkse klaspraktijk:

- Lichaamstaal en intonatie dienen aangepast te worden. Een enthousiaste toon past in dit geval.
- De benoeming moet zeer concreet gebeuren. Een voorbeeld van hoe het niet moet: "Goed gedaan, Lies!" Deze benoeming is niet concreet genoeg. Jongeren met ADHD leggen dit snel naast zich neer. Een voorbeeld van hoe het wel moet: "Je hebt tijdens dit groepswerk heel goed samengewerkt. Zowel je andere teamgenoten als ik vinden dat je dit super hebt gedaan, doe zo verder!" De leerling weet perfect wat hij goed heeft gedaan en blijft dit onthouden.
- Verwoord het compliment ook steeds op een positieve manier. Een voorbeeld van hoe het niet moet: "Je hebt deze keer eens niet valsgespeeld tijdens de quiz." Dit compliment is negatief geformuleerd. De positieve kanten van de leerling komen niet naar voren. Een voorbeeld van hoe het wel moet: "Je hebt heel goed en eerlijk meegespeeld tijdens de quiz."
- Complimenten van het gewenste gedrag geef je best meteen nadat dit gedrag zich voordoet. Op deze manier blijft er een logisch verband bestaan tussen de twee. (Centrum ADHD Nederland, 2017)

4.6.2.1.3 Lessenroosters en takenlijsten zichtbaar maken

Leerlingen met ADHD vinden het moeilijk om zelfstandig hun taken en leermomenten te plannen, dit zorgt voor heel wat frustraties die ze later willen uitwerken. Je helpt hen door lessenroosters en takenlijsten op een zichtbare plaats in de klas te hangen. Overigens profiteren de kinderen zonder ADHD van zulke geheugensteuntjes.

Wanneer de leerlingen moeite ondervinden met plannen en je merkt dat ze meer gefrustreerd raken, kan je altijd een sessie leren-leren met hen uitproberen. Hierbij werk je specifiek rond het gebruik van de agenda als een gebruiksvriendelijke tool en je haalt regelmatig deze op van de leerling in kwestie. Wanneer hij of zij feedback hierover krijgt, zal hij of zij meer zelfvertrouwen winnen en de frustraties zullen wegebben.

4.6.2.1.4 Duidelijkheid creëren²⁶

4.6.2.1.5 Afspraken over praten en stil zijn zichtbaar maken

Voor veel leerlingen is het moeilijk om in te schatten of een situatie zich leent tot kletsen, overleg of stilte. Zeker leerlingen met ADHD hebben hier moeite mee. Duidelijke regels hierover helpen een kind om zich gepast te gedragen.

²⁵ De methode "observatie van probleemgedrag" werd reeds besproken in titel 4.6.1.1.1.

²⁶ De methode "duidelijkheid creëren" werd reeds besproken in titel 4.5.1.10.

Een manier om dit meer visueel te maken is het gebruik van een verkeerslicht. Wanneer het licht op rood staat, moeten de leerlingen in stilte werken. Rood gebruik je wanneer leerlingen een individuele oefening maken of een begeleid zelfstandig werk. Staat het verkeerslicht op oranje dan mogen de scholieren zachtjes overleggen met andere jongeren die in hun nabije omgeving zitten. Maak hierbij duidelijk wanneer het geluid te storend wordt. Oranje kan de leraar gebruiken tijdens groepswerken of paarwerk. Staat het verkeerslicht op groen, dan krijgen de leerlingen de mogelijkheid om te praten. Dit kan de onderwijzer bijvoorbeeld doen tijdens een klasdiscussie of een onderwijsleergesprek. Hierdoor wordt er op een rustige manier in de klas gewerkt. De leerlingen moeten zich aan de afspraak houden.²⁷ Het gebruik van het verkeerslicht is geïnspireerd vanuit het Daltononderwijs. Een andere manier om de afspraken meer visueel te maken voor leerlingen met ADHD is het gebruik van pictogrammen. Het nut van pictogrammen onderschatten mensen vaak. Zo kunnen er vooraan een aantal pictogrammen hangen die de leerlingen helpen met het onthouden van enkele klasregels, maar ook op de bank of eventueel het concentratiescherm kan je pictogrammen aanbrengen.



Afbeelding 17:
Verkeerslicht

4.6.2.1.6 Goede lesstructuur²⁸

4.6.2.1.7 Concentratiescherm²⁹

4.6.2.1.8 Redicodismaatregelen

Voor leerlingen met ADHD zijn ook een aantal redicodismaatregelen terug te vinden. Dit kan jongeren helpen in de dagelijkse klaspraktijk.³⁰

4.6.2.2 Reactieve aanpak

4.6.2.2.1 Time-out³¹

4.6.2.2.2 Beweging

Wanneer kinderen met ADHD even geen blijf met zichzelf weten en je merkt dat ze gefrustreerd raken, laat het dan toe om even te bewegen. Dit kan bijvoorbeeld door de leerling even de gang op en af te laten wandelen. Daarna zal het kind zich beter voelen en terug geconcentreerd werken.

4.6.2.2.3 Een negatieve aanpak werkt niet

Het richten op het negatieve gedrag werkt niet. Het zorgt er enkel voor dat je in een vicieuze cirkel terecht komt waar leerlingen niet luisteren en er vervolgens een straf komt. Dit heeft tot gevolg dat er een ongelukkige jongen of meisje, een vervelende sfeer in de klas en veel frustratie, ontstaat. Het is voor een leerling met ADHD te moeilijk om uit negatief geformuleerde vermaningen de vertaling te maken naar wat het gewenste gedrag is. Zeggen wat je wél wil bereiken, heeft meer effect. Een voorbeeld van een zinloze reactie: *“Stop met spreken.”* De leerling kan niet goed vertalen wat het gewenste gedrag is. Probeer het daarom op een positieve manier om te draaien: *“Ik wil dat je je omdraait en naar mijn uitleg luistert.”* Nu weet de jongere exact wat hij moet doen. (Zimbardo, Weber, & Johnson, 2006)

4.6.2.3 Spanningsontlading door humor

Erge woedeaanvallen kunnen vermeden worden door te reageren met humor. Deze humor mag niet spottend gebeuren. Wanneer de leerling of de klas er zelf niet mee kan lachen, heeft

²⁷ In bijlage 12 staat er een verkeerslicht dat kan worden geknutseld.

²⁸ De methode “goede lesstructuur” werd reeds besproken in titel 4.5.1.5.

²⁹ De methode “concentratieschermen” werd reeds besproken in titel 4.5.2.2.

³⁰ In bijlage 6 zijn een aantal redicodisformulieren toegevoegd voor leerlingen met ADHD.

³¹ De methode “time-out” werd reeds besproken in titel 4.6.2.1.

dit optreden geen zin. Het is belangrijk om steeds neutraal te blijven, want iemand belachelijk maken of kwetsen, is uiteraard onaanvaardbaar. Je mag daarnaast niet overdrijven. Het moet “echt” grappig blijven, jongeren voelen dit meteen aan.

4.6.2.4 Blijf kalm³²

4.6.3 Leerlingen met ASS

4.6.3.1 Preventieve aanpak

4.6.3.1.1 Observatie van probleemgedrag³³

4.6.3.1.2 Interactie en communicatie

Als leerkracht probeer je in eerste instantie een goede interactie met de leerlingen op te bouwen. Dit past binnen de zelfdeterminatietheorie. Goede en wederzijdse communicatie staat hierbij centraal. Het kind met autisme heeft echter moeite in de omgang met communicatieproblemen. Het ontvangen en verwerken van informatie levert moeilijkheden op. In onderstaande alinea's staan een aantal zeer concrete tips.

4.6.3.1.2.1 Concrete boodschappen

Kinderen met ASS hebben nood aan zeer concrete, ondubbelzinnige en vooral positieve bewoordingen. Ze begrijpen geen figuurlijk taalgebruik. Ze vatten dit letterlijk op.



Afbeelding 18: Denkwijze personen met ASS

Door naar bovenstaande afbeeldingen te kijken wordt duidelijk dat deze leerlingen zeer veel moeite hebben met dubbelzinnigheden. Zonder een context mee te geven, gaan ze alle woorden in andere contexten zien, op een letterlijke manier. Probeer daarom steeds alles in de juiste context te plaatsen. Nog beter is het vermijden van dit figuurlijk taalgebruik.

Daarnaast hebben de jongens en meisjes nood aan heel concrete verwoordingen. Concreet moet soms nog concreter dan je denkt: “Ik kom zo bij je”, lijkt voor de meerderheid specifiek genoeg, maar is voor leerlingen met autisme veel te onzeker. “Ik kom bij je als ik mijn PowerPoint heb gestart,” geeft al beter aan wat er gebeuren gaat.

Om te weten te komen of je wel héél concreet en ondubbelzinnig taalgebruik hanteert, kan je proberen om alles te visualiseren wat je zegt. Zie je zelf een “plaatje” voor je van wat je wil zeggen? Indien het antwoord ja is, praat je concreet. Wanneer scholieren moeite blijven hebben met het begrijpen van jouw instructies of uitleg, kan je proberen om veel afbeeldingen, filmpjes... te gebruiken. Dit stimuleert niet alleen de leerling met ASS, maar ook de anderen. (Participatie autisme, 2016)

³² De methode “blijf kalm” werd reeds besproken in titel 4.6.2.1.

³³ De methode “observatie van probleemgedrag” werd reeds besproken in titel 4.6.1.1.1.

4.6.3.1.2.2 Herhalen

De leerlingen gaan vaak niet meteen weten wat er bedoeld wordt met de opdracht. Herhaal daarom de instructie of vraag aan een behulpzame leerling om het nog eens te herhalen. Controleer vervolgens of de jongere goed weet wat er nu precies moet gebeuren door persoonlijk naar hem toe te gaan. Je kan altijd bij een opdracht de eerste oefening samen maken, hierdoor weet de leerling met autisme veel beter wat de opdracht inhoudt.

4.6.3.1.2.3 Communicatie uitlokken

De leerling met autisme kan het moeilijk hebben met informatieverwerking en -verwerking. Lok daarom zo vaak mogelijk communicatie uit. Geef tijd om alles te verwerken. Je wacht bijvoorbeeld langer dan vijf seconden op een antwoord. Probeer de leerling zijn zin te laten formuleren en ondersteun hem hierin. Tracht te streven naar warmte in de communicatie. Dit bevordert de betrokkenheid en competentie van de leerling.

4.6.3.1.3 Goede lesstructuur³⁴

4.6.3.1.4 Rustige plaats in de klas

Plaats de leerling op de voor hem/haar meest geschikte plaats dit kan bijvoorbeeld achteraan in de klas zijn. Zet hem best niet in het midden, aangezien er dan te veel onverwachte prikkels vanuit verschillende hoeken komen. Wanneer de leerling dit wenst en het is mogelijk, kan je hem alleen aan een bank zetten. De leerling is daarnaast best omringd met rustige en kalme jongens en meisjes. Hij ziet op deze manier ook hoe anderen zich op een positieve manier gedragen. Wanneer je van plan bent om veranderingen door te voeren in de plaatsen, kondig dit altijd op voorhand aan, zodat de leerling weet wat er zal gebeuren. De leerling moet soms even kunnen uitblazen. Dit kan je doen door hem bijvoorbeeld een hoofdtelefoon te geven, die hij kan gebruiken wanneer hij even weg wil zijn van alle prikkels. Hij mag ook ten alle tijden zijn stoel eventjes naar de muur richten.

4.6.3.1.5 Redicodismaatregelen

Voor leerlingen met ASS zijn er een aantal redicodismaatregelen terug te vinden, om hen te helpen in de dagelijkse klaspraktijk.³⁵

4.6.3.2 Reactieve aanpak

4.6.3.2.1 Straffen werkt niet

Leerlingen met autisme leven in het hier en nu. Ze kunnen zich de toekomst niet voorstellen. Het kind leert niet van een straf. Het ongewenste gedrag moet niet bestraft worden. Belangrijker is om het kind controle en vat op de situatie te laten krijgen. Dat kun je doen door ze regels te geven om de wereld te begrijpen en zich veilig te voelen. Probeer of je de "logische gevolgen" van het gedrag kunt uitleggen. Zo leert het kind misschien de oorzaak-gevolgrelatie van zijn gedrag begrijpen. (Eureka Onderwijs, 2017)

4.6.3.2.2 Time-out³⁶

4.6.3.2.3 Blijf kalm³⁷

4.7 Methodieken per symptoom

In dit onderdeel volgen een aantal maatregelen die leraren regulier onderwijs kunnen gebruiken in de klaspraktijk wanneer men een aantal symptomen herkent, maar nog geen weet heeft van een diagnose. De gekozen "symptomen" komen uit de eigen stage-ervaring en

³⁴ De methodiek "goede lesstructuur" werd reeds besproken in titel 4.5.1.5.

³⁵ In bijlage 5 is een lijst met redicodismaatregelen terug te vinden.

³⁶ De methode "time-out" werd reeds besproken in titel 5.6.2.1.

³⁷ De methode "blijf kalm" werd reeds besproken in titel 5.6.2.1.

observaties, maar zijn ook geformuleerd uit een aantal gedragsproblemen. De symptomen zijn telkens geschreven vanuit een casus die ruim geïnterpreteerd kan worden.

4.7.1 Weigering van instructies

“De leraar vraagt aan de leerlingen om het werkboek voor zich te nemen en één van de leerlingen weigert dit. Dit is al de zoveelste keer dat hij dit of andere instructies weigert. De leerling kijkt uitdagend en zoekt medestanders in de klas.”

4.7.1.1 Negeren van het negatieve gedrag

De scholieren die wel positief gedrag vertonen, krijgen als eerste aandacht. Je geeft hen een compliment. Je gaat verder met de les alsof je niet doorhebt dat er een leerling is die probleemgedrag vertoont. Waarschijnlijk zal hij uiteindelijk zijn eigen cursus wel op de bank nemen, aangezien hij niet achter wil blijven bij de les. Uiteraard houd je de leerling wel in de gaten.

4.7.1.2 Verantwoordelijkheid bij de leerling leggen

Je kan ook tegen de leerling zeggen dat het de eigen verantwoordelijkheid is om de cursus te nemen. Je verpakt dit als een soort van besluit, waarop de leerling geen weerwoord kan geven. Bijvoorbeeld: *“Lars, ik heb je gevraagd om je werkboek te nemen. Als je dit niet doet, zal je de oefeningen thuis moeten maken. Je krijgt een paar seconden om te beslissen wat je doet, het is je eigen verantwoordelijkheid.”* Als de leerling hierop zijn gedrag aanpast, kan je je appreciatie uiten.

4.7.2 Moeite met veranderingen

“Sinds Beysa in het middelbaar zit, heeft ze zeer veel moeite met veranderingen. Elk lesuur een andere leraar en een ander vak, dat kan ze maar moeilijk plaatsen. Ze heeft daarnaast moeite om de juiste cursussen en handboeken elke dag mee te nemen en vergeet bijna elke les wel iets.”

4.7.2.1 Structuur in de ruimte³⁸

4.7.2.2 Structuur in de materialen³⁹

4.7.3 Discussie uitlokken

“Het is maandagochtend, niet de favoriete tijd van de leerlingen. Je geeft les tijdens het eerste uur aan een groep derdejaars. Je zegt dat ze eerst de aangekondigde toets gaan maken, vooraleer je aan de les zal beginnen. Sander kijkt echter zeer boos en reageert: “U heeft helemaal niet gezegd dat we op maandag een toets hebben!””

4.7.3.1 Denk twee keer na

Waarschijnlijk heb je de neiging om je meteen te gaan verdedigen tegenover de leerling. Dit heeft echter helemaal geen zin en leidt tot een welles-nietesspelletje dat je toch niet zal winnen. Probeer daarom voor je reageert, deze reflex te onderdrukken. Dit kan je doen door tot vijf te tellen en hierna pas in te gaan op de leerling. (Moortgat, 2013)

4.7.3.2 Behoud de controle

Je kan best proberen om de controle over de situatie te behouden. Dit kan je doen door de discussie uit te stellen. Volgende reactie is op zijn plaats: *“Ik wil hier zeker over praten, Sander, maar aan het einde van de les. We gaan nu eerst de toets maken.”* De leerling in kwestie zal

³⁸ De methode “structuur in de ruimte” werd reeds besproken in titel 4.6.1.6.

³⁹ De methode “structuur in de materialen” werd reeds besproken in titel 4.6.1.7.

het er aan het einde van de les helemaal niet meer over willen hebben en is de discussie al lang vergeten.

4.7.3.3 Blijf kalm⁴⁰

4.7.4 Moeite met concentreren

“Je merkt aan Lorenzo dat hij de laatste tijd nog al snel afgeleid is. Je weet niet goed wat je hiermee moet doen en vraagt aan andere leraren of hij in hun lessen ook moeite heeft met zich te concentreren. Blijkbaar gedraagt hij zich net hetzelfde: hij kan zich niet concentreren, is snel afgeleid en lijkt hierdoor heel onoplettend.”

4.7.4.1 Afwisseling

Voor de concentratie van deze leerling is afwisseling heel belangrijk. Wanneer het kind net een stuk gelezen heeft, is het goed daarna een taak aan te bieden waarbij het kind bijvoorbeeld iets moet opschrijven, moet luisteren of even mag bewegen. Door variatie te houden in de taken kan het kind langer bij de les blijven. Wanneer de leerlingen terug komen van de speelplaats naar de klas, is het goed om de leerling even naar een liedje te laten luisteren door zijn hoofdtelefoon. Op deze manier kunnen ze zich beter richten op de nieuwe taak.

4.7.4.2 Rustige plaats in de klas⁴¹

4.7.4.3 Duidelijkheid creëren⁴²

4.7.4.4 Concentratiescherm⁴³

4.7.4.5 Goede lesstructuur⁴⁴

4.7.5 Slechte klassfeer

“Je bent klastitularis van het tweede jaar beroepsvoorbereidend leerjaar. Aan het begin van het schooljaar konden alle leerlingen het goed met elkaar vinden, maar je merkt dat naarmate het jaar vordert er veel strubbelingen zijn. Zowel onderling als tegen de leraren. De leerlingen werken niet meer mee met de leraar en onderling lukken zelfs de kleinste groepswerken niet meer. Er zijn leerlingen die door hun probleemgedrag de onderliggende relaties helemaal hebben verstoord.”

4.7.5.1 De klasinrichting veranderen

Het eerste wat je kan doen is de klasinrichting leuker maken voor de leerlingen. Dit zorgt niet alleen voor een leukere sfeer, maar zo zorg je er ook voor dat ze samen gaan nadenken als een team. Vraag eerst aan de directeur of hij/zij hiermee akkoord gaat, misschien is er wel een klein schoolbudget dat gebruikt kan worden. Denk nu samen met de leerlingen na over wat er kan gebeuren en wat ze willen. Je moet rekening houden met de volgende zaken:

- Er is geen budget (tenzij anders afgesproken met de directie).
- De leerlingen moeten alles zelf doen.
- De inrichting mag niet té veel afleiding geven.

Vervolgens help je de leerlingen om de taken te verdelen. Hierna spreek je een moment af wanneer je de klas zal inrichten. Dit kan tijdens een les leefsleutels of dergelijke zijn, tijdens de les PO of tijdens de middagspeeltijd.

⁴⁰ De methode “blijf kalm” werd reeds besproken in titel 4.6.2.1.

⁴¹ De methodiek “rustige plaats in de klas” werd reeds besproken in titel 4.6.3.1.4.

⁴² De methode “duidelijkheid creëren” werd reeds besproken in titel 4.5.1.10.

⁴³ De methode “concentratieschermen” werd reeds besproken in titel 4.5.2.2.

⁴⁴ De methodiek “goede lesstructuur” werd reeds besproken in titel 4.5.1.5.

4.7.5.2 Vertrouwensspelen

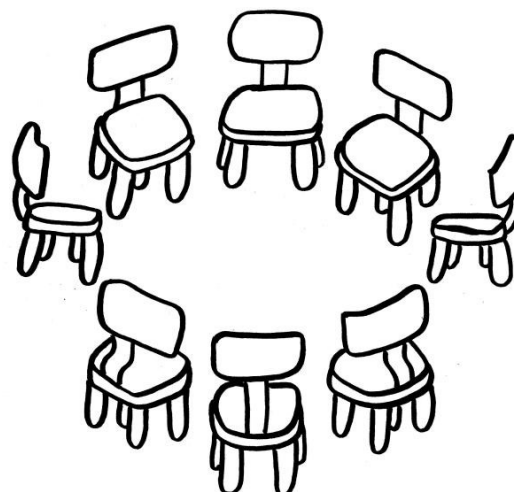
Deze les gaan de leerlingen geen jaartallen of vierkantswortels leren, maar wel elkaar vertrouwen. Probeer dit dus een volledig lesuur in te richten. Je bent dan wel één uur kwijt, maar als het werkt gaan de scholieren veel beter met elkaar kunnen omgaan dan ervoor. De jongeren kiezen per twee een opdracht uit de lijst.⁴⁵ De scholieren krijgen vijf minuten om zich voor te bereiden. Dit houdt in dat ze moeten lezen wat de opdracht inhoudt, het materiaal klaarzetten, de taken verdelen... Na vijf minuten gaan ze opdracht per opdracht doen. Het duo dat de opdracht heeft voorbereid, legt ze uit aan de klas, op deze manier werk je aan geïntegreerde vaardigheden zoals luisteren en spreken. Iedereen moet de opdracht proberen te doen. De leraar doet de opdrachten gewoon mee, zo zijn de leerlingen zeker gemotiveerd om deel te nemen. Op het einde van de les bespreekt de onderwijzer met de klas hoe het is gegaan.

4.7.5.3 Speeddating

In de klas staan twee cirkels met stoelen: een binnen- en een buitencirkel. De leerlingen gaan op één stoel zitten. Vervolgens leg je uit wat er gaat gebeuren: twee mensen die tegenover elkaar zitten, gaan één minuut praten over alles wat ze maar willen. Eventueel geef je hen enkele zelfgekozen vragen mee, wanneer ze dit moeilijk vinden. Na één minuut geef je een teken, de mensen die in de buitencirkel zitten, schuiven één stoel door naar rechts. De anderen in de binnencirkel blijven zitten.

4.7.5.4 Gespreksvormen

Het in gesprek gaan met leerlingen kan onderliggende problemen aanhalen, maar wordt ook gezien als een preventieve aanpak die past binnen de preventiepiramide. Naargelang de aard van het gesprek kan het in verschillende niveaus worden gecategoriseerd. Een algemeen gesprek kan zorgen voor de leefklimaatbevordering en kadert binnen het eerste niveau. Het kan zich echter ook situeren in niveau twee en drie en soms zelfs niveau vier. Een mogelijk voorbeeld om een gesprek op gang te trekken is een kringgesprek aangaan. Dit helpt de leerlingen om frustraties te uiten, maar tevens om elkaar complimentjes te geven. Het zorgt ervoor dat het welbevinden van de leerlingen enorm stijgt en de scholieren leren weerbaarder te worden. Dit gesprek kan dagelijks of zelfs wekelijks gebeuren. Tijdens deze werkvorm zitten de leerlingen in de vorm van een kring en ontstaat er een gesprek. De leerkracht kan tijdens het gesprek gespreksleider zijn, maar kan deze rol tevens doorgeven aan de jongeren. Dat laatste is het uiteindelijke doel. Het lokaal waarin het kringgesprek doorgaat, moet groot genoeg zijn om de leerlingen in een kring te laten zitten.



Afbeelding 19: Kringgesprek

4.7.6 Moeite met stilzitten

“Sien heeft de laatste tijd moeite met stilzitten in de les. Je merkt dit vooral op tijdens de lessen van algemene vakken. Je bespreekt dit op de klassenraad. De andere leraren merken dit ook op, de leraren PO, TO en LO merken hier echter niets van.”

⁴⁵ In bijlage 13 staat een lijst met vertrouwensspelen.

4.7.6.1 Muziek luisteren

De leerling moet soms even kunnen uitblazen. Dit kan je doen door hem bijvoorbeeld een hoofdtelefoon te geven, die hij kan gebruiken wanneer hij even weg wil zijn van alle prikkels. Hij mag ten alle tijden zijn stoel eventjes naar de muur richten.

4.7.6.2 Even bewegen⁴⁶

4.7.6.3 Stimuleer beweging

Waarschijnlijk zal je school naschoolse activiteiten, middagactiviteiten of sport-na-school (SNS) organiseren. Moedig de leerlingen aan om deze zeker te volgen en informeer de ouders hier ook over. Zo weten de scholieren welke mogelijkheden hier in zijn en leren ze nieuwe sporten en spelen kennen, die ze kunnen beoefenen.

4.7.7 Moeilijkheden aan het begin van de les

“Aan het begin van de les heeft de leerkracht Frans het erg moeilijk om de klas stil te krijgen. Luca blijft doorpraten en betreft veel leerlingen hierbij. De leraar moet altijd haar stem verheffen. Dit is niet goed voor haar en daarnaast heeft het een tegendraads effect op de scholieren.”

4.7.7.1 Begin van de les

Het begin van de les duidelijk aangeven, zorgt voor structuur bij de leerlingen. Dit moet niet eenmalig gebeuren, maar elke les opnieuw. Dit kan je doen door aan het begin van de les telkens dezelfde positie in het klaslokaal te kiezen, dezelfde houding aan te nemen en altijd met een soortgelijke introductie te starten. Zo laat je zien dat je alles onder controle hebt en de leerlingen weten zo precies wanneer de les begint. (Conradi, 2016)

4.7.7.2 Stramien

De jongeren moeten bij het binnenkomen goed weten wat er van hen verwacht wordt. Is het de bedoeling dat ze hun spullen klaarleggen of moeten ze eerst naar de inleiding luisteren? Denk na over wat jij graag wil en bespreek dit met leerlingen. (Conradi, 2016)

4.7.7.3 Non-verbaal de stilte verkrijgen

De klas verbaal tot stilte manen kan vervelend zijn voor de stem. Probeer scholieren daarom op een non-verbale manier tot stilte te manen. Je kan hierbij pratende jongens en meisjes aankijken, de vinger op de lippen leggen als je stilte wil, een cirkelend gebaar maken als een jongere zich moet omdraaien... (Conradi, 2016)

4.7.7.4 Praat zachter

Mensen zijn geneigd om snel hun stem te verheffen. Bijvoorbeeld: *“Nu gaan jullie allemaal zwijgen!”* Probeer het eens op een andere manier en ga zachter praten als je wil dat leerlingen de aandacht op jou vestigen. Een duidelijke, open lichaamshouding kan helpen. (Conradi, 2016)

4.7.8 Algemeen storend gedrag

Vaak zijn er heel wat leerlingen die de klas op stellen zetten. Daarom kan het helpen om in het algemeen na te denken hoe je het best op iedereen reageert. Hieronder zijn dan ten slotte ook een aantal methodieken die in bijna elke situatie van pas kunnen komen.

4.7.8.1 Reageren op het niet naleven van de afspraken

Het is heel erg belangrijk als leraar dat je reageert wanneer scholieren de afspraken niet naleven. Uiteraard is het een beetje de eigen stijl die hierin meespeelt. Sommige leraren laten

⁴⁶ De methodiek “even bewegen” werd reeds besproken in titel 4.6.2.2.2

de leerlingen eerder op het beloop, anderen reageren meteen. Er zijn enkele tips die kunnen helpen om op een correcte manier te reageren wanneer jongeren negatief gedrag vertonen, zonder dat het echt probleemgedrag wordt. (Horeweg, Gedragsproblemen in de klas: preventie, 2014)

- “Geef bij overtredingen alleen een non-verbale waarschuwing. Praten kan altijd nog. Meestal is een blik of een gefronste wenkbrauw al voldoende om het gedrag te doen stoppen. Dit kan je ook afspreken met het kind op voorhand. Zo weet hij wanneer hij te ver gaat en grensoverschrijdend gedrag vertoont.
- Loop in de richting van het betreffende kind of leg een hand op zijn schouder (kan niet bij alle kinderen) of verplaats het speeltje/boek/... waar het mee zit te wriemelen. Zo kun je stillletjes, vrijwel zonder te praten en zeker zonder een scène te maken het gedrag stoppen. Overigens zijn er kinderen die je beter kunt laten wriemelen.
- Loop naar het kind en vraag of hij het werk erg moeilijk vindt, dat is namelijk vaak het probleem waardoor andere dingen ineens interessanter worden. Je kunt nu hulp bieden en hebt zo het gedrag gestopt.
- Als het voorgaande niet (meer) werkt, wijs dan op dat wat er eigenlijk gedaan moet worden. *“Ik wil graag dat je je nog even op die som concentreert, anders lukt het misschien niet.”*
- Als er toch echt een vermaning nodig is, geef die dan vóór je gaat ontploffen. Houd hem kort, rustig en zakelijk. Vertel er eventueel meteen een consequentie bij als het verkeerde gedrag niet stopt. Houd het bij één waarschuwing en zorg dat de consequentie wel uitvoerbaar is. Bij hernieuwd in de fout gaan, moet je de consequentie meteen laten volgen, zonder discussie. *“Ik wil dat je nu aan je sommen gaat. Je stoort nu andere kinderen en dat vind ik vervelend. Als je weer stoort dan (zelf invullen.)”*
- Een kind dat anderen stoort, tijdelijk uit het groepje (dus alleen) laten werken. Na het werk krijgt het kind uiteraard weer een nieuwe kans. Dus na taal, mag het bij aardrijkskunde weer in het groepje: nieuwe ronde, nieuwe kansen. Het kan dan best wéér fout gaan, maar het kind krijgt op deze manier wel veel kansen om te oefenen. Langer apart zetten werkt echt niet beter dan kort apart zetten en leidt misschien juist tot een negatieve spiraal.
- Soms helpt het om een storend kind een stukje te laten voorlezen of iets te laten uitleggen. Het kan ook handig zijn het kind even iets te laten wegbrengen. Zo komt het tot zichzelf en heeft het meteen even beweging. Dit is vaak al voldoende.(...)” (Horeweg, Afspraken niet naleven, 2016)

4.7.8.2 Spanningsontlading door humor⁴⁷

4.7.8.3 Spiegelen

Spiegelen is een methode waarbij de leraar het gedrag van de leerling gaat nadoen. Je doet net hetzelfde als de scholier, uiteraard zonder te overdrijven. Je gebruikt steeds dezelfde woorden, intonatie en lichaamstaal. Wanneer de jongens en meisjes bijgevolg in de lach schieten is het doel bereikt. Het negatieve gedrag wordt onmiddellijk doorprikt en je hoeft verder geen terechtwijzing te doen. Nadien kan het toch zinvol zijn om nog even terug te koppelen bij de leerling waarom hij dit gedrag vertoont en dat je dit absoluut niet apprecieert. (Vettenburg, 2003)

4.7.8.4 Afkoelruimte

In veel scholen buitengewoon onderwijs kunnen leerlingen die even geen blijf meer met zichzelf weten afkoelen in een afkoelruimte. Dit kan hen helpen om even alles op een rijtje te zetten en rustig te worden. Wanneer scholen kiezen om een afkoelruimte te gebruiken, moet er ook wel iets nuttigs gebeuren in deze tijd dat de scholier niet aanwezig is in de klas. De jongere dient een formulier in te vullen waarin hij nadenkt over wat er net gebeurd is en hoe dit komt. De leraar dient hetzelfde in te vullen. Na de les bespreken onderwijzer en leerling dit.

⁴⁷ De methodiek “spanningsontlading door humor” werd reeds besproken in titel 4.6.2.3

Door de terugkoppeling dienen zowel lesgever als leerling na te denken over hoe probleemgedrag ontstaat en hoe het in de toekomst vermeden kan worden.⁴⁸ (Bitlhoven, 2010)

4.7.8.5 Gedragscontract

Leraren kunnen bij probleemgedrag overschakelen naar een gedragscontract. De leerling schrijft hierop welk ongewenst gedrag hij in de klas uitvoert. Daarna moet hij opschrijven wat hij kan doen om dit gedrag om te buigen naar positief gedrag en hoe hij dit zal doen. Als het hem niet lukt dit gedrag te vertonen zullen er consequenties aan vasthangen die de school bepaalt. Zowel de klasleraar als de ouders en de leerling ondertekenen dit contract.⁴⁹

4.7.8.6 Bindende veranderingen doorvoeren

Als blijkt dat de leerlingen ondanks alle preventieve maatregelen en reacties van de leraren niet luisteren, moeten er soms bindende veranderingen doorgevoerd worden. Deze bindende veranderingen vormen de laatste stap in het proces.

4.7.8.6.1 Co-teaching

Een bindende oplossing kan het leiden van een klas zijn door twee leerkrachten. Dit wordt co-teaching genoemd. De gedeelde verantwoordelijkheid heeft betrekking op planning, instructie en evaluatie van het onderwijs aan een klas. Leraren kiezen zelf hoe ze deze vorm van onderwijzen gebruiken in de klas. De leraren hebben de mogelijkheid om de groep te splitsen. Hierbij gaat één groep mee met één leraar en de andere groep blijft zitten. De lessen worden parallel aan elkaar gegeven, maar met andere accenten. Een andere mogelijkheid is wanneer een deel van de klasgroep zelfstandig werkt met een begeleidende onderwijzer en het andere gedeelte van de groep luistert naar de instructie van een tweede leraar. Veel methodescholen passen deze principes reeds toe in hun dagelijkse praktijk. (Gedragspunt, 2015)



Afbeelding 20: Co-teaching

4.7.8.6.2 Splitsing van de groep

Een laatste maatregel is het bindend splitsen van de groep. Wanneer het welbevinden van de leerlingen in een groep dermate laag is of wanneer leraren niet meer weten wat ze nog verder kunnen doen kan men opteren voor deze maatregel.

4.7.8.7 Blijf kalm⁵⁰

4.8 Eigen ervaringen

Tijdens mijn stage in de Provinciale Middenschool Diepenbeek, heb ik de kans gekregen om een aantal methodieken waar mogelijk zelf uit te testen. De stage loopt van 31 januari tot en met 23 april 2017. In het volgende onderdeel worden de methodieken besproken in verslagvorm en in de bijlagen zijn ook bewijsstukken opgenomen. Na de paasvakantie heb ik een stage gedaan in het Kompas Sint-Truiden. Dit is een methodeschool met invloeden van verschillende methodes, zoals Freinet, Dalton... Hier krijg ik de mogelijkheid om co-teaching verder uit te proberen.

⁴⁸ In bijlage 11 staat een voorbeeld van een leerlingen- alsook een lerarenformulier.

⁴⁹ In bijlage 14 staat een voorbeeld van een gedragscontract.

⁵⁰ De methode "blijf kalm" werd reeds besproken in titel 5.6.2.1.

4.8.1 Methodieken vanuit het zorgcontinuüm

4.8.1.1 Inzetten op betrokkenheid en intrinsieke motivatie

De B-stroom vormt de klasgroep waar ik tijdens de stage het meeste lesgeef. Hier is betrokkenheid en motivatie enorm belangrijk, opdat de leerlingen graag willen deelnemen aan de lessen. Daarom probeer ik de lessen zo aanschouwelijk mogelijk te maken en in te zetten op het belangstellingsprincipe. Doordat ik de lesinhoud op deze manier heb gebracht, concentreren de scholieren zich veel meer en ontstaat er motivatie om mee te doen.⁵¹ Daarnaast wil ik een luisterend oor bieden en niet enkel “lesgeven” aan de klas. Bijgevolg heb ik een groep begeleid tijdens een uitstap naar Tongeren. Hier leer ik de leerlingen beter kennen, wat de jongeren duidelijk veel rustiger en gemotiveerder maakt.



Afbeelding 21: Op uitstap met 1BB



Afbeelding 22: Op uitstap met 1BB



Afbeelding 23: Op uitstap met 1BB

⁵¹ In bijlage 15 staat een lesvoorbereiding waarbij er tijdens de motivatiefase wordt ingezet op betrokkenheid van de leerlingen, dit wordt in het rood aangeduid.

4.8.1.2 Goede lesstructuur

Elke les is opgebouwd volgens dezelfde structuur. Zowel voor de A als de B-stroom. Hierdoor weten de leerlingen wat ze moeten verwachten en kunnen ze ook makkelijk meevolgen. De les start steeds met een motivatiefase, waarin de aandacht van de jongeren getrokken wordt. Vervolgens voorzie ik elke les een overzicht wat we tijdens dat specifieke lesuur behandelen, zodat de lesinhoud transparant wordt en de jongens en meisjes weten wat ze gaan bijleren. Daarna komt de eigenlijke lesinhoud aan bod en op het einde volgt een afrondingsfase met vaak een speelse herhaling van de les. Bij het binnenkomen van het lokaal worden de leerlingen steeds begroet, zodat de overgang van speeltijd naar de les rustiger verloopt. In de bijlage is een lesvoorbereiding toegevoegd waarin duidelijk staat hoe een les is opgebouwd.⁵²

4.8.1.3 Structuur in materialen en in de ruimte

De leerlingen van het eerste jaar B, zitten steeds in hun eigen klaslokaal. Ze hebben allemaal een bepaalde plaats en maken gebruik van een kast met daarin hun materialen duidelijk gestructureerd. De school zet hier al enorm op in, omdat het zeker voor de B-stroom een grote overgang is van het lager onderwijs naar de middelbare school. Bepaalde scholieren worden bewust vooraan geplaatst, omdat ze bijvoorbeeld concentratieproblemen hebben. Anderen worden dan weer langs een andere leerling gezet, opdat deze hen kan helpen.



Afbeelding 24: Klaskast

4.8.1.4 Binnenklasdifferentiatie

Tijdens de stageperiode zet ik in op differentiatie, omdat dit niet alleen interessant is voor de leerlingen maar tevens voor de leraar zelf. Het leerrendement verhoogt enorm. De lessen

⁵² In bijlage 16 is een lesvoorbereiding opgenomen met daarin duidelijk de verschillende fasen en overzicht van de lesinhoud in het rood aangeduid.

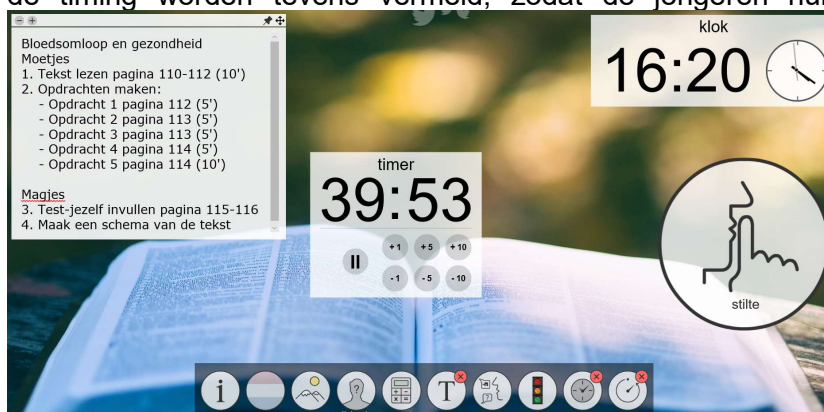
wetenschappelijk werk lenen zich hier perfect voor. De les vraagt wel heel wat voorbereidingswerk. Ik heb op voorhand met de mentor besproken welke leerlingen samen in een groepje kunnen en welke scholieren niet. Heterogene groepen vormen het uitgangspunt. Tijdens de uitvoering van de les, merk ik op dat de jongeren het eerst moeilijk hebben met de volledig andere aanpak, maar eens bezig, voelen ze zich zichtbaar rustiger. Ze stellen vragen over de leerstof en helpen elkaar. De luidruchtige 2AD-klas, blijkt plots heel stil en ze werken enorm hard door om alles af te maken. De leerlingen met ADHD en ASS werken goed mee en worden volledig opgenomen in het groepswerk.⁵³

4.8.1.5 Geen dode momenten meer

In de school is het gebruik van gsm's en muziek verboden. Hierdoor kan ik het effect van de methode "luisteren naar muziek" niet uittesten. Toch vind ik het belangrijk dat de leerlingen, wanneer ze vroeger klaar zijn, iets nuttigs te doen hebben zodat er geen mogelijkheid gecreëerd wordt tot probleemgedrag. Zowel in de A- als de B-klasjes heb ik ervoor gezorgd dat er altijd een extra oefening/activiteit aanwezig is. Tijdens een leesles in de B-stroom is er bijvoorbeeld de mogelijkheid voor snellere jongeren om een aantal kortverhalen te lezen, hun leesboek van hun leesproject te lezen of een stripverhaal te nemen die ik allemaal heb meegebracht. Behalve een overvolle boekentas, zorgt dit ervoor dat de scholieren zich heel kalm gedragen.⁵⁴

4.8.1.5.1 Duidelijkheid creëren

Ik heb lang gezocht naar een ICT-tool die kan helpen om wat meer duidelijkheid te creëren in het klaslokaal voor de leerlingen. Een tool waarbij meerdere methodieken in één worden opgenomen. Het kan namelijk moeilijk zijn voor de leerlingen om én op de timing te letten én op pictogrammen/symbolen én tegelijkertijd ook nog eens te kijken welke opdrachten je moet maken. De website www.classroomscreen.com helpt om meer duidelijkheid toe te voegen aan de lessen, aangezien alles op één scherm geprojecteerd wordt. Als voorbeeld is hieronder een printscreen toegevoegd van het scherm dat geprojecteerd is tijdens de les natuurwetenschappen op het smartboard. Er valt een klok af te lezen, waardoor de leerlingen steeds de tijd in het oog houden. Daarnaast staat het symbool stilte centraal, wat de jongeren stimuleert om stil te blijven tijdens het zelfstandig werk. Een timer is bovendien ingesteld, zodat de scholieren weten hoeveel tijd ze nog hebben. Aan de linkerkant is een tekstvak toegevoegd, waar duidelijk alle opdrachten opstaan die ze moeten maken (de moetjes) en de opdrachten die ze nadien kunnen maken indien ze sneller klaar zijn (de magjes). De paginanummers en de timing worden tevens vermeld, zodat de jongeren hun tijd goed kunnen indelen.



Afbeelding 25: Classroomscreen

⁵³ In bijlage 17 is een lesvoorbereiding opgenomen van deze les alsook de groepsindeling, opdrachtenfiche en de verschillende rollen.

⁵⁴ In bijlage 18 is een voorbeeld van een kortverhaal toegevoegd op niveau van een 1B-klas. Dit kortverhaal gebruikte ik tijdens de bovengenoemde leesles.

4.8.2 Methodieken per stoornis

Uit de enquête komt naar voren dat ADHD en ASS bij veel leraren problemen vormen, maar ook hechtingsstoornissen vormen vaak problemen in de klas. Zelf heb ik methodieken uitgetest bij leerlingen met ADHD en ASS. Ik heb geen jongeren in de klas gehad met een hechtingsstoornis.

4.8.2.1 ADHD

Tijdens de stage heb ik vooral ingezet op het preventieve luik. Dit blijkt meestal genoeg voor de scholieren.

4.8.2.1.1 Preventief: observatie gedrag

Ik start de stage met een aantal observatielessen in klassen waar er leerlingen zijn met ADHD. Deze jongeren heb ik geobserveerd, zodat ik hun gedrag beter kan plaatsen. Ik werk met een turflijst, alsook de ABC-methode.⁵⁵

4.8.2.1.2 Preventief: complimenten

Uiteraard tracht ik elke leerling complimenten te geven, wanneer ze zich goed hebben gedragen of extra hebben ingespannen. Ik let er op dat ik de jongeren met ADHD een complimentje geef als ze rustig de les mee volgen. Het complimentje verwoord ik zo specifiek mogelijk, zodat de scholier exact weet wat hij goed doet, bijvoorbeeld: *“Deze les heb je de oefeningen rustig en in stilte gemaakt. Dit heb je heel goed gedaan!”* De leerling vindt dit merkbaar aangenaam en hij voelt zich erkend, waardoor hij de volgende lessen zeer rustig werkt.

4.8.2.1.3 Preventief: lessenroosters en takenlijsten zichtbaar maken

De school laat de leerlingen hun lessenroosters in de agenda noteren en dit hangt tevens in elk lokaal op. Hierdoor wordt alles duidelijk gevisualiseerd. In elke klas hangt er een takenlijst met daarin allerlei kleine taakjes zoals het bord schoonvegen, stoelen opzetten, ramen sluiten...

	ma	di	wo	do	vr
1	IVTTECH SQA 02.04	IVTTECH FRK 03.05	LO VOG 04.06	IVTTECH KPD 05.05	IVTTECH VOG 05.04
2	MED DPD 06.03	MED DPD 06.03	KGO MNF 06.03	MED DPD 06.03	MED DPD 06.03
3	WIS DPD 06.03	WIS DPD 06.11	WIS DPD 06.03	NW DPD 06.03	WIS DPD 06.03
4	LO VOG 06.02	WIS DPD		KGO WSP 06.03	MTM DPD 06.02
5		PO JSA 06.17		FR SBL 06.03	MAVO WTM 06.03
6				MAVO WTM 06.03	MO DOA 06.04
7					

Afbeelding 26: Lessenrooster

4.8.2.1.4 Preventief: duidelijkheid creëren en afspraken duidelijk maken

Hier wordt gebruik gemaakt van de website www.classroomscreen.com.⁵⁶

⁵⁵ In bijlage 19 zijn een aantal voorbeelden van eigen observaties toegevoegd.

⁵⁶ Deze methodiek werd reeds besproken in titel 4.8.1.5.1.

4.8.2.1.5 Preventief: goede lesstructuur

Dit pas ik steeds toe in elke les, waardoor het voor elke leerling makkelijker is om de les te volgen.⁵⁷

4.8.2.1.6 Preventief: redicodismaatregelen

Voor leerlingen met ADHD wordt er in de stageschool gebruik gemaakt van enkele redicodismaatregelen. Deze maatregelen zijn terug te vinden in het leerlingenvolgsysteem, zodat elke leraar kan zien wat de specifieke jongere nodig heeft. Daarnaast brieft de leerlingenbegeleidster elke examenperiode over hoe de examens het beste worden aangepakt. Enkele voorbeelden van redicodismaatregelen:

- Remediëren: de onderwijzer biedt de jongens en meisjes de mogelijkheid om bijles te vragen...
- Differentiëren: de scholier met ADHD mag zelf kiezen hoe hij een samenvatting maakt, er wordt ingespeeld op de leervoorkeuren...
- Compenseren: de lesgever leest de vragen voor tijdens examens en toetsen, de jongere wordt vooraan geplaatst in het klaslokaal en indien gewenst in een ander klaslokaal...
- Dispenseren: de leerling krijgt indien gewenst extra begeleiding na de schooluren...

4.8.2.1.7 Reactief: beweging

Dit heb ik ook toegepast na een les natuurwetenschappen. De leerling in kwestie zit heel de les zeer stil, maar de laatste tien minuten krijgt hij het duidelijk moeilijk. Daarom geef ik hem non-verbaal een signaal, zodat hij weet dat het oké is als hij even recht staat. Hierdoor voelt hij zich beter en gaat daarna vanzelf weer zitten, de andere scholieren werken gewoon in stilte verder. Deze methodiek zorgt er dus voor dat jongeren met ADHD in een veilige omgeving even kunnen ontladen.

4.8.2.2 ASS

4.8.2.2.1 Preventief: observatie

De leerlingen met ASS heb ik ook geobserveerd. Ik gebruik een turflijst, waardoor duidelijk wordt hoe deze jongeren functioneren.⁵⁸

4.8.2.2.2 Preventief: communicatie en interactie

Dit is voor mij een heel moeilijk onderdeel, omdat je vaak toch onbewust moeilijke boodschappen doorgeeft aan scholieren. Andere jongeren kunnen hier meestal mee overweg, maar voor leerlingen met autisme kan dit een struikelblok vormen en leiden tot storend gedrag. Ik probeer daarom in de klassen waar er leerlingen met autisme zitten, de instructies traag en duidelijk te geven. Ik schrijf dit op het bord of projecteer het op bijvoorbeeld een PowerPoint, zodat de leerlingen iets visueel hebben om naar terug te grijpen.

Tijdens de stage in het methodeonderwijs, is er een jongen met ASS die moeilijkheden heeft om te starten met een aantal opdrachten. Doordat de lessen in co-teaching worden georganiseerd samen met een andere medestudent, krijg ik de mogelijkheid om de leerling individueel te begeleiden. Op deze manier herhaal ik de opdrachten rustig voor hem en wijs hem op het bord alsook het instructieblad waar de uitleg staat. Vervolgens vraag ik hem om de opdracht in eigen woorden uit te leggen en zorg ervoor dat hij alles begrijpt. Daarna neem ik hem mee naar een groep en blijf hier de eerste vijf à tien minuten bij, zodat ik zie dat hij zeker alles goed doorheeft en vervolgens ga ik naar de andere groepjes. Ik merk dat de leerling dit nodig heeft om goed samen te werken. De andere groepsleden vinden dit tevens positief, omdat ze nu niet alles continu moeten herhalen, wat voor heel wat frustraties zorgt, zowel voor hen als voor de leerling met ASS.

⁵⁷ Deze methodiek werd reeds besproken in titel 4.8.1.5.1

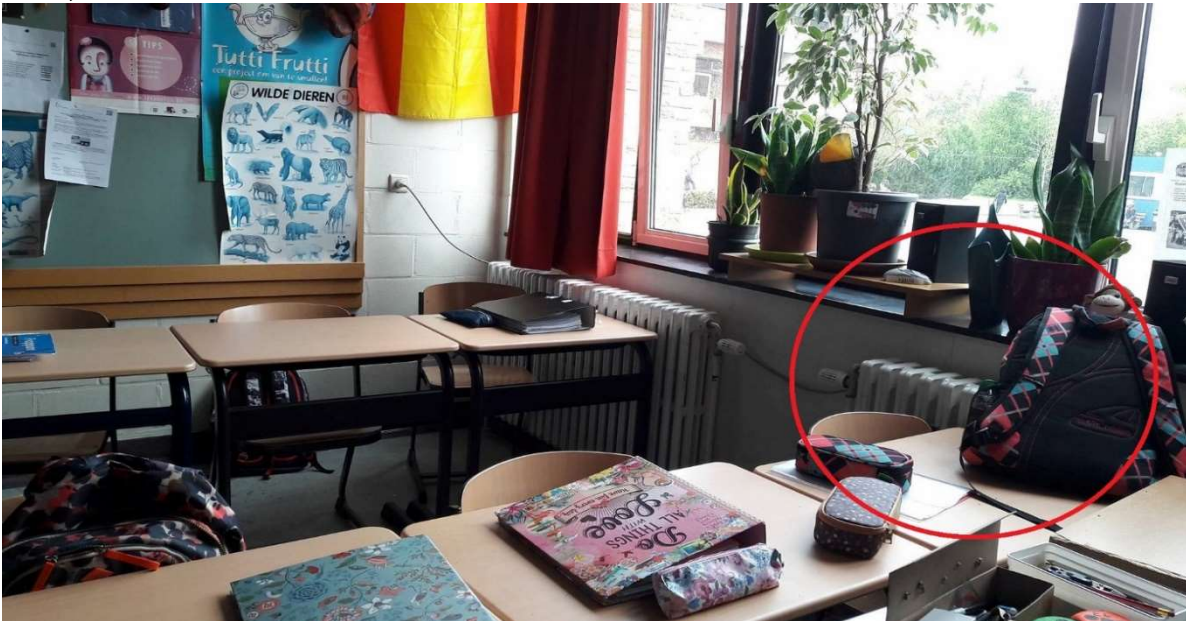
⁵⁸ In bijlage 20 staat er een eigen observatie.

4.8.2.2.3 Preventief: goede lesstructuur

Dit pas ik steeds toe in elke les, waardoor het voor elke leerling makkelijker is om de les te volgen.⁵⁹

4.8.2.2.4 Preventief: rustige plaats in de klas

In de school is er een onderlinge afspraak tussen alle leerkrachten dat leerlingen met autisme steeds vooraan bij de leraar zitten, zodat deze kan helpen wanneer de scholier dit nodig heeft. Er zit een vriend of vriendin naast de leerling die hem of haar kan helpen. Wanneer de lesgever met anderen bezig is, biedt de andere scholier eventueel hulp aan. Om dit voor de leerlingen met autisme niet te verwarrend te maken, wordt er de eerste les bij de klastitularis aan de start van elke periode nieuwe plaatsen gekozen. Uiteraard blijft de jongere, indien hij dit nog altijd wenst, vooraan zitten.



Afbeelding 27: Leerling met ASS zit vooraan + naast een behulpzame leerling

4.8.3 Methodieken per symptoom

Een aantal mogelijke gedragingen worden in de website opgenomen in de vorm van een casus, zodat leraren zich hier beter een voorstelling van kunnen maken en zich inleven.

4.8.3.1 Weigering van instructies

Tijdens de les Nederlands in de B-stroom, is er een leerling die storend gedrag vertoont door niet deel te nemen aan het lesmoment. De bedoeling van de les is dat de scholieren zelfstandig een tekst lezen (met geluidsfragment op de achtergrond voor de leerlingen met dyslexie) en hierna maken ze zelfstandig de bijhorende oefeningen. De scholier in kwestie blijft echter met zijn pen prullen en zuchten, na herhaalde pogingen hem te motiveren om de oefeningen te maken. Ik negeer de leerling in eerste instantie, maar dit blijkt niet te werken. Vervolgens ga ik naar hem toe, zodat de rest niet gestoord wordt. Ik spreek hem aan over zijn gedrag en zeg dat het zijn verantwoordelijkheid is om de oefeningen te maken. Indien hij de oefeningen tijdens de les niet afmaakt of tenminste moeite doet, moet hij het thuis afmaken. Na nog tien minuten stilte en een zuchtende houding, begint de leerling toch aan zijn oefeningen en uiteindelijk doet hij zelfs mee aan de leuke afronding van de les in spelvorm. Kalm blijven is hier uiterst belangrijk.

⁵⁹ Deze methodiek werd reeds besproken in titel 4.8.1.5.1.

4.8.3.2 Moeite met veranderingen

Ik ken de leerlingen niet goed genoeg om te weten welke jongeren hier moeilijkheden mee hebben en welke niet. De school zet reeds goed in op structuur voor de leerlingen. Zowel in het klaslokaal als in de materialen. De schooldag ziet er voor de scholieren tevens steeds hetzelfde uit.



Afbeelding 28: Schooluren

4.8.3.3 Discussie uitlokken

Dit gedrag komt een aantal keren aan bod tijdens de stage. In elke situatie handel je als leraar anders. Ik vind het vooral belangrijk om steeds rustig en kalm te blijven. Dit lukt mij vrij goed. Eén specifieke discussie die noemenswaardig is, wordt er eentje tijdens de uitstap naar Tongeren. Eén leerling gooit papiertjes op de grond. Ik geef hem de instructie om deze terug op te rapen en in de vuilbak te gooien. De leerling vindt dit echter niet nodig en negeert mijn instructie. Ik zeg hem dat ik het zou appreciëren als hij dit toch doet, aangezien dit niet gepast is. Hierna wordt hij boos en ik zie dat hij niet voor reden vatbaar is. Ik zeg hem vervolgens dat ik niet in discussie met hem ga treden, omdat dit zinloos is. Als hij er na de middag over wil praten, mag hij naar mij toekomen. Vervolgens raapt hij (tegen zijn zin) de papiertjes op en legt ze in de vuilbak. Na de middag is hij niet naar mij toegekomen, zijn boze houding was volledig verdwenen.

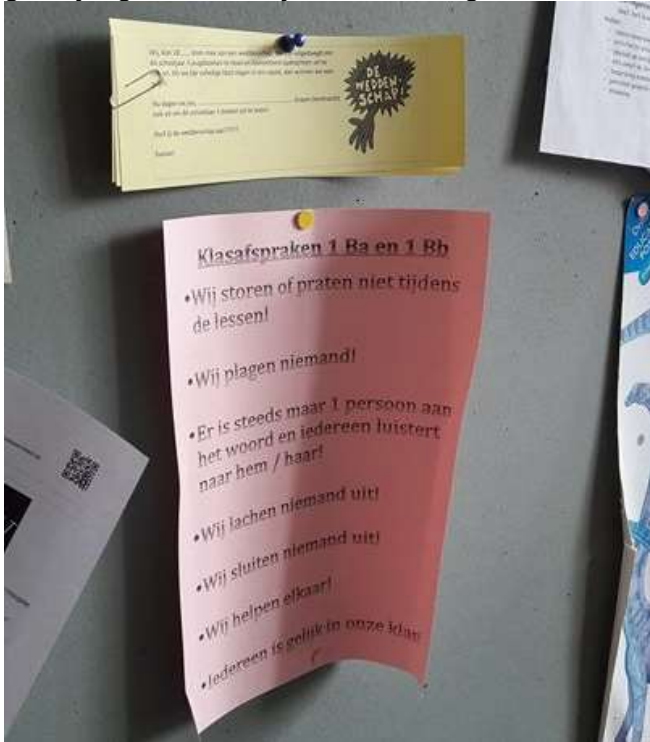
4.8.3.4 Moeite met concentreren

In de B-stroom zijn er een aantal leerlingen die moeilijkheden hebben om zich te concentreren. Daarom is het belangrijk om heel vaak af te wisselen van werkvorm. Ik probeer onderwijsleergesprekken af te wisselen met oefeningen, spelletjes, groepswork... Wanneer het een oefeningenles is, laat ik de leerlingen afwisselend per twee, alleen, in groepjes... werken. Scholieren die moeilijkheden hebben om zich te concentreren worden preventief langs rustige jongens en meisjes geplaatst, zodat ze niet afgeleid worden. De lesstructuur probeer ik ook steeds helder weer te geven, zodat de leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Hierdoor is de kans op afleiding minder. In de school wordt er voorlopig niet gewerkt met concentratieschermen, omdat de nood nog niet zo hoog is.

4.8.3.5 Slechte klassfeer

In sommige klassen merk ik dat de klassfeer duidelijk beter is dan in andere. Alle klastitularissen zetten hier toch enorm op in. Als stagiaire is het vaak moeilijk om te werken

aan deze klassfeer. Wel probeer ik de leerlingen er altijd op te wijzen dat iedereen de kans moet krijgen om deel te nemen aan de klasactiviteiten, zonder zich hier slecht over te voelen. De school doet wel al veel om de jongeren te betrekken en zet in op klasafspraken, zodat er geen jongens of meisjes worden uitgesloten.



Afbeelding 29: Klasafspraken

4.8.3.6 Moeite met stilzitten

Een aantal leerlingen hebben het tijdens de les moeilijk om stil te zitten. Ikzelf vind dit niet erg wanneer de jongens en meisjes even bewegen. Daarom geef ik altijd een kleine pauze, wanneer ik een bepaalde klas twee uur achter elkaar heb. Ik laat hen even rechtstaan en knoop een gesprekje aan. Zeker de scholieren met ADHD, laat ik wanneer ze goed meewerken iets vroeger rechtstaan zodat ze zich hier beter bij voelen. Tijdens de middag wordt er door een andere stagiaire ook sport gegeven. Dit helpt om ze rustiger de les te laten volgen.

4.8.3.7 Moeilijkheden aan het begin van de les

De start van de les is af en toe rumoerig. De leerlingen komen van de speelplaats of van een andere les. De taak van de leraar bestaat erin om rust te creëren, zodat de scholieren klaar zijn om leerstof in zich op te nemen. Ik probeer altijd een vast stramien aan te houden. Ik sta aan de deur om de scholieren te begroeten. Vervolgens moeten de leerlingen achter hun stoel staan en ik zeg niets tot elke leerling dit doet. Dit zorgt voor sociale controle, want als er leerlingen zijn die dit niet doen, grijpen medeleerlingen in door hen terecht te wijzen en te zeggen dat ze wel achter hun stoel moeten staan. Vervolgens begroet ik de volledige klas en maan hen aan om te gaan zitten. Daarna laat ik de jongeren hun cursus nemen op de juiste pagina, dit schrijf ik tevens op het bord. Ondertussen leg ik mijn eigen materiaal klaar: cursus nemen, PowerPoint opzetten... Het merendeel van de lessen verloopt op deze manier vlot. In sommige klassen is er wat meer nodig om de leerlingen stil te krijgen. Vaak moet ik non-verbale de jongens en meisjes stil krijgen door oogcontact te maken, te wijzen... Dit helpt wel. De tip 'stiller praten', probeer ik ook uit. Ik merk echter dat dit enkel zijn nut heeft in kleinere klassen. In grote klassen, werkt dit niet. De non-verbale methode helpt in dat geval beter. Uiteraard kan het voor sommige leerkrachten wel goed werken.

4.8.3.7.1 Belsignaal

De mentor Nederlands – natuurwetenschappen van de B-stroom, geeft me tevens een zeer waardevolle methodiek die echt lijkt te werken bij de leerlingen. Hij heeft vooraan bij het bord een klein fietsbelletje gehangen. Aan het begin van de les trekt hij de aandacht door een belsignaal, waardoor de jongens en meisjes meteen weten dat de les is begonnen en dat het rustig moet zijn. Wanneer de scholieren blijven praten na dit belsignaal, krijgen de desbetreffende leerlingen een kleine sanctie, die steeds in functie staat van de leerstof. Elke scholier krijgt daarnaast een joker. Ze kunnen deze éénmaal inzetten tijdens elke periode. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen een tweede kans krijgen. Zelf heb ik dit ook toegepast in één klas van de B-stroom. Het helpt enorm om de klas stil te krijgen en er heerst een soort van sociale controle, aangezien de leerlingen elkaar het zwijgen opleggen na het belsignaal. Deze methodiek wordt opgenomen op de website.

4.8.3.8 Algemeen storend gedrag

Een aantal methodieken worden beschreven om met algemeen storend gedrag in de klas om te gaan. Een aantal methodieken hiervan heb ik kunnen uittesten.

4.8.3.8.1 Reageren op het niet-naleven van de afspraken

De non-verbale waarschuwing werkt enorm goed bij elke leerling. Ze hebben meteen door wat je bedoelt en luisteren hier ook goed naar. Dit neem ik zeker mee naar mijn latere onderwijspraktijk. Naast de non-verbale waarschuwing, merk ik tevens dat het wandelen naar de jongere die storend gedrag vertoont vaak de scholier doet stoppen met zijn gedrag. De vraag stellen aan de leerlingen of “het moeilijk” is, lijkt goed te werken. Hierdoor wordt de aandacht afgeleid van het storend gedrag naar de leerstof waarmee de klas bezig is. Ik-boodschappen helpen tevens heel goed. Je legt de schuld niet rechtstreeks bij de jongere, maar de leraar laat zelf weten wat hem stoort. Hierdoor creëer je een gevoel van verantwoordelijkheid bij de leerling. Ik heb het slechts een paar keer moeten toepassen, maar ik vind zelf dat dit heel doeltreffend werkt. Twee keer heb ik tijdens de stageperiode twee leerlingen uit elkaar moeten zetten, omdat hun gedrag enorm stoort. Nadien spreek ik de scholieren hierover aan.

4.8.3.8.2 Spanningsontlading door humor

Humor gebruik ik zeker in de B-stroom, omdat de scholieren hierdoor beter geprikkeld worden en ze kunnen de aanmaning beter verdragen.

4.8.3.8.3 Bindende veranderingen doorvoeren

Ik heb tijdens een aantal lessen aan co-teaching gedaan, samen met mijn mentor. De leerlingen luisteren heel goed en voor hen was het eens iets nieuws om met twee leraren voor de klas te staan. Dit is zeker nuttig, wanneer er moeilijke en abstracte leerstof wordt uitgelegd. Uiteraard is dit vaak niet mogelijk tijdens elk lesuur, maar er kan bijvoorbeeld onderling afgesproken worden met leraren wanneer ze in elkaars klas gaan helpen.

Tijdens de stage in het Kompas, geef ik alleen maar lessen in de vorm van co-teaching. Hier kan ik ook enkel positieve ervaringen delen. De leerlingen vinden dit enorm fijn, aangezien er steeds een leraar beschikbaar is die informatie kan geven. De lessen worden heel motiverend gegeven en differentiatie vormt het uitgangspunt. Storend gedrag wordt meteen opgemerkt en de scholier in kwestie aangesproken. Co-teaching kan zeker een oplossing bieden voor heel wat klassen waar er scholieren zijn met probleemgedrag.⁶⁰

⁶⁰ In bijlage 21 is een lesvoorbereiding van een les in co-teaching toegevoegd.



Afbeelding 30: Co-teaching in Sint-Truiden

4.9 Ervaringen van andere leraren

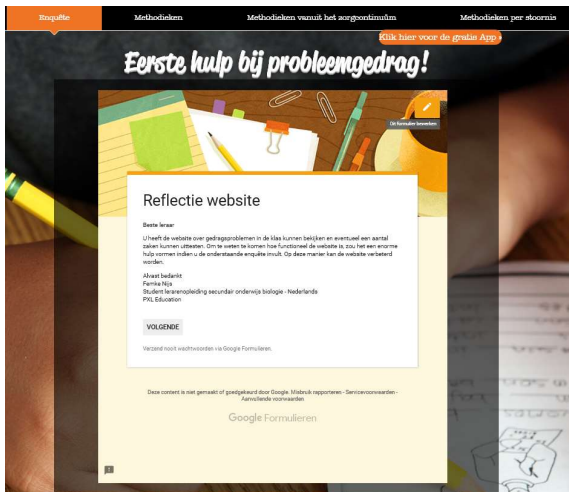
Op de website staat een enquête die leraren anoniem invullen nadat ze methodieken hebben uitgetest. Door dit anoniem te laten invullen, zijn leraren sneller geneigd om hun school te vermelden alsook zeer concrete situaties. Belangrijk bij de enquête is niet het aantal deelnemers, maar de feedback en de ervaringen die ze erin delen. In totaal hebben negentien leraren en studenten mijn website met de methodieken uitgetest waar mogelijk. Uiteraard zitten hierin niet alle bezoekers van de website die af en toe een tip meenemen naar het werkveld, want de website wordt tijdens de periode van begin maart tot juni maar liefst 852 keren bezocht! Hopelijk zijn er dus veel leraren die iets hebben bijgeleerd.

4.9.1 Verspreiding website

Om een testpubliek te hebben, wordt de website verspreid via een aantal kanalen. Eén van deze wegen is de sociale media. Hierdoor ontdekken vooral studenten de website en halen ze er tips uit voor hun stagelessen en latere onderwijspraktijk. Daarnaast is deze website verstuurd naar een aantal Limburgse scholen met de vraag of er leraren zijn die methodieken willen uittesten. Ten slotte worden leraren aangespoord via mondelinge reclame in mijn stageschool. Tijdens een personeelsvergadering krijg ik de kans om mijn website en doel voor te stellen. Een aantal leraren willen zich hier zeker voor inzetten om methodieken en tips uit te proberen. Aangezien ik negentien anonieme testpersonen heb gevonden en een honderdtal bezoekers, lijkt mijn opzet geslaagd.

4.9.2 Enquête

Om leraren op een efficiënte manier hun feedback te geven, wordt er gekozen voor een enquête die op de website staat opgenomen.



Afbeelding 31: Enquête

4.9.2.1 De gestelde vragen

Vragen betreffende personalia:

- Bent u een man of een vrouw?
- Hoe lang geeft u al les? 0-5 jaar, 5-10 jaar, 10-15 jaar, 15 jaar of langer?
- Op welke school werkt u?
- U werkt in het ASO/TSO/KSO/BSO of BuSO?
- U werkt in de eerste, tweede of derde graad?

Vragen betreffende de inhoud van de website (methodieken vanuit het zorgcontinuüm):

- Zijn er methodieken die u nuttig vond in de sectie "methodieken vanuit het zorgcontinuüm"?
- Zo ja, welke?
- Zijn er methodieken die u heeft uitgetest in de sectie "methodieken vanuit het zorgcontinuüm"?
- Zo ja, welke?
- Wat zijn uw ervaringen met deze methodieken?

Vragen betreffende de inhoud van de website (methodieken per stoornis):

- Zijn er methodieken die u nuttig vond in de sectie "methodieken per stoornis"?
- Zo ja, welke?
- Zijn er methodieken die u heeft uitgetest in de sectie "methodieken per stoornis"?
- Zo ja, welke?
- Wat zijn uw ervaringen met deze methodieken?

Vragen betreffende de inhoud van de website (methodieken per symptoom):

- Zijn er methodieken die u nuttig vond in de sectie "methodieken per symptoom"?
- Zo ja, welke?
- Zijn er methodieken die u heeft uitgetest in de sectie "methodieken per symptoom"?
- Zo ja, welke?
- Wat zijn uw ervaringen met deze methodieken?

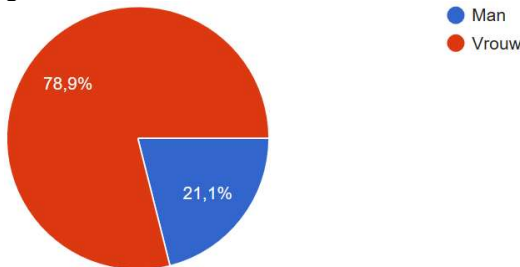
Vragen betreffende de vormgeving van de website:

- Vond u de website aantrekkelijk?
- Heeft u een aantal tips om de website aantrekkelijk te maken?
- Vond u de website makkelijk in gebruik?
- Heeft u een aantal tips om de website gebruiksvriendelijker te maken?

4.9.2.2 Resultaten enquête

4.9.2.2.1 Geslacht

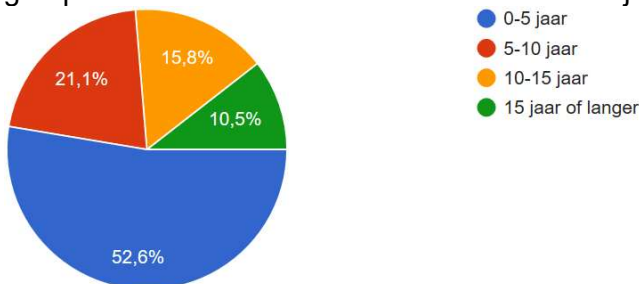
Vooral vrouwen vulden de enquête in. 78,9% of vijftien personen behoren tot het vrouwelijke geslacht.



Figuur 15: Resultaten enquête - geslacht

4.9.2.2.2 Aantal jaren ervaring

De meeste geënquêteerden geven nog maar pas les. Maar liefst 52,1% behoort tot deze groep. Toch vullen twee leraren die meer dan vijftien jaar les geven tevens de bevraging in.

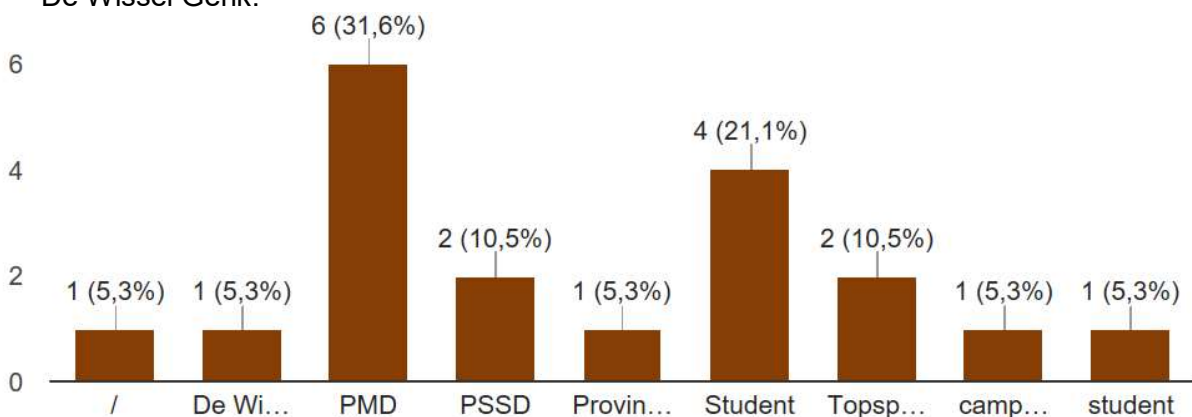


Figuur 16: Resultaten enquête – aantal jaren ervaring

4.9.2.2.3 School

Heel wat leraren uit verschillende scholen hebben deelgenomen aan de bevraging. Zeven leraren uit de stageschool, de Middenschool Diepenbeek, testen de website. Daarnaast proberen vijf studenten de methodieken uit en zijn er een aantal leraren uit andere scholen die ik heb bereikt via sociale media of e-mail. Hieronder volgt een korte opsomming van alle scholen:

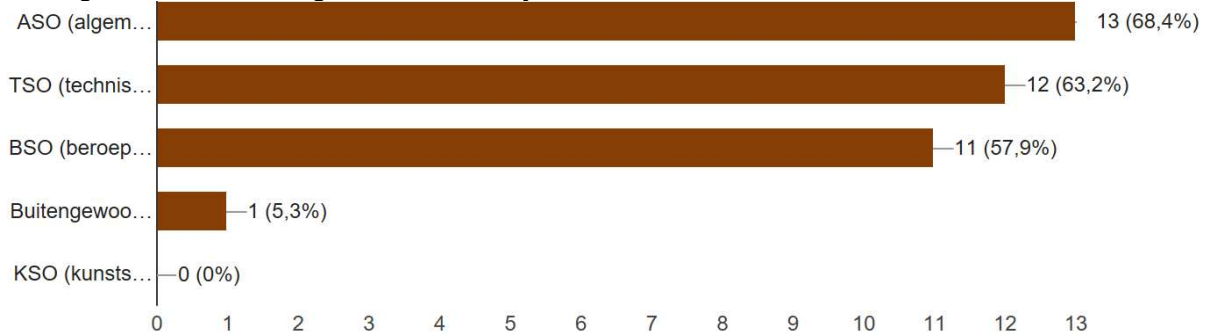
- Provinciale Middenschool Diepenbeek;
- Provinciale Secundaire School Diepenbeek;
- Topsportschool Hasselt;
- Campus Hast;
- De Wissel Genk.



Figuur 17: Resultaten enquête - scholen

4.9.2.2.4 Onderwijsvorm

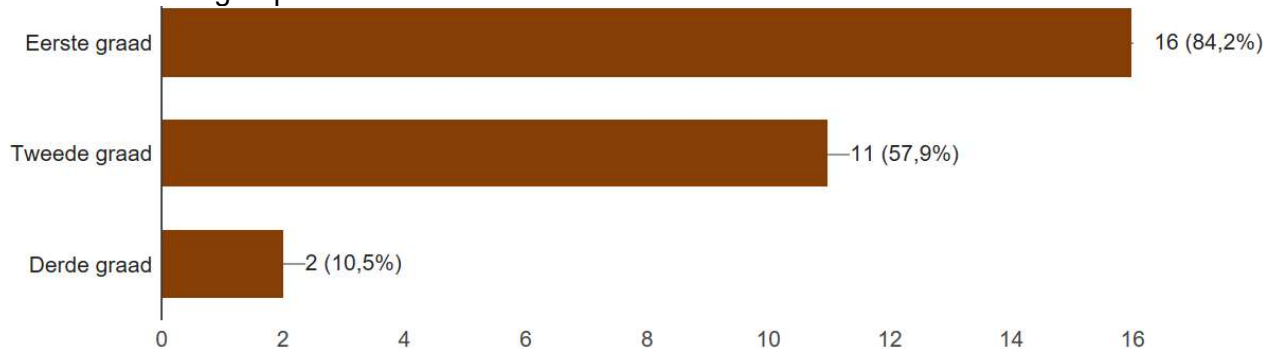
In de volgende vraag wordt duidelijk welke leraren lesgeven aan welke onderwijsvorm. Bij deze vraag kunnen de deelnemers meerdere antwoorden aanduiden. Bijgevolg dienen de resultaten ook geïnterpreteerd te worden dat één deelnemer meerdere opties kan aanduiden. 68,4% van de geënquêteerden werkt in het ASO, 63,2% in het TSO, 57,9% in het BSO en er is één leraar die lesgeeft in het buitengewoon onderwijs.



Figuur 18: Resultaten enquête - onderwijsvorm

4.9.2.2.5 Graad

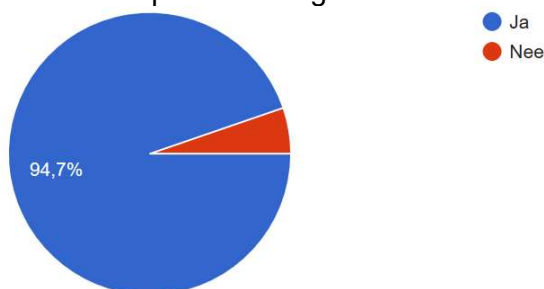
De leraren die de enquête hebben ingevuld, werken vooral in de eerste en de tweede graad, wat ook de doelgroep vormt van de website.



Figuur 19: Resultaten enquête - graad

4.9.2.2.6 Relevantie methodieken zorgcontinuüm

De leraren dienen in te vullen indien ze de methodieken beschreven onder de categorie “zorgcontinuüm” relevant vinden. Slechts één testpersoon duidt “nee” aan, alle andere leraren vinden de tips zeer nuttig.

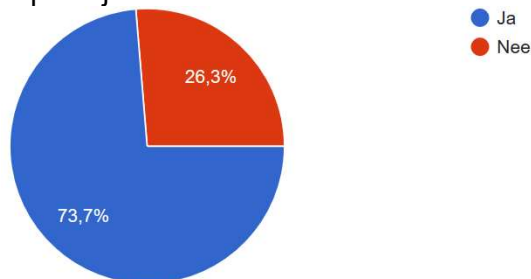


Figuur 20: Resultaten enquête – relevantie methodieken zorgcontinuüm

De leraren vinden vooral de methodieken nuttig die beschreven staan onder “fase 0: de brede basiszorg”. Deze tips zijn dan ook bedoeld voor alle leerlingen en kunnen altijd toegepast worden.

4.9.2.2.7 Uitgeteste methodieken zorgcontinuüm

Veertien deelnemers van het testpubliek hebben een aantal methodieken uitgetest tijdens hun lespraktijk.



Figuur 21: Resultaten enquête – uitgeteste methodieken zorgcontinuüm

Ze dienen vervolgens in te vullen welke methodieken ze hebben uitgetest, wat hun ervaringen zijn en de feedback die ze willen geven.

4.9.2.2.7.1 Ervaringen ‘binnenklasdifferentiatie’

Heel wat leraren testen de methodiek binnenklasdifferentiatie uit. De ervaringen zijn steeds zeer positief. De meeste leraren differentiëren uiteraard al voor hun bezoek aan de website. Toch geven ze aan dat ze op vlak van interesses en tempo differentiëren, terwijl er nog zeer veel andere differentiatietechnieken zijn. Zeven leraren proberen een andere manier van differentiëren uit en ze vinden dit allemaal zeer relevant. Het heeft een positief effect op alle leerlingen. De scholieren vertonen voorbeeldig gedrag.

4.9.2.2.7.2 Ervaringen ‘geen dode momenten meer’

Vijf leraren geven aan dat scholieren bij dode momenten zich storend gedragen. Door hier op in te spelen, wordt er preventief gewerkt om deze gedragingen te vermijden. De leraren vermelden dat hun ervaringen met deze methodiek vervolgens zeer goed zijn. Door muziek te voorzien of een boek dat leerlingen kunnen lezen, blijven ze steeds bezig en ontstaat er geen moment dat een trigger is voor ongewenst gedrag.

4.9.2.2.7.3 Ervaringen ‘structuur’

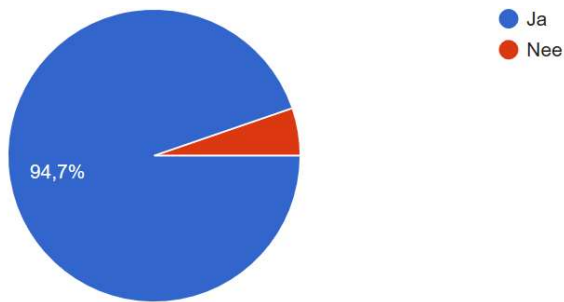
Veel leraren vinden structuur zowel in de materialen, klas als in de les zeer essentieel. Heel wat testers merken op dat jongens en meisjes dit ook echt wel nodig hebben en dat structuur zorgt voor rust in de klas. Eén leraar wil de verschillende gekleurde mappen gebruiken, nog een andere onderwijzer wil rekening houden met een overzichtelijk klaslokaal en iedereen geeft aan dat een duidelijke lesstructuur gelijk staat met de start van een goede les.

4.9.2.2.7.4 Ervaringen ‘duidelijkheid creëren’

Beginnende leraren merken soms dat leerlingen af en toe niet mee zijn met de opdrachten. Duidelijkheid creëren zorgt ervoor dat er geen vragen drie keer gesteld worden en vermijdt prikkels die aanzetten tot negatief gedrag. De leraren die deze methodiek uittesten, schrijven steeds op het schoolbord welke opdrachten gemaakt moeten worden, hoeveel tijd ze krijgen, wat ze kunnen doen indien ze klaar zijn... Hierdoor blijven de jongeren bezig en hebben ze een houvast wanneer de scholieren niet meer weten wat ze moeten doen.

4.9.2.2.8 Relevantie methodieken per stoornis

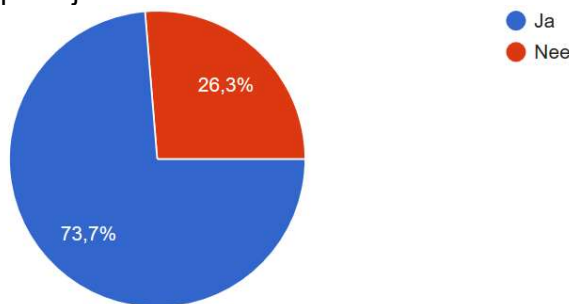
De leraren dienen in te vullen indien ze de methodieken beschreven onder de categorie “methodieken per stoornis” relevant vinden. Slechts één testpersoon duidt “nee” aan, alle andere leraren vinden de tips zeer nuttig.



Figuur 22: Resultaten enquête – relevantie methodiek per stoornis

4.9.2.2.9 Uitgeteste methodieken per stoornis

Veertien deelnemers van het testpubliek hebben een aantal methodieken uitgetest tijdens hun lespraktijk.



Figuur 23: Resultaten enquête – uitgeteste methodiek per stoornis

4.9.2.2.9.1 Ervaringen hechtingsstoornis

Twee leraren hebben een leerling met een hechtingsstoornis bij hen in de klas. Eén van deze leraren is een stagiaire. Deze persoon geeft aan dat ze weinig ondersteuning krijgt van haar mentor tijdens de stagelessen. Ze heeft bijgevolg alle methodieken nagelezen en een aantal zaken uitgeprobeerd. De succeservaringen van de jongere in kwestie benoemen, heeft blijkbaar een positief effect op zijn gedrag. Hierdoor weet hij wat er van hem verwacht wordt en kan hij er zelf op inspelen. De studente blijft steeds neutraal tegenover de leerling. Ze beseft dat ze hem niet genoeg kent om meteen een vertrouwensband op te bouwen. De methodiek “acties in plaats van woorden” test ze ook uit. Niet enkel bij de leerling met een hechtingsstoornis, maar tevens bij de andere leerlingen. Dit helpt volgens haar beter dan steeds de “politieagent” uit te hangen. De jongens en meisjes leren de grenzen veel beter kennen. Een leraar uit het buitengewoon onderwijs geeft aan dat de tip “succeservaringen benoemen” zeer bruikbaar is. Deze persoon vermeldt dat leraren soms vergeten om de positieve gedragingen en successen te benoemen. Deze methodiek werkt echter voor alle leerlingen en komt iedereen ten goede.

4.9.2.2.9.2 Ervaringen ADHD

Bijna elke leraar krijgt in zijn carrière te maken met ADHD, zo ook de testpersonen. Preventieve maatregelen zijn bijgevolg broodnodig. Een onderwijzer geeft aan dat de methodiek “observatie van het eigen gedrag” heel waardevol is. De geënquêteerde weet dat het in vraag stellen van jezelf als lesgever niet altijd makkelijk blijkt, maar soms wel uiterst belangrijk is. Dit kan geregeld de trigger zijn naar negatief gedrag. Complimenten geven, vinden de leraren een goede tip. De lessenroosters en takenlijsten zichtbaar maken, zit bij heel wat leerkrachten reeds ingebakken, net zoals een goede lesstructuur voorzien. Heel wat leraren vinden de methodiek “afspraken over praten en stil zijn zichtbaar maken” een goede houvast. Het verkeerslicht vinden ze enorm handig en zeker de online website die hieraan verbonden zit. Dit werkt volgens hun ervaringen zeer goed en creëert structuur en duidelijkheid

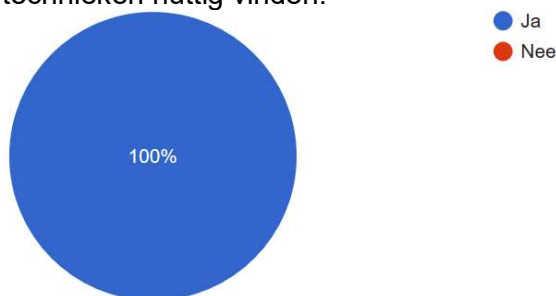
in de les. Leerlingen zien hoe ze zich moeten gedragen en doen dit bijgevolg veel sneller. Het concentratiescherm gebruikt de leraar uit het buitengewoon onderwijs reeds en de redicodismaatregelen worden toegepast in elke school. De reactieve maatregelen worden ook uitgetest door een aantal leraren. De time-outruimte bestaat momenteel reeds in verschillende scholen. Een stagiair geeft aan dat er echter niet gereflecteerd wordt met de leerlingen en hij het ontworpen time-outformulier zeer nuttig vindt. Ik-boodschappen, passen reeds heel wat leraren toe en in bepaalde situaties helpen ze zeker zeer goed, hetzelfde voor de spanningsontlading met humor. Uiteraard is niet elke jongere hetzelfde en voor de ene leerling werkt humor en voor de andere leerling niet. De methodiek “beweging” vinden vele lesgevers relevant, omdat velen niet beseffen hoe moeilijk het soms is voor een leerling met ADHD om vijftig minuten stil te zitten.

4.9.2.2.9.3 Ervaringen ASS

De ervaringen van leraren na het uittesten van de methodieken voor leerlingen met ASS, zijn dat vooral de preventieve methodiek “communicatie en interactie” zeer waardevol blijkt. Sommige leraren weten niet hoe ze moeten omgaan met scholieren met een autismespectrumstoornis. Zeker jonge lesgevers en studenten vinden dat ze onvoldoende kennis hebben om met deze jongeren om te gaan. Ze hebben bijgevolg massaal deze methode uitgetest en de reacties blijken zeer positief. Doordat ze zich bewuster zijn van hun denkwijze, kunnen de testpersonen beter en concreter reageren. Dit voelen de leerlingen met ASS ook aan en tonen voorbeeldiger gedrag in de klas. De andere methodieken gebruiken reeds zeer veel leraren. De ervaringen van de reactieve methodieken, komen vrij goed overeen met deze van ADHD.

4.9.2.2.10 Relevantie methodieken per symptoom

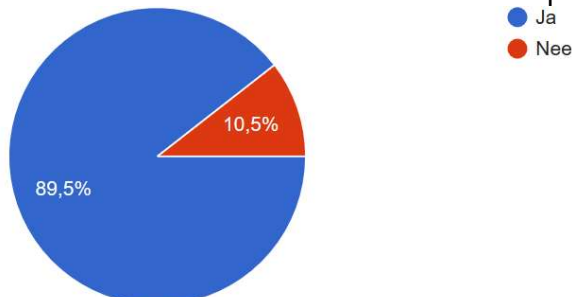
De leraren dienen in te vullen indien ze de methodieken beschreven onder de categorie “methodieken per symptoom” relevant vinden. Alle testpersonen geven aan da ze de technieken nuttig vinden.



Figuur 24: Resultaten enquête – relevantie methodieken per symptoom

4.9.2.2.11 Ervaringen methodieken per symptoom

Zeventien deelnemers hebben een aantal tips uitgetest in hun lespraktijk.



Figuur 25: Resultaten enquête – gekende stoornissen of problemen

4.9.2.2.11.1 Weigering van instructies

Lesgevers vinden het moeilijk om niets te zeggen tegen leerlingen die niet willen meewerken. Toch zijn er drie leraren die dit hebben geprobeerd en telkens met een positief resultaat. Soms werkt het negeren van het negatieve gedrag beter dan erop te reageren en een discussie uit te lokken. De verantwoordelijkheid bij de jongere leggen blijkt ook een goed resultaat te ontluiken. Leraren geven aan dat de jongens en meisjes beter beseffen wat ze doen en zullen dit gedrag niet meer snel herhalen.

4.9.2.2.11.2 Moeite met veranderingen

Een testpersoon heeft een leerling in de klas die moeite heeft met veranderingen. Hij heeft daarom zoals op de website beschreven meer structuur gebracht door alle mappen te labelen met een gekleurd etiketje. Dit biedt de scholier een betere houvast.

4.9.2.2.11.3 Discussie uitlokken

Elke leraar krijgt te maken met jongens en meisjes die in discussie willen treden. De twee tips die op de website gepubliceerd stonden, zijn volgens de testpersonen zeker belangrijk. Het heeft namelijk geen zin om te discussiëren, want een onderwijzer geeft aan dat men dit waarschijnlijk toch verliest. Beter is dan om de discussie uit te stellen of er niet op in te gaan.

4.9.2.2.11.4 Moeite met concentreren

Heel wat leerlingen hebben moeite om zich te concentreren. Vandaar dat afwisseling volgens vele leraren vaak de oplossing is. Ze passen dit reeds toe tijdens hun eigen lessen. De andere methodieken gebruiken heel wat leerkrachten reeds.

4.9.2.2.11.5 Slechte klassfeer

Een klastitularis van het BSO geeft aan dat een slechte klassfeer af en toe eens voorkomt. De methodieken op de website komen volgens de testpersoon zeker van pas tijdens de lessen. Zeker de gespreksvormen gaan de leraren naar de toekomst toe nog vaker gebruiken.

4.9.2.2.11.6 Moeite met stilzitten

De leraren vinden deze technieken heel goed, aangezien ze makkelijk toe te passen zijn in de les en eigenlijk alle leerlingen er baat bij hebben. Een onderwijzer test de methodiek "even bewegen" uit bij al zijn scholieren. Na een moeilijke en vooral theoretische les, doet hij enkele bewegingsoefeningen samen met alle leerlingen en hij merkt dat ze dit heel fijn vinden. Nadien doen ze gewoon terug rustig en zonder klagen mee.

4.9.2.2.11.7 Moeilijkheden aan het begin van de les

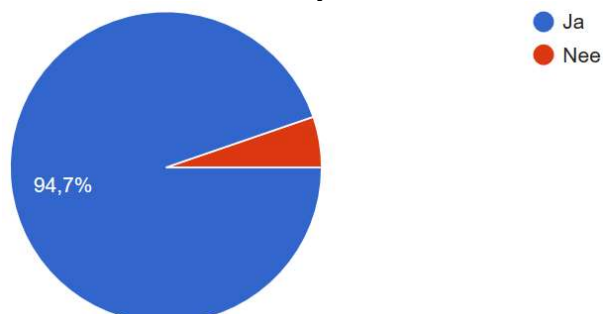
Heel wat jonge leraren van de ondervraagden hebben soms moeilijkheden om de klasgroep stil te krijgen aan het begin van de les. Ze testen bijgevolg de methodieken uit. De minst ingrijpende werkt blijkbaar volgens de ondervraagden het beste, namelijk non-verbaal de stilte verkrijgen. De geënquêteerden geven aan dat de leerlingen hierdoor elkaar gaan terechtwijzen. De methodiek "zachter spreken" heeft een minder gunstig effect. De testers merken dat de leerlingen meestal toch over de lesgevers heen spreken. Toch kan het in bepaalde klassen wel een hulpmiddel vormen.

4.9.2.2.11.8 Algemeen storend gedrag

Leraren hebben vaak te kampen met storend gedrag in de klas. Ze geven aan dat zeker de methodiek "reageren op het niet-naleven van de afspraken" een goed hulpmiddel is. Dit, aangezien de tips makkelijk te gebruiken zijn en niet te veel organisatie vergen. Het gedragscontract blijkt tevens een methode die voor heel wat leerlingen een goed systeem vormt.

4.9.2.2.12 Aantrekkelijkheid

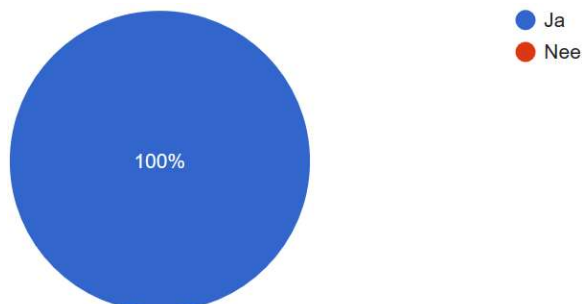
Achttien van de negentien geënquêteerden vinden de website zeker aantrekkelijk op vlak van vormgeving. Er is slechts één deelnemer die de website iets te druk vindt, maar deze geeft aan dat dit uiteraard subjectief is.



Figuur 26: Resultaten enquête – aantrekkelijkheid

4.9.2.2.13 Makkelijk in gebruik

Alle ondervraagden vinden de website makkelijk in gebruik. Toch zijn er een aantal leraren die vinden dat de mobiele website iets sneller en vlotter mag zijn.⁶¹



Figuur 27: Resultaten enquête – makkelijk in

4.10 Aanpassingen na eigen ervaringen en feedback andere leraren

Na het zelf uittesten van een aantal methodieken, de feedback en ervaringen van andere leraren, zal de website geüpdatet worden. Hierdoor kunnen leraren nieuwe methodes terugvinden die goed werken in bepaalde klasgroepen.

4.10.1 Nieuwe methodieken

Een aantal nieuwe methodieken worden ontwikkeld en geplaatst op de website. Deze zijn steeds geïnspireerd uit eigen ervaringen of feedback van andere leraren.

4.10.1.1 Belsignaal

Om de klasgroep rustig te krijgen aan het begin van het lesuur, kan er geopteerd worden om een fietsbelletje te installeren aan het bord. Deze kan je laten rinkelen, wanneer je wil dat de les start. De leerlingen die niet stil zijn na dit krachtig signaal, krijgen een kleine, maar vooral nuttige sanctie. Deze dient steeds in het teken te staan van de leerstof, zoals bijvoorbeeld de vorige les kort herhalen. Het kan tevens zinvol zijn de leerlingen elke periode een joker te geven. Deze kunnen ze éénmaal inzetten, zodat ze het gevoel hebben dat ze een tweede kans verdienen.⁶²

⁶¹ De oplossing is terug te vinden in titel 4.10.2.

⁶² In bijlage 22 is een sjabloon van een joker toegevoegd.



Afbeelding 32: Fietsbellekje

4.10.1.2 Gele en rode kaarten

Je kan tijdens de lessen gebruik maken van gele en rode kaartjes. Als de leerlingen probleemgedrag vertonen in bepaalde klassen, krijgt de jongere in kwestie een gele kaart. Dit is een waarschuwing en moet de leerling erop attent houden om zich positief te gedragen. Wanneer de scholier toch nog in de fout gaat, krijgt hij een rode kaart. Aan deze rode kaart hangt een sanctie vast. Je legt deze werkwijze aan het begin van de lessenreeks uit en vaak heeft dit het gewenste effect dat de leerlingen rustig zijn en goed meewerken.



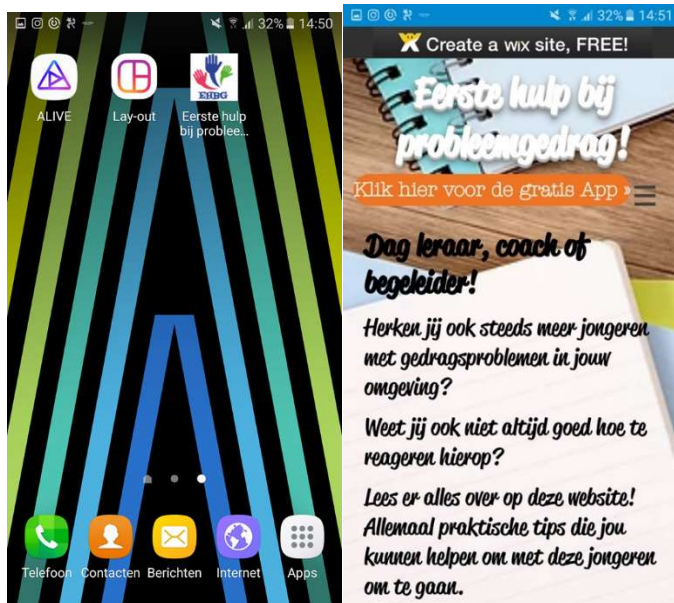
Afbeelding 33: Gele en rode kaarten

4.10.2 Applicatie

Een aantal testpersonen hebben aangegeven dat de website vrij traag is op de smartphones en tablets. Vandaar is er een applicatie ontworpen via de website Appgeyser. Dit is een gratis toepassing waarop iedereen een applicatie kan maken. De website "eerste hulp bij probleemgedrag" wordt vervolgens in een applicatie omgezet die iedereen kan downloaden door middel van een QR-code. Er zijn enkel kosten verbonden aan de applicatie wanneer de ontwerper deze wil toevoegen aan de Google play store, Android webwinkel of Apple store. Na het zelf uittesten, kan er geconcludeerd worden dat de App wel degelijk veel sneller en makkelijker in gebruik is.



Afbeelding 34: QR-code



Afbeelding 35: App

4.10.3 Terugkoppelingen

Om op de pagina's van de verschillende methodieken te komen, zijn er steeds knoppen waarop de bezoekers kunnen klikken. Het zou echter ook handig zijn, moesten de bezoekers via een knop terug op de overzichtspagina per categorie terecht komen. Deze nieuwe aanpassing moet de gebruiksvriendelijkheid voor alle bezoekers verhogen.



Afbeelding 36: Voor



Afbeelding 37: Na

4.10.4 Feedbackformulier

Na de testperiode wordt de enquête verwijderd van de website. Uiteraard blijft het steeds interessant om feedback vanuit het werkveld te weten te komen. Vandaar dat er op de pagina van de enquête een feedbackformulier is opgenomen, waarbij alle lesgevers hun ervaringen of opmerkingen nog kunnen delen.

4.10.5 Uitleg stoornissen

Een leraar geeft aan dat het handig zou zijn, moest er op de website een korte uitleg per stoornis zijn opgenomen. Vandaar dat de website nu ook drie pagina's heeft met daarop kort vermeld wat ADHD, ASS en een hechtingsstoornis inhoudt.

4.11 Algemene conclusie en reflectie

Om op de deelvraag te beantwoorden, wordt er een website ontwikkeld. Na veel werk om deze vorm te geven en het voeren van promotie, wordt de website door zeer veel leraren bezocht. Hopelijk gebruiken ze een aantal tips om het in hun klassen aangenamer te maken zowel voor zichzelf als voor de andere leerlingen. De testpersonen geven allemaal aan dat de website aangenaam is in gebruik en dat er veel concrete tips op vermeld staan. Tijdens mijn eigen stagelessen, merk ik dat er zeker voor beginnende leraren echt wel nood is aan een hulpmiddel om zowel preventief als reactief om te gaan met probleemgedrag. De website heeft dus zeker zijn doel bereikt om als inspiratiebron te functioneren voor leerkrachten en begeleiders van de eerste en tweede graad secundair onderwijs. De methodiek die volgens mij echt een oplossing kan zijn om te kunnen omgaan met de diversiteit van de leerlingen en in te spelen op de hedendaagse noden, is co-teaching. Leraren worden op deze manier bijgestaan door een andere leraar die steun en hulp kan bieden. Daarnaast ervaren leerlingen nog meer betrokkenheid en interesse, maar ook vooral meer hulp en steun. Zowel leraren als leerlingen zullen zeker het verschil voelen.

De praktische uitwerking heeft dus zijn relevantie voor het werkveld bewezen, aangezien iedere leraar ooit in aanraking komt met gedragsproblemen. In de toekomst kan de website nog verder worden uitgebreid en voor andere gedragsproblemen methodieken aanreiken.

Besluit

Deze bachelorproef behandelt een hoofdvraag die menig leraren aangaat: “hoe kunnen leraren in het regulier onderwijs omgaan met leerlingen die gedragsproblemen vertonen?” Vertrekkende vanuit een theoretisch gedeelte heb ik een antwoord proberen te zoeken op heel wat deelvragen. De bachelorproef behandelt als eerste de gevolgen van de invoering van het M-decreet. Hierop kan slechts gedeeltelijk worden geantwoord, aangezien het decreet nog in zijn kinderschoenen staat. Er zijn echter reeds heel wat scholieren die de overstap van het buitengewoon naar het regulier onderwijs hebben gemaakt. De zes krachtlijnen van het M-decreet zorgen ervoor dat leerlingen met de nodige zorg en aandacht minder snel deze overstap overwegen. Soms schakelen er toch type 3-leerlingen over naar de gewone schoolbanken. Vandaar dat de volgende deelvraag belangrijk is voor zowel de overstappers als de leerlingen met gedragsproblemen die altijd in het gewoon onderwijs hebben gezeten: “welke gedragsproblemen hebben zowel geattesteerde type 3-leerlingen als gediagnosticeerde reguliere leerlingen?” Er bestaan enorm veel gedragsproblemen en -stoornissen, dat er bijgevolg een afbakening dient te gebeuren. Een afgenomen enquête bij drieënzestig leraren uit zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs laat daarom naar voor komen welke gedragsproblemen er allemaal in hun klaslokalen voorkomen. Deze problematieken zijn beschreven in de bachelorproef. Het is namelijk belangrijk dat leraren weten met welke problemen en stoornissen leerlingen kampen, zodat ze op deze manier ook goed met hen omgaan. Na een informatief overzicht van de verschillende gedragsproblemen, behandelt de bachelorproef een volgende zeer belangrijke deelvraag: “hoe gaan leraren in het buitengewoon en regulier onderwijs om met gedragsproblemen?” Uit observaties wordt duidelijk dat leraren zowel uit het buitengewoon als het gewoon onderwijs zeer veel moeite stoppen in deze leerlingen. Dankzij een aantal ontwikkelde middelen en ondersteuning van buitenaf, proberen ze zich te redden met de middelen die ze hebben. Toch geven heel wat leraren aan dat ze concrete tips en methodieken missen. Dit vormt vervolgens het uitgangspunt van de praktische uitwerking van deze bachelorproef: “welke praktische toepassing kan leraren in het regulier onderwijs helpen om met leerlingen met gedragsproblemen om te gaan?” In het kader hiervan is er een website ontwikkeld voor zowel studenten, beginnende leraren als leraren die al jaren in de lespraktijk staan. Op de website zijn een aantal categorieën met tips en technieken opgesomd: het zorgcontinuüm, methodieken per stoornis en methodieken per symptoom. Leraren kunnen geïnspireerd worden door de tips en bijgevolg een aantal zaken uittesten op de website. Na de eigen ervaringen en deze van het testpubliek, wordt duidelijk dat de website een goed gestructureerd en aantrekkelijke tool is die iedereen kan gebruiken. Zeker na een aantal aanpassingen om de website te optimaliseren. De bedoeling is bijgevolg dat de website online blijft staan, zodat deze nog verder verspreid wordt en een echt hulpmiddel vormt voor leraren. De hoofdvraag van dit onderzoek kan niet eenzijdig beantwoord worden. De gedragsproblemen en -stoornissen die jongeren hebben, zijn zo divers dat bij elke leerling een andere aanpak nodig is. Comorbiditeit komt daarnaast veel voor en geen enkele leerling is hetzelfde. Leraren moeten daarom een aantal methodieken uittesten in hun klasgroep. Bij de ene leerling zal dit zeer goed werken en bij de andere heeft het minder effect. Daarnaast zal de eigen lerarenstijl een grote invloed hebben op welke technieken hem of haar aanspreken. Uit eigen ervaring spreekt vooral co-teaching aan, omdat zowel de leerlingen als de leraar zeer veel extra ondersteuning krijgen. Als onderwijzers echt hun best doen, lijkt dit slechts een kleine stap in de goede richting, maar het kan een wereld van verschil betekenen. Hopelijk zal deze bachelorproef met de uitgewerkte website daarom heel wat leraren inspireren en veel leerlingen helpen.

Literatuurlijst

Niet-digitale bronnen

- Baltussen, A. C. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders . In *Landelijk netwerk autisme*.
- Bitlhoven, D. B. (2010, februari 11). Cluster 4: Moeilijk gedrag - time out.
- Boes, T. D. (2015). De kracht van co-teaching in het M-decreet. *Klasse*.
- Deklerck, J. (2006). Onveiligheid integraal aanpakken: de 'preventiepiramide'. *Tijdschrift voor veiligheid*.
- De redactie. (2017, mei 15). Partijen bereiken akkoord over ondersteuningsmodel M-decreet. *Het Laatste Nieuws*.
- E, D., & R, R. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. Rochester: University of Rochester.
- Education, L. o. (2016). Opvoedkunde 2B. *M-decreet*. Hasselt, Limburg, België: PXL Education.
- Els Castelein, J. C. (2016). In *Binnenklasdifferentiatie: een beroepsouding, geen recept* (p.151). Leuven: Acco.
- GO! Onderwijs. (2015). *M-decreet: survivalguide*. Brussel.
- IJzendoorn, M. (2008). *Opvoeding over de grens : gehechtheid, trauma en veerkracht*. Amsterdam: Boom academic.
- J., D. M. (2011). Preventie en remediëring in het secundair onderwijs. . In D. M. J, *Verlagboek intervisie naar aanleiding van de oproep "Kasarmoede en onderwijs: is het aanbod inzake preventie en remediëring voldoende afgestemd op alle leerlingen en hun ouders?"*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- J, P. N. (2012). *Cracking the behavior code. Educational leadership*. .
Mossevelde, E. V. (1996). *De klas in de hand: omgaan met en (be)geleiden van leerlingen*. Leuven: Acco.
- K., V. L. (2013-2014). Jeugdgezondheidszorg. *Gezin & opvoeding: gedrags-, emotionele en opvoedingsproblemen*. Katholieke Universiteit Leuven: Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek.
- Lectoren opvoedkunde Hogeschool PXL. (2015-2016). *Opvoedkunde jaar 2*. Hasselt: PXL.
- Matson J.L., H. M. (2012). How does relaxing the algorithm for autism affect DSM-V prevalence rates? . *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1549-1556.
- Moortgat, L. (2013). *Aan de slag met je klas*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Onderwijs Vlaanderen. (z.j.). *Antisociaalgedrag*.
- Struyven, K. (2013). In *Binnenklasdifferentiatie: leerkansen voor alle leerlingen* (p. 112).

Leuven: Acco.

Vettenburg, N. B. (2003). *Preventie gespiegeld*. Leuven: Lannoo Campus.
 Zimbardo, P. G., Weber, A. L., & Johnson, R. L. (2006). *Psychologie: een inleiding*.
 Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Digitale bronnen

- A, D. (2008, december 23). *De preventiepiramide*. Geraadpleegd op 14 januari 2017, via <http://www.law.kuleuven.be/PCW/visie.html#preventiepiramide>
- Autiwerkt. (2016). *Basisinfo: kenmerken ASS*. Geraadpleegd op 15 september 2016, via http://www.autiwerkt.be/basisinfo_autisme/wat_zien_we_kenmerken_van_ass
- Baard, M. (2015, juni 1). *Interventie bij probleemgedrag*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://wij-leren.nl/interventies-bij-gedragsproblemen.php>
- Balansdigitaal. (2016). *MCDD: oorzaak en gevolgen*. Geraadpleegd op 15 november 2016, via <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/mcdd/oorzaak-en-gevolgen/>
- Balansdigitaal. (2016). *Wat is asperger*. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/asperger/wat-is-asperger/>
- Bentvelsen, Y. (2016). *Sociale vaardigheden: agressie*. Geraadpleegd op 14 januari 2017, via <http://www.leren.nl/cursus/sociale-vaardigheden/agressie/>
- Brigitte Vermeersch, K. H. (2017, februari 19). Meer kinderen vinden hun weg in het type 9-onderwijs. Geraadpleegd op 15 april 2017, via <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2895958#>
- Brunos. (2016, december 21). *Wanneer is er sprake van probleemgedrag?* Geraadpleegd op 28 december 2016, via http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/154036-wanneer-is-er-sprake-van-probleemgedrag.html#bronnen_en_referenties
- BuSO KIDS. (2016). *Afdeling OV3*. Geraadpleegd op 25 augustus 2016, via de beroepsschool: <http://www.buso-kids.be/afdelingen/ov3/home.html>
- BuSO KIDS. (2016). *BuSO Kids*. Geraadpleegd op 15 juni 2016, via <http://www.buso-kids.be/>
- BuSO KIDS. (2016). *De Passer*. Geraadpleegd op 15 juni 2016, via <http://www.de-passer.be/>
- CD&V. (2015, februari 2). *Het ABC van het M-decreet*. Geraadpleegd op 23 mei 2016, via <http://www.sterkervlaanderensterkerland.be/artikel/het-abc-van-het-m-decreet>
- Centrum ADHD Nederland. (2017, januari). *Complimenten geven*. Geraadpleegd op 20 februari 2017, via ADHD Nederland: <http://www.adhd-nederland.nl/complimenten/>
- Classroomscreen. (2017). *The best screen for every classroom*. Opgehaald van Classroomscreen: <http://classroomscreen.com/>
- CM. (2016). *Depressie*. Geraadpleegd op 18 september 2016, via <http://www.cm.be/ziekte-en-behandeling/klachten-en-ziekten/depressie/>
- Conradi, R. (2015, september 13). *5 manieren om de klas stil te krijgen*. Geraadpleegd op 20

december 2016, via Onderwijs van morgen: <http://www.onderwijsvanmorgen.nl/5-manieren-om-de-klas-stil-te-krijgen/>

Depressies.be. (2015, November). *Depressie*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via www.depressies.be

De redactie. (2017, juni 8). *Leerlingen keren massaal terug naar buitengewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 8 juni 2017, via van De redactie: <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2998371>

DIVA. (2016, januari 2). *Schoolcultuur binnen een schoolklimaat*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.prodiagnostiek.be/?q=binnen-welke-fase-van-het-zorgcontinu%C3%BCm-passen-welke-maatregelen>

Eureka Onderwijs. (2017). *Autisme*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.eurekaonderwijs.be/leerstoornissen/autisme>

Freinetscholen. (z.j.). *Basisgegevens Freinetscholen*. Geraadpleegd op 14 januari 2017, via <http://www.freinetschool.be/>

Gedragsproblemen. (2013). *Gedragsproblemen op school*. Geraadpleegd op 15 november 2016, via <https://gedragsproblemen33.wordpress.com/agressie/>

Gedragsproblemen. (2014). *Hechtingsstoornis*. Geraadpleegd op 14 november 2016, via <http://www.gedragsproblemen-kinderen.info/hechtingsstoornis>

Geestelijk gezond Vlaanderen. (2016). *Angststoornissen*. Geraadpleegd op 23 december, via <http://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/angststoornissen>

Geestelijk gezond Vlaanderen. (2016). *Borderline*. Geraadpleegd op 15 augustus 2016, via <http://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/borderline>

Gelijke kansen in Vlaanderen. (2016). *Geschiedenis*. Geraadpleegd op 8 november 2016, via <http://www.gelijkekansen.be/Hetbeleid/Gelijkekansenbeleid/Geschiedenisvanhetgelijkekansenbeleid>

Gelijke kansen Vlaanderen. (2016). *Wetgeving GKGB Decreet*. Geraadpleegd op 8 november 2016, via <http://www.gelijkekansen.be/Hetbeleid/Wetgeving/Vlaanderen/GKGBdecreet.aspx>

Gelijke rechten voor iedere persoon met een handicap. (2014). *VN verdrag*. Geraadpleegd op 8 november 2016, via <http://www.gripvzw.be/vn-verdrag.html>

Gezondheid.be. (November, 2015). *ADHD - Aandachtsstoornis met hyperactiviteit*. Geraadpleegd op 25 januari 2017, via http://www.gezondheid.be/index.cfm?fuseaction=art&art_id=292

Onderwijskiezer. (2016). *Buitengewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 15 december 2016, via https://www.onderwijskiezer.be/v2/basis/basis_buo_detail.php?detail=24

Onderwijskiezer. (2016). *BuSO onderwijsvorm 4*. Geraadpleegd op 13 januari 2017, via: https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_buso_ov4_opl.php

- Onderwijskiezer. (2016). *OV 4*. Geraadpleegd op 15 september 2016, via https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_buso_ov4.php
- Onderwijsraad, V. (z.j.). *Vertrouwensspelen*. Geraadpleegd op 15 september 2016, via Sfeer op school: <http://www.sfeeropschool.be/>
- Het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming. (2015). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 24 februari 2017, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Horeweg, A. (2014, juni 1). *Gedragsproblemen in de klas: preventie*. Geraadpleegd op 8 maart 2017, via: <http://wij-leren.nl/gedragsproblemen-preventie.php>
- Horeweg, A. (2015, juni 1). *ADHD. Tips voor de leerkracht*. Geraadpleegd op 5 januari 2017, via <http://wij-leren.nl/adhd-tips.php>
- Horeweg, A. (2015, juni 1). *ASS. Tips voor de leerkracht*. Geraadpleegd op 12 januari 2017, via <http://wij-leren.nl/autisme-ass-tips.php>
- Horeweg, A. (2016). *Afspraken niet naleven*. Geraadpleegd op 11 februari 2017, via <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/omgaan-moeilijk-gedrag/>
- Horeweg, A. (2016). *Groepsprocessen in de klas*. Geraadpleegd op 7 februari 2017, via <http://wij-leren.nl/groepsprocessen.php>
- Horeweg, A. (2016). *Hoe een goede groep maken?* Geraadpleegd op 5 januari 2017, via <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/omgaan-moeilijk-gedrag/>
- Horeweg, A. (2016). *Omgaan met moeilijk gedrag*. Geraadpleegd op 2 februari 2017, via <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/omgaan-moeilijk-gedrag/>
- Ichtus groep. (2015). *Gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 15 mei 2016, via <http://www.ichthusgroep.nl/diensten/specialismen/gedragsproblemen/default.aspx>
- Kennis- en expertisecentrum voor kinderen met ADHD of ADD. (2017). *Wat is ADHD?* Geraadpleegd op 21 september 2016, via Zit stil: <http://www.zitstil.be/>
- Kerpel, A. (2014, juni 1). *Differentiatie*. Geraadpleegd op 7 maart 2017, via <http://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>
- Kerpel, A. (2014, juni 1). *Hechtingsstoornissen*. Geraadpleegd op 23 februari 2017, via <http://wij-leren.nl/hechtingsstoornissen-hechting.php>
- Kind en gezin. (z.j.). *Straffen*. Geraadpleegd op 5 maart 2017, via <http://www.kindengezin.be/opvoeding/opvoeden/straffen/>
- Landelijk netwerk autisme. (z.j.). *Tips voor het bieden van structuur in ruimte, tijd en activiteiten*. Geraadpleegd op 15 februari 2017, via <http://landelijknetwerkautisme.nl/tips-voor-het-bieden-van-structuur-ruimte-tijd-en-activiteiten/>
- Lerarenopleiding Thomas More. (2016). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 16 januari 2017, via <http://eerstehulpvoorstarters.weebly.com/zorgcontinuuumlm.html>

- Linden, B. V. (2009, september 17). *Leerkrachtgedrag bij autisme, 70 tips*. Geraadpleegd op 12 februari 2017, via: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/dossiers/omgaan-met-verschillen/leerkrachtgedrag-bij-kinderen-met-ass/>
- Media. (2017). *Gedragsprobleem of -stoornis*. Geraadpleegd op 2 februari 2017, via Gedragsproblemen bij kinderen: <http://www.gedragsproblemen-kinderen.info/informatie-gedragsproblemen>
- Mousider. (2012, november 17). *Terugkerende droom*. Geraadpleegd op 1 maart 2017, via 1001 kortverhalen: <http://www.1001korteverhalen.nl/spannende-verhalen/87-terugkerende-droom/>
- MPI De Kaproenen. (2015). *Type 3*. Geraadpleegd op 15 mei 2016, via <http://www.mpidekaproenen.be/type-3.html>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016, februari 8). *Invoering M-decreet brengt geen grote verschuivingen teweeg*. Geraadpleegd op 15 februari 2016, via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/invoering-m-decreet-brengt-geen-grote-verschuivingen-teweeg>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). *Begeleiding inclusief onderwijs*. Geraadpleegd op 24 april 2016, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/begeleiding-inclusief-onderwijs>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). *GON*. Geraadpleegd op 24 april 2016, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/gon>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 24 april 2016, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Onderwijs Vlaanderen. (2015). *Handelingsplannen*. Geraadpleegd op 16 januari 2016, via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/handelingsplan/handelingsplan.htm>
- Participate Autisme. (2015). *Sticordi-maatregelen*. Geraadpleegd op 24 april 2016, via <http://www.participate-autisme.be/go/nl/ondersteuning-zoeken/de-praktische-gids/fiche.cfm?id=226&question=80>
- Participatie autisme. (2015). *Autisme in de hersenen*. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <http://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen/wat-is-autisme/autisme-in-de-hersenen.cfm>
- Prodia. (2016). *Binnen welke fase van het zorgcontinuüm passen welke maatregelen?* Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.prodiagnostiek.be/?q=binnen-welke-fase-van-het-zorgcontinu%C3%BCm-passen-welke-maatregelen>
- Prodiagnostiek. (2015). *Observatie van probleemgedrag*. Geraadpleegd op 20 december 2016, via Prodiagnostiek: http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Bijlage14_Observeren.pdf
- PSSB. (2016). *Info*. Geraadpleegd op 18 september 2016, via PSSB: <http://www.pssb.be/>

- Santermans, M. (2017, mei 23). *Verhoogde zorg in de klas: nieuwe regels schooljaar 2018-2018*. Geraadpleegd op 7 juni 2016, via Klasse: <https://www.klasse.be/83201/verhoogde-zorg-in-de-klas-nieuwe-regels-schooljaar-2017-2018/>
- Spelbos, P. (2008). *Psychologisch bureau*. Opgehaald van Idee: <http://www.ideal-therapeut.nl/therapeut/therapeut.html>
- Steunpunt ADHD. (z.j.). *Drie subtypen van ADHD*. Opgehaald van Steunpunt ADHD: [http://www.steunpuntadhd.nl/is-het-adhd/ad\(h\)d-vaststellen/drie-subtypen-van-ad\(h\)d/](http://www.steunpuntadhd.nl/is-het-adhd/ad(h)d-vaststellen/drie-subtypen-van-ad(h)d/)
- Vlaamse Onderwijsraad. (z.j.). *Speeddating*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.sfeeropschool.be/actie/sfeer-op-school/speeddating>
- Vlaamse Overheid. (2015). *Wat is het M-decreet?* Geraadpleegd op 31 mei 2016, via <http://www.m-decreet.be/>
- VLOR. (z.j.). *Methodieken voor meer sfeer op school*. Geraadpleegd op 14 februari 2017, via <http://www.sfeeropschool.be/>
- Vos, D. T. (2000, Oktober). *Als agressie te extreem wordt*. Geraadpleegd op 29 september 2016, via Opvoedadvies: <http://www.opvoedadvies.nl/antisociaal.htm>
- Vos, D. T. (2006, februari). *Oppositieel opstandig gedrag*. Geraadpleegd op 29 september 2016, via Opvoedadvies: <http://www.opvoedadvies.nl/odd.htm>
- Weering, E. v. (2013, juni). *Gesprekstechnieken*. Geraadpleegd op 18 januari 2017, via <http://www.leerlinggesprek.nl/>
- Wij Leren. (2015). *Handelingsplan*. Geraadpleegd op 18 september 2016, via <http://wijleren.nl/handelingsplan.php>
- Wilgenduin. (2012). *Sticordi-maatregelen*. Geraadpleegd op 15 juni 2016, via: <http://wijleren.nl/autisme-ass-tips.php>
- Zeitlin, P. I. (2003). *Gedragsprobleem versus gedragsstoornis*. Geraadpleegd op 15 mei 2016, via <http://inazeitlin.nl/gedragsprobleem-vs-gedragsstoornis/>
- Zitdazo VZW. (z.j.). *Opvoeden*. Geraadpleegd op 8 september 2016, via <http://www.zitdazo.be/opvoedingstips?gclid=CJC7x6Ko-M4CFRQ6Gwodep8Muw>

Persoonlijke communicatie

- PSSB. (2016, mei). Pilotproject. Munsterbilzen.
- PSSB. (2016, Juni). Eindconclusie pilotproject.

Geraadpleegde werken

Niet-digitale bronnen

- Anny Hermans Franssen, J. Z. (2007, augustus). *Omgaan met autisme in de klas. Omgaan met autisme in de klas*. Tilburg, Nederland: Mesoconsult BV.
- Boersma, C., & Matthys, W. (2016). *Opvoedwijzer gedragsproblemen bij kinderen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgever.
- CAR. (2010). *Omgaan met ADHD in de klas. ADHD in de kijker*. Hasselt, Limburg, België: Groep Lito.
- Groenewegen, E. (2016). *Monster in de klas: hechtingsproblemen, een lastige diagnose die aan de buitenkant vaak niet te zien is*.
- Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. Leuven: Lannoo Campus.
- K.I. Spermali. (2012). *Stoomcursus. Een leerling met autisme op school. Wat nu?* Brugge: Spermali Secundair onderwijs.
- Marianne van Huisteden, M. V. (2003). *Hechtingsstoornis - een kind zonder bodem*. Deventer: Saxion hogeschool IJssland.
- Mary D. Salter Ainsworth, S. M. (1970). Attachment and the exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 19.
- Ploeg, J. V. (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Prins, P., Bosch, J., & Braet, C. (2011). *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Struyven, K. (2016). Lezing "ieders leer-kracht": binnenklasdifferentiatie in de praktijk realiseren. (p. 15). Antwerpen: VUB.
- Vandenbroek, A. (2009). De zelfdeterminatietheorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & organisatie*, 335.
- ### Digitale bronnen
- Bewustworden. (z.j.). *Trauma*. Geraadpleegd op 18 september 2016, via: psychotherapie: <http://www.bewustworden.be/psychotherapie/wat-trauma/>
- Eureka Onderwijs. (2015). *Leerstoornissen: ADD*. Geraadpleegd op 15 september 2016, via <http://www.eurekaonderwijs.be/leerstoornissen/add>
- Ik Tic (Tourettevereniging). (z.j.). *Tics*. geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <https://www.iktic.be/wat-is-tourette/tourette-symptomen/tourette-symptomen-tics/echolalie/>
- Klasse. (2015). *Geïndividualiseerd handelingsplan*. Geraadpleegd op 18 september 2016, via <https://www.klasse.be/archief/een-geïndividualiseerd-handelingsplan/>
- Klasse. (2016). *M-decreet*. Geraadpleegd op 15 december 2016, via <https://www.klasse.be/reeks/m-decreet/>

- Lanckswaert, P. (2015). M-decreet. *Infomoment voor partners uit hulpverlening en gezondheidszorg*. Roeselare: CLB. Geraadpleegd op 24 april 2016, via <http://www.clbroeselare.be/infomoment/documenten/M-decreet.pdf>
- NYINK. (2016). *Concentratieschermen*. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <http://www.nyink.nl/concentratiescherm.html>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016, februari 8). *Invoering M-decreet brengt geen grote verschuivingen teweeg*. Geraadpleegd op 15 mei 2016, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/invoering-m-decreet-brengt-geen-grote-verschuivingen-teweeg>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). OV 3. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/secundair-onderwijs/opleidingsvorm3/infomap/ov3.htm>
- Onderwijskiezer. (2015). *Buitengewoon onderwijs*. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via https://www.onderwijskiezer.be/v2/basis/basis_buo_detail.php?submit=zoekenschool
- Stedelijk onderwijs. (2017). OV 3. Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via leerexpert: <https://www.stedelijkonderwijs.be/leerexpert/opleidingsvorm-3>
- Peters, M. (2009). *Hechting: stijlen*. Geraadpleegd op 6 juni 2017, via Anaba: <http://www.anababa.nl/ontwikkeling/hechting/stijlen>
- PSSB. (2017). *Info*. Geraadpleegd op 15 juni 2016, via van PSSB: <http://www.pssb.be/>
- Tourette. (2014). *Wat is tourette?* Geraadpleegd op 14 augustus 2016, via <http://www.tourette.be/ts/faq.shtml>
- Wybaillie, K. (2014). *Psychotherapie*. Geraadpleegd op 21 september 2016, via Bewust worden: <http://www.bewustworden.be/psychotherapie/wat-trauma/>

Bijlagen

Bijlage 1 - Lessenrooster observaties BuSO KIDS

OBSERVATIEROOSTER					
SCHOOLJAAR 2015-2016					
10/05/2016 – 12/05/2016					
	<i>MAANDAG</i>	<i>DINSDAG</i>	<i>WOENSDAG</i>	<i>DONDERDAG</i>	<i>VRIJDAG</i>
08.45 – 09.35				NEDERLANDS klas 2.2B	
09.35 – 10.25				BOEKHOUDEN klas 2.1	
<i>SPEELTIJD</i>					
10.35 – 11.25				FRANS klas 3.1	
11.25 – 12.15				INFORMATICA klas 3.1	
<i>MIDDAG</i>					
13.05 – 13.55					
13.55 – 14.45					

Bijlage 2 - Lessenrooster observatie PSSB

1e lesuur: klas 1B1 - Techniek - [REDACTED] - lokaal B6

2e lesuur: klas 1B1 - Nederlands - [REDACTED] - lokaal B2

3e lesuur: klas 1B2 - Nederlands - [REDACTED] - Lokaal B3

Bijlage 3 - Pilootproject PSSB

“De laatste vijf lesweken van het schooljaar zou onze school met een pilootproject willen starten op 1B1. Van dinsdag 16 mei tot en met de laatste lesweek in juni. We gaan met z'n allen op een heel nieuwe manier naar onderwijs proberen te kijken. We focussen ons als leerlingen en leerkrachten alleen nog maar op de positieve eigenschappen en het goede gedrag van elkaar.

Het doel is om een nog fijnere leeromgeving en klassfeer te creëren, waarin alle leerlingen zich goed voelen en nog beter kunnen presteren. De leerlingen en leerkrachten worden uitgedaagd om elkaar aan te zetten tot positief gedrag! Daarnaast wordt negatief gedrag consequent genegeerd, in de hoop het zo te laten uitdoven. 1B1 werd hiervoor gekozen omdat het een klas is met voldoende uitdagingen, en het is een klas waarvan we verwachten dat de leerlingen zeker openstaan voor, en zullen meedoen aan dit ‘positieve’ project.

Wat gaat er concreet gebeuren? De leerlingen worden elke les beloond met ‘sterren’ voor goed gedrag in de school. Je deelt er drie uit na je les. Elke week wordt er door het groepje met de meeste sterren die week een kleine beloning gekozen: een spel tijdens de les spelen bijvoorbeeld. Belangrijk: alle leerlingen van de klas delen in deze beloning! Op het einde van de vijf weken durende ‘spelperiode’ mag de groep met de meeste weekoverwinningen een grote beloning kiezen. Bijvoorbeeld: tussen de middag met de hele klas frietjes gaan eten. Ook hier weer: alle leerlingen van de klas delen in deze beloning. Als vakleerkracht wordt er dus enkel van je gevraagd om op het einde van de les 3 sterren uit te delen en eventueel mee te doen aan een beloning. Je doet naar eer en geweten en naar best vermogen. Het moeilijkst voor ons als leerkrachten wordt waarschijnlijk het negatieve gedrag negeren. Dat is een uitdaging om u tegen te zeggen. Dat beseffen we allemaal...

Na deze vijf proefweken wordt dit pilootproject geëvalueerd door alle betrokkenen. Dan wordt beslist of deze aanpak al dan niet bruikbaar is, en of er kleine/grote aanpassingen moeten gemaakt worden.

In lokaal B2 en B3 worden de regels en afspraken van dit ‘spel’ opgehangen, de leerlingen krijgen ze ook om in hun agenda te plakken. Er zullen in die lokalen affiches zijn met de chronologie van de vijf weken (aanschouwelijk onderwijs!). We hebben al enkele spelregels opgesteld, maar we willen die verder met de klassenraad aanvullen. Voorlopig staan ze nog niet in de goede volgorde.

Spelregels:

1. Je mag 3 minuten voor het belsignaal de leerkracht eraan herinneren de verdiende sterren uit te delen.
2. Op het einde van een week moeten er welgeteld 108 sterren in de speldoos zitten.
3. Je mag alleen maar positieve opmerkingen maken over het spel.
4. De les begint bij het belsignaal (op tijd in de rij zijn!)
5. De beloning(en) zijn voor de hele klas

Daarnaast zijn er 3 gedragsregels/-afspraken (zoals op een volgkaart) waar we rond willen werken in deze klas. Die kunnen we tijdens deze klassenraad opstellen. Ook de kleine en grote beloningen moeten we nog opstellen met de leerkrachten en de leerlingen.”

Bijlage 4 - Eindconclusie PSSB pilootproject

“Algemene conclusie:

- “In 1B2 is het project goed verlopen. Het maakte van deze goede klas een nog betere klas, om in te zitten als leerling en om les aan te geven als leerkracht. Fijn! X. geeft er geen les... Zou dat dan toch de doorslaggevende factor kunnen zijn?
- In 1B1 is het van kwaad naar erger gegaan: de spanningen tussen de leerlingen liepen hoger en hoger op. Er ontstonden op een bepaald moment zelfs wat spanningen tussen de leerkrachten. Dat was uiteraard niet de bedoeling van deze actie.”

Het is zeker niemands ‘schuld’ dat het niet helemaal gelukt is. De leerlingen en leerkrachten zijn met een open vizier aan dit project begonnen, weliswaar met een beetje voorbehoud, maar zeker met voldoende vertrouwen om het te kunnen laten slagen.

Conclusies (Samengesteld uit de schriftelijke en mondelinge reacties van de lesgevers.)

> De leerlingen in 1B1 konden overduidelijk erg moeilijk om met de ‘vrijheid’, zelfs nadat de lijnen opnieuw iets strakker werden uitgezet. Enkele leerlingen maakten er misbruik van om de lessen te storen of het spel te boycotten en/of te manipuleren. Andere leerlingen leden hier onder omdat ze het spel wel wilden spelen of de rust en de orde in de klas misten. Zeker in de praktijklessen, waar structuur onontbeerlijk is, was het erg moeilijk om wat ‘chaos’ toe te laten. Dit zorgde voor erg veel stresserende momenten voor leerkrachten en leerlingen.

> De leerlingen in de groepjes spoorden elkaar niet aan om hun best te doen. Een goede groepsindeling was een bijna onmogelijke taak: de voorgeschiedenis zat telkens weer in de weg. Dit zou beter kunnen lukken zijn bij de start van een schooljaar. De groepjes werden gedomineerd door één leerling of enkele leerlingen: van groepsgeest was er nauwelijks sprake.

> Persoonlijke conflicten tussen leerlingen werden vaak door de hele groep overgenomen en zorgden voor die opmerkelijke negatieve spiraal. De leerkrachten moesten dan al te vaak drie leerlingen belonen die het minst negatief waren geweest in de les. Als leerkracht hou je hier een heel tegenstrijdig gevoel aan over. Dit gevoel zet zich verder in het geven van de ‘grote beloning’. Die lijkt na deze moeilijke campagne wel heel erg onverdiend.

> Het systeem van de beloningen was, ondanks enkele heel fijne beloningen, niet breed genoeg uitgewerkt en niet sterk genoeg gedragen. We zijn misschien te snel moeten starten om nog genoeg weken te kunnen spelen.

> Er is duidelijk een zeker mate van teleurstelling bij een aantal leerlingen en leerkrachten op te merken. Een mislukking is nooit fijn. Maar we kunnen er natuurlijk wel lessen uit trekken.

Daartegenover staat dat deze klasgroep uitzonderlijk was van intensiteit en samenstelling. Alles, maar alles zat erin en kwam eruit. En dat maal twee... Dat was bij momenten moeilijk voor de leerlingen, dat was moeilijk voor de leerkrachten.

Samengevat: de tendensen, die al opgemerkt werden na onze cava-evaluatie, hebben zich in 1B1 helaas nog versterkt voortgezet.

Beslissing op 22/06/16:

Er wordt afgezien van een grote beloning. M. sluit het schooljaar met 1B1 niettemin gezellig af (ijsjes!) maar we verbinden dit niet aan het spel. V. merkte terecht op dat een aantal leerlingen in de groep wel goed zijn best heeft gedaan om een fijne sfeer te creëren. We mogen hen niet vergeten en de groep zeker niet met een slecht gevoel de vakantie laten beginnen. Elk kind (hoe moeilijk het soms loopt in de groep) is onze aandacht en onze inzet waard!

Bijlage 5 - Redicodismaatregelen voor leerlingen met autisme

Redicodismaatregelen voor leerlingen met ASS

Type	Mogelijke redicodismaatregel voor leerling met ASS
Remediëren	Individuele begeleiding voorzien tijdens de middagpauze.
Remediëren	Instructies uitgebreid en duidelijk geven. Eventueel opschrijven op het bord en meerdere keren herhalen.
Remediëren	Leren leren aanbieden.
Remediëren	Gebruik alternatieve evaluatievormen.
Remediëren	Probeer een evenwicht te zoeken tussen competentiegevoel en moeilijkheidsgraad. Bespreek het belang van sommige oefeningen en relatieveer anderen. Reflectie en nabespreking zorgen ervoor dat de leerling meer inzicht krijgt in de situatie.
Differentiëren	Extra uitdagende oefeningen voorzien.
Differentiëren	Tempodifferentiatie
Differentiëren	Differentiatie op vlak van interesses toepassen.
Differentiëren	Eigen initiatieven vertonen om binnenklasdifferentiatie te realiseren.
Compenseren	Meer tijd voorzien voor grote taken, toetsen, examens...
Compenseren	Toetsen en examens spreiden in overleg met andere leerkrachten.
Compenseren	Examens in een apart lokaal voorzien.
Compenseren	Vragen voorlezen tijdens toetsen, examens...
Compenseren	Foutloze kopieën voorzien van invulbladeren.
Compenseren	Hulpmiddelen toelaten in de klas: rekenmachine, maaltafels, tabellen, formules, stappenplannen, oplossingskaarten, woordenboek...
Compenseren	Hulpmiddelen toelaten bij het maken van taken: rekenmachine, maaltafels, tabellen, formules, stappenplannen, oplossingskaarten, woordenboek...
Compenseren	Een duidelijk gestructureerd geheel aanbieden en deze structuur aan de leerling meegeven.
Compenseren	Lay-out aanpassen: duidelijk lettertype, ruime regelafstanden...
Compenseren	Aanpassingen bij boekbesprekingen: film in plaats van boekbespreking, eenvoudiger leesniveau toestaan, grootletterboek...
Dispenseren	Permanent, tijdelijk, gedeeltelijke, volledige vrijstelling voorzien voor bepaalde eindtermen.
Dispenseren	Vrijstellen van oefeningen vooraan in de klas.

Dispenseren	Vrijstellen van hoofdrekenen.
Dispenseren	Vrijstellen van het reproduceren van stellingen of bewijzen uit het geheugen.
Dispenseren	Vrijstellen van bepaalde vragen bij toets of examen: multiple choice...
Dispenseren	Vrijstellen van schriftelijk examen.
Dispenseren	Een vluchtplaats, time-outruimte voorzien.

Bijlage 6 - Redicodismaatregelen voor leerlingen met ADHD

Redicodismaatregelen voor leerlingen met ADHD

Type	Mogelijke redicodismaatregel voor leerling met ADHD
Remediëren	Individuele begeleiding voorzien tijdens de middagpauze.
Remediëren	Instructies uitgebreid en duidelijk geven.
Remediëren	Leren leren aanbieden.
Remediëren	Gebruik alternatieve evaluatievormen.
Remediëren	Probeer een evenwicht te zoeken tussen competentiegevoel en moeilijkheidsgraad. Bespreek het belang van sommige oefeningen en relatieveer anderen. Reflectie en nabespreking zorgen ervoor dat de leerling meer inzicht krijgt in de situatie.
Differentiëren	Basisoefeningen en uitbreidingsoefeningen voorzien.
Differentiëren	Tempodifferentiatie
Differentiëren	Differentiatie op vlak van interesses toepassen.
Differentiëren	Eigen initiatieven vertonen om binnenklasdifferentiatie te realiseren.
Compenseren	Meer tijd voorzien voor grote taken, toetsen, examens...
Compenseren	Toetsen en examens spreiden in overleg met andere leerkrachten.
Compenseren	Examens in een apart lokaal voorzien.
Compenseren	Vragen voorlezen tijdens toetsen, examens...
Compenseren	Foutloze kopieën voorzien van invulbladeren.
Compenseren	Hulpmiddelen toelaten in de klas: rekenmachine, maaltafels, tabellen, formules, stappenplannen, oplossingskaarten, woordenboek...
Compenseren	Hulpmiddelen toelaten bij het maken van taken: rekenmachine, maaltafels, tabellen, formules, stappenplannen, oplossingskaarten, woordenboek...
Compenseren	Een duidelijk gestructureerd geheel aanbieden en deze structuur aan de leerling meegeven.
Compenseren	Lay-out aanpassen: duidelijk lettertype, ruime regelafstanden...
Compenseren	Mappen, kaften, schriften per vak één kleur geven.
Compenseren	De leerling op een strategisch goede plaats zetten.
Compenseren	Oorbescherming toelaten.
Dispenseren	Vrijstellen van het reproduceren van stellingen of bewijzen uit het geheugen.
Dispenseren	Een vluchtplaats, time-outruimte voorzien.

Bijlage 7 - Turflijs

Observatieformulier gedrag (turflijs)

Naam leerkracht:

Naam kind:

Groep:

Probleemgedrag:

Datum:

Bepaal welke periode je wilt observeren.

1. Een week lang op hetzelfde tijdstip.
2. Een week lang vóór, tijdens of na dezelfde activiteit.
3. Op wisselende (willekeurige) tijdstippen.

Gekozen tijdstip:

Gekozen gedrag:

DAG	TIJDSTIP	AANTAL
maandag		
dinsdag		
woensdag		
donderdag		
vrijdag		
opmerkingen		

Werkwijze:

Zet voor elke keer dat de gekozen gedraging wordt gesignaleerd een streepje. Probeer de gedraging zo concreet mogelijk te houden. "Storend gedrag" als onderwerp kan wel, maar zou je beter kunnen specificeren. Bijvoorbeeld "Staat op en loopt rond" of "Praat met klasgenoot."

Na het turven: Hoe kun je nu verder?

Als je hebt gekeken hoe vaak een gedraging voorkomt, kun je via een ABC-analyse kijken wanneer de gedraging voorkomt, wat eraan voorafgaat en wat er op volgt.

©meesgroep8 2010

Bron: Anton Horeweg

Bijlage 8 - ABC-methode

<u>Antecedents</u>	Behaviour	<u>Consequences</u>	Opm.

Bron: Anton Horeweg

Bijlage 9 - Positief-negatiefratio

Observatieformulier positief-negatief ratio

Werkwijze:

- Kies een week lang een periode van ongeveer één uur.
- Noteer d.m.v. plusjes en minnetjes hoe je positief-negatief ratio is. Een plusje voor een positieve opmerking een minnetje voor een negatieve.

Bijvoorbeeld:

Dag	Tijdperiode/ les	Aantal
maandag	10.00-11.00/taal	+++----+----+---
Ratio: 5 positief en 10 negatief	Ratio is dan 5:10 oftewel 1:2	Zou moeten zijn: 3 pos: 1 neg

Bepaal welke periode je wilt observeren.

- Een week lang op hetzelfde tijdstip
- Een week lang vóór, tijdens of na dezelfde activiteit
- Op wisselende tijdstippen

Dag	Tijdperiode/les	Aantal
maandag		
dinsdag		
woensdag		
donderdag		
vrijdag		
Ratio		

Bron: Anton Horeweg

Bijlage 10 - Pictogrammen



Ik ben met mijn taak bezig.



Ik luister naar anderen.



Ik reageer goed op de bel.



Ik eet alleen tijdens eetpauzes.

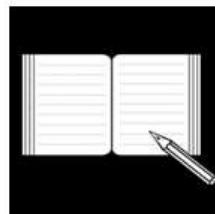


Ik ben vriendelijk en help anderen.

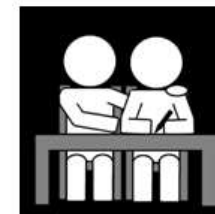
Ik zit goed op mijn stoel,
met de voeten onder de tafel.



Ik werk netjes in mijn schriften.



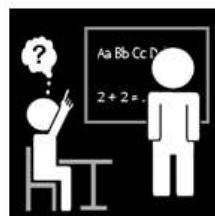
Ik werk goed samen met mijn maatjes.



Wanneer de juf de stip op rood zet,
werk ik helemaal stil en stoor ik niet.



Ik steek mijn vinger op als ik een vraag
heb. Ik wacht dan op mijn beurt.



Als ik een probleempje heb
probeer ik het eerst zelf op te lossen.



Ik overleg met mijn fluisterstem.



Bron: Anton Horeweg

Bijlage 11 - Afkoelruimte: contract leraar en leerling

Naam leerling:	Lesuur:
Klas:	Leraar:
Datum:	

Nadenkformulier – leraar

1. Wat is er net gebeurd?

.....
.....

2. Waarom is de leerling weggestuurd?

.....
.....

3. Hoe voel je je hierbij?

.....
.....

4. Wat kan de leerling doen om de volgende keer niet weggestuurd te worden?

.....
.....
.....

5. Welke stappen heb je ondernomen alvorens de leerling werd weggestuurd?

.....
.....
.....

6. Hoe denk je dat de leerling zich erbij voelt?

.....
.....

Naam:	Lesuur:
Klas:	Leraar:
Datum:	

Nadenkformulier – leerling

1. Wat is er net gebeurd?

.....
.....
.....

2. Waarom ben je weggestuurd?

.....
.....
.....

3. Hoe voel je je hierbij?

.....
.....

4. Wat kan je er aan doen om de volgende keer niet weggestuurd te worden?

.....
.....
.....

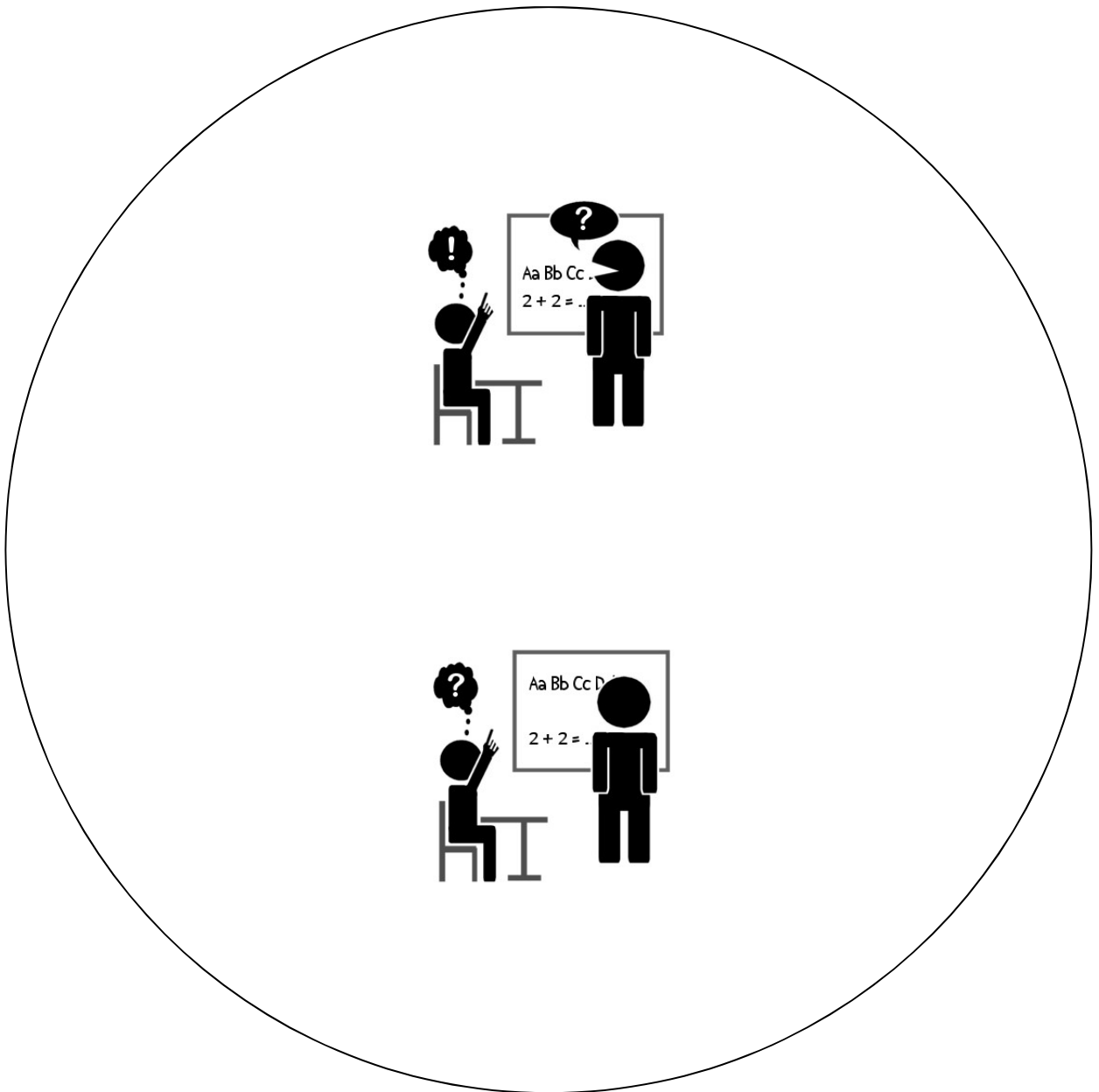
5. Hoe denk je dat de leraar zich erbij voelt?

.....
.....

Bijlage 12 – Verkeerslicht

Bron: Anton Horeweg







Bijlage 13 - Vertrouwensspelen

VERTROUWENSOPDRACHTEN 'DE LEUKSTE LES'

Laat de duo's één van deze opdrachten uitkiezen en voorbereiden (het materiaal zoeken, het spel goed begrijpen):

1. Blind vierkant

Bind de uiteinden van een lang touw aan elkaar. Iedereen wordt geblinddoekt. Plaats alle spelers nu langs het touw. Enkel en alleen door met elkaar te praten, moeten ze nu met het touw in de hand in een vierkant gaan staan. Het touw moet, met andere woorden, na een tijd een perfect vierkant vormen.

2. Zwevend stoelenparcours

Per vier nemen de leerlingen een stoel vast aan de poten en houden die in de lucht. Eén leerling gaat op een bank staan, de leerlingen met de stoelen komen voor hem/haar staan. De leerling probeert nu de klas over te steken door van stoel tot stoel te stappen of te kruipen (op handen en knieën). Hij mag hierbij wel steun zoeken met de handen.

3. Over tafels lopen

Om de beurt wordt iedereen van de klas geblinddoekt. Je plaatst drie banken tegen elkaar in de lengte. De leerlingen lopen één voor één geblinddoekt over de banken heen. De andere leerlingen staan er rond en waarschuwen de geblinddoekte wanneer er gevaar dreigt.

4. Stijve plank

Alle leerlingen gaan in een kring staan, dicht bij elkaar. In de kring gaat één leerling staan die zich fel opspant: hij is de 'plank'. De leerling in het midden laat zich nu vallen (voor- of achteruit) en de leerlingen in de kring vangen hem/haar zachtjes op en duwen hem/haar voorzichtig een andere richting uit.

5. Kringzitten

Iedereen gaat in een kring staan en draait zich nu zo dat hij voor zich de rug van diegene die voor zich staat ziet. De leerlingen komen nu telkens dichter en dichter naar elkaar toe geschoven. Op een teken, gaat iedereen zitten op de schoot van de leerling achter hem. Als jullie dicht genoeg tegen elkaar stonden, lukt het jullie normaal gezien om zo stevig in de kring te blijven zitten zonder dat iemand valt.

6. Draai eens rond een tafel

Alle leerlingen verdelen zich over twee tafels. De bedoeling is dat elke leerling van het groepje rond de tafel draait: langs boven starten en dan onderaan doordraaien. De andere leerlingen mogen hem helpen door te ondersteunen.

7. De prikkeldraad

Span een touw op 1,5 meter hoogte, bijvoorbeeld tussen twee palen. Alle leerlingen moeten over het touw geraken, zonder het aan te raken. Iedereen mag daarbij hulp bieden. Wie over het touw is, moet aan die kant van het touw blijven staan. Van die kant mag hij natuurlijk nog steeds hulp bieden. Wees voorzichtig bij deze opdracht en doe niets bij iemand anders wat je zelf ook niet graag zou hebben!

8. De stoel

De leerlingen gaan per twee staan. Iemand van elk duo wordt geblinddoekt, de andere speler zet een stoel ergens in het klaslokaal klaar. Hij moet z'n geblinddoekte medespeler nu tot aan die stoel gidsen zodat die persoon er op kan gaan zitten zonder te vallen.

Bron: Vertrouwensspelen – De leukste les

Bijlage 14 - Gedragscontract

GEDRAGSCONTRACT

Naam leerling:

Naam leraar:

INVULLEN DOOR DE LERAAR

Welk ongewenst gedrag vertoont de leerling?

<ul style="list-style-type: none">••••••

Welk ongewenst gedrag wil je aanpakken?

Waarom wil je dit aanpakken?

INVULLEN DOOR DE LEERLING

Hoe kan je werken om het ongewenste gedrag om te zetten tot positief gedrag?

Wat kan de leraar doen?

INVULLEN DOOR BEIDE PARTIJEN

Welke beloning(en) kunnen hiertegenover staan?

-
-
-

Welke straf(fen) kunnen hiertegenover staan?

-
-
-

Handtekening leraar

Handtekening ouders

Handtekening leerling

Bijlage 15 - Lesvoorbereiding: inzetten betrokkenheid en intrinsieke motivatie

Lesonderwerp: gevoelens benoemen

Doelgroep: eerste jaar B-stroom (1BA)

LESUITWERKING				
Doelstellingen	Tijd	Didactische principes Werkvormen <u>Materiaal</u>	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase				
A1 VOET A2	10'	Dictee + klasgesprek Belangstelling Aanschouwelijk Integratie Differentiatie <u>WB p 222</u> + <u>geluidsfragment</u>	1. Inleidend dictee + klasgesprek Oefening 1 De leerlingen luisteren naar een dictee en schrijven dit op in hun werkboek. Nadien vraagt de leraar aan de leerlingen: wanneer kreeg jij kriebels in je buik? Wanneer heb jij al eens geweend? Wanneer heb je al eens kippenvel gehad? Wanneer gingen je haren al eens recht omhoog staan?... • Persoonlijk antwoord leerlingen. De les van vandaag gaat over de verschillende gevoelens die iemand kan hebben en hoe wij ons zelf voelen. Wat zouden we dus leren? • Welke verschillende gevoelens er allemaal zijn en in welke situaties ze voorkomen. Dat klopt! We gaan verschillende gevoelens leren kennen, wanneer ze voorkomen en we gaan ons leren inleven in bepaalde situaties.	!
Uitvoeringsfase				
K1 A1 A2	5'	Opdracht Activiteit Integratie <u>WB p 222</u>	2. Basisemoties Oefening 2 Drie leerlingen leven zich in in Kelly, Machoed en Aïssa. Ze moeten de tekst lezen, bepalen de emotie en gebruiken de juiste expressie om de tekst nogmaals voor te lezen. • Leerlingen noteren mee.	
K1	5'	<u>WB p 223</u> Opdracht Differentiatie	Oefening 3 De leerlingen dienen nu zelf op te schrijven wat ze bang, boos en blij maken. • Leerlingen noteren. De leraar overloopt nadien met de leerlingen.	
V2	5'	Opdracht Integratie	Oefening 4	

<p>VOET V2 A1 A2 K1 K2 K1 K2 V1</p>	<p>5' 10' 5'</p>	<p>Differentiatie <u>WB p 223</u> Klasgesprek <u>WB p 223</u> Opdracht Belangstelling Aanschouwelijk Geleidelijkheid Opdracht <u>WB p 224-227</u> Activiteit Aanschouwelijk Integratie Differentiatie</p>	<p>De leerlingen denken nu zelf na over een situatie waarin ze zich bang, boos en blij voelden. Als ze klaar zijn proberen ze oefening 6 te maken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken oefening. <p>Oefening 5 De leraar overloopt de antwoorden uit de vorige oefening met de leerlingen.</p> <p>3. Andere emoties Oefening 6 De oefening helpt de leerlingen om de begrippen horizontaal, diagonaal en verticaal te herhalen. Ze doen dit zelfstandig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken oefening. <p>Leraar overloopt nadien met de leerlingen. Oefening 7, 8 en 9 De leerlingen zoeken op een speelse manier synoniemen voor de drie basisemoties. Ze maken de oefeningen zelfstandig. Wanneer ze sneller klaar zijn, mogen ze een boekje lezen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken oefeningen zelfstandig. <p>Leraar overloopt nadien met de leerlingen.</p>	
Afrondingsfase				
<p>K1 K2</p>	<p>5'</p>	<p>Spelvorm Herhaling Belangstelling Activiteit Aanschouwelijk</p>	<p>4. Speelse afronding + durfoefening Er wordt één leerling aangeduid die naar buiten gaat. Deze leerling weet niet wie “de dirigent” is. Er is namelijk één persoon die in de klas altijd start met het uitbeelden van een emotie. De rest van de klas doet deze persoon na. De leerling die naar buiten ging moet raden wie “de dirigent” is.</p>	

Bijlage 16 - Lesvoorbereiding: goede lesstructuur

Lesonderwerp: het transportstelsel (bloedvaten)

Doelgroep: 2 nijverheid + mode-verzorging-voeding (B-stroom)

LESUITWERKING (voor 2NVb + 2MVVA 2NVa)				
Doelstellingen	Tijd	Didactische principes Werkvormen Materiaal	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase				
	5' 5'	PPT dia 1 PPT dia 2 OLG Belangstelling Aanschouwelijk Integratie <u>Bordschema</u>	<p>1. Leraar stelt zichzelf voor</p> <p>2. Motivatiefase</p> <p>Leraar laat afbeeldingen zien + vraagt of ze deze televisieserie kennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er was eens het leven <p>Waarover ging deze tekenfilmserie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschillende dingen die in het lichaam gebeurden. <p>Waarover gaan deze afbeeldingen dan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het bloed <p>Inderdaad. Wij gaan namelijk starten met een nieuw thema "het transportstelsel van de mens."</p> <p>3. Leraar overloopt wat er allemaal aan bod zal komen tijdens de les.</p> <p>Onze televisieserie "er was eens leven", gaat ons vandaag helpen om de leerstof van deze les te begrijpen. We gaan het namelijk hebben over de samenstelling van het bloed, de functies... Jullie kunnen na deze les dus uitleggen: waaruit bloed bestaat, hoe we die verschillende deeltjes noemen en wat deze precies allemaal doen.</p>	
Uitvoeringsfase				
K1 A1 A2 K1	3' 5'	Invullen Activiteit <u>Werkboek p100</u> PPT dia 3 Video Activiteit Aanschouwelijk Integratie Opdrachten	<p>4. Inleiding</p> <p>In het werkboek op pagina 100 moeten we eerst de inleiding invullen, vooraleer we meer te weten komen over dit transportstelsel. Leraar leest voor + leerlingen vullen in.</p> <p>5. Samenstelling van het bloed</p> <p>We gaan zo dadelijk naar een klein fragmentje kijken van "Er was eens leven". Het bloed is niet één groot geheel van één soort deeltje, maar er zijn verschillende deeltjes in terug te vinden. We gaan eens kijken naar het fragmentje en jullie moeten tijdens dit fragmentje eens goed luisteren of je al een aantal onderdelen van het bloed kan opsommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloed bestaat uit bloedplasma en bloedlichaampjes: rode bloedlichaampjes, witte bloedlichaampjes en bloedplaatjes 	!

V1	5'	Activiteit <u>PPT dia 4-9</u>	Leraar overloopt kader + maakt opdrachten met leerlingen. Leerlingen kijken ook naar een filmpje om vorm te herkennen.	
K2		<u>PPT dia 5</u> OLG Aanschouwelijk Invullen <u>Werkboek p101</u> <u>PPT dia 11</u>	6. Functies van het bloed 6.1 Functie rode bloedlichaampjes Leraar laat afbeelding zien van wondje en vraag aan leerlingen of ze al eens geproefd hebben hieraan. <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk antwoord leerlingen. Leraar vraagt aan leerlingen hoe het smaakt. <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk antwoord leerlingen (waarschijnlijk zout). Inderdaad, zout. Dit betekent dat er een aantal voedingsstoffen zijn opgenomen in het bloed. Dit zullen we ook noteren in het werkboek. Bloed bevat ook voedingsstoffen. Waar heeft het bloed deze volgens jullie opgenomen? <ul style="list-style-type: none"> • Darmen Nu zie je deze afbeelding staan. Wat staat erop? <ul style="list-style-type: none"> • Longblaasje. Wat hebben de longblaasjes te maken met het bloed, wat geven ze af? <ul style="list-style-type: none"> • Zuurstofgas Inderdaad. Wat wordt er dan volgens jullie uit het bloed afgestaan aan de longblaasjes? <ul style="list-style-type: none"> • Koolstofdioxide. 	
A1	5'	<u>PPT dia 12 + 13</u> OLG Herhaling Integratie Geleidelijkheid Belangstelling	Heel goed. We gaan eens naar een filmpje kijken over de rode bloedlichaampjes en hierna moeten jullie in eigen woorden kunnen zeggen wat ze precies in het lichaam doen.	
A2		<u>PPT dia 13-15</u> Video Overlopen <u>Werkboek p102</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kijken naar een filmpje en herhalen in eigen woorden. 	!
K2	2'	<u>PPT dia 16-17</u> Video Overlopen <u>Werkboek p102</u>	6.2 Functie witte bloedlichaampjes Er zijn ook nog een aantal andere functies van het bloed. Hiervoor ga ik jullie ook weer een filmpje laten zien. Dit filmpje is een opname van een stukje bloed waarbij er iets gaat gebeuren. Welke deeltjes van het bloed herkennen jullie op het filmpje? <ul style="list-style-type: none"> • Witte bloedcellen, rode bloedcellen en het zwarte is een bacterie. Heel goed. Wat doen bacteriën? <ul style="list-style-type: none"> • Ze maken je ziek. Inderdaad. Nu moeten jullie eens goed naar het filmpje kijken en zeker naar wat de witte bloedcel met de bacterie zal doen. <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kijken filmpje en vertellen dat de witte bloedcel de bacterie insluit. 	!
A1	4'	Aanschouwelijk Belangstelling Integratie Geleidelijkheid <u>Werkboek p102</u>	Leraar overloopt theorie.	
A2		<u>PPT dia 18-20</u> <u>Werkboek p103</u> Video Overlopen	6.3 Functie bloedplaatjes De bloedplaatjes hebben ook een belangrijke functie. Kijk eens naar het filmpje en probeer daarna in eigen woorden te vertellen wat je hebt gezien.	!

A2	5'	Activiteit Integratie Aanschouwelijk	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen vertellen dat de bloedplaatjes stollen, ze helpen een wonde afsluiten en de lasso's (draden) zorgen dat ze goed stevig aan elkaar zitten. Leraar overloopt theorie met leerlingen.	
Afrondingsfase				
K1 K2	6'	Notebook Spelvorm Herhaling Activiteit Belangstelling	7. Herhaling De leerlingen moeten aan de hand van notebook begrippen bij het juiste bloedlichaampje plaatsen. De leraar stelt een aantal bijvragen: waaruit bestaat bloed, wat is de functie van die verschillende delen...	

Bijlage 17 - Lesvoorbereiding: binnenklasdifferentiatie

Lesonderwerp: zinken, zweven en drijven (massadichtheid)

Klasgroep: 2AD (tweede jaar A-stroom, optie moderne wetenschappen).

LESUITWERKING				
Doelstellingen	Tijd	Didactische principes Werkvormen Materiaal	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase				
K1	5' 13'	Enquête Belangstelling Integratie Bordschema PPT 1-2 Groepskaartjes + opdrachtenblad	<p>1. Inleiding hoofdstuk Wij gaan vandaag met een nieuw onderdeel beginnen en dat nieuwe onderdeel gaat over zinken, zweven en drijven.</p> <p>2. Klaspoll De leerlingen houden een enquête. Er verschijnen een aantal uitspraken op de PowerPoint. Ze moeten hun hand in de lucht steken of het waar of niet waar is. Deze resultaten schrijven ze ook in hun boek. Op het einde van het hoofdstuk vraagt de leraar dit opnieuw en kijkt of de resultaten zijn veranderd.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aanpak: leraar overloopt met leerlingen eerst de theorie: onderzoek per onderzoek. Daarna worden de leerlingen in groepjes opgedeeld. Per groepje moeten ze eerst de "moet-proefjes" maken en daarna de "mag-proefjes" als ze klaar zijn. Hierdoor ontstaat een doorschuifstelsel, waarbij alle leerlingen bezig zijn. De volgende lessen presenteren de leerlingen hun bevindingen. <p>We gaan vandaag en volgende lessen leren wat de oppervlakte en het volume precies zijn. Daarnaast gaan we kijken wat massa met deze twee te maken heeft. Deze drie grootheden zorgen ervoor dat bepaalde voorwerpen en vloeistoffen gaan zinken, zweven, stijgen of drijven. Hoe dit allemaal in elkaar zit, ontdekken we samen.</p>	
Uitvoeringsfase				
K1	2'	OLG Activiteit Integratie	<p>3. Onderzoek 1: Hoe verhoudt de oppervlakte van een kubus zich tot zijn volume?</p> <p>3.1 Inleiding Leraar overloopt kort met leerlingen</p> <p>3.2 Weet je dit nog? De leraar overloopt met de leerlingen het kadertje 'weet je dit nog?'</p> <ul style="list-style-type: none"> Leerlingen vullen mee in met de leraar. 	
K2	3'	Geleidelijkheid Aanschouwelijk PPT dia 3-9 OLG Herhaling	<p>4. Onderzoek 2: Zijn massa en volume evenredig met elkaar? Leraar overloopt kort met leerlingen wat ze moeten doen.</p>	

<p>K1 V1+V2 A1+A2 K2 V3 + V4</p> <p>V1+V2 K1 A1+A2 K2 V3+V4 K1</p> <p>K2 K1 VOET V1+V2 A1+A2 V3 K2</p>	<p>2'</p> <p>68'</p>	<p>OLG Aanschouwelijk OLG Aanschouwelijk</p> <p>Proefjes Activiteit <u>Materialen proef</u> <u>Bordschema</u> <u>PDF Viewer</u></p>	<p>4. Onderzoek 3: Wat betekenen zinken, zweven of drijven in de wetenschappen?</p> <p>4.1 Inleiding Leraar overloopt kort met leerlingen wat ze moeten doen.</p> <p>5. Proefjes uitvoeren De leerlingen starten met het uitvoeren van de proefjes.</p> <p>5.1 Groepje 1 Proef 1: kubussen vergelijken. De leerlingen onderzoeken deze proef en daarna gaan ze naar het volgende puntje op hun blad. Wanneer ze alles gedaan hebben, maken ze de syntheseoefeningen.</p> <p>5.2 Groepje 2 Proef 2: Meten van massa en volume Deze groep neemt stof 1 om het experiment uit te voeren. De leerlingen onderzoeken deze proef en daarna gaan ze naar het volgende puntje op hun blad. Wanneer ze alles gedaan hebben, maken ze de syntheseoefeningen.</p> <p>5.3 Groepje 3 Proef 3: Meten van massa en volume Deze groep neemt stof 2 om het experiment uit te voeren. De leerlingen onderzoeken deze proef en daarna gaan ze naar het volgende puntje op hun blad. Wanneer ze alles gedaan hebben, maken ze de syntheseoefeningen.</p> <p>5.4 Groepje 4 Proef 4: Het gedrag van stoffen in vloeistoffen waarnemen. De leerlingen onderzoeken deze proef en daarna gaan ze naar het volgende puntje op hun blad. Wanneer ze alles gedaan hebben, maken ze de syntheseoefeningen.</p> <p>5.5 Groepje 5 Proef 5 + 6: Maak een meettoestel om de massadichtheid van een vloeistof te bepalen + Een aardappel in een zoutoplossing waarnemen.</p>	
Afrondingsfase				
<p>K1</p>	<p>2'</p>	<p>Terugkoppeling Activiteit Integratie Geleidelijkheid</p>	<p>5. Afronding Met de kennis die jullie nu al hebben, zou je dezelfde antwoorden hebben gegeven als daarstraks? (Terugkoppeling naar hun voorkennis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk antwoord leerlingen. 	

Rolverdeling:

<p>Je bent <u>materiaalmeester:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je haalt het materiaal die je groepje nodig heeft. - Je zorgt dat elk groepslid zorg draagt voor het materiaal. - Je legt het materiaal op zijn plaats terug. 	<p>Je bent <u>organisator:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vraagt aan ieder groepslid of hij begrijpt wat er moet gebeuren. - Als je merkt dat dit niet zo is, vraag je aan de groep om even te stoppen en geef je uitleg. - Als niemand in de groep het antwoord weet, roep jij de leraar. - ! Je zorgt ervoor dat de checklist die jullie krijgen helemaal doorlopen werd.
<p>Je bent de <u>planner:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je houdt de toegestane tijd in het oog en geeft een seintje als de tijd bijna om is. - Je waarschuwt de groep als er te veel tijd wordt besteed voor het geplande werk. 	<p>Je bent de <u>verslaggever:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je schrijft het antwoord van de groep op. - Je schrijft netjes en duidelijk.- Als je een verklaring moet geven, gebruik je volzinnen. - Je let op leestekens, spelling ...
<p>Je bent de <u>gespreksondersteuner:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je zorgt ervoor dat iedereen aan bod komt. - Je helpt de organisator waar nodig. - Je zorgt dat de gesprekken op een goede manier verlopen en iedereen goed blijft doorwerken. 	

Voorbeeld opdrachtenfiche voor groep 1:

Groep 1
 Naam groepsleden:

1. Oriënteren: "Wat moet je doen?"

Jullie worden de komende lessen echte wetenschappers! Daarom gaan jullie tijdens de eerste lessen een aantal proefjes uitvoeren.

Jullie krijgen daarnaast één proefje toegewezen waarvoor jullie als specialist worden aangeduid. Dit houdt in dat je dit proefje tijdens de eerste lessen gaat uitvoeren, maar dit proefje ga je ook aan de rest van de klas na de vakantie uitleggen.

2. Voorbereiden: "Hoe pak je dat aan?"

- Je start met het proefje dat verplicht is. Voor groep 1 is dit: Proef 1 kubussen vergelijken (pagina 30-31).
 - Dit proefje voer je volledig uit tijdens de les.
 - Dit proefje zal je moeten presenteren tijdens de lessen na de krokusvakantie. Je kies zelf hoe je het presenteert. Je kan dit doen aan de hand van een PowerPoint, Prezi, door het bord te gebruiken... Je zorgt dat je uitlegt wat de groep heeft gedaan, welke waarnemingen jullie zagen, welke besluiten enzovoort. Je zorgt er ook voor dat iedereen jullie resultaten mee noteert.
 - Maak daarom in de les de nodige afspraken wie, wat en wanneer gaat doen!!!
- Als je klaar bent met het eerste proefje, ga je verder door om de andere proefjes uit te voeren. Voor de overige proeven kijk je goed welke materialen vrij zijn. Je moet niet de onderstaande volgorde volgen, het is natuurlijk wel aangeraden.
 - Proef 2: Meten van massa en volume (pagina 32-34) → Stof 1 gebruiken!
 - Proef 3: Het gedrag van stoffen in vloeistoffen waarnemen (pagina 35-36)
 - Proef 4: Een aardappel in een zoutoplossing waarnemen (pagina 36)
 - Proef 5: Maak een meettoestel om de massadichtheid van een vloeistof te bepalen (pagina 37)
 - Hoe werkt een duikboot bekijken (pagina 38)

- Synthese nakijken (pagina 39)
- Test-jezelf invullen pagina (pagina 40-41-42).

3. Uitvoeren: de presentatie in de klas

- Je geeft je resultaten helder weer, zodat de andere klasgenoten kunnen meevolgen en noteren.
- Iedereen komt aan het woord. Het kan niet zijn dat maar 1 iemand in het groepje iets te vertellen heeft.
- Je presentatie duurt maximaal een kwartiertje.
- Blijf rustig, dit is geen presentatie waarbij je iets vanbuiten moet kennen! Je moet gewoon vertellen wat je groep heeft gedaan.

4. Reflecteren: "Hoe is het verlopen?"

- Na de presentaties ga je nog eens met je groep samenzitten en denk je na over een aantal vragen:
 - Hoe ging de presentatie?
 - Kwam iedereen aan bod?
 - Heeft de klas goed kunnen mee noteren?

Bijlage 18 - Kortverhaal tijdens de leesles

Terugkerende droom

Met een schok word ik wakker. Mijn rug is helemaal nat van het zweet en mijn ogen zijn rooddoorlopen. Wanneer ik naar mijn wekker kijk, zie ik dat deze aangeeft dat het nog maar drie uur middernacht is. Een gaap ontsnapt uit mijn mond, maar ik weet nu al dat het onmogelijk is om weer in slaap te komen. Toch sluit ik mijn ogen en probeer ik de beelden van de nachtmerrie weg te dringen. Dit is een verkeerde keuze, want hoe langer mijn ogen gesloten blijven hoe meer beelden weer terugkomen. Langzaam kom ik weer overeind en zoek ik naar het lichtknopje. Wanneer het licht aangaat knipper ik pijnlijk met mijn ogen. Na een tijdje zijn mijn ogen gewend aan het licht en stap ik uit mijn bed. De kleren die ik gister aanhad liggen op een hoopje in mijn kamer. Ik loop er naartoe en trek ze aan. Zachtjes, zonder de anderen wakker te maken, loop ik mijn kamer uit op weg naar de keuken. Daar aangekomen drink ik snel een beker melk en pak ik een appel uit de fruitschaal. Met de appel in mijn hand loop ik naar de voordeur en haal deze zo zacht mogelijk van het slot.

Buiten aangekomen komt een heerlijk frisse geur mij tegemoet. Gelijk voel ik me een stuk beter. Ons huis ligt aan de rand van het bos, dus na een paar stappen gelopen te hebben sta ik al tussen de grote, groene bomen. Bang om te verdwalen ben ik niet. Ik ken dit bos van jongs af aan en ik kom er bijna dagelijks. Wanneer ik omhoog kijk zie ik een mooie volle maan door de bomen schijnen. Ik heb altijd al van een volle maan gehouden, het geeft de nacht iets magisch.

Na een tijdje gelopen te hebben ga ik tegen de stam van een dikke boom zitten. Ik sluit mijn ogen en luister naar de geluiden om mij heen. Langzaam dommel ik weg in een lichte slaap.

Ik kan niks zien. Overal heb ik pijn en ik ril van de kou. Dagen zijn verstreken en ik heb geen idee hoelang ik hier al vastzit. Om mijn handen en voeten zitten ijzeren kettingen die met pinnen in de muur vastgemaakt zitten. Hierdoor is mijn kans op ontsnappen verkeken. De reden waarom ik hier vastzit is voor mij nog onbekend. De enige persoon die ik heb gezien is iemand met een zwart masker. Hij of zij is mij een paar keer eten komen brengen. Het eten is vies en ik vraag me af of het niet bedorven is. Toch eet ik ervan. Ik heb honger, vreselijk veel honger, zoveel honger heb ik nog nooit gehad. Ik schrik op uit mijn gedachten door een deur die openvliegt. Een straal licht schijnt naar binnen en meteen knijp ik mijn ogen dicht. Door die donkere kelder ben ik geen licht meer gewend. Dit keer komen er een paar mannen op mij aflopen. Ze praten in een taal die ik niet kan verstaan waardoor het voor mij een raadsel is waar ze het over hebben. Één van de mannen komt gehurkt naast me zitten. Hij pakt een zaklamp en schijnt die in mijn ogen. Automatisch knijp ik die dicht wat mij een harde klap oplevert. De man stopt zijn zaklamp weer weg en ruilt deze in voor een grote spuit. Mijn ogen verwijden zich van angst. Dat ding... Hij gaat toch niet...?

Hard knal ik met mijn hoofd tegen de boom en ik ben meteen weer wakker. Elke nacht heb ik deze droom en altijd word ik op hetzelfde moment wakker. Zal deze droom iets betekenen? Een waarschuwing misschien? Of gewoon iets dat mijn angst op naalden nog meer benadrukt? Ik schud deze gedachte van me af en ga weer recht overeind staan. Opeens krijg ik het gevoel dat ik word bekeken. Ik draai me om en zie iets wegschieten. Een rilling van angst trekt over mijn lichaam terwijl ik mijzelf probeer wijs te maken dat het gewoon één van de dieren in het bos is. Die lopen hier wel meer, niks bijzonders.

Omdat ik me nu niet meer zo veilig voel besluit ik naar huis terug te keren. Weer voel ik me bekeken, maar ik besluit er dit keer geen aandacht aan te besteden. Met mijn blik strak vooruit gericht en mijn oren gespits versnel ik mijn pas. Door een plotseling gekraak in de boom boven mij verstijft mijn lichaam en schiet mijn blik naar boven. Op dat moment valt er een schim naar beneden en word ik tegen de grond aan gesmeten. Nog voor ik mijzelf kan verweren wordt er een doek in mijn mond gepropt en zak ik weg in een zwart gat.

Is dit mijn droom die uitkomt...?

Bron: <http://www.1001korteverhalen.nl/spannende-verhalen/87-terugkerende-droom/>

Bijlage 19 - Observatieformulier leerling met ADHD

Antecedents	Behaviour	Consequences	Opm.
Leerlingen in een ander gebouw kijken + lachen.	Lln met ADHD wordt geprikkeld en gaat zelf lachen.	Gordijn wordt gesloten door de lkr.	
Lln met ADHD is instructie vergeten.	Lln weet niet wat hij nu moet doen. Hij begint lawaai te maken.	Lkr zoekt andere materialen en geeft hem een waarschuwing	
Lln met ADHD weet niet wat hij moet doen	Lln met ADHD schrijft in cursus van een andere lln	Lkr geeft hem een extra waarschuwing	
Lln met ADHD wijst naar andere lln	Lln reageert agressief en ze beginnen elkaar uit te schelden.	Lkr zegt dat ze moeten stoppen.	

Deze klas kan rustig zijn, maar ze hebben in het algemeen veel sturing nodig. Leerling met ADHD heeft enorm duidelijke instructies nodig, want hij luistert niet goed naar de leraar. Hier lijkt het mij belangrijk om eerst de volledige klas aan te spreken en te vragen of ze alles reeds begrijpen en niet enkel de leerling met ADHD.

Als de leerlingen bezig zijn maken ze weinig tot geen lawaai. Eens ze even niet weten wat te doen, beginnen ze te praten.

Besluit:

Alle lln moeten het gevoel krijgen dat de leraar in hen geïnteresseerd is. Ze hebben nood aan een motivatieboost, want volgens mij ontbreekt dit bij de leerlingen. Differentiatie kan de leerlingen helpen.

Heel belangrijk is om duidelijke regels en afspraken te maken met de leerlingen indien het fout loopt. Ze moeten heel duidelijk weten wat en wanneer ze zaken moeten doen.

Wanneer er toch een interventie moet plaatsvinden, kan hier met ik-boodschappen gewerkt worden. Wanneer de leerlingen ruzie krijgen, kan de leraar tegen hen zeggen dat ze na de les even moeten blijven.

Bijlage 20 - Observatieformulier leerling met ASS

<u>Antecedents</u>	<u>Behaviour</u>	<u>Consequences</u>	<u>Opm.</u>
Lln X heeft een pen "gestolen" van lln met ASS	lln voelt zich hier niet goed bij	Lkr lost dit op door de lln een andere pen te geven.	
Lkr legt luisteroefening zeer snel uit zonder herhaling.	Lln begrijpt het niet en stoort de hele klas.	Lkr lost op door instructie te herhalen + op het bord te schrijven.	

Beschrijving: lln moeten naar een luisteroefening luisteren. Dit gebeurt via de iPads. Hierdoor kunnen ze op eigen tempo luisteren. => Differentiatie.
 Lln met ASS heeft het wel moeilijk met instructie => goed opgelost door leraar door oefening te herhalen.
 Dit is een heel goede oplossing voor de leerlingen, aangezien ze hierdoor geen storend gedrag zullen vertonen.
 Leerlingen maken heel vaak zelfstandig oefeningen, de leraar controleert regelmatig indien ze alles hebben ingevuld.
 Lln moeten indien ze straf hebben studiebladeren maken.
 Als de leerlingen goed werken, krijgen ze een beloning door even vrij te mogen.
 Lkr stopt 3 minuten voor de les eindigt.
 Lln mogen ook tussen 2 lesuren even vrij.
 Lkr zet echt in op de relatie met de lln => dit werkt heel goed.

Besluit: Deze klas vertoont weinig tot geen probleemgedrag. Het is wel belangrijk dat de leerlingen gedifferentieerd kunnen werken. Hierdoor zijn ze steeds bezig en is er geen mogelijkheid tot moeilijkheden. Het enige wat de lln met ASS kan helpen, is de instructie te herhalen + op te schrijven.

Bijlage 21 – Lesvoorbereiding: co-teaching

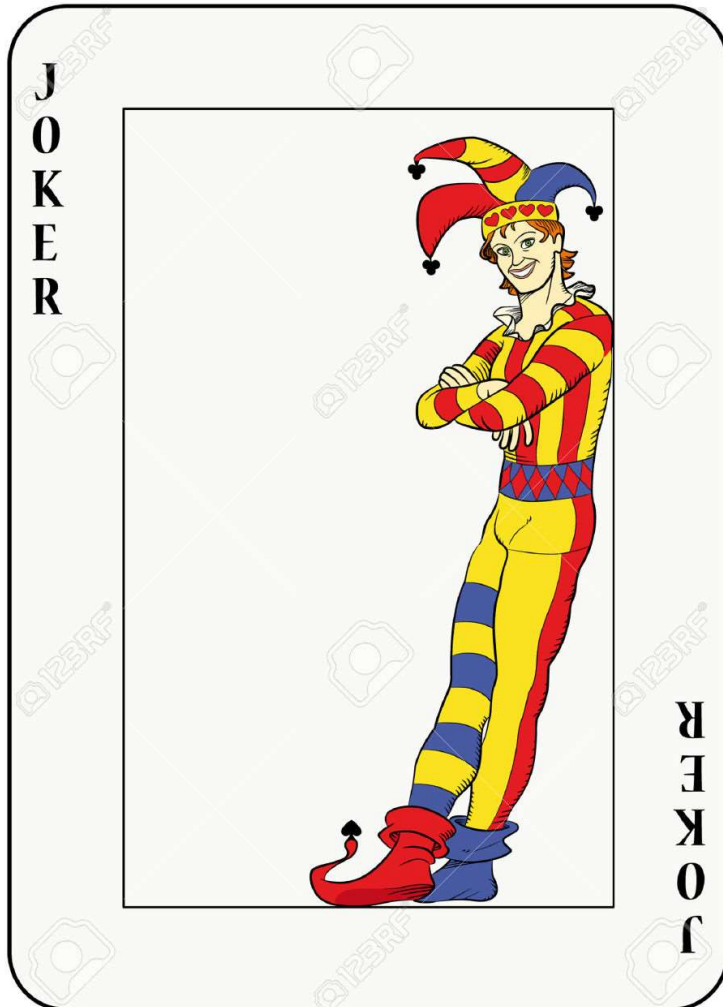
Lesonderwerp: taalvarianten – poëzie

Doelgroep: eerste graad, eerste leerjaar A-stroom (Methode)

LESUITWERKING: les 4				
Doelstellingen	Tijd	Didactische principes Werkvormen Materiaal	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase				
K1 K2	5'	Gedichten OLG Belangstelling Aanschouwelijk Integratie	Inleiding Femke: De leerlingen krijgen een aantal gedichten te zien. Deze gedichten staan alle drie in een andere taalvariant. Ze moeten allereerst zeggen in welke taalvariant en vervolgens lezen we samen de gedichten. Volgende vragen worden daarbij gesteld: - Wat vinden jullie een mooi gedicht? - Begrijpen jullie alles? - Welk gedicht is het makkelijkst om te schrijven? - ...	
Uitvoeringsfase				
V5	30'	Gedicht schrijven Materiaal <u>inspiratiehoek</u> + <u>werkblaadje</u> Activiteit Differentiatie Integratie	Uitleg opdracht Charlotte: Het is de bedoeling dat de leerlingen zelf een gedichtje gaan schrijven in een bepaalde taalvariant. Ze mogen hiervoor per twee werken of alleen. Er wordt ook een inspiratiehoek gemaakt per taalvariant. Hier kunnen de leerlingen wat inspiratie halen om hun gedicht te schrijven. De leraren lopen rond en geven de leerlingen een aantal tips en helpen hun op weg. Dit is een creatieve opdracht, er zijn dus geen “goede” of “foute” gedichten. Snelle leerlingen mogen hun gedicht op een mooi papier schrijven en dit versieren, alle gedichten komen namelijk in de klas te hangen.	
V6	10'	Voordragen gedicht Activiteit	Gedichten voordragen De leerlingen gaan nu hun gedicht aan de rest van de klas voordragen. Ze mogen ook wat meer uitleg geven waarom ze voor een onderwerp hebben gekozen.	
Afrondingsfase				
A5	5'	Sterren uitdelen Activiteit Belangstelling Aanschouwelijk <u>Sterren</u>	Sterren uitdelen Femke: Sommige gedichten zullen de leerlingen heel mooi vinden. Om hun appreciatie te uiten krijgen de leerlingen allemaal twee sterren. Ze mogen hun sterren plakken op de twee gedichten die zij het mooiste vonden. De leraren delen zelf ook een aantal sterren uit.	

Bijlage 22 – Sjabloon joker

Eventueel kan men gebruik maken van echte spelkaarten.



Bijlage 23 - Afkortingenlijst

- ADD: Attention Deficit Disorder
- ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- ASO: Algemeen secundair onderwijs
- ASS: Autismespectrumstoornis
- BSO: Beroepssecundair onderwijs
- BuBaO: Buitengewoon basisonderwijs
- BuLO: Buitengewoon lager onderwijs
- BuSO: Buitengewoon secundair onderwijs
- CLB: Centrum voor leerlingenbegeleiding
- DSM: Diagnostisch en statistisch handboek voor psychische stoornissen
- GON: Geïntegreerd onderwijs
- ION: Inclusief onderwijs
- KLO: Krachtige leeromgeving
- KSO: Kunst secundair onderwijs
- OV: Opleidingsvorm
- PDD-NOS: Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified
- TSO: Technisch secundair onderwijs
- ZDT: Zelfdeterminatietheorie