

Preventief omgaan met probleemgedrag. Vijf pedagogische vaardigheden met een krachtige impact op het voorkomen van probleemgedrag. (Patterson).

Deze vijf pedagogische vaardigheden kunnen fungeren als een **'filter'** tussen enerzijds **risico-factoren** in de context waarin de leerling veelal vertoeft (bv. psychische problemen bij de ouders, verwaarlozing, ziekte, enz...) en **probleemgedrag**.

Deze vijf pedagogische vaardigheden (verder de vijf pijlers genoemd) maken samen het pedagogische beleid uit van een school/klas/gezin/instelling/...en worden dus ook per school/klas/gezin/instelling/...**apart** ingekleurd. Deze vijf pijlers hebben te maken met zowel praktijk, visie en beleid bij het omgaan met probleemgedrag.

Dit preventief kader boden we reeds in heel wat scholen aan. Naarmate er in de school het gevoel groeit dat effectieve interventies mogelijk zijn, ondersteund door een goed beleid, stijgt de draagkracht van die school en worden onveiligheidsgevoelens kleiner...

We bespreken achtereenvolgens de vijf pijlers van Patterson. **(merk op dat straffen niet vermeld wordt als pedagogische pijler)**

Pijler 1 Structuur en duidelijkheid

Deze pijler wordt niet toevallig als eerste vermeld. Ieder systeem (gezin, klas, school,...) draait op elementaire regels en ook op de controle op het toepassen van die regels. Dit systeem dient om **overzicht en overwicht** op het geheel te houden. Structuur is de **omheining** waarbinnen 'gespeeld' kan worden. De grenzen worden duidelijk aangegeven. Ieder houdt zich aan de spelregels. Doe je dit niet dan ben je fout. Structuur geeft duidelijk aan waar de grenzen liggen. Structuur geeft als het ware de 'ruwbouw' weer van het 'huis' (klas, gezin, school).

Het is fijn als we deze omheining samen met de leerlingen kunnen uitdokteren (wat we samen installeren werkt beter). Soms is dit echter niet mogelijk en zal ik als leerkracht (klas) of als schoolteam (school) enkele duidelijke regels opleggen. Hier maak ik dan gebruik van mijn **pedagogisch gezag**. Als ouder, als leerkracht ben ik de baas. Ik installeer wat nodig is om samen zo goed mogelijk te kunnen leven en leren. Ik kan deze regels ook opleggen. Dit doe ik niet in een sfeer van 'technische regelgeving' of 'terreur'. Het gaat er eerder om een attitude.

Ik doe het omdat ik leidinggevend ben, omdat er zeker 'botsingen' kunnen gebeuren op zo'n druk kruispunt als een school, omdat ik moet kunnen overnemen als het de leerlingen niet meer lukt,... Opvoeden is (bij)sturen, zeker daar waar leerlingen weinig zelfsturing hebben (scholen type 1,3,8). Structuur bieden en regels installeren moeten gericht zijn op het behouden, herstellen of verstevigen van de binding met de leerlingen.

Enkele belangrijke regels voor regels.

- Regels zijn geen afspraken. Regels regelen het sociale verkeer en kunnen opgelegd worden. Afspraken ontstaan uit wederzijds overleg tussen leerlingen en leerkracht. We mogen regels en afspraken niet verwarren. Leerlingen kunnen daar gevoelig voor zijn.
- Regels zijn liefst geen **erfenis van een oud schoolreglement**. We lazten ooit in een 'oud' schoolreglement als eerste regel. 'De leerling is altijd met alles in orde'...
- **Beperkt** in aantal. Als het aantal regels beperkt is kan ik mij eraan houden.
Teveel regels zorgt voor een knellend keurslijf. Regels geven dikwijls aanleiding tot het zoeken naar allerlei vluchtwegen om eraan te ontsnappen. Dit geeft soms aanleiding tot het telkens opnieuw installeren van regels om de vluchtwegen te blokkeren. Zo kan men blijven doorgaan en krijgt men een 'over-regelde' cultuur. Te weinig regels heeft dan weer onduidelijkheid tot gevolg.
- **Kort en krachtig** geformuleerd. Korte regels kan ik beter opslaan in mijn geheugen. Een krachtige formulering helpt bij het probleembewustzijn. Het gebeurt meermaals dat mensen in de fout gaan, en pas achteraf beseffen dat het gebeurde. Op het ogenblik zelf was er geen impuls die hen deed stoppen. Krachtige formuleringen kunnen wel voor die sterkere impuls zorgen. Een goede tip is ook om regels op te stellen in de ik-vorm. Daardoor lees ik hem als opdracht voor mezelf. De regels zijn zodanig geformuleerd dat elke leerling heel goed weet welk gedrag er van hem verwacht wordt.
- Regels worden **herhaaldelijk mondeling** toegelicht en opgefrist. Van wat niet kenbaar werd gemaakt mag ik niet verwachten dat iedereen het weet. Daarom is het belangrijk dat regels op een duidelijke wijze met de leerlingen werden besproken. Het is goed om ze daarna ergens zichtbaar te houden, en noodzakelijk om ze regelmatig te herhalen. 'Herhaling is de moeder van de onderwijswinkel'.
- De regel is op vele terreinen van toepassing, anders moeten we teveel regels formuleren. We zoeken dus naar regels die **multifunctioneel** zijn. Bv. ik respecteer alle materiaal dat aan anderen toebehoort. Deze regel geldt zowel op de speelplaats, in de klas, de turnzaal en overspant schoolmateriaal, kledij, turngerief, speelgoed, enz....
- **Regels waarrond?** Dit hangt echt van school tot school af, en is soms ook zeer situationeel gebonden. Zo was het in een BuSO-school OV2, OV3, op een bepaald ogenblik zeer dringend om scherpe regels op te stellen rond de sexuele gedragscode. In een lagere school waren tijdens het knikkerseizoen snel enkel ingrepen nodig rond dat knikkers. ('de derde graad speelt, zonder winst van knikkers, tegen de eerste graad'). Regels kunnen gaan rond pesten, afpersen, respect voor materiaal, spelen, enz...
- **Zinvolle regels**. De regel moet zinvol zijn voor diegene die hem moet onderhouden. Ze dienen niet enkel om het werk van de leerkracht te vergemakkelijken. We leggen de zinvolheid van de regel ook herhaaldelijk uit aan de leerlingen. Bv. ik vraag stilte terwijl ik uitleg geef, zodat iedereen mij kan begrijpen. Regels worden opgesteld vanuit grondige redenen (veiligheid, respect,...)

- **Gelijkwaardigheid.** Een regel brengt de menselijke gelijkwaardigheid niet in het gedrang. Ik heb een hiërarchisch verschillende positie met mijn leerlingen, maar als mensen zijn wij gelijkwaardig. Bv. het rookverbod in de school geldt ook voor mij als leerkracht. Bv. als leerlingen niet mogen roepen op mij en schelden, dan zal ik dat als leerkracht ook niet doen. Bv. als leerlingen stipt op tijd moeten binnen zijn in de klas, ben ik dat ook...
- **Eisen en controleren.** Met regels moet niet flauw worden omgegaan. Ik sta ervoor en dat zal elke leerling weten. Dat betekent dat ik optreed wanneer ik zie dat een regel wordt overtreden, maar ook dat ik prijs wanneer ik zie dat een leerling zich aan de regel houdt. De beste wijze om regels te laten verwateren is er niet eisend mee om te gaan. Op deze wijze verliest niet alleen de regel zijn gezag, ook ikzelf ben voor de leerlingen minder geloofwaardig. We stoppen onze kop niet in het zand. Regels die niet worden gecontroleerd hebben geen enkele zin. Zonder controle is men beter af zonder regel.
- **Sanctioneren.** Als regels worden overtreden moet er een sanctie volgen, anders wordt de regel ongeloofwaardig. Deze sanctie kan vele vormen aannemen. Van de uitspraak 'hou je aan de regel' tot 'nablijven',... Belangrijk is dat de sanctie op voorhand gekend is, en ook dat ze wordt uitgevoerd. Op voorhand gekend betekent dat de leerling weet waarvoor hij 'kiest'. Als ik dit doe, dan is dat het evidente gevolg. Daar niet alles op voorhand kan voorzien of afgesproken worden, kunnen we ook opmerken: 'Jongen, dit was echt niet ok, als dit nog eens gebeurt dan zal ...erop volgen'. Achteraf heeft de leerling dan minder verhaal tegen het feit van een sanctie.
- **Uitzonderingen.** Uitzonderingen bevestigen de regel. In bepaalde situaties kan de regel tijdelijk minder zinvol zijn. **Hier begeven we ons op het moeilijk terrein van de 'marge'**. Uitzonderingen op de regel kunnen dus maar worden zeer helder toegelicht. We geven dan duidelijk aan dat we zeer goed weten dat we een uitzondering toestaan en we verklaren helder waarom we dat nu en tijdelijk doen. Bij het toestaan van uitzonderingen moeten we heel goed nagaan of de uitzondering geen andere regels in discredit zal brengen, die nodig zijn voor het 'algemeen belang' van de school. (bv. alle klasgroepen gaan normaal gezien stil en in rij naar het lokaal...het kan bijzonder storend zijn als ik met mijn klasgroep vrolijk pratend de speelplaats verlaat richting atelier...)

Evidente aanvulling bij deze regels; **de wet:** wat in onze maatschappelijke wetten staat, telt ook binnen de school (bv. rond drugs, geweld, spijbelen...).

Pijler 2 Monitoring

Deze pijler betekent: opvolgen en toezicht houden. Het gaat erom te weten **welke** leerling, op **welk** moment, **waar** moet zijn, en **wat** moet doen. Dit lijkt evident maar is het niet. Deze pijler wint aan belang naarmate de leerlingen 'moeilijker zijn', en de situaties 'onoverzichtelijker'.

Het gaat er om een **actieve aanwezigheidspolitiek** op de 'hete' plaatsen en de 'risicovolle' momenten. 'Hete' plaatsen? Schoolpoort, fietsenstalling, toiletten, busparking, struiken aan het einde van de speelplaats, refter, het speelrek bij de zandbak,...Risicovolle momenten? Overgang tussen twee lessen, verplaatsing naar andere locatie, het laatste kwartier voor de bus komt, op weg naar de bussen,...

Op deze plaatsen en tijdens deze momenten moeten we alert in de buurt zijn en contact houden met de leerlingen.

Informele circuits die ontstaan op die 'hete' plaatsen of tijdens 'risicovolle momenten' zijn broeinesten van afwijkend gedrag. (afpersen, dreigen, ...)
Dit gaat op voor zowel kleuters, lagere school als secundaire school. Vooral de leeftijd van 10-13 jaar is hier een risicovolle leeftijd. Daar starten dikwijls de **deviante horizontale** verbindingen tussen groepjes leerlingen, die geleid worden door een durvende 'baas'.

Deviante horizontale verbindingen: in een 'gezonde' opvoedingssituatie hebben leerlingen een aantal verticale verbindingen met school, ouders, opvoeders die nog intact zijn. Ouders en de school hebben nog iets te zeggen (evtl. te corrigeren of bij te sturen aan de leerling). Wanneer bovendien school en ouders ook wat afgestemd zijn op elkaar, is de situatie ideaal. Leerlingen onderling bouwen ook aan vriendschappen, vormen groepjes binnen eenzelfde interesse-sfeer, ...(horizontale verbindingen). In probleemsituaties zien we niet zelden dat de verticale verbindingen progressief 'zwakker' worden (verlies aan binding). Leerlingen houden dan minder en minder rekening met wat school en ouders 'voorschrijven', vragen enz...Ze knippen uiteindelijk de verticale verbindingen door en gaan aanleunen bij kameraden die zich al losgemaakt hadden (deviante horizontale verbindingen). Daar vinden ze elkaar dan in een gemeenschappelijk 'afwijzen' van gezag door ouders of school. Omgezet in gedrag zien we hier bv. spijbelen, roken, dealen, geweld, 'bende-vorming', enz...

We bespraken pijler 1 en pijler 2.

Samen vormen ze de ruwbouw van de school/klas en tonen ze de 'omheining' waarbinnen gespeeld kan worden. Hoe minder hier van nodig is hoe beter. Toch is altijd een minimum van beide nodig. (cfr. De school is een druk kruispunt...botsingen zijn echt niet uit te sluiten...).

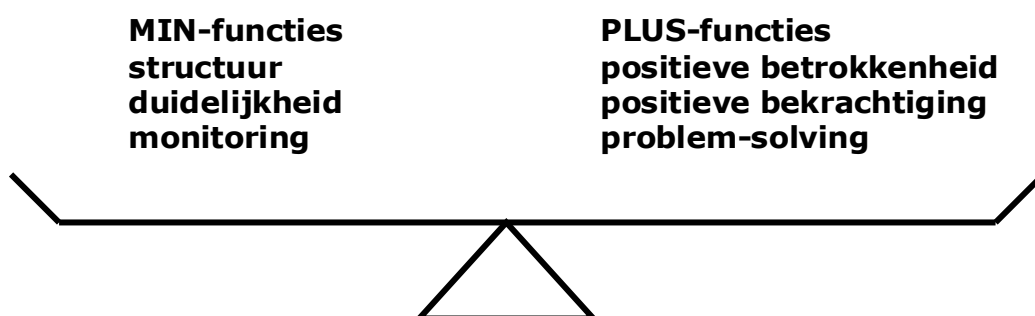
Pijler 1 en pijler 2 vormen de **min-functies** van de school. (ze knellen een beetje). Samen zijn ze echter nodig om probleemgedrag zoveel als mogelijk te voorkomen.

Ze geven probleemgedrag een kleinere kans.

Een organisatie (school/klas) rust echter niet enkel op die minfuncties. Om het evenwicht te herstellen zullen we in onze school en klas een tegengewicht installeren. Dit tegengewicht wordt gegeven door de drie volgende pijlers. Een belangrijke wet hierbij is: hoe meer min functies we dienen te installeren om het sociale verkeer te regelen, hoe meer **plus-functies** we zullen moeten aanreiken om het evenwicht te herstellen.

Het gaat er dus om het creëren van een evenwichtig aanbod van STRUCTUUR/DUIDELIJKHEID en WARMTE.

Fig.



Pijler 3 Positieve betrokkenheid of engagement

Deze pijler dient actief en oprecht van de leerkracht uit te gaan. De leerkracht toont belangstelling voor de leerling en zegt hem zo dat hij er mag zijn in de klas de school. Het gaat hier dus om aansluiting, interesse, binding.

Deze houding is een absolute voorwaarde voor het kunnen installeren van de noodzakelijke regels. Zonder binding met de leerlingen zullen ze ook geen respect tonen voor de 'omheining', en geloven ze je ook niet als je hen prijst. Opnieuw lijkt dit evident. Maar dit is het niet.

Weet hebben van waar de leerling op betrokken is, van zijn 'verdrietjes', hobby, vrienden, teleurstellingen, verwachtingen... 'hoe gaat het met de ploeg?', 'heb je Brugge zien doen in 't weekend?',... Als hier plaats is voor kleine 'plagerijtjes' tussen leerkracht en leerling, dan zit het meestal wel goed. Dit lukt ons meestal aardig als er geen vuiltje aan de lucht is. Maar ook dan laten sommige leerkrachten het achterwege en maken ze geen tijd (dat hoeft niet veel te zijn) voor die korte toffe contacten) Moeilijker wordt het wanneer we met de leerling in een 'negatief proces' verwickeld zitten. Daar zien we dikwijls ofwel een absolute vermijding van elkaar of een steeds opnieuw en verder escaleren van negatief proces en conflict. Bv. Leerling en leerkracht kunnen elkaar niet meer 'rieken of zien', elke vraag of opdracht van de leerkracht wordt door de leerling met neen beantwoord of zelfs compleet genegeerd. Het is echter juist dan dat deze pijler zeer belangrijk wordt.

Het is bovendien aan de leerkracht om hier telkens de eerste stap te zetten, en actief op zoek te gaan naar positieve input. Dit is soms zeer moeilijk. De leerkracht vindt soms niets positiefs meer. Het negatieve proces zit zeer diep en ver.

In deze pijler hebben we het over het meest kostbare dat een leerkracht kan geven aan leerlingen: persoonlijke tijd en actief luisteren. Soms moet hij ook de zeer gesloten leerlingen 'prompten'. (echt aandringen, herhaaldelijk op contact aandringen).

Deze pijler toont een soort '**steunsysteem**', waarop leerlingen kunnen terugvallen. Door deze houding van positieve betrokkenheid of engagement zeggen we de leerling: 'samen redden we het wel...jij bent de moeite). Belangrijk hierbij in een school (bv. type 3) is dat één leerkracht hier een groot verschil kan maken. Sommige leerlingen kunnen slechts schoorvoetend en hoogstens één volwassene 'toelaten'.

Noot: een goede tip bij deze pijler is: 'donnez la parole' (Françoise Dolto). Vraag aan leerlingen hun mening over...Dit wordt veelal achterwege gelaten. Soms is het zelfs onbestaande (ook bij leerlingen in het secundair onderwijs). Leerlingen hebben meningen over...Vraag ernaar ook al wijken ze volledig af van de eigen mening.

Dit kan gaan over kledij, rages, rellen, inrichting, enz...

Pijler 4 Positieve bekrachtiging

Krijgen de leerlingen, de klasgroep regelmatig te horen dat het goed was? Een pluim, een duim, een schouderklop. Deze belangrijke pijler sleutelt rechtstreeks aan het zelfbeeld van leerlingen. Geen positief zelfbeeld als de leerling geen

positieve feedback uit de omgeving ontvangt. Een zelfbeeld ontstaat uit de reacties van de omgeving op jouw gedrag.

We kunnen er van uitgaan dat leerlingen in een school voor type 3 in de loop van hun soms zeer bewogen carrière al voldoende gehoord hebben waar ze allemaal niet ok in zijn. Wel negatieve input (en feedback) zorgt meestal voor een negatieve output. Misschien moeten we met een vergrootglas zoeken, maar echte positieve evolutie in het gedrag zal enkel gebeuren via positieve feedback. Pas dan zal de leerling zich terug zekerder voelen bij de drie basisbehoeften die elk mens zijn ganse leven vergezellen: nl. ik ben iemand, ik kan iets en ik toon het ook nog altijd aan anderen (relatie).

Deze pijler is heel moeilijk in een klasgroep waar negatieve processen volledig de bovenhand kregen. Soms is het echt van nul af aan herbeginnen. Het is ook duidelijk dat deze pijler niet werkt als er een zeer zwakke binding bestaat tussen de leerkracht en de leerlingen.

Een faktor die soms verantwoordelijk is voor het achterwege laten van deze pijler, is: **irrelevante gedachten** bij de leerkracht. Bijvoorbeeld... 'hij weet verduiveld goed dat hij nu over de schreef gaat...' Dit kan zo zijn maar is niet altijd zeker. Soms zijn de regels en structuur zo onduidelijk geworden of uitgehold dat de leerlingen het effectief niet meer weten. Verloren als ze dan rondlopen zoeken ze dikwijls de aandacht van de leerkrachten door negatief gedrag te stellen.

Bij leerlingen, die heel ver zitten in negatieve processen kan het zelfs zo zijn dat ze helemaal geen zicht meer hebben op positief of negatief gedrag. Hun probleemgedrag houdt als het ware een eigen 'beloning' in. We komen dan tot de onthutsende en contradictorische conclusie: de oorzaak van probleemgedrag is het probleemgedrag zelf. Het is a.h.w geïnstalleerd op een 'harde schijf', en heeft zelfs geen speciale ontlokkers of triggers meer nodig om op te duiken.

Pijler 5 Problem solving

Deze pijler wordt niet toevallig als vijfde pijler vermeld. Hij veronderstelt dat de vorige pijlers geïnstalleerd zijn. Dan pas kunnen we leerlingen stimuleren om zelf, samen met de leerkracht problemen aan te pakken. Hier installeren we dus een overlegcultuur in de klas/school, waarbij we afstappen van het vermoeiende idee dat elk probleem dat zich voordoet, door de leerkracht moet worden opgelost.

Deze pijler doet een appèl aan het creatieve en constructieve denken van de leerlingen. Het is vooral binnen zo'n overlegcultuur dat we het 'denken-voelendoen' van de leerlingen stimuleren.

Hier houden we dus een pleidooi om samen met leerlingen 'obstakels' op te ruimen. Leerlingen zullen zich ook beter aan afspraken en regels en oplossingen houden, als ze zelf de medearchitect ervan zijn.

Hier geldt de volgend rendementsformule: **E=k x a**.

Of. De **E**ffectiviteit van een regel, afspraak of oplossing hangt af van de **K**waliteit van deze regels,...maar ook van de **A**ceptatie ervan door alle betrokkenen.

Deze vijfde pijler wordt het best geïnstalleerd op de drie belangrijke niveau's in een school.

Schoolniveau: leerlingenparlement of andere vormen van echte inspraak voor de leerlingen

Klasniveau: praatronde, klasgesprek, 'startvergadering van de week', ...

Individueel niveau: individueel probleemoplossend gesprek tussen leerling en leerkracht.

Afsluitend geven we een voorbeeld van een 'problem-solving'-actie.

Leerkracht (niet geïrriteerd of boos!) : 'Karel en Dirk, jullie hebben het mij deze eerste twee dagen van de week al stevig moeilijk gemaakt om in de klas te werken. Ik wil dit opgelost zien, want ik geraak er zelf niet uit. Ik leg het jullie en de ganse klasgroep voor. We nemen daar nu eerst de tijd voor.'

We bespraken de vijf pijlers of pedagogische vaardigheden die een 'pedagogische profiel' uitmaken van een school en de leerkrachten. Een school die enkel pijler 1 en 2 installeert is een repressieve school die in hoofdzaak enkel zal zorgen voor een schijnaanpassing (tijdelijk) door de leerlingen.

Het is ook duidelijk dat deze vijf pijlers te maken hebben met de driehoek **praktijk, visie/cultuur, beleid** (beschreven onder punt 1.) In een school die deze pijlers installeert zijn duidelijke sporen te vinden op alle niveau's van handelen.

Enkele voorbeelden: de leerkracht weet duidelijk wat hij kan en mag doen in geval van bv. fysieke agressie tussen leerling en leerkracht (praktijk). Hij weet op wie hij een beroep mag doen en heeft ook weet van de geïnstalleerde procedures op schoolniveau (beleid). Hij weet bijvoorbeeld ook helder wat de regels zijn rond GSM op school of over het 'afnemen' van eigendommen van leerlingen. Al deze zaken werden besproken op personeelsvergaderingen (visie) en werden helder omgezet in overzichtelijke documenten of brochures.

Een mogelijk pedagogisch profiel

	1 (laag)	2	3	4	5	6	7 (hoog)
Structuur en duidelijkheid						x	
Monitoring						x	
Positieve bekrachtiging			x				
Positieve betrokkenheid	x						
Problem-solving	x						

Een mogelijk pedagogisch profiel

	1 (laag)	2	3	4	5	6	7 (hoog)
Structuur en duidelijkheid					x		
Monitoring			x				
Positieve bekrachtiging					x		
Positieve betrokkenheid					x		
Problem-solving				x			

Pedagogisch profiel

	1 (laag)	2	3	4	5	6	7 (hoog)
Structuur en duidelijkheid							
Monitoring							
Positieve bekrachtiging							
Positieve betrokkenheid							
Problem-solving							

En straffen?

We vermeldden het niet bij de vijf pedagogische vaardigheden. Straffen hoort daar inderdaad ook niet onder.

Straffen (en materieel belonen) zijn slechts aanvullende technieken om de 'omheining', de geldende structuur en regels duidelijker in de verf te zetten (cfr. pijler 1: structuur en duidelijkheid).

Voor deze ideeën rondom straffen baseerden we ons ondermeer op de praktijkervaringen van Philippe Cockx (studiedag COV-B.O. Aanpak van gedragsmoeilijkheden. Voorjaar 2002), eigen praktijkervaringen (Albert Janssens, Herman Denoo).

Straffen doen we tegen onze zin...we redden het liever zonder straffen en zeggen dit ook expliciet tegen de leerlingen...Hieronder enkele ideeën rond straffen.

Straffen...niet.

- 'Geen enkel middel tot gedragsbeïnvloeding faalt even erg als geïmproviseerd straffen bij gedragsmoeilijke kinderen'. Aangezien er aan straffen een heleboel nadelen kunnen verbonden zijn, is het heel belangrijk dat zowel de voorbereiding, de aanbieding, de uitvoering als de evaluatie weloverwogen zijn. (Philippe Cockx.2002).
- Vind een straf niet uit in het heetst van de strijd, plots onafgesproken. Dit is niet fair en zal door geen enkele leerling echt aanvaard worden of goed effect sorteren.
- Zonder 'binding' met de leerling heeft straffen weinig zin.
- Niet: zwaar en langdurig.
- Geen 'wraak' van de leerkracht.
- ...

Straffen: nadelen en risico's.

- Weinige straffen maken het kind ook effectief 'vaardiger'.
- Risico op 'binding-verlies'.
- Risico op verhogen van faalangst, angst, slinkse gevoelens en acties.
- Risico op verhogen van immuniteit (leerling 'went' aan steeds strengere aanpakken)
- Sommige leerlingen zoeken straffen op als bewijs van 'niet gewenst zijn' en oefenen op deze manier verder hun 'conflictmodel' in. ('ziet ge wel dat ze mij niet moeten hebben en dat ik een nul ben'). Op deze wijze ontsnappen ze aan de confrontatie met hun eigen gedrag en de eigen verantwoordelijkheid ervoor.
- ...

Straffen... wel.

- ...ik straf tegen mijn zin.
- De straf is duidelijk bepaald op voorhand.
- Ze wordt ook direct (vlug na het vergrijp) gegeven en moet liefst onmiddellijk uitgevoerd worden).
- Bij het geven van de straf wordt niet onnodig 'gediscussieerd' of 'nog eens toegelicht'. Straf was afgesproken in dit of dat geval. Punt. Andere lijn. Eerst uitvoeren dan als nodig een gesprek. Bovendien werden de redenen van straffen reeds in vorige gespreksmomenten grondig

toegelicht en duidelijk regelmatig herhaald. Geen discussie meer (= geen extra aandacht).

- Bij straffen wordt de verantwoordelijkheid zoveel mogelijk bij de leerling gelegd... 'Hij kiest ervoor...'. Voorbeeld: 'Johan, je kiest er nu voor om te stoppen met gooien, anders kies je er voor om eruit te vliegen. Dan ga je eerst schrijven en nadien kom je hier alles weer heel mooi op zijn plaats leggen. Wat kies je?'
- Niet te zwaar, niet te licht (voldoende onaangenaam) en als het kan in relatie tot het 'delict'. Bv materiaal gooien en verwaarlozen betekent...materiaal herstellen of terug op orde plaatsen. Straffen moeten realistisch en uitvoerbaar zijn.
- De leerling wordt gestraft, niet de leerkracht.
- De bedoeling van een straf is dat de leerling de confrontatie met zijn eigen gedrag moet aangaan en er zelf de verantwoordelijkheid moet voor dragen.
- We houden rekening met het ontwikkelingsniveau en begripsvermogen van de leerling. Bv. time out is een zeer degelijke maatregel (en eigenlijk soms een straf). Een gedragsmoeilijke kleuter van 5 kan echter max. 5 minuten uit de running blijven.
- Straffen worden gegeven door diegene die de overtreding zag! Uitzondering: procedures die door het beleid (team + directie) ondersteund of uitgevoerd moeten worden. (schorsing, uitsluiten van extra-muros activiteiten,...)
- De uitvoering van de straf moet gecontroleerd worden...er zijn geen 'halve straffen'.
- De straf kent een duidelijk einde. Ze wordt afgesloten. We doen dat expliciet en 'herstellen' de relatie.
- Hoewel de straf duidelijk volgt op bepaald gedrag kunnen we de leerling nog 'kans' geven. Voorbeeld: 'Jos, je weet wat zal volgen als straf, ik geef je nog één kans om...', of 'Jos, je kent de regel, ik tel tot drie,...'.
- We kunnen ook pogen om voor de zoveelste keer positief te verwoorden welk gedrag we wel willen zien. Voorbeeld: 'Karel zet die stoel terug neer en ga rustig zitten, dan hoef ik niet...'.
- De verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de straf is de leerling zelf. We zullen dus ook opvoeders of ouders niet medeaansprakelijk stellen voor het uitvoeren van een straf (stel dat we die straf thuis of op het internaat laten uitvoeren). De leerling zelf moet het doen!
- Echte ordenende gesprekken doen we na de strafuitvoering. Hier blijft de focus op de 'probleemoplossende dialoog' waarbij de verantwoordelijkheid van de leerling voor zijn gedrag centraal staat. Tijdens dergelijke gesprekjes leggen we er de nadruk op dat alle gevoel mag en kan, maar dat bepaald gedrag niet kan.
- ...

Bibliografie

DE LANGE, G. Hechtingsstoornissen. Orthopedagogische behandelingsstrategieën. Dekker en van de Vegt, Assen. Van Gorcum, Assen/Maastricht. 1991.

Dolto, F. La cause des adolescents. Editions Robert Laffont, S.A., Paris, 1988.

GANTOIS, P. Kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen in het onderwijs. Onderwijskrant 105 (februari 1999).

GHESQUIERE, P. en RUIJSSENAARS A.J.J.M. (red.). Ernstige leer- en gedragsproblemen op school. Bijdragen uit onderzoek en praktijk. Acco Leuven/ Amersfoort. 1998.

GREENSPAN, Stanley, I., & Salmon, Jacqueline. Kinderen met probleemgedrag, over het omgaan met 'moeilijke kinderen'. Utrecht, Het Spectrum, 1996.

GREENSPAN, Stanley, I., & Benderly, Beryl Lieff, De ontwikkeling van intelligentie. Antwerpen, Contact, 1998.

GREENSPAN, Stanley, I., & Wieder, Serena & Simons, Robert, Als uw kind speciale aandacht nodig heeft. Antwerpen, Kosmos Z&K 2003.

GUGGENBUHL, A. Fascinerend geweld. Rotterdam. Lemniscaat. 1996.

HEIJKOOP, J. Vastgelopen. Baarn: Nelissen-III. -(PM-reeks) 1995.

PEETERS, JOS. Antisociale jongeren. Leuven-Apeldoorn. Garant 2000.

REDL, F. en WINEMAN, D. De behandeling van het agressieve kind. Bijleveld. Utrecht. 1952.

VAN DER PLOEG, J.D. Gedragsproblemen. Rotterdam. Lemniscaat. 1990.

VAN MOSSELVELDE, E. De klas in de hand. Acco Leuven/ Amersfoort. 1996.

VLOR. Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Een verkenning. Garant 2005.

VOETS, J. Tussen de regels: gedragsproblemen binnen het basisonderwijs. Artikel in praktijkgids voor de basisschool . December 2001.

VOETS, J. Gedragsproblemen op school. Over (on)mogelijkheden. Welwijs, 1995, jaargang 6