

SAMEN STERK IN GEÏNTEGREERDE LEERLINGENBEGELEIDING

Leesvoorbeeld

Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding

Een gids voor
onderwijsprofessionals

Elke Struyf

Pelckmans Pro

© 2020, Elke Struyf en Pelckmans Pro
Pelckmans Pro maakt deel uit van Pelckmans uitgevers nv
www.pelckmansuitgevers.be
Brasschaatsteenweg 308, 2920 Kalmthout, België

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke voorafgaande en schriftelijke toestemming van de uitgever, behalve in geval van wettelijke uitzondering. Informatie over kopieerrechten en de wetgeving met betrekking tot de reproductie vindt u op www.reprobel.be.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored or made public by any means whatsoever, whether electronic or mechanical, without prior permission in writing from the publisher.

Bij de samenstelling van *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding* hebben wij teksten en illustraties ontleend waarvan wij de bron niet hebben kunnen achterhalen. Mogelijke rechthebbenden kunnen zich tot de uitgever wenden.

Omslagontwerp: Armée de Verre Bookdesign
Vormgeving: Crius Group

D/2020/13955/32
ISBN 978 94 6337 260 2
NUR 840

pelckmanspro.be
pelckmanspro.nl



[pelckmansuitgevers.be](https://www.facebook.com/pelckmansuitgevers.be)



[PelckmansUitg](https://twitter.com/PelckmansUitg)



[pelckmansuitgevers](https://www.instagram.com/pelckmansuitgevers)

*Jij mag zijn zoals je bent
om te worden wie je bent,
maar nog niet kunt zijn;
en je mag het worden
op jouw manier
en in jouw tijd*

Anna Terruwe

Inhoudstafel

Dankwoord	10
Inleiding	12
DEEL I: Kaders en begrippen	15
Hoofdstuk 1: Uitdagingen op het vlak van leerlingenbegeleiding	16
<i>Domeinen binnen leerlingenbegeleiding</i>	17
<i>Model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding</i>	20
<i>Leerlingenbegeleiding organiseren volgens een zorgcontinuüm</i>	23
<i>Een netwerk van actoren</i>	25
<i>Drie grondhoudingen volgens Rogers</i>	27
<i>Uitdagingen op het vlak van leerlingenbegeleiding</i>	29
Hoofdstuk 2: Regelgeving rond leerlingenbegeleiding: op weg naar meer inclusief onderwijs	35
<i>Overzicht van de beleidsmaatregelen</i>	36
<i>Het M-decreet</i>	41
<i>Het ondersteuningsmodel</i>	45
<i>Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in Vlaanderen</i>	49
<i>Deontologie van leerlingenbegeleiding: het wettelijk kader</i>	55
<i>Op weg naar meer inclusief onderwijs in Vlaanderen?</i>	64
Hoofdstuk 3: Leerlingenbegeleiding vanuit drie perspectieven	66
<i>Goed onderwijs en zorg op school: drie perspectieven</i>	66
<i>Het perspectief van geïntegreerde leerlingenbegeleiding</i>	68
<i>Het perspectief van medicalisering en standaardisering</i>	75
<i>Het perspectief van gelijke onderwijskansen</i>	80
<i>Samen antwoorden zoeken op deze uitdagingen</i>	84
Hoofdstuk 4: Zorgcontinuüm en handelingsgericht werken	86
<i>Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding</i>	86
<i>Handelingsgericht werken</i>	87
<i>Handelingsgericht werken binnen de fasen van het zorgcontinuüm</i>	92

Hoofdstuk 5: Aandacht voor preventie en begeleiding	115
<i>De preventiepiramide</i>	115
<i>Preventieve gezondheidszorg</i>	120
<i>Leren en studeren</i>	122
<i>Begeleiding van de onderwijsloopbaan</i>	129
<i>Psychisch en sociaal functioneren</i>	136
Hoofdstuk 6: Verbindend en oplossingsgericht communiceren	150
<i>Basisregels en gesprekstechnieken</i>	150
<i>Verbindend communiceren</i>	157
<i>Oplossingsgericht communiceren</i>	162
<i>Gesprekken met leerlingen</i>	169
<i>Gesprekken met ouders</i>	172
<i>Interculturele communicatie</i>	180
Hoofdstuk 7: Voorbij het label of toch niet?	188
<i>(H)erkennen van leer- en gedragsproblemen</i>	189
<i>Leerstoornissen</i>	192
<i>Gedrags- en sociaal-emotionele problemen</i>	193
<i>Relatie tussen leer- en gedragsproblemen</i>	195
<i>Leerlingenbegeleiding bekeken vanuit het perspectief van de jongere</i>	196
<i>Handelingsbekwaamheid van leraren</i>	197
<i>Opvattingen over inclusief onderwijs</i>	198
DEEL II: Aan de slag met leerlingencasussen	201
1. Bas	205
2. Stefano	210
3. Amber	214
4. Yasin	218
5. Lander	223
6. Melanie	228
7. Nikolai	233
8. Mila	239
9. Anna	243
10. Lou	247

11. Stien	252
12. Amina	255
Suggesties van de auteur	260
<i>Casus 1: Bas</i>	260
<i>Casus 2: Stefano</i>	265
<i>Casus 3: Amber</i>	268
<i>Casus 4: Yasin</i>	271
<i>Casus 5: Lander</i>	276
<i>Casus 6: Melanie</i>	281
<i>Casus 7: Nikolai</i>	286
<i>Casus 8: Mila</i>	290
<i>Casus 9: Anna</i>	292
<i>Casus 10: Lou</i>	300
<i>Casus 11: Stien</i>	304
<i>Casus 12: Amina</i>	306
Referenties	310
Register	317
Eindnoten	319

Dankwoord

Dit boek is een herwerking van het cursusmateriaal dat ontwikkeld werd voor studenten uit de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen, aangevuld met inzichten uit vooral Vlaamse studies naar leerlingenbegeleiding en zorg op school. Het boek richt zich dan ook tot onderwijsprofessionals die werkzaam zijn (of zullen werken) in het secundair onderwijs, of die lerarenteams uit dat onderwijsniveau ondersteunen.

Leerlingenbegeleiding omvat vele aspecten en er bestaan tal van interessante boeken over diverse topics. Tot op heden bestaat er geen boek dat leraren en aspirant-leraren informeert over belangrijke kaders die in Vlaamse scholen gebruikt worden. Uit recent onderzoek blijkt dat de evolutie naar meer inclusief onderwijs scholen voor uitdagingen stelt. Scholen zijn op zoek naar efficiënte manieren om de begeleiding en ondersteuning van leerlingen met (complexe) specifieke onderwijsbehoeften vorm te geven. Daarbij laten ze zich inspireren door diverse kaders die soms ook decretaal zijn vastgelegd, zoals de organisatie van leerlingenbegeleiding volgens een zorgcontinuüm. Het eerste deel van dit boek bundelt enkele van deze kaders. Ik baseer me daarbij ook op kaders die in andere boeken worden uitgediept, zoals handelingsgericht werken, de preventiepiramide, herstelgericht en oplossingsgericht werken en verbindend communiceren.

Aan dit boek hebben velen een bijdrage geleverd. Soms rechtstreeks door mee te schrijven aan (onderdelen van) een hoofdstuk of deze na te lezen, vaak onrechtstreeks omdat ze via inspirerende gesprekken richting gaven aan de inhoud van dit boek. Ieder van hen wil ik hiervoor hartelijk danken.

Ik dank Carlijne Ceulemans voor haar bijdrage aan de allereerste versie van de cursus 'Leerlingenbegeleiding' en Eva Verlinden voor het nalezen van de eerste draft van dit boek en haar feedback.

In dit boek integreer ik inzichten uit Vlaams onderzoek naar zorg op school. Bij de meeste van deze studies was ik betrokken als promotor, in tandem met collega professor Karine Verschueren, gewoon hoogleraar Schoolpsychologie aan de KU Leuven. Ik heb de samenwerking met Karine steeds als zeer waardevol en complementair ervaren, waarvoor mijn oprechte dank. De vele en dikke onderzoeksrapporten die in het kader van de diverse studies werden geschreven, bundelen diverse relevante inzichten, waarvan er enkele in dit boek zijn opgenomen. Daarom dank ik ook de onderzoekers die aan de studies en/of de rapporten hebben meegewerkt: Stefanie Adriaensens, Karen Jacobs, Kathleen Bodvin, Sara Nijjs, Noortje Vervoort, Aster Van Mieghem, Liesbeth Bogaert en Leen Swinnen.

Kathleen dank ik verder nog voor het bijkomende onderzoekwerk dat ze verrichtte in het kader van dit boek. Op basis van deze studies werden diverse uitdagingen voor schoolteams in Vlaanderen geïdentificeerd. Deze uitdagingen vormden mee de inspiratie voor dit boek en werden besproken met een klankbordgroep. De collega's van het Centrum Nascholing Onderwijs betrokken bij het postgraduaat Socio-emotionele Leerlingenbegeleiding en Leerzorg – Wim De Breucker, Kathy Douchar, Ann Geentjens en Annemie Hauquier – dank ik voor hun bijdrage aan deze klankbordgroep. Zij werken al jaren met scholen en lerarenteams en kennen als geen ander de uitdagingen waar scholen mee worstelen.

In het tweede deel van dit boek worden de besproken kaders toegepast op authentieke leerlingencasussen. Een welgemeende dankjewel gaat hiervoor naar Eefje Jacobs en Tania Van Passen in het bijzonder. Zij hebben, als praktijkassistenten deeltijds verbonden aan de specifieke lerarenopleiding en de educatieve masteropleidingen, een wezenlijke bijdrage aan dit deel geleverd. Hun expertise als leerlingenbegeleider op een secundaire school was niet alleen waardevol voor het aanbrengen van authentieke leerlingencasussen, maar ook bij de uitwerking van mogelijke antwoorden die scholen kunnen bieden om deze leerlingen te ondersteunen.

Uit de Vlaamse studies kwamen diverse uitdagingen naar boven, maar we konden ook vaststellen dat er reeds veel inspanningen geleverd worden in scholen om geïntegreerde leerlingenbegeleiding te realiseren. We hopen dat dit boek hier verder een steentje toe kan bijdragen.

Veel leesplezier,

Elke Struyf
Juli 2020

Inleiding

Leerlingenbegeleiding is een breed begrip en omvat tal van elementen. Dit boek wil toekomstige leraren en schoolteams inzicht geven in belangrijke bouwstenen van leerlingenbegeleiding en hen helpen om hun rol in het uitbouwen van geïntegreerde leerlingenbegeleiding op school op te nemen. Uit recent Vlaams onderzoek blijkt dat de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem scholen voor uitdagingen stelt. Hoe kunnen we als schoolteam samen een visie op leerlingenbegeleiding ontwikkelen? Wat is hierbij de rol van de leraar? Hoe kan geïntegreerde leerlingenbegeleiding gerealiseerd worden in de praktijk? Welke kaders kunnen schoolteams hierbij helpen? Welke structuren en procedures kunnen leraren ondersteunen? Wie zijn belangrijke andere actoren en hoe kunnen zij complementair aan de initiatieven van de school leerlingen en lerarenteams ondersteunen? Hoe kan een constructieve samenwerking met leerlingen en hun ouders gerealiseerd worden en hoe kunnen we als school het verschil maken voor kwetsbare leerlingen of leerlingen uit kansengroepen? Hoe kunnen we leerlingenbegeleiding uitbouwen volgens een zorgcontinuüm? En welke redelijke aanpassingen kunnen we doorvoeren? Hoe kijken we als schoolteam naar de evolutie om in Vlaanderen een meer inclusief onderwijssysteem te realiseren? Dat zijn maar enkele vragen waar schoolteams samen met andere betrokkenen een antwoord op dienen te formuleren en waar dit boek een aanzet toe wil geven.

In deel I van dit boek worden daarom *algemene kaders en begrippen* aangereikt. We verwijzen daarbij regelmatig naar inzichten uit Vlaamse studies en hopen dat de aangereikte kaders bijdragen om de geïdentificeerde uitdagingen aan te gaan. In *hoofdstuk 1* staan we onder meer stil bij het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding en de organisatie van leerlingenbegeleiding volgens een zorgcontinuüm. In *hoofdstuk 2* overlopen we de belangrijkste decretale maatregelen rond leerlingenbegeleiding en staan we langer stil bij de meest recente regelgeving: het M-decreet, het ondersteuningsmodel en het decreet op de leerlingenbegeleiding. In *hoofdstuk 3* bekijken we leerlingenbegeleiding vanuit drie perspectieven: het perspectief van geïntegreerde leerlingenbegeleiding, van medicalisering en standaardisering van zorg, en van gelijke onderwijskansen. In *hoofdstuk 4* gaan we dieper in op de uitgangspunten van handelingsgericht werken en hoe deze kunnen toegepast worden wanneer leerlingenbegeleiding wordt uitgebouwd volgens een zorgcontinuüm. De preventiepiramide en herstelgericht werken staan centraal in *hoofdstuk 5*. We passen de actieniveaus van de preventiepiramide toe op de diverse domeinen van leerlingenbegeleiding: de preventieve gezondheidszorg, het leren en studeren, de onderwijsloopbaan en het psychisch en sociaal functioneren. In *hoofdstuk 6* gaan we in op oplossingsgericht en verbindend communi-

ceren met ouders en leerlingen en staan we stil bij het belang van interculturele communicatie. In *hoofdstuk 7* ten slotte stellen we ons de vraag of lerarenteams klaar zijn om 'voorbij het label' van leerlingen te kijken en vooral aandacht te hebben voor de specifieke onderwijsnoden van leerlingen. We geven een beknopt overzicht van leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen en bespreken hoe leraren, ouders en leerlingen in Vlaanderen staan ten opzichte van inclusief onderwijs of de inclusie van leerlingen met (ernstige) specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs.

In deel II presenteren we twaalf anonieme *authentieke leerlingencasussen* waarop we de kaders en begrippen uit deel I expliciet toepassen. We nemen in dit deel ook extra informatie op over de problemen waarmee de leerling kampt (al dan niet gekoppeld aan een diagnose). We selecteerden leerlingencasussen op basis van hun voorkomen in de praktijk en bespreken ook enkele uitdagende casussen, waar gespecialiseerde hulp nodig is. Aan elke casus koppelen we vragen die verwijzen naar begrippen en kaders behandeld in deel I. We nodigen je uit om eerst zelf een antwoord op deze vragen te formuleren. Ter inspiratie eindigen we deel II met 'onze' antwoorden op de vragen. We geven aan hoe de school is omgegaan met de problemen van de leerling of wat deze nog had kunnen ondernemen. Onze suggesties zijn illustratief; wellicht zijn er nog andere acties mogelijk. De acties die effectief zijn genomen, houden rekening met de specifieke context ('*deze leerling, in deze school, met deze leraren, in deze klas, met deze ouders, ...*'). De casussen kunnen besproken worden in de lerarenopleiding, maar ook binnen een schoolteam.

In het boek werken we ten slotte met enkele pictogrammen:



MEER LEZEN: Achter dit symbool staat meer uitgebreide informatie over een onderwerp.



INZICHTEN UIT ONDERZOEK: In het kader staat meer informatie over onderzoeksresultaten rond dit onderwerp.



OPDRACHT: Ga zelf met de inzichten uit het boek aan de slag en werk de opdracht (eventueel samen met collega's) uit.



VERWIJZING NAAR EEN LEERLINGENCASUS: We verwijzen naar de concrete leerlingencasussen uit deel II, waar we dit kader expliciet op toepassen.

SAMEN STERK



KADERS
EN BEGRIPPEN

Hoofdstuk 1: Uitdagingen op het vlak van leerlingenbegeleiding

'Alle leerlingen in Vlaanderen hebben recht op kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding.' Met deze uitspraak zullen velen het eens zijn. Maar hoe bouw je zulke leerlingenbegeleiding uit? Wie is hierbij betrokken? Wat is de rol van de leraar of beter, van het lerarenteam? En wat betekent kwaliteit op dit vlak juist? Welke visie op leerlingenbegeleiding draagt de school uit? En welke leerlingen komen hierbij in het vizier?

Kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding bevordert de totale ontwikkeling van *alle* leerlingen, verhoogt hun welbevinden, voorkomt vroegtijdig schoolverlaten en creëert meer gelijke onderwijskansen. Leerlingenbegeleiding vertrekt steeds vanuit het functioneren van de leerling op school en wil bijdragen aan het functioneren van de leerling in de schoolse én maatschappelijke context. De leerling staat daarbij steeds centraal. In het decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in Vlaanderen (2018)¹ wordt leerlingenbegeleiding als volgt omschreven:

Leerlingenbegeleiding is een geheel van preventieve en begeleidende maatregelen. Leerlingenbegeleiding situeert zich op vier domeinen: de onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. De maatregelen vertrekken steeds vanuit een geïntegreerde en holistische benadering voor de vier begeleidingsdomeinen en dit vanuit een continuüm van zorg.

In dit eerste hoofdstuk gaan we eerst kort in op de diverse domeinen van leerlingenbegeleiding, het model van geïntegreerde zorg en het zorgcontinuüm, waarnaar in de bovenstaande omschrijving verwezen wordt. We geven daarna een overzicht van mogelijke actoren binnen leerlingenbegeleiding. De school wordt gezien als de eerste actor en neemt de schoolinterne leerlingenbegeleiding op zich. Het uitbouwen van een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding omvat de invulling en de uitwerking van alle fasen van het zorgcontinuüm per begeleidingsdomein. Voor de uitvoering van deze taken wordt de school ondersteund door schoolexterne instanties. Zo werkt de school samen met een Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en krijgt de school ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD), externe ondersteuners of hulpverleners. We bespreken de grondhoudingen van een goede leraar/leerlingenbegeleider en eindigen dit hoofdstuk met een overzicht van belangrijke uitdagingen die uit on-

derzoek naar leerlingenbegeleiding en zorg op school in Vlaanderen naar voren zijn gekomen. Het zijn onder meer deze uitdagingen die mee de inhoud van dit boek bepaald hebben.

Domeinen binnen leerlingenbegeleiding

De vier begeleidingsdomeinen – op het vlak van de onderwijsloopbaan, het leren en studeren, het psychisch en sociaal functioneren en de preventieve gezondheidszorg – moeten *geïntegreerd* en *holistisch* benaderd worden, zo stelt het decreet op de leerlingenbegeleiding. Dat betekent dat acties of ondersteuning omtrent het ene domein nooit los gezien kunnen worden van de andere domeinen. De vier begeleidingsdomeinen beïnvloeden elkaar; inzetten op het ene domein heeft dus ook een invloed op de andere domeinen. Dat illustreren we in deel II wanneer we enkele authentieke leerlingencasussen bespreken.

Een voorbeeld

De onderwijsbehoeften van Amina (zie deel II, casus 12) bevinden zich op verschillende vlakken. Omwille van een taalachterstand heeft zij ondersteuning nodig op het vlak van leren en studeren. Aangezien het Vlaamse schoolsysteem nieuw is voor haar (en haar ouders), moet ze ook begeleid worden in haar studieloopbaan. Verder vraagt haar socio-emotionele welzijn aandacht en wanneer er psychische moeilijkheden bovenkomen, kunnen deze zich ook situeren binnen de preventieve gezondheidszorg. Wanneer de school in het kader van schoolloopbaanbegeleiding acties opzet om haar talenten in kaart te brengen, zal dat ook haar socio-emotioneel welzijn bevorderen.

- 1 De **begeleiding van de onderwijsloopbaan** van leerlingen is een continu, dynamisch en geïntegreerd leer- en ontwikkelingsproces dat start in de kleuterschool op 2,5 jaar en een leven lang leren beoogt. Begeleiding van de onderwijsloopbaan heeft tot doel elke leerling te ondersteunen om voldoende zelfkennis te ontwikkelen en om adequate keuzes te leren maken op school en daarbuiten. Op die manier krijgt elke leerling de kans om het onderwijs gekwalificeerd te verlaten naar eigen mogelijkheden en interesse. Het is belangrijk dat de leerling inzicht verwerft in zijn/haar interesses, zelfbeeld, motivatie, studievaardigheden en (onderwijsloopbaan)competenties en zich realiseert wat de consequenties zijn van zijn/haar keuzes. De leerling wordt hierbij actief ondersteund door verschillende actoren in de leerlingenbegeleiding, maar neemt hier ook zelf een belangrijke actieve rol op als architect van zijn/haar onderwijsloopbaan.

- 2 In het begeleidingsdomein **leren en studeren** wordt het leren van de leerling geoptimaliseerd. In dit domein ligt de focus op de ondersteuning en de ontwikkeling van het leerproces bij leerlingen, indien nodig op maat van de leerling. Dit begeleidingsdomein gaat ruimer dan enkel inzetten op het bijbrengen van leer- en studeervaardigheden; de focus ligt op het hele leerproces (hoe en waarom studeer ik) en zichzelf als lerende begrijpen. Scholen zijn verantwoordelijk voor screening binnen dit domein; scholen moeten leermoeilijkheden vroegtijdig en efficiënt opsporen door gebruik te maken van een goed werkend leerlingvolgsysteem.
- 3 Bij het begeleidingsdomein **psychisch en sociaal functioneren** staat het welbevinden van de leerling centraal. Dat vertaalt zich in een krachtige leeromgeving binnen een veilig, warm, uitdagend en verbindend schoolklimaat. In zulk een omgeving kunnen leerlingen zichzelf zijn en op een spontane en vitale manier handelen om tot leren te kunnen komen. Het psychisch en sociaal functioneren van leerlingen kan op diverse manieren bedreigd worden, onder meer door pesten, spijbelen, gedragsproblemen, emotionele problemen (faalangst, angst, suïcide, depressie), problemen op het vlak van sociale vaardigheden, psychiatrische problemen, verwerkingsproblemen (verliesverwerking, rouw, verwerking van een handicap), verslavingsproblemen, mishandeling, verwaarlozing, radicalisering, enzovoort. Dit begeleidingsdomein heeft tot doel het welbevinden van de leerling te bewaken, te beschermen en te bevorderen waardoor de leerling tot leren kan komen en zich kan ontwikkelen tot een veerkrachtige volwassene.
- 4 In het begeleidingsdomein **preventieve gezondheidszorg** worden de gezondheid, de groei en de ontwikkeling van leerlingen opgevolgd, bevorderd en beschermd. Dit begeleidingsdomein beoogt risicofactoren, signalen en symptomen van gezondheids- en ontwikkelingsproblemen vroegtijdig te detecteren. Dit begeleidingsdomein krijgt een invulling via het organiseren van systematische contacten met het CLB, het aanbieden van vaccinaties en waar nodig het nemen van profylactische (of preventieve) maatregelen, om de verspreiding van besmettelijke ziektes op school tegen te gaan. Tijdens het systematisch contact kunnen ook signalen worden opgevangen of problemen worden vastgesteld met betrekking tot de andere begeleidingsdomeinen of een combinatie ervan. De eindtermen en leerplannen formuleren verder de verwachting dat naast het CLB ook scholen actief inzetten op het stimuleren van een gezonde en veilige levensstijl.



De vier begeleidingsdomeinen die in Vlaanderen decretaal zijn ingeschreven, worden ook in de internationale literatuur erkend als belangrijke domeinen binnen leerlingenbegeleiding, zo blijkt uit een internationale reviewstudie (Struyf, Verschueren, Vervoort, & Nijs, 2015).

Onderzoek naar buitenschoolse hulp (Verschueren et al., 2015) toont dat er vooral een grote behoefte is aan meer ondersteuning van leren en het bijbrengen van studievaardigheden. Deze ondersteuning werd vaak geboden door buitenschoolse hulpverleners, tegen betaling. Uit het onderzoek bleek ook dat buitenschoolse hulp niet voor iedereen even toegankelijk is. De onderzoekers bevelen daarom aan dat elke school, hierbij ondersteund door CLB en PBD, zorgt voor een maximaal aanbod op school, gaande van maatregelen in de klas tot individuele begeleiding.

Op het vlak van deze vier domeinen dienen zowel preventieve als curatieve (of begeleidende) maatregelen te worden genomen. *Preventieve maatregelen* zijn gericht op het doelbewust en systematisch voorkomen van een probleem, bij een individu of een groep leerlingen. *Curatieve maatregelen* zijn maatregelen ten behoeve van individuele leerlingen of groepen van leerlingen die door uiteenlopende oorzaken problemen ondervinden. Ze zijn gericht op het verminderen van de negatieve gevolgen van of het ongedaan maken van een probleem.



In de vernieuwde eindtermen², waarvoor een resultaatsverbintenis geldt, krijgen de verschillende begeleidingsdomeinen expliciet een plaats. In de volgende sleutelcompetenties herkennen we de domeinen van leerlingenbegeleiding:

- Sleutelcompetentie 1: Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op het vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid.
- Sleutelcompetentie 5: Sociaal-relatieve competenties.
- Sleutelcompetentie 13: Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken.
- Sleutelcompetentie 15: Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties.



Het nemen van preventieve en curatieve (of begeleidende of remediërende) maatregelen blijkt zowel nationaal als internationaal gezien een belangrijke taak van (interne en externe) leerlingenbegeleiders. De verhouding tussen preventie en remediëring lijkt echter scheefgetrokken in het voordeel van remediëring (met uitzondering van het domein van de preventieve gezondheidszorg). Nochtans blijkt zowel uit internationale literatuur als uit Vlaamse studies dat zowel actoren als cliënten in de leerlingenbegeleiding vragende partij zijn voor meer preventie (Struyf et al., 2015). Omdat diverse sleutelcompetenties uit de vernieuwde eindtermen expliciet verwijzen naar de begeleidingsdomeinen, kan verwacht worden dat scholen in de toekomst meer zullen inzetten op preventie.

In hoofdstuk 5 geven we concrete voorbeelden van hoe op school en in de klas via preventieve en begeleidende acties aan de verschillende domeinen gewerkt kan worden.



In deel II situeren we onderwijsnoden van leerlingen en acties die ondernomen kunnen worden in één of meerdere domeinen van leerlingenbegeleiding (zie casussen Bas, Stefano, Amber, Lander, Anna en Amina).

Model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding

Geïntegreerde leerlingenbegeleiding impliceert dat *alle leraren* betrokken zijn bij de begeleiding van leerlingen en dat ze die begeleiding bovendien integreren in hun pedagogische aanpak. Geïntegreerde leerlingenbegeleiding wordt dan ook wel eens omschreven als een '*whole-school approach*'. Dat betekent dat alle aspecten binnen een school bijdragen aan de leeruitkomsten en het welbevinden van leerlingen.

Het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding vertrekt vanuit deze visie en omvat enkele cruciale kenmerken (Struyf, Adriaensens, & Verschuere, 2013):

- 1 Het vertrekt van een duidelijke en door het schoolteam gedragen *visie op leerlingenbegeleiding*; het realiseren van leerlingenbegeleiding op school wordt beschouwd als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het ganse schoolteam en de directie.
- 2 De *directie* heeft een ondersteunende rol bij de uitbouw en de implementatie van deze visie en het hierbij aansluitende beleid op school.

- 3 Op school is een team van leerlingenbegeleiders werkzaam en zijn er ondersteunende *structuren* en concrete *procedures* ontwikkeld om het beleid op de leerlingenbegeleiding invulling te geven. Er is ook aandacht voor evaluatie en bijsturing van dit beleid.
- 4 Er is sprake van *schoolinterne samenwerking* tussen leraren onderling en met het team van leerlingenbegeleiders. Er wordt informatie uitgewisseld over de begeleiding van leerlingen en er wordt een gelijkgerichte aanpak afgesproken.
- 5 Er wordt ingezet op samenwerking met *ouders*. Ouders worden als volwaardige partners betrokken in de zorgverlening van hun kind.
- 6 Er is ook sprake van samenwerking met *externen* (bijvoorbeeld met het CLB, schoolexterne ondersteuners, buitenschoolse hulpverleners, het buitengewoon onderwijs, de pedagogische begeleidingsdienst, andere scholen uit de scholengemeenschap, ...) en van afstemming tussen de schoolinterne aanpak en de aanpak door externen.
- 7 Er is voldoende aandacht voor *professionalisering* van het schoolteam op het vlak van leerlingenbegeleiding. Het kan gaan om nascholing of teamgerichte vorming, maar ook om het aanbieden van een documentatiecentrum, het investeren in nieuwe hulpmiddelen of het stimuleren van netwerkvorming.

Op basis van recent onderzoek werd nog een belangrijke pijler toegevoegd (Struyf, Van Mieghem, Petry, & Verschuieren, 2018):

- 8 Er is ook aandacht voor samenwerking met de *leerling*. Samen met de leerling wordt bekeken waar deze nood aan heeft en hoe extra ondersteuning op school gerealiseerd kan worden.

In dit ideaalmodel van geïntegreerde leerlingenbegeleiding delen leraren, interne leerlingenbegeleiders en externe ondersteuners de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van leerlingen en krijgen leraren een centrale rol als begeleiders 'op de eerste lijn'. Zij kunnen immers vanuit hun betrokkenheid bij de leerlingen noden en problemen bij hen signaleren. Leraren zijn daarnaast spilfiguren in het verstrekken van ondersteuning in de klas (Struyf, Verschuieren, Verachtert, & Adriaensens, 2012; Verschelden, 2003). Leraren mogen echter nooit het gevoel hebben 'er alleen voor te staan'. Ondersteuning vanuit een goed uitgebouwd beleid op leerlingenbegeleiding, met heldere structuren en procedures en samenwerking met collega's uit het schoolteam (medeleraren, leerlingenbegeleiders en directie), leerlingen en ouders, evenals met externe ondersteuners, en voldoende aandacht voor competentieontwikkeling, zijn hierbij van belang.

Op die manier komen we tot de volgende voorstelling van het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding (Struyf et al., 2018):



Figuur 1.1: Het model geïntegreerde leerlingenbegeleiding.

Figuur 1.1 stelt de pijlers van het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding voor als een spinnenweb. Centraal in het spinnenweb staat de leerling, en meer specifiek de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Met de spinnenwebvoorstelling wordt de *'whole-school approach'*-redenering waarop dit model gebaseerd is, extra in de verf gezet. Alle acht pijlers zijn immers van belang om een goede begeleiding te kunnen bieden. Wanneer één pijler niet meegenomen wordt, verzwakt het hele web. Het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding, en de uitdagingen hierbij, worden nog uitgebreider besproken in hoofdstuk 3.



Uit onderzoek van Struyf en collega's (2012) bleek dat Vlaamse basis- en secundaire scholen gemiddeld genomen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding uitgebouwd hebben. De visie op leerlingenbegeleiding wordt in het algemeen gedragen door het schoolteam, professionalisering op het vlak van leerlingenbegeleiding is enigszins tot eerder goed uitgebouwd en de school werkt redelijk tot goed

samen met het CLB. Leraren en leerlingenbegeleiders geven aan dat hun directie een ondersteunende rol opneemt, dat er concrete structuren en procedures op het vlak van leerlingenbegeleiding aanwezig zijn op school, en dat er op dit vlak goed wordt samengewerkt in de school, met de leraren onderling, maar ook met ouders en buitenschoolse diensten. In het secundair onderwijs was men minder tevreden over de samenwerking met buitenschoolse diensten. Daarnaast was de samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst op het vlak van leerlingenbegeleiding matig (in het basisonderwijs) tot eerder zwak (in het secundair onderwijs) uitgebouwd. Gemiddeld genomen was er in het basisonderwijs meer sprake van een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding dan in het secundair onderwijs (Struyf et al., 2012).



In deel II passen we de pijlers van geïntegreerde zorg toe op enkele leerlingencasussen (zie casussen Stefano, Yasin en Mila).

Leerlingenbegeleiding organiseren volgens een zorgcontinuüm

Leerlingenbegeleiding richt zich dus tot *alle* leerlingen. Toch zullen sommige leerlingen nood hebben aan meer en bijkomende ondersteuning. Naar deze leerlingen wordt soms verwezen als 'zorgleerlingen' of 'leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'. Dit zijn leerlingen die omwille van zeer uiteenlopende redenen in hun participatiemogelijkheden aan het onderwijs beperkt zijn. Deze redenen kunnen variëren wat betreft hun aard (cognitieve, psychische, sociale of fysieke problemen), hun duur (tijdelijk of meer permanent), hun ernst en hun oorzaak (bijvoorbeeld aanleg of thuismilieu). Een specifieke onderwijsbehoefte verwijst dan naar datgene wat een leerling nodig heeft om toch in een schoolse context zichzelf op een positieve manier verder te ontwikkelen. Het kan gaan om behoeften op didactisch gebied en op pedagogisch gebied (Pameijer, Denys, Timbremont, & Van de Veire, 2018).

Leerlingenbegeleiding organiseren volgens een zorgcontinuüm betekent dat er sprake is van diversiteit in zorg- of ondersteuningstrajecten waarbij de mate van individualisering van zorg of ondersteuning verhoogt naarmate de nood aan begeleiding toeneemt. Het zorgcontinuüm omvat vier fasen.

- De **brede basiszorg (fase 0)** is de fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op leerlingenbegeleiding de ontwikkeling van

alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving aan te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen, actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren.

- **Verhoogde zorg (fase 1)** in het zorgcontinuüm is de fase waarbij de school extra zorg voorziet onder de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de ondersteuningsnoden van *bepaalde* leerlingen. Via remediëring worden tekorten op het vlak van leerinhouden of vaardigheden weggewerkt. Via differentiatie zal de leraar variatie aanbrenge in het onderwijsleerproces om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Via compensatie krijgt de leerling extra hulpmiddelen of faciliteiten om hardnekkige moeilijkheden te compenseren. Via dispensatie wordt de leerling vrijgesteld van bepaalde leerdoelen of activiteiten.
- In de fase **uitbreiding van zorg (fase 2)** neemt het CLB de regie van de leerlingenbegeleiding over. Bij uitbreiding van zorg zet de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verder en meldt in overleg met de leerling en de ouders, de leerling aan bij het CLB. Dat betekent dat de school extra externe ondersteuning vraagt voor deze leerling. Het CLB start in deze fase meestal een handelingsgericht diagnostisch traject. Dit traject verwijst naar het proces van gericht informatie verzamelen en analyseren met als doel om een beslissing te nemen over de wenselijke aanpak of bijkomende interventie (zie ook hoofdstuk 4); samen met de leerling, de ouders en het schoolteam gaat het CLB dan actief op zoek naar oplossingen.
- Wanneer in de adviesfase van het handelingsgericht diagnostisch traject blijkt dat de aanpassingen die nodig zijn om een leerling in de school mee te nemen binnen het gemeenschappelijk curriculum, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn, dan wordt voor de leerling een verslag opgesteld waar de studievoortgang op basis van een **individueel aangepast curriculum** (of IAC) mogelijk wordt (**fase 3**). Bij een IAC worden leerdoelen op maat van de leerling opgesteld. Dit IAC kan aangeboden worden in een school voor gewoon onderwijs, maar ook in een school voor buitengewoon onderwijs.

In hoofdstuk 4 bespreken we de fasen van het zorgcontinuüm uitgebreider en gaan we in op de rol van verschillende actoren hierin.



Het zorgcontinuüm biedt een kader om de samenwerking tussen de school en andere partners op de verschillende domeinen van leerlingenbegeleiding vorm te geven. Hoewel het door diverse actoren als waardevol wordt beschouwd, blijkt nog niet alle geboden zorg op school volgens dit continuüm te verlopen (Struyf, Bodvin, & Jacobs, 2016).



In deel II situeren we voor elke leerlingencasus de begeleidingsinitiatieven die voor de leerling genomen kunnen worden in de fasen van het zorgcontinuüm. We geven daarbij ook aan wie de begeleiding kan opnemen.

Een netwerk van actoren

Het is hoger al gezegd: in leerlingenbegeleiding hebben verschillende actoren een plaats. Er wordt ook wel eens verwezen naar het lijnenmodel om deze extra ondersteuning te situeren (Deklerck, 2011, p. 64). Vanuit het perspectief van de leerlingenbegeleiding worden doorgaans vier lijnen onderscheiden.

Op de *nulde lijn* bevindt zich de minst ingrijpende vorm van leerlingenbegeleiding; het omvat alle directe, vaak informele en spontane hulp of ondersteuning die uitgaat van leeftijdsgenoten of klasgenoten.

Op de *eerste lijn* staan de leraren – vakleraren of klastitularissen (daarom ook wel ‘eerstelijnszorgverleners’ genoemd) – en het administratief en/of opvoedend personeel. Zij staan zeer dicht bij de leerling. Omdat zij vele uren met de leerling doorbrengen, zijn zij goed geplaatst om veranderingen in gedrag en attitude bij de leerling op te merken.

Op de *tweede lijn* staat het schoolteam: de klassenraad, leerlingenbegeleiders, de schoolleiding, graadcoördinatoren, de cel leerlingenbegeleiding. Zij ondersteunen niet alleen de leerlingen, maar ook hun collega-leraren op de eerste lijn.

Op de *derde lijn* situeren we de schoolnabije ondersteuning, geboden door het CLB of door een ondersteuner verbonden aan een ondersteuningsnetwerk of een school voor buitengewoon onderwijs.

De *vierde lijn* vertegenwoordigt de meest ingrijpende vorm van begeleiding. Wanneer deze ondersteuning wordt aangeboden, betekent dit dat alle maatregelen binnen de school zijn uitgeput en ontoereikend blijken. De school kan

dan een beroep doen op professionele hulpverleners vanuit de welzijnssector of de jeugdhulpverlening. Voorbeelden van hulpverlening op de vierde lijn zijn: logopedist, kinesitherapeut, huisarts/kinderarts, Therapeuten voor Jongeren (TEJO), psycholoog, Tele-Onthaal, politie, jeugdrechtbank, organisaties voor bijzondere jeugdzorg (OVBJ), Centrum Algemeen Welzijn (CAW), Jongeren Advies Centrum (JAC), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB), psychiater, psychotherapeut, Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGG), spoedopname, crisisinterventiecentrum, Centrum voor Alcohol- en andere Drugsproblemen (CAD), Vertrouwenscentrum Kindermishandeling (VK), time-out organisaties (zoals ARKTOS), algemeen ziekenhuis, begeleidingstehuis, Orthopedagogisch Observatie en Behandelingscentrum (OOBC), Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum (OOOC), dagcentrum, enzovoort.

De school kan zelf of via het CLB een beroep doen op deze externe diensten. Bij complexe problematieken is het altijd aan te raden advies van het CLB in te winnen. Deze zal omwille van zijn multidisciplinaire werking en draaischijffunctie (zie ook hoofdstuk 2) de leerling kunnen doorverwijzen naar de gepaste organisatie. De school werkt ondersteunend en hulpverlenend, maar zal zelf niet therapeutisch handelen. Het therapeutisch begeleiden van jongeren die kampen met ernstige en complexe problemen behoort niet tot de kerntaken van een school. Het geïntegreerd beleid rond leerlingenbegeleiding dat een school uitbouwt, situeert zich in een voortraject dat aan de jeugdhulpverlening (of de vierde lijn) voorafgaat. De school kan wel een netwerk uitbouwen met diverse organisaties waarmee wordt samengewerkt (zie ook de pijler geïntegreerde zorg: samenwerking met externen in figuur 1.1).

Figuur 1.2 biedt een visuele voorstelling van het lijnenmodel, met daarin gesitueerd de verschillende actoren. Een belangrijke pijler in het model van geïntegreerde leerlingenbegeleiding is de samenwerking met ouders (zie figuur 1.1). Ouders zijn een onmisbare partner in leerlingenbegeleiding. Ze zijn ook opgenomen in het netwerk, maar worden niet gesitueerd in een specifieke lijn.

Medeleerling Klasgenoot Klas Vertrou- wensleer- ling	Vakleraar Klastitularis Hulpop- voedend personeel	Leerlingen- begeleider 'Groene' leraar Schoollei- ding Cel leerlin- genbegelei- ding Graadcoör- dinator Remedial teacher	Ouders	CLB Externe ondersteu- ner	Logopedist Kinesithe- rapeut Huisarts Kinderarts TEJO Psycholoog Tele-Ont- haal OVBJ CAW - JAC Politie Jeugdrecht- bank VDAB	Psychiater Psycho- therapeut CGG CAD VK Spoedop- name Crisisinter- ventiecen- trum Time-out organisatie	Algemeen ziekenhuis Begelei- dingstehuis Gezinstehuis OOBC OOOC Dagcen- trum
0e lijn	1e lijn	2e lijn		3e lijn		4e lijn	

Figuur 1.2: *Netwerk van actoren in leerlingenbegeleiding, volgens een vierlijnenmodel.*

Drie grondhoudingen volgens Rogers

In het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraar staan diverse competenties die gerelateerd kunnen worden aan de rol van de leraar binnen leerlingenbegeleiding. Het gaat bijvoorbeeld om de rol van de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, of de rol van opvoeder, partner van ouders, lid van een schoolteam en partner van externen. Opdat de leraar zijn rol binnen leerlingenbegeleiding kan opnemen, dient hij te investeren in het uitbouwen van een vertrouwensrelatie met leerlingen.

Om zo'n vertrouwensrelatie uit te bouwen zijn een aantal grondhoudingen noodzakelijk: echtheid, empathie en respect. Deze hebben we ontleend aan Carl Rogers, de grondlegger van de 'client-centered therapy' (Rogers, 1951). Het zijn geen technieken maar 'zijnswijzen' die het handelen van een goede therapeut, begeleider, opvoeder, leraar, ... sturen.

- 1** **Echtheid** verwijst naar het feit dat de leraar voor zijn leerlingen mag zijn zoals hij of zij is. Hij moet zich niet verbergen achter een rol of een façade. Zo kan de leerling zien dat hij ook 'maar' een mens is. Er moet overeen-

stemming zijn tussen zijn gevoel en zijn gedrag, tussen zijn denken en zijn doen. Wanneer een leraar gevoelens, emoties en wensen verborgen houdt voor zijn leerlingen, blijft hij voor een groot deel een onbekende. Een goede leraar/leerlingenbegeleider is dan ook goed in contact met zichzelf en is in staat te onderkennen wat een bepaalde leerling bij hem losmaakt. Hij kan dan ook naar de leerling toe uitdrukken wat een bepaalde situatie waarover de leerling vertelt, bij hem losmaakt. Dat wil niet zeggen dat hij zijn eigen levensverhaal moet vertellen en de ruimte van de leerling mag innemen. Hij zal enkel over zijn eigen gevoelens vertellen als hij de leerling daarmee van dienst is.

2 Empathie. De leraar kan zich verplaatsen in de leefwereld van de leerling en hoort wat er in die belevingswereld betekenisvol is. Hij kan zijn eigen referentiekader opzijschuiven en mee kijken en mee voelen vanuit het referentiekader van de leerling. Vooral wanneer een leerling een leraar in vertrouwen neemt in een persoonlijke probleemsituatie, is het van cruciaal belang dat hij zich begrepen, gesteund en gerespecteerd voelt. Door met empathie te reageren drukt de leraar uit dat hij samen met de leerling op pad wil gaan om een oplossing te zoeken voor het probleem. Dat wil echter niet zeggen dat hij zich met de leerling moet identificeren. Een goede leraar/leerlingenbegeleider kan omgaan met emotionele uitingen van een leerling zonder erdoor overspoeld te raken.

3 Onvoorwaardelijke positieve waardering en onvoorwaardelijk respect betekenen dat de leraar de leerling in zijn eigenheid aanvaardt zoals hij is zonder voorwaarden te stellen waaraan hij zou moeten voldoen. De leraar heeft eerbied voor de leerling en gelooft en vertrouwt in de mogelijkheden van de leerling. Hij treedt de leerling onbevooroordeeld tegemoet en waakt erover dat eigen appreciaties en waardeoordelen niet de bovenhand halen. Een goede leraar/leerlingenbegeleider neemt een houding aan die warmte en genegenheid uitstraalt. Onvoorwaardelijke positieve waardering betekent niet dat de leraar het gedrag van de leerling moet goedkeuren en dat er geen grenzen gesteld mogen worden. Het is wel belangrijk dat er met de leerling gezocht wordt naar de betekenis van dit gedrag en dat de leerling gestimuleerd wordt om zijn verantwoordelijkheid te nemen.

Tegelijk moet de leraar aanvaarden dat hij niet elke leerling kan helpen en begeleiden. Soms kan de problematiek van een leerling voor hemzelf zo gevoelig liggen of de verstandhouding met de leerling van die aard zijn dat hij zich niet meer neutraal kan opstellen. Een leraar dient dan vanuit zijn eigen behoeften en gevoelens grenzen te stellen aan het contact. Het is menselijk gezien niet haalbaar om ein-

deloos ter beschikking te staan. Het ervaren van grenzen en regels die gerespecteerd worden, biedt veiligheid en zekerheid. Een goede leraar/leerlingenbegeleider neemt ook de verantwoordelijkheid van de leerling niet over. Door zich te veel te mengen in het leven van de leerling bestaat het gevaar dat de leraar zich te veel opdringt en verlamt hij de natuurlijke krachten van de leerling en zijn omgeving.

Kortom:

Je mag een leerling in je hart dragen, maar niet op je rug.



In deel II illustreren we voor enkele leerlingencasussen hoe de grondhoudingen van Rogers onder druk kunnen komen te staan (zie casussen Bas, Lander en Melanie).

Uitdagingen op het vlak van leerlingenbegeleiding

Op basis van Vlaams onderzoek naar zorg en begeleidingstrajecten op school (Struyf et al., 2013; Struyf et al., 2016; Struyf et al., 2018; Verschuieren et al., 2016) identificeerden we diverse uitdagingen voor scholen en schoolteams. Deze uitdagingen vormden mee de inspiratie om aan dit boek inhoud te geven. We lijsten ze daarom hier al op. In hoofdstuk 3 komen deze uitdagingen opnieuw aan bod, wanneer we dieper ingaan op de inzichten uit de diverse onderzoeken.

- Het samen ontwikkelen van een visie op goed onderwijs en van daaruit een gedragen visie op leerlingenbegeleiding (een van de pijlers van geïntegreerde leerlingenbegeleiding, zie figuur 1.1) blijkt geen sinecure. Het blijkt in de praktijk niet eenvoudig voor leraren om moeilijkheden bespreekbaar te maken, terwijl trajecten van leerlingenbegeleiding realiseren bij uitstek een domein is van weten, zoeken én niet weten.
- Vanuit een gedragen visie dienen scholen sterk in te zetten op het uitbouwen van een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding dat leraren ondersteunt in hun taak. De nodige structuren en procedures dienen uitgetekend te worden en er dient voldoende tijd voor overleg met alle relevante betrokkenen voorzien te worden. Het uitbouwen van leerlingenbegeleiding op school volgens een zorgcontinuüm en het aangeven van ieders rol hierin blijkt nog een uitdaging.
- Het is cruciaal om bij het uittekenen van zorginitiatieven of extra begeleiding te kijken voorbij de kindkenmerken, en ook contextuele factoren in rekening te brengen. Kijken voorbij het label (of de diagnose) ('*Wat heeft deze*

leerling?') en in de plaats daarvan naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen ('*Wat heeft deze leerling nodig?')* blijkt niet gemakkelijk.

- De samenwerking met ouders en leerlingen blijkt soms moeilijk te realiseren. Ouders (en hun kind) worden nog niet altijd gezien als essentiële partners in het uittekenen van begeleidingstrajecten. Vaak voelen ouders zich te laat betrokken.
- Ook kansengroepen verdienen meer aandacht. Lerarenteams moeten zich ervan bewust zijn dat sommige leerlingen het moeilijk(er) hebben, omwille van uiteenlopende redenen zoals opgroeien in kansarmoede, vertonen van externaliserend probleemgedrag, zich bevinden in een moeilijke thuissituatie. Bepaalde vormen van ondersteuning of hulp (zoals buitenschoolse hulp) blijken voor kansengroepen minder toegankelijk.
- Leraren geven tot slot aan dat ze het moeilijk vinden om onderwijs op maat te bieden. Leraren en schoolteams dienen dan ook met elkaar in gesprek te gaan over hun eigen identiteit als leraar: waar ligt de expertise van de leraar? En hoe kan andere expertise (van schoolinterne leerlingenbegeleiders en schoolexterne ondersteuners) ingezet worden om leraren in hun rol te ondersteunen? Dit impliceert dat een individuele leraar en het schoolteam eigen ondersteuningsbehoeften kunnen identificeren.

Omdat leerlingenbegeleiding op school zeer veel omvat, hebben we keuzes moeten maken. Niet alle voor leraren relevante inhouden kunnen we in dit boek opnemen. Bij het maken van deze keuzes hebben we ons laten inspireren door een klankbordgroep van experts en praktijkdeskundigen op het vlak van leerlingenbegeleiding. Samen dachten we na over doelen en relevante inhouden die minstens in een boek over leerlingenbegeleiding (of in de lerarenopleiding) aan bod moeten komen. De accenten die we zelf wilden leggen omdat ze ons inzien tegemoetkomen aan de blootgelegde uitdagingen, werden door de klankbordgroep bevestigd. Concreet gaat het om de volgende accenten en inhouden die we dan ook in de volgende hoofdstukken diepgaander zullen behandelen en die we in deel II toepassen op authentieke leerlingencasussen.

Elke leraar is een leerlingenbegeleider

In het ideaalmodel van geïntegreerde leerlingenbegeleiding krijgt de leraar een belangrijke rol als eerstelijnszorgverlener. Elke leraar moet deze belangrijke rol erkennen. Zeker in het secundair onderwijs is de leraar niet alleen een vakleraar of specialist in een vakdomein, maar zal hij ook aandacht moeten hebben voor de ontwikkeling van leerlingen op de diverse domeinen van leerlingenbegeleiding. De leden van de klankbordgroep wezen erop dat vandaag de dag nog niet elke leraar deze rol erkent.

Aandacht voor gemeenschappelijke kaders

Om leerlingenbegeleiding op school – samen met het ganse schoolteam – goed te kunnen uitbouwen dienen leraren (en studenten uit de lerarenopleiding) vertrouwd te zijn met enkele belangrijke kaders. De volgende kaders werden expliciet benoemd als essentieel en relevant voor de dagelijkse praktijk in scholen: de organisatie van leerlingenbegeleiding volgens het zorgcontinuüm en de rol van de leraar in elke fase, de principes van handelingsgericht werken en de kracht van herstelgericht werken, oplossingsgericht werken en verbindende communicatie.

Aandacht voor de uitbouw van een brede basiszorg

De leraar is een spilfiguur in de realisatie van het beleid rond leerlingenbegeleiding op school en dient zijn onderwijs zoveel mogelijk af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Via het realiseren van een brede basiszorg zal de leraar trachten om de ontwikkeling van zoveel mogelijk leerlingen maximaal te stimuleren. Via het idee van 'Universal Design for Learning' (UDL) zal de leraar trachten een leeromgeving te ontwerpen die zoveel mogelijk barrières bij leerlingen wegneemt. Dit realiseren is allesbehalve evident. Daarbij is het belangrijk dat de leraar voldoende eigenaarschap en de nodige handelingsbekwaamheid ('Yes, I can') ontwikkelt. En daarvoor heeft hij de steun van collega's nodig (zie ook later: teamgedragenheid).

Erkennen van onderwijsbehoeften bij leerlingen én ondersteuningsbehoeften bij leraren

Het realiseren van een brede basiszorg op school is een belangrijke taak van het hele schoolteam. Toch zullen sommige leerlingen meer ondersteuning nodig hebben. Het erkennen van specifieke onderwijsbehoeften bij leerlingen is een eerste belangrijke stap om redelijke aanpassingen op het niveau van verhoogde zorg (fase 1 in het zorgcontinuüm) door te voeren. Daarbij wordt een antwoord gezocht op de vraag 'Wat heeft deze leerling nodig?'. En hierbij aansluitend moeten leraren zichzelf onmiddellijk ook de vraag durven te stellen: 'Wat heb ik nodig om deze leerling te kunnen helpen?'. Met andere woorden: niet alleen moeten leraren de kennis en de vaardigheid ontwikkelen om onderwijsbehoeften bij leerlingen te identificeren, ze moeten ook hun eigen ondersteuningsnoden kunnen benoemen. Het is op dat moment dat de interne leerlingenbegeleider, of een externe ondersteuner in actie kan schieten.

Meer aandacht voor preventie

Aansluitend bij het uitbouwen van een brede basiszorg stelden de leden van de klankbordgroep dat scholen meer aandacht moeten besteden aan preventief werken. De leden van de klankbordgroep stelden dat er vaak te laat in actie wordt geschoten, meer bepaald als er zich problemen voordoen. Scholen inves-

teren vooral in structuren en procedures die de leraar moeten helpen wanneer er iets misloopt, of er zich een probleem voordoet. In plaats van in te zetten op deze 're-actie', pleiten de leden van de klankbordgroep voor 'pro-actie', en dat op de verschillende domeinen van leerlingenbegeleiding. De preventiepiramide ontwikkeld door Johan Deklerck (2011) krijgt dan ook een plaats in dit boek.

Aandacht voor kwetsbare jongeren (en hun ouders)

De leraar moet er zijn voor elke leerling. Dat is een vanzelfsprekend uitgangspunt. Maar vooral kwetsbare jongeren verdienen meer dan ooit onze aandacht. De cijfers van ongekwalificeerde uitstroom blijven hoog. Te veel jongeren haken af en verlaten het onderwijs zonder een diploma. Een uitdaging die ook uit het Vlaamse onderzoek bleek, is de zorg voor kwetsbare jongeren en hun ouders. We denken hierbij aan jongeren met ernstige beperkingen, een moeilijke gezinssituatie, of die omwille van een kansarmoedeproblematiek of migratieachtergrond achtergesteld worden. Deze kwetsbare jongeren vallen nog te vaak uit de boot, deels ook omwille van onbekendheid van het schoolteam met hun problematiek. Omdat uit onze studies blijkt dat migratieachtergrond en sociaal economische status (SES) een rol spelen in (bepaalde aspecten van) begeleidingstrajecten, dient er een bewustwording gecreëerd te worden voor de specifieke behoeften van deze groep leerlingen en hun ouders en de drempels die zij hierbij ervaren. Actoren dienen zich ook bewust te zijn van de invloed van culturele verschillen bij het uittekenen van begeleidingstrajecten.

Belang van teamgedragenheid

Het realiseren van leerlingenbegeleiding is bij uitstek een zaak (en een taak) van velen. Er komen veel actoren in het vizier (zie ook hoger). Omgaan met de toenemende diversiteit in de klas of de soms complexe onderwijsbehoeften van leerlingen is niet eenvoudig. Het realiseren van 'Universal Design for Learning' is niet eenvoudig. Inzetten op differentiatie is niet eenvoudig. Het realiseren van onderwijs 'op maat' van elke leerling kun je niet alleen, maar doe je samen. Het zoeken naar oplossingen voor problemen doe je samen, in cocreatie ... met collega's, met de interne leerlingenbegeleider(s) en met externe ondersteuners en experts. Deze teamgedragenheid is uiterst belangrijk. Daarbij moet de leraar zich realiseren dat er grenzen zijn aan wat hij alleen kan ondernemen.

Reflectie over de eigen identiteit als leerlingenbegeleider

Als laatste punt werd stilgestaan bij de identiteit van de leraar 'als leerlingenbegeleider'. Schoolteams en (toekomstige) leraren moeten samen reflecteren over de volgende vragen: Welke leraar wil je zijn voor je leerlingen? Waar liggen je sterke punten op het vlak van leerlingenbegeleiding? Waar liggen nog leerpunten? Waar liggen je grenzen en hoe bewaak je deze? Hoewel elke leraar een bepaalde rol