

Bachelorproef
Educatieve Bachelor Lager Onderwijs
Studiegebied Lerarenopleiding
Academiejaar 2019-2020

Portrettering van kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag

**Ontwerpen van didactisch materiaal om binnen de klaspraktijk de methodiek
“portrettering” te kunnen toepassen.**

Bachelorproef aangeboden door

Van Landuyt Margot

tot het behalen van de graad van

Educatieve Bachelor Lager Onderwijs

Interne begeleider: **Michèle De Groote en Lien Ooghe**

In samenwerking met: **Kerlijne Van Den Eede**

Voorwoord

Dit is een bachelorproef rond de methodiek ‘**portrettering**’ die geschreven werd in het kader van mijn afstuderen aan de educatieve bacheloropleiding tot leerkracht lager onderwijs aan de co-hogeschool Odisee Aalst. Binnen deze bachelorproef is er onderzoek verricht naar portrettering binnen de school- en klascontext. De methodiek werd gelinkt aan het M-decreet en de stijging van het moeilijk hanteerbaar gedrag bij lagereschoolkinderen. Binnen het praktische luik heb ik samen met een medestudente, Kerlijne Van Den Eede, laagdrempelig didactisch materiaal ontwikkeld rond de methodiek die ingezet kan worden in de klaspraktijk.

Tijdens het schrijven van deze bachelorproef werd ik begeleid door mijn promotors: Michèle De Grootte en Lien Ooghe. Zij hebben mij geholpen bij het schrijven van mijn literatuurstudie en het uitdenken en controleren van het didactisch materiaal. Het proces van deze bachelorproef werd bemoeilijkt door mijn keuze voor een buitenlandse stage en de verspreiding van COVID-19. Zij stonden telkens voor mij klaar en hebben steeds mijn vragen beantwoord.

Bij deze wil ik graag Kerlijne Van Den Eede **bedanken** voor de vlotte samenwerking en de vele contactmomenten die we samen hebben gehad. Mede dankzij haar is het gelukt om didactisch materiaal te ontwikkelen rond de methodiek ‘portrettering’. Vervolgens wil ik ook mijn promotors, Lien Ooghe en Michèle De Grootte, bedanken om mij te begeleiden tijdens dit proces en de vele hulp, tips en steun die ze mij hebben gegeven tijdens het maken van deze bachelorproef. Tevens wil ik ook mijn mentor van het 6^{de} leerjaar bedanken om mij de kans te geven om ervaringen op te doen met de methodiek binnen de klaspraktijk. Als laatste wil ik ook mijn vrienden en familie bedanken voor de steun die zij mij hebben gegeven tijdens het schrijven van deze bachelorproef. Mede dankzij hun steun heb ik deze bachelorproef tot een goed einde kunnen brengen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Datum: 08/06/2020

Plaats: Nieuwerkerken (Aalst)

Inhoudsopgave

Titelblad	1
Probleemstelling	5
Theoretisch kader:	7
1. Het Vlaams onderwijs en gedragsproblemen:	7
1.1. Inleiding	7
1.2. Ontstaan van het M-decreet.	7
1.3. De krachtlijnen van het M-decreet.....	8
1.4. Het uitbouwen van een zorgcontinuüm volgens het M-decreet.	9
1.5. Leerkrachten in nood door het M-decreet.....	13
2. Kinderen en moeilijk hanteerbaar gedrag:	15
2.1. Inleiding	15
2.2. Definitie ‘gedrag’, ‘moeilijk hanteerbaar gedrag’ en ‘gedragsproblemen’	16
2.3. Een gedragsstoornis volgens het ‘Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie’ en het ‘Kinderrechtencommissariaat’	17
2.4. In de kijker: de meest voorkomende diagnoses.....	18
2.5. Verschillende visies over gedragsproblemen.....	21
2.6. Samenvatting van de vier visies	31
2.7. De vier visies gekoppeld aan portrettering	32
2.8. Een andere kijk op gedragsproblemen: de traumasensitieve visie.....	33
3. Portrettering	36
3.1. Inleiding	36
3.2. Definitie: portretteren.....	36
3.3. De methode: “portrettering”	37
Praktijkprobleem	45
Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen	46
onderzoeksdoel	46
Onderzoeksvragen	46
Onderzoeksmethode en resultaten	47
Onderzoeksmethode	47
Resultaten	53
Conclusie	83
literatuurlijst	87

Bijlagen.....	90
bijlage 1: lesvoorbereiding (oefenmoment met de methodiek 'portrettering'.....	90
bijlage 2: brainstorm praktisch luik.....	96
bijlage 3: didactisch materiaal: handleiding.....	102
bijlage 4: didactisch materiaal: kaartenset.....	125
bijlage 5: PowerPointpresentatie met informatie over 'portrettering' voor kinderen.....	154
Samenvatting.....	160

Probleemstelling

Inleiding

Van den Eede (2018), een journalist, schreef in een artikel dat het aantal jongeren met gedragsproblemen in één schooljaar tijd enorm is gestegen. Op twee schooljaren tijd is dit cijfer zelfs toegenomen met 70%. Deze cijfers slaan op leerlingen uit het kleuter-, lager en middelbaar onderwijs. Gemiddeld worden er per dag veertien leerlingen van school gestuurd. Vooral in Brussel is deze situatie problematisch te noemen. Stefan Grielens, directeur van het Vrij CLB Netwerk noemt deze situatie 'verontrustend'. Vooral omdat hij opmerkt dat de doorstroom van de kinderen met gedragsproblemen naar gespecialiseerde hulp moeizaam verloopt. Het aantal contacten met het CLB neemt toe en de wachttijd voor jongeren wordt alsmaar groter. Deze situatie is niet vol te houden. Om aan dit probleem tegemoet te komen, zal deze bachelorproef gaan over het geven van een stem aan leerlingen die **moeilijk hanteerbaar gedrag** vertonen binnenin de klaspraktijk, zonder hen door te verwijzen naar externen.

Het onderwerp van deze bachelorproef is: "**Portretteren van kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag**". Dit onderwerp is de dag van vandaag enorm relevant om te bespreken. Heel wat kinderen krijgen in de 21^{ste} eeuw een diagnose zoals: CD, ODD, ... Er zijn onnoemelijk veel verschillende soorten diagnoses die steeds meer worden toegekend aan de kinderen in onze maatschappij. Onterecht worden deze kinderen ook wel "probleemkinderen" genoemd. Opvoeders en leerkrachten kijken vaak naar kinderen vanuit een '**stoornisdenken**'. Er worden thuis, in het onderwijs en in de zorg beslissingen genomen in functie van het gedrag van een kind of kinderen zonder dat ze hier mee in kunnen stemmen. Zo wordt vaak het nemen van medicijnen gezien als een goede oplossing voor het probleem. Maar ervaart het kind dit ook zo? Waar voelt het kind zich goed bij? En wat vindt het kind zelf van zijn eigen omgeving en zijn eigen gedrag? We moeten meer stilstaan bij wat het kind graag wil. Hierbij moeten we in de eerste plaats een stem geven aan het kind zelf.

De methode "portraiture" ontwikkelt door Sara Lawrence – Lightfoot en Jessica Hoffman Davis kan volgens mij hierbij een hulpmiddel zijn. Portrettering is een methodiek die voor alle leerlingen, ook leerlingen zonder gedragsproblemen, in het lager onderwijs interessant kan zijn. De methode kan kinderen helpen om op een creatieve en expressieve manier hun eigen identiteit en leefomgeving uit te drukken. Bovendien biedt deze methodiek ook voordelen aan de leerkrachten die deze gaan toepassen. Het toepassen van de methodiek zorgt ervoor dat de leerkracht heel wat waardevolle informatie kan verzamelen over zijn/ haar leerlingen in de klas. Deze informatie is interessant voor de leerkracht omdat hij/ zij hierdoor inzicht krijgt in de gedachten en gevoelens van de leerlingen en hierop kan inspelen in de klaspraktijk.

Tijdens deze bachelorproef zal ik het eerst hebben over de oorsprong van de stijging van moeilijk hanteerbaar gedrag in de reguliere school- en klascontext. Een belangrijke oorzaak is de invoering van het M-decreet in 2015. Daarnaast zal ik het voornamelijk hebben over de inhoud van het ruime begrip “gedragsproblemen” en hoe hiermee wordt omgegaan in het (lager) onderwijs. Vervolgens zal ik ook verschillende visies over gedragsproblemen bespreken en zal ik de methode “portrettering” verklaren. Uiteindelijk heb ik deze methodiek toegepast in een muzische les tijdens mijn stage in het 6^{de} leerjaar. Vervolgens heb ik samen met Kerlijne Van Den Eede met alle opgedane informatie en ervaringen didactisch materiaal ontwikkeld rond de methodiek ‘portrettering’. Dit didactisch materiaal kan toegepast worden binnen de klaspraktijk. Dit materiaal zou ervoor zorgen dat leerkrachten inzicht krijgen in de oorsprong van het moeilijk hanteerbaar gedrag van hun leerlingen en tegelijkertijd geeft dit materiaal ook een stem aan *alle* leerlingen. Dit materiaal kan zo bijdragen aan een betere leerkracht-leerlingrelatie en het diversiteitsdenken van de leerkracht.

Theoretisch kader

1. Het Vlaams onderwijs en gedragsproblemen

1.1. Inleiding

In deze bachelorproef wordt er gestart met een korte schetsing van de invloed van het M-decreet op het aantal leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag in het reguliere onderwijs. Het Vlaams onderwijs heeft zijn eigen onderwijsstructuren ontwikkeld om op een bepaalde manier vorm te geven aan het huidige onderwijs en om de kinderen goed onderwijs en zorg op maat te kunnen bieden. Hieronder zal ik uitgebreid beschrijven op welke manier het Vlaams onderwijs rekening houdt met kinderen die moeilijkheden ondervinden om in het gewone onderwijs les te volgen en die dus nood hebben aan individuele hulp en aandacht. Hiervoor heeft het Vlaams onderwijs het M-decreet ontwikkeld. Het M-decreet regelt sinds 2015 het onderwijs voor kinderen met een handicap, beperking of stoornis (Klasse, 2015).

Het M-decreet wordt momenteel grondig aangepast omwille van enkele problemen en negatieve reacties van ouders, leerkrachten en andere personen in het onderwijs. Hierover zal ik op het einde van dit hoofdstuk nog meer informatie geven (Klasse, 2015).

1.2. Ontstaan van het M-decreet

Het M-decreet geeft sinds 2015 aan hoe Vlaamse scholen moeten omgaan met leerlingen die door een bepaalde beperking de lessen in het gewone onderwijs niet zomaar kunnen volgen (Vlaamse Overheid, z.d.). De eerste optie hierbij is **inclusief onderwijs**. Het doel hiervan is dat leerlingen met een beperking les kunnen volgen in het reguliere onderwijs met behulp van redelijke aanpassingen. Hierdoor zullen minder leerlingen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs en krijgen ze de kans om een individueel aangepast curriculum te volgen in het reguliere onderwijs.

In het inclusief onderwijs bouwt elke school **een zorgcontinuüm** uit en gaan ze samen met de leraren, de ouder(s) en het CLB na welke redelijke aanpassingen ze kunnen aanbieden om aan de specifieke onderwijsbehoeften van het kind te voldoen, waardoor hij/ zij de lessen kan volgen. Een kind met specifieke onderwijsbehoeften heeft dus het recht om zich in te schrijven in een gewone school wanneer hij/ zij het gemeenschappelijk curriculum of een individueel aangepast curriculum (aangeduid door een verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs) kan volgen. (Vlaamse Overheid, z.d.)

1.3. De krachtlijnen van het M-decreet

Het algemeen doel van het M-decreet is om in theorie zoveel mogelijk leerlingen les te laten volgen in het reguliere onderwijs. Hierbij moeten opvoeders en leerkrachten voornamelijk proberen kijken naar wat het kind kan, en minder naar wat het niet kan. De talenten van de leerlingen moeten hierbij centraal staan. De visie van het M-decreet kan in **zes krachtlijnen** weergegeven worden. (Nijs, 2017) Deze worden hieronder beschreven:

1.3.1. Krachtlijn 1: eerst gewoon, dan buitengewoon onderwijs

Binnen de visie van het M-decreet moeten de reguliere scholen bij kinderen met specifieke onderwijsbehoeften of problematieken zich altijd meteen de vraag: ‘wat heeft dit kind nodig om te kunnen leren?’ stellen. De leerkracht moet vervolgens een antwoord zoeken op deze vraag en hiermee aan de slag gaan. Hierbij moet de leerkracht zich focussen op wat het kind wel kan en wat zijn/ haar talenten zijn. Hierdoor moeten alle scholen een **zorgbeleid** uitbouwen en op zoek gaan naar **redelijke aanpassingen**. Wanneer met het uitvoeren van de juiste redelijke aanpassingen de noden van het kind nog steeds niet worden ingevuld, dan kan er geopteerd worden voor het buitengewoon onderwijs. (Nijs, 2017)

1.3.2. Krachtlijn 2: recht op redelijke aanpassingen

Deze krachtlijn houdt in dat elke reguliere school moet kunnen aantonen dat ze met de ouders en het CLB op zoek zijn naar redelijke aanpassingen voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

Om de redelijkheid van de aanpassingen te beoordelen, kan de school rekening houden met volgende criteria (Vlaanderen Onderwijs, z.d.):

- De kostprijs van de aanpassing(en)
- De impact die de aanpassing(en) zullen hebben op de school- en klasorganisatie
- De gevolgen die de aanpassing(en) hebben op de levenskwaliteit van de leerling
- De gevolgen die de aanpassing(en) hebben op de levenskwaliteit van de omgeving en andere leerlingen
- Hoe duur en frequentie van de aanpassing(en) die de leerling zal gebruiken
- Het al dan niet ontbreken van soortgelijke alternatieven voor redelijke aanpassingen

Hierbij kunnen er verschillende maatregelen genomen worden. Binnen het zorgonderwijs worden dit **ReDiCoDiS-maatregelen** genoemd. ReDiCoDiS is een afkorting die staat voor: remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren en stimuleren. Een verdere uitleg over ReDiCoDiS kan u terugvinden bij ‘1.4.2.1. Redelijke aanpassingen voor kinderen met gedragsproblemen’. (Nijs, 2017)

1.3.3. Krachtlijn 3: recht op inschrijven in een reguliere school

Door het M-decreet heeft **elke leerling** recht om zich in te schrijven in een reguliere school naar keuze, ongeacht hun problematiek, voorgeschiedenis of het volgen van een individueel aangepast curriculum (IAC). Enkel wanneer de school, het CLB en de ouders samenzitten over de redelijke aanpassingen en zij opmerken dat deze moeilijk toepasbaar zijn binnen het reguliere onderwijs, kan het kind ingeschreven worden in het buitengewoon onderwijs. (Nijs, 2017)

1.3.4. Krachtlijn 4: nieuwe types in het buitengewoon onderwijs

Door de invoering van het M-decreet zijn er ook nieuwe types ontstaan in het buitengewoon onderwijs. Zo werden 'type 1: leerlingen met een licht verstandelijke beperking' en 'type 8: leerlingen met een ernstige leerstoornis' samengenomen tot het '**type basisaanbod**'. Deze keuze werd gemaakt omdat de leerlingen uit deze twee types gemeenschappelijke kenmerken bezitten en hun problemen vaak overlappen. Daarnaast is er ook een nieuw type bijgekomen: '**type 9: leerlingen met een autismespectrumstoornis**'. (Nijs, 2017)

1.3.5. Krachtlijn 5: nieuwe toelatingsvoorwaarden voor in het buitengewoon onderwijs les te volgen
Sinds de invoering van het M-decreet kan een leerling zich enkel nog inschrijven in het buitengewoon onderwijs wanneer ze een **gemotiveerd verslag** bezitten van **het CLB**. Hierbij gaat het CLB kijken of alle mogelijke redelijke aanpassingen al reeds toegepast werden in het reguliere onderwijs, voordat ze worden doorverwezen. Dit wordt onderzocht in samenspraak met de school, de ouders, de leerling en het CLB. Enkel wanneer de mogelijke redelijke aanpassingen de leerling in het reguliere onderwijs niet behelpt, kan het een gemotiveerd verslag ontvangen. (Nijs, 2017)

1.3.6. Krachtlijn 6: meer ondersteuning voor het gewoon onderwijs

Het M-decreet heeft een **waarborgregeling** opgemaakt voor personeel in het buitengewoon onderwijs. Wanneer het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs sterk zou dalen, zullen de leraren en begeleiders in het buitengewoon onderwijs hun lestijden en expertises verschuiven naar het reguliere onderwijs. (Nijs, 2017)

1.4. Het uitbouwen van een zorgcontinuüm volgens het M-decreet

Om inclusief onderwijs te bereiken moet de school een zorgcontinuüm uitbouwen (Vlaanderen Onderwijs, z.d.). Het gaat hierbij over een **zorgbeleid** waarin de school voor kinderen met een beperking **drie fases** uitbouwen om in samenwerking met de ouder(s) en het CLB zo goed mogelijk de leerlingen te kunnen begeleiden tijdens de schoolloopbaan. De leerlingen met specifieke zorgnoden worden in een bepaalde fase geholpen naargelang de mate van hun problematiek:

Fase 0: brede basiszorg

- De **leerkracht** heeft hierbij de regie in verband met de zorg voor het kind. De leerkracht zorgt voor een goede didactiek en **redelijke aanpassingen** binnen de klaspraktijk waardoor het kind alsnog op een goede manier de lessen kan volgen. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

Fase 1: verhoogde zorg

- Er wordt gekozen voor verhoogde zorg wanneer de brede basiszorg de ontwikkeling van het kind niet behelpt. Bij verhoogde zorg zal de school **extra maatregelen** nemen om ervoor te zorgen dat het kind het gemeenschappelijke curriculum kan blijven volgen. De regie ligt hierbij in handen van de **zorgcoördinator** in samenwerking met de klasleerkracht. Om de extra maatregelen uit te zoeken, wordt er een zorgoverleg gepland waarbij men de klemtoon legt op de **onderwijsbehoeften van de leerling**. Voorafgaand zal de leerling geobserveerd en geanalyseerd worden in de klas. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

Fase 2: uitbreiding van de zorg

- Bij fase 2 krijgt **het CLB** een actieve rol. Er vindt hierbij **een multidisciplinair overleg** plaats met het CLB, de klasleerkracht, zorgcoördinator, zorgjuf en de betrokken externe ondersteuning(en) zoals ergotherapeuten, logopedisten, kinesisten, psychologen, Na de besprekingen beslist het CLB of er individuele leerlingenbegeleiding met een diagnostisch traject noodzakelijk is voor de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Vervolgens wordt **het individueel handelingsplan** opgesteld met de bijhorende hulp van externen. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

Fase 3: Individueel aangepast curriculum (IAC)

- Het CLB kan een verslag opmaken voor **het buitengewoon onderwijs** of voor **een individueel aangepast curriculum** in het reguliere onderwijs. Een kind met een verslag kan een IAC volgen in een school voor gewoon onderwijs of kan zich inschrijven in het buitengewoon onderwijs. De inschrijving voor het buitengewoon onderwijs is afhankelijk van verschillende zaken:
 - 1) de keuze van de ouder(s)
 - 2) de keuze van de leerling
 - 3) de redelijke aanpassingen zijn niet mogelijk in het reguliere onderwijs

Het CLB onderzoekt hierbij de mogelijkheden samen met de leerling, de ouder(s) en de school. Wanneer de leerling en zijn/ haar omgeving beslissen een IAC te volgen in het reguliere onderwijs kan er ondersteuning ingeschakeld worden vanuit het **ondersteuningsnetwerk** of vanuit het **buitengewoon onderwijs**. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)



Figuur 1: (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

1.4.1. Het ondersteuningsmodel voor leerlingen met onderwijsbehoeften

Vanaf fase 2: “uitbreiding van de zorg” kan een reguliere school extra hulp krijgen voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit kan door het nieuwe ondersteuningsmodel plaatsvinden door **een samenwerking met het buitengewoon onderwijs** (Vlaanderen Onderwijs, z.d.). Dit nieuwe ondersteuningsmodel vervangt de vroegere begeleiding van het geïntegreerd onderwijs (GON) en het inclusief onderwijs (ION). Een kind met onderwijsbehoeften krijgt niet meer een vast aantal uren begeleiding per week, zoals bij het GON en ION, maar krijgt nu in samenwerking met het CLB en het buitengewoon onderwijs **ondersteuning op maat** (Vlaanderen Onderwijs, z.d.).

In het ondersteuningsmodel gaat het niet alleen om de onderwijsbehoeften van de leerlingen, maar ook over de **ondersteuningsnoden van de leerkrachten en het schoolteam**. De bedoeling van het nieuwe ondersteuningsmodel is om meer in te zetten op de leraar en een teamgerichte ondersteuning die flexibeler doorheen het jaar kan worden ingezet (Vlaanderen Onderwijs, z.d.).

Het ondersteuningsmodel is relevant voor kinderen met gedragsproblemen omdat het de kinderen extra individuele ondersteuning geeft, waardoor een leerachterstand wordt vermeden. Er wordt voor het kind een aangepaste omgeving gecreëerd, waardoor het ook ten volle kan groeien op zijn eigen niveau op psychologisch, sociaal, cognitief en motorisch vlak. Tegelijkertijd worden ook de leerkrachten en het schoolteam ondersteund in het begeleiden van de leerling doorheen zijn/ haar schoolloopbaan. Omwille van deze ondersteuning komen ook meer kinderen met gedragsproblemen terecht in het reguliere onderwijs en gaan ze niet allemaal meer naar het buitengewoon onderwijs (Vlaanderen Onderwijs, z.d.).

1.4.2. Organisatie van de ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

De organisatie van de ondersteuningsnetwerken (Vlaanderen Onderwijs, z.d.) varieert voor 2 verschillende groepen van leerlingen:

- 1) Voor leerlingen met een verstandelijke, motorische, visuele of auditieve beperking:

Voor deze leerlingen van type 2 (verstandelijke beperking), 4 (motorische beperking), 6 (visuele beperking) en 7 (auditieve beperking en spraak- of taalontwikkelingsstoornis) is er een samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Het is hierbij belangrijk dat de reguliere scholen, samen met de ouder(s), op voorhand beslissen met welke school of scholen van het buitengewoon onderwijs met expertise in deze types ze willen samenwerken. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

- 2) Voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking, leerstoornissen, **gedragsstoornissen** en/ of autismespectrumstoornissen:

Voor de leerlingen met een oriëntering naar type basisaanbod (het voormalige type: 1 licht verstandelijke beperking en leerstoornis), met **type 3** (emotionele of gedragsstoornis), of een type 9 (autismespectrumstoornis) vormen de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs (met expertise in die types) samen een **regionaal ondersteuningsnetwerk**. Dit netwerk zorgt voor de ondersteuning van gewone scholen bij de begeleiding van leerlingen met een gemotiveerd verslag van het type basisaanbod, 3 of 9. (Vlaanderen Onderwijs, z.d.)

1.4.2.1. Redelijke aanpassingen voor kinderen met gedragsproblemen

Kinderen met gedragsproblemen vallen in het buitengewoon onderwijs onder type 3 'leerlingen met een emotionele- of gedragsstoornis'. Deze leerlingen kunnen geholpen worden in het reguliere onderwijs door middel van **redelijke aanpassingen** (Vlaanderen Onderwijs, z.d.). Wanneer een leerling een individueel aangepast curriculum krijgt, zullen het zorgteam op school en de leerkracht enkele redelijke aanpassingen uitwerken om het kind op zijn/ haar eigen niveau te helpen in het reguliere onderwijs. Voorbeelden van redelijke aanpassingen volgens **REDICODIS** kunnen zijn:

- **Remediëren:** persoonlijke leerhulp bieden aan de leerling.
Voorbeeld: helpen bij het plannen van huiswerk, toetsen, ... of samen klasafspraken maken.
- **Differentiëren:** variatie aanbrenge(n) bij de leerinhouden en de aanpak om beter te kunnen inspelen op de individuele noden van de leerling.
Voorbeeld: meer of minder oefeningen geven, gestructureerde instructies aanbieden, ...
- **Compenseren:** het toelaten van één of meerdere hulpmiddelen die het leren gemakkelijker maken.
Voorbeeld: hoofdtelefoon, afscherming tussen banken om concentratie te bevorderen, ...
- **Dispenseren:** een leerling vrijstellen van bepaalde onderdelen van het leerprogramma en/ of deze vervangen door gelijkwaardige activiteiten en doelen. Deze aanpassing wordt minder toegepast bij kinderen met enkel en alleen moeilijk hanteerbaar gedrag.
- **Stimuleren:** de leerlingen aanmoedigen en positieve kenmerken of ondernemingen van de kinderen benadrukken.
Voorbeeld: de leerling wordt aangemoedigd en krijgt complimenten wanneer het positief gedrag vertoont.

Hierbij kan er ook gebruik gemaakt worden van **UCL** (Universal Design for Learning). Dit is een begrip dat afstamt uit de architectuur en wil zeggen dat we de leerstof op een bepaalde manier kunnen geven vb. met extra materiaal, een andere manier van evaluatie, ... waardoor deze aangepast is voor de individuele leerling maar ook zodat deze baat heeft voor alle andere leerlingen in de klas (Pameijer et al., 2018). Hierbij worden de lessen **toegankelijker en uitdagender** gemaakt voor alle leerlingen. In deze bachelorproef zullen we didactisch materiaal ontwikkelen rekeninghoudend met UCL. Het materiaal kan dus gebruikt worden voor de hele klas. Hierdoor kunnen alle kinderen baat hebben bij het materiaal.

1.5. Leerkrachten in nood door het M-decreet

De redactie van De Morgen schreef in 2019 een artikel over de kritiek die leerkrachten uiten op het M-decreet. Volgens directies en zorgleerkrachten kunnen leerlingen die een gemotiveerd verslag krijgen van het CLB les volgen binnen het reguliere onderwijs. De leerkrachten zelf, zijn hier minder positief over en vinden dat het M-decreet negatieve gevolgen heeft voor de studieresultaten van de leerlingen. Vele scholen hebben al reeds wat initiatieven genomen om te kunnen fungeren als een inclusieve school. Zo hebben vele scholen al maatregelen genomen op vlak van leerlingenopvolging, brede basiszorg, differentiëren in de klas en omgaan met leerproblemen. De scholen beschikken al reeds over een degelijk zorgbeleid. Ook leerkrachten en ouders ervaren een zorgbeleid als positief.

Uit onderzoek is er gebleken dat onvoldoende draagvlak voor de zorgvisie kan leiden tot een brede basiszorg die leerkrachtafhankelijk is. De continuïteit van de zorg en de inzetbaarheid van het zorgteam zijn niet altijd optimaal (Redactie De Morgen, 2019). Leerkrachten voelen zich hierbij vaak machteloos en hebben het gevoel dat ze onvoldoende tijd hebben om aandacht te besteden aan specifieke leerlingen of aan de hele klasgroep. Daarnaast hebben ze het gevoel dat leerlingen met specifieke zorgnoden onvoldoende leerwinst boeken. Daarnaast hebben de scholen ook gemeld dat leerkrachten het voornamelijk moeilijk hebben met leerlingen met **moeilijk hanteerbaar gedrag**.

1.5.1. Bijsturing van het M-decreet: een snellere ondersteuning voor leerlingen met gedragsproblemen

In juni 2019 werd het M-decreet bijgestuurd, omdat de begeleiding van kinderen met een gedragsproblematiek **niet vlot verliep en er te weinig ondersteuning** voor hen was in het reguliere onderwijs (Vlaams Onderwijs, 2018). Hierbij kunnen de leerkrachten vanaf juni 2019, wanneer de draagkracht van de klasgroep overschreden wordt, een signaal geven voor bijkomende ondersteuning. Deze ondersteuning zal bestaan uit een **gerichte en snelle interventie op de klas- en schoolvloer**. Daarnaast zullen in sommige omstandigheden kinderen sneller naar het buitengewoon onderwijs kunnen gaan. Het doel hierbij is om vanuit een concrete expertise in de klas met de leerling(en), leerkracht en de volledige klasgroep te werken. Het CLB, de ondersteuningsnetwerken, de pedagogische begeleiding en de scholen type 3 (= kinderen met ernstige emotionele -of gedragsproblemen) werken samen dit aanbod uit. Zij zullen er samen voor zorgen dat er een team klaar staat dat snel ondersteuning kan bieden in de klassen met een overschreden draagkracht en ze zullen de leerkrachten en leerlingen bij staan. Dit aanbod willen ze geleidelijk toepassen over heel Vlaanderen.

Nog iets dat veranderd door de bijsturing is dat de leerlingen niet meer noodzakelijk over een medische diagnose moeten beschikken om ondersteuning te krijgen in het reguliere onderwijs. De nadruk ligt hierbij niet meer op het beschikken over het juiste papier om ondersteuning te krijgen, maar wel dat de zorg en de leernood van de leerlingen met extra zorgnoden centraal staat. (Vlaams Onderwijs, 2018)

1.5.2. Het M-decreet wordt vervangen door het begeleidingsdecreet

Het M-decreet krijgt zoals al eerder vermeld veel kritiek (Roelandt, 2019). Het M-decreet zou ervoor moeten zorgen dat kinderen met extra zorgnoden zoveel mogelijk naar een reguliere school kunnen gaan en dat ze niet allemaal worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Het M-decreet zorgde sinds 2015 voor **enkele problemen**. Leerkrachten voelen zich vaak machteloos, omdat ze te weinig begeleiding of hulpmiddelen krijgen om de kinderen met extra zorgnoden de kansen te geven die ze verdienen in het reguliere onderwijs. Daarom zal de nieuwe Vlaamse Regering (Weyts, 2019) vanaf 2021 een nieuw decreet in werking laten treden namelijk: het begeleidingsdecreet. Bij het nieuwe decreet zal er meer nadruk liggen op het leren, de leerwinst, de haalbaarheid voor de leerkracht en de **juiste begeleiding** voor het kind. De nadruk zal minder liggen op *“het kind moet en zal in het gewoon onderwijs les volgen.”* (Weyts, 2019). De nieuwe Vlaamse Regering ziet in dat niet elk kind met een beperking op elk moment terecht kan in elke klas. Hierdoor zal de beslissing om een leerling met een beperking toe te laten op een bepaalde school volledig in de handen liggen van de school zelf. Hierbij tonen ze een groot vertrouwen in de schoolbesturen en de leerkrachten. Ze hopen dat de scholen deze kinderen met extra zorgnoden zullen opnemen in het gewone onderwijs en dat ze zullen inschatten wanneer het al dan niet haalbaar is in een bepaalde klas. Hierbij sprak de minister volgende woorden uit: *“Gewoon onderwijs indien mogelijk, buitengewoon onderwijs indien nodig.”* (Weyts, 2019). Kortweg willen ze kinderen met specifieke onderwijsbehoeften **de juiste begeleiding op de juiste plaats**, in de juiste school met **de juiste omkadering** bieden.

2. Kinderen en moeilijk hanteerbaar gedrag

2.1. Inleiding

'De Standaard' publiceerde in 2018 een krantenartikel over gedragsproblemen bij de schoolgaande jeugd. Volgens Grymonprez (2018) zullen de gedragsproblemen bij kinderen steeds groter worden en zullen ze na een bepaalde tijd exploderen. In slechts één schooljaar tijd, van '2015 – 2016' naar '2016 – 2017', was het aantal jongeren met gedragsproblemen met wel 32 % gestegen. Toen voorspelden ze dat dit schooljaar er zelfs een verhoging zou optreden van 72 %. Paul Verhaeghe, een hoogleraar psychodiagnostiek en psycho-analytische psychotherapie, reageerde op de sterke toename van diagnoses zoals ADHD, autismespectrumstoornis, ... Hij vindt dat de kinderen vooral worden **gediagnosticeerd** op symptomen waar de omgeving last van heeft. Wat er achter het gedrag zit, krijgt nauwelijks aandacht. In het dagelijkse leven hebben we de neiging om van alle moeilijke gedragingen, stoornissen te maken en die dan weer op te delen in kleinere groepen en subgroepen. Dit geeft het beeld dat we de oorzaak kennen van het probleem en dat deze neurobiologisch en genetisch bepaald is. Hiervoor zien we mogelijke oplossingen: de psycho-educatie, gedragsinterventie en/ of psychofarmaca. (Gymonprez, 2018)

Van der Elst (2011) legt uit dat door het geven van **etiketten** aan kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag ervoor zorgt dat de nadruk van het probleem niet meer ligt op een loutere gedragsbeschrijving (vb. het kind kan erg druk zijn en kan moeilijk de aandacht houden) maar eerder op het syndroom (vb. CD). De toewijzing van een bepaalde aandoening is arbitrair. Vooraleer een kind een diagnose krijgt, moet hij/ zij aan 6 van de 10 kenmerken voldoen. Dat wil zeggen dat er 256 verschillende mogelijkheden bestaan bij het diagnosticeren van een kind.

Daarnaast schreef Van der Elst (2011) dat volgens Paul Verhaeghe de toename van ADHD en andere gedragsstoornissen te wijten is aan de **hoge verwachtingen van de maatschappij**, namelijk: alles moet vlot verlopen en je mag niet uit de boot vallen. In deze maatschappij zijn het niet alleen meer de ouders die een voorbeeldfunctie hebben. Door de huidige media leven we in een zapcultuur waarbij kinderen van het ene spiegelbeeld naar het andere zappen. Dat levert meer diversiteit op, maar kan ook pathologische vormen aannemen met als resultaat een lege en chaotische identiteitsontwikkeling bij het kind. Nog een probleem in onze maatschappij is dat de kinderen zich gaan **identificeren met de diagnose** die ze krijgen. Ze gaan er zich op een bepaalde duur naar gedragen en hun welbevinden gaat hierdoor dalen. Paul Verhaeghe wil de gedragsstoornissen niet zien als een probleem dat zijn oorzaak kent uit de opvoeding. Ook de ouders zijn slachtoffer van de gedragsproblemen van de kinderen. Hen gaan beschuldigen moet men volgens hem niet doen. We moeten in die omgeving ingrijpen en meer aandacht hebben voor de verhalen van de kinderen en hun opvoeder(s). Er is dus een grote nood aanwezig om **de kinderen een eigen stem te geven**. Hier zal ik aandacht aan besteden in mijn bachelorproef. Ik zal op onderzoek gaan naar een methodiek die ervoor zorgt dat kinderen een stem krijgen. (Van der Elst, 2011)

Binnen deze bachelorproef stellen we enkele zaken in vraag. Waarom worden er zoveel labels geplakt op de kinderen? Wat wordt er begrepen onder het ruime begrip “gedragsproblemen”? Hoe wordt ermee omgegaan in de omgeving van de kinderen? Op deze vragen wordt er geprobeerd in onderstaande hoofdstukken een antwoord te zoeken. Eerst en vooral zal er een wetenschappelijke definitie gegeven worden aan het begrip “gedragsproblemen”. Vervolgens zal ik enkele visies bespreken om te kijken naar kinderen met gedragsproblemen, daarna welke maatregelen er worden genomen in het onderwijs om aan deze problemen te werken, wat de methodiek “portrettering” inhoud en wat het kan bieden om deze problemen aan te pakken.

2.2. Definitie ‘gedrag’, ‘moeilijk hanteerbaar gedrag’ en ‘gedragsproblemen’

Beno Schraepen, lector aan de AP Hogeschool en coach van leerkrachten en hulpverleners rond het omgaan met gedrag en inclusie, geeft via een podcast duiding dat gedrag subjectief, communicatief, relationeel en contextueel is (Van de Putte, 2019).

Beno Schraepen spreekt zich niet uit over probleemgedrag, omdat gedrag **subjectief** is en subjectief beleefd wordt. Iedereen beleefd gedrag van zichzelf en anderen op een verschillende manier. Het gedrag in een schoolcontext, hangt af van de subjectiviteit van de leerlingen en de subjectiviteit van de leerkracht. **Gedrag is communicatie**. Je kan niet niet communiceren: reageren en niet reageren zijn beiden communicatie. Je communiceert altijd door middel van lichaamstaal, ook als je niets zegt. Een leerling wil via zijn gedrag in een schoolcontext communiceren met leerlingen en leerkrachten. Het gedrag is een uitnodiging tot communicatie. De leerkracht kan dit niet negeren en moet op zoek gaan naar de betekenis achter de communicatie. Gedrag is ook **contextueel**. Elk gedrag vindt plaats in een bepaalde context. Gedrag binnen een schoolcontext gaat niet alleen over het gedrag tussen de leerling en de leerkracht, maar ook over het tijdstip, de plaats, de andere leerlingen en leerkrachten, de regels en normen en nog andere aspecten. Al deze aspecten zorgen voor een bepaald gedrag bij een leerling. Een leerkracht moet oog hebben voor deze verschillende aspecten en de aspecten die voor het gedrag plaatsvonden (Van de Putte, 2019).

Volgens het Kenniscentrum Potential (z.d.) staat er ‘s ochtends geen enkel kind op met het idee om die dag lastig te zijn. Zij kiezen ervoor om de term ‘**moeilijk hanteerbaar gedrag**’ te gebruiken. In deze term komt volgens het kenniscentrum de wisselwerking tussen de leerling en zijn/ haar omgeving naar voor. Ook deze term is subjectief. Wat voor de ene leerkracht ‘moeilijk hanteerbaar gedrag’ is, kan voor de andere leerkracht niet zo zijn. Het werken met moeilijk hanteerbaar gedrag dwingt de leerkracht om ook na te denken over zijn/ haar eigen gedrag. Vele problemen lijken te verdwijnen of verminderen door een veranderende houding van de leerkracht. In volgende hoofdstukken zullen er enkele brillen besproken worden die werken volgens deze term.

Gedrag doet zich altijd voor binnen een bepaalde relatie tot een context of andere personen. Een belangrijk thema hierbinnen gaat over ‘**macht**’. Een leerling-leerkrachtrelatie is vaak een machtsrelatie. Dit is niet negatief bedoeld, maar de leerkracht heeft hierbij de autoriteit om te zorgen voor een optimale leeromgeving en leervermogen bij de leerling. Soms kan het belangrijk zijn om als leerkracht eens uit die machtsrelatie uit te stappen en te reageren op leerlingen als mens met een gelijkwaardige positie. Dit kan voor een betere relatie en communicatie zorgen tussen de leerling en leerkracht waarbij de leerling zich erkend voelt. Wanneer dit weinig tot niet gebeurt, heeft de leerling de neiging om gedrag te stellen dat niet door de beugel kan. Hierdoor wordt het kind minder onzichtbaar. Dit kan leiden tot een subjectief beeld bij de leerkracht dat leerlingen ‘probleemgedrag’ gaan vertonen (Van de Putte, 2019).

Gedragsproblemen kunnen we definiëren als ongewenste gedragingen die voor de omgeving of voor het kind zelf storend kunnen zijn (De Boer, 2019). Bij gedragsproblemen komen vaak volgende eigenschappen aan bod: agressie, ongehoorzaam gedrag, vernielzucht, pestgedrag, ... We hebben twee verschillende soorten gedragsproblemen:

- 1) Externaliserende gedragsproblemen: problemen die naar buiten toe en op anderen gericht zijn.
- 2) Internaliserende gedragsproblemen: zijn problemen die vooral op het kind zelf gerekend zijn. vb. faalangst

Voornamelijk externaliserende gedragsproblemen worden door de omgeving als storend ervaren. Ook in het onderwijs wordt dit als een probleem omschreven. De leerkrachten kunnen het gevoel hebben dat ze het kind niet in de hand hebben en dat hij/ zij zorgt voor een slechte klasdynamiek en klaswerking. Als het probleemgedrag bij een kind langer duurt dan zes maanden, kan er zelfs sprake zijn van een gedragsstoornis.

2.3. Een gedragsstoornis volgens het 'Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie' en het 'Kinderrechtencommissariaat'

In de **geestelijke gezondheidszorg** (Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie, z.d.) wordt de medische term 'gedragsstoornissen' aangeduid met volgende Engelstalige en wetenschappelijke benamingen:

- ODD (Oppositional Defiant Disorder)
- CD (Conduct Disorder)

Kinderen met **ODD of CD** gedragen zich gedurende een langere periode en herhaaldelijk tegendraads (ODD), antisociaal (CD) en/ of agressief. Ze verzetten zich geregeld tegen autoriteiten en hun gedrag is storend, opstandig, boos en ontregeld. Leerkrachten typeren dit gedrag als 'vervelend'. Als dit gedrag nadelige invloeden heeft op het dagelijkse leven van het kind in de school- en thuiscontext is er waarschijnlijk sprake van een gedragsstoornis. De leeftijd van het kind speelt hierbij een grote rol. Meestal daalt het ongewenste gedrag bij kinderen als ze ouder worden. Jonge kinderen (vooral in het basisonderwijs) die vaak storend gedrag vertonen, hebben niet altijd een gedragsstoornis. Een gedragsstoornis bij kinderen is vaak te verklaren vanuit een wisselwerking tussen nature en nurture. Bij een vermoeden van een gedragsstoornis worden er altijd uitgebreide psychiatrische onderzoeken gestart. (Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie, z.d.)

Daartegenover is volgens '(in) (proef)druk', een educatief pakket, ontwikkeld door het Kinderrechtencommissariaat (2012), een **gedragsstoornis** iets dat een ander of de persoon in kwestie stoort. Een gedragsstoornis hoeft volgens het Kinderrechtencommissariaat niet altijd een label te zijn zoals 'CD'. Een gedragsstoornis bestaat volgens hen vooral uit volgende kenmerken:

- snel afgeleid
- onzeker
- durver
- doordraver
- minder geremd
- wild
- ...

Een gedragsstoornis kan volgens hen door de opsomming van de vorige eigenschappen zowel negatief als positief bekeken worden. Je kan het op een positieve manier bekijken als 'een persoon met oneindig veel energie' of in de negatieve zin als 'een persoon die overdreven kan reageren'. Door middel van labelen zijn gedragsstoornissen een modetrend geworden. Er wordt nogal vlug gezegd wanneer je te druk bent dat je 'ADHD' hebt. Deze labels worden ook sneller gebruikt, doordat we leven in een prestatie maatschappij. De brochure beschrijft het als volgt:

"Tien jaar geleden wist niemand wat dat was. Nu weet iedereen het en heeft iedereen het. Hoe meer mensen weten dat het bestaat, hoe meer mensen het hebben." (Kinderrechtencommissariaat, 2012, p. 16)

De meningen over wat een gedragsstoornis is, kunnen (zoals hierboven wordt beschreven) duidelijk verschillen.

2.4. In de kijker: de meest voorkomende diagnoses

2.4.1. Inleiding

Elk kind vertoont doorheen zijn kinder- en jeugd jaren eens lastig gedrag. Daarom hoeft dit niet altijd problematisch te zijn. Het lastige gedrag wordt pas een probleem als de klachten lang aanhouden, regelmatig voorkomen, hinderlijk zijn voor de omgeving en het kind in zijn ontwikkeling zelf gehinderd wordt door zijn eigen lastige gedrag. Gedragsproblemen kunnen ontstaan door middel van aangeboren redenen of door omgevingsfactoren vb. gepest worden, ziekte, problemen in het gezinsleven, ... De dag van vandaag worden kinderen waarbij er een vermoeden is dat er gedragsproblemen aanwezig zijn vaak gediagnostiseerd. Hierbij zijn er onnoemelijk veel verschillende soorten diagnoses die de kinderen kunnen krijgen. Hieronder zullen de voor- en nadelen van een diagnose besproken worden (Annita Lameris, 2020 & Ontspannen Opvoeden, 2018) samen met enkele van de meest voorkomende gedragsstoornissen (Indigo, z.d.).

2.4.2. Voor- en nadelen van een diagnose

Voordelen: (Annita Lameris, 2020 & Ontspannen Opvoeden, 2018)

- Een diagnose kan rust geven aan de ouder(s), leerkrachten en het kind zelf. Er was iets aan de hand en dit heeft nu een naam. Deze duidelijkheid kan rustgevend werken.
- Het kan een opluchting zijn voor de ouder(s), opvoeders of leerkrachten. Ze beseffen plots dat het niet aan hun opvoeding of onderwijsstijl ligt en dat er iets anders aan de hand is.
- Een diagnose kan deuren openen. Het kind krijgt dankzij een diagnose makkelijker (speciale) hulp en krijgt extra differentiatie op school.
- Een diagnose kan tips geven op welke manier het kind het beste kan geholpen worden en kan helpen bij het bepalen van wat het kind nodig heeft. Daarbij is het wel belangrijk om te onthouden dat alle kinderen verschillend zijn.

Nadelen: (Annita Lameris, 2020 & Ontspannen Opvoeden, 2018)

- De kans bestaat dat je kind zijn/ haar diagnose zal worden. Hij/ Zij wordt beoordeeld volgens zijn/ haar diagnose.
- *“Een diagnose kan nadelen hebben voor later vb. keuring bij rijlessen”* (Annita Lameris, 2020)
- Een diagnose heeft het nadeel dat er vooral zal gekeken worden naar wat het kind niet kan.
- *“Vaak wordt na een diagnose medicatie voorgesteld. Daar moeten de ouders dan vervolgens beslissingen over nemen. Op lange termijn zijn de effecten van deze medicatie onvoldoende bekend. Op korte termijn kunnen er bijwerkingen optreden zoals verlies van eetlust.”* (Anita Lameris & Ontspannen Opvoeden, 2018)
- *“Na het stellen van en diagnose zijn de problemen niet zomaar over. Elk kind is anders en er zal toch uitgezocht moeten worden wat werkt bij een bepaald kind.”* (Ontspannen Opvoeden, 2018)

2.4.3. Label 1: ADHD

ADHD is de afkorting van “Attention Deficit Hyperactivity Disorder” (Indigo, z.d.). ADHD is eerder een ontwikkelingsstoornis, maar wordt door vele mensen ervaren als een gedragsprobleem. Mensen met deze ontwikkelingsstoornis hebben last van **concentratieproblemen, hyperactiviteit en impulsiviteit**. Wanneer mensen ernstige concentratieproblemen hebben, maar geen hyperactiviteit en/ of impulsiviteit, dan hebben ze **ADD** (“Attention Deficit Disorder”). Personen met ADHD of ADD hebben ook vaker last van stemmingswisselingen en/ of slaapritmeproblemen. Daarnaast hebben ze het ook lastig met plannen, organiseren, overzicht houden over een bepaalde hoeveelheid tijd en het verdelen van hun aandacht over meerdere bronnen, zaken, personen,

Er bestaan drie types ADHD:

- Type 1: het eerste type noemen we ADD. Hierbij heeft het kind voornamelijk concentratieproblemen. Het kind ervaart geen hyperactiviteit en impulsiviteit.
- Type 2: bij het tweede type vertoont het kind voornamelijk impulsief en hyperactief gedrag, het kind ervaart geen of minder concentratieproblemen.
- Type 3: het derde type is een combinatie van de twee vorige types. Het kind heeft last van concentratieproblemen, hyperactiviteit en impulsiviteit. Dit is de meest voorkomende vorm van ADHD.

2.4.4. Label 2: ODD

ODD of ook wel “oppositieel opstandige gedragsstoornis” genoemd, is een gedragsstoornis waarbij het kind gedrag vertoont dat **negativistisch** en **vijandig** is en waarbij het kind openlijk zich **ongehoorzaam** gedraagt (Van der Hoeven - De Vos, 2006). Vooraleer een kind ODD toegewezen krijgt, moet er tenminste een duur zijn van zes maanden waarin vier tot meerdere keren de volgende problemen aanwezig waren:

- driftig
- opstandig
- prikkelbaar
- met opzet anderen ergeren
- wraakzuchtig
- ...

De twee grootste problemen bij ODD is enerzijds het opstandige en agressieve gedrag en anderzijds het opzettelijk willen lastigvallen of irriteren van anderen.

Volgens Van der Hoeven - De Vos (2006) ontstaan de eerste signalen van ODD vaak tussen het eerste en derde levensjaar. Hierbij vertoont de peuter vaak opstandig gedrag dat in eerste instantie gezien wordt als normaal peutergedrag. Maar bij kinderen met ODD verdwijnt dit gedrag niet. ODD kan een aangeboren of aangeworven ontstaansreden hebben. Eerst en vooral kan het ontstaan door het aangeboren karakter van het kind, anderzijds kan het kind ODD krijgen doordat de ouders onvoldoende grenzen hebben getrokken tijdens de eerste levensjaren.

2.4.5. Label 3: CD

CD of ook wel ‘antisociale gedragsstoornis’ genoemd wordt vaak verward met ODD. Het verschil tussen beiden is dat kinderen met CD ook **gewelddadig** kunnen zijn en **geen respect** kunnen tonen voor de gevoelens en rechten van anderen (Van der Hoeven – De Vos, 2000). Bij ODD is het vooral verzet dat op de voorgrond treedt.

Volgens Van der Hoeven – De Vos (2000) spreken we van CD wanneer het antisociale, agressieve gedrag zelf het probleem is en niet enkel een uiting is van een persoon op een bepaald probleem vb. een reactie op problemen thuis of bij sociale contacten. De diagnose van CD wordt pas vastgesteld wanneer het kind het antisociale gedrag minimaal zes maanden vertoont en er minstens drie van de volgende gedragingen regelmatig voorkomen tijdens de periode:

- stelen
- weglopen
- liegen
- spijbelen
- inbreken
- vernieling aanbrengen/ brandjes stichten
- mishandelen van dieren of mensen
- vechten met een wapen
- ...

Bij CD is er vaak ook sprake van een **lager IQ, slechte schoolprestaties, hyperactiviteit en aandachtsproblemen**. Ook kunnen deze personen contacten met anderen vaak verkeerd inschatten, zijn ze **weinig empathisch**, voelen ze zich snel aangevallen en interpreteren ze neutrale gedragingen van anderen vaak als vijandig. Personen met CD hebben moeilijkheden in het contact leggen en/ of onderhouden met anderen (Van der Hoeven – De Vos, 2000).

De grootste oorzaken waardoor er CD bij bepaalde kinderen wordt vastgesteld, zijn aangeworven in de omgeving. Vaak zijn er problemen binnen het gezin. Er kan een gebrek aan structuur en rust zijn, agressief gedrag bij de ouder(s), weinig onderlinge steun, gescheiden ouders, ... die een verkeerd voorbeeld tonen aan het kind. Ook zijn er biologische factoren die meespelen bij de gedragsstoornis. Kinderen met CD zijn vaak minder angstig en minder gevoelig voor prikkels. Ze zijn voortdurend op zoek naar spannende situaties en nieuwe uitdagingen. Erfelijke factoren zijn hier minder van toepassing volgens Van der Hoeven – De Vos (2000).

2.5. Verschillende visies over gedragsproblemen

2.5.1. Inleiding

Over het omgaan met ongewenst gedrag van kinderen zijn er heel wat visies. In volgende paragrafen maak je kennis met **vier verschillende visies**. Het zijn de visies van het Kinderrechtencommissariaat (2012), Haim Omer (Delmel, 2014 & Van Lier & Leonard, 2013), Berthold Gunster (2012) en Boszormeyi-Nagy (Heylen & Janssens, 2011). Ze geven alle vier een andere manier van kijken naar kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag en kaarten elk hun eigen manier van omgaan met dit gedrag aan.

Het kinderrechtencommissariaat (2012) ontwikkelde een educatief pakket genaamd **‘(in) (proef)druk: het kind achter het label’**. Volgens hen krijgen kinderen in deze maatschappij steeds vaker een label op hun geplakt. Dit pakket helpt personen bij het verlenen van zorg bij kinderen die een label hebben gekregen.

Haim Omer, een hoogleraar psychologie aan de universiteit van Tel Aviv, ontwikkelde vanuit zijn ervaringen met gedragsmoeilijke jongeren in Israël een pedagogische visie (Delmel, 2014) Deze pedagogische visie **“De Nieuwe Autoriteit”** genoemd, zou een antwoord bieden op de zoektocht van leerkrachten, scholen en opvoeder(s) naar een passende aanpak voor kinderen met probleemgedrag. De naam van deze visie is ontstaan in de jaren '60, een tijd waarbij de oude vorm van autoriteit onder druk kwam te staan omwille van zijn agressieve karakter. Hierdoor werd er een nieuwe opdeling gemaakt tussen de ‘Oude Autoriteit’ en de ‘Nieuwe autoriteit’. Zijn uitgangspunt bij deze visie is de onderlinge relaties tussen opvoeders en kinderen waarbij aanwezigheid, toezicht, betrokkenheid en nabijheid belangrijke aspecten zijn. Deze visie zou het gevoel van onmacht bij de leerkrachten die hulp willen bieden aan kinderen met gedragsproblemen moeten verminderen. De inhoud achter deze visie wordt ook in onderstaand onderdeel besproken (Van Lier & Leonard, 2013).

Gunster (2012) schreef een boek over diverse soorten maatregelen die genomen kunnen worden om het lastige gedrag van kinderen aan te pakken. *“De welbedoelde ingrepen van de volwassenen om het lastige gedrag van kinderen te corrigeren, werken niet altijd.”* (Gunster, 2012, p. 10) In zijn boek beschrijft hij vanuit zijn visie zowel de positieve als negatieve aspecten van iedere aanpak. Daarnaast bespreekt hij ook zijn eigen aanpak **“het omdenken”**.

De laatste bril die ik zal bespreken is die van het '**contextueel denken**' (Heylen & Janssens, 2011). De grondlegger van dit kader is Boszormenyi-Nagy. Hij ontwikkelde een kader dat leerkrachten kan helpen om breder te kijken dan het gedrag die de leerling stelt. Hij meent dat men bij het contextueel denken aandacht moeten schenken aan factoren op individueel, familiaal en maatschappelijk niveau om zicht te krijgen op het moeilijk hanteerbaar gedrag van leerlingen. Deze verschillende factoren heeft Boszormenyi-Nagy opgedeeld in vier niveaus. Deze niveaus hebben volgens hem altijd een invloed op het gedrag van de leerlingen.

De vier verschillende visies worden in volgende paragraaf aan elkaar gekoppeld. Samen bespreken ze 12 verschillende soorten klassieke en vernieuwende maatregelen die gehanteerd worden in het huidige onderwijs om met lastig gedrag van kinderen om te gaan. Aan enkele maatregelen zijn er ook bedenkingen gekoppeld volgens de visies. Na deze vier visies zal ik ook een vijfde visie: 'de traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018) uitgebreid bespreken.

2.5.2. 12 maatregelen bij moeilijk hanteerbaar gedrag van kinderen volgens de visies van verschillende onderzoekers

2.5.2.1. Klassieke maatregelen bij moeilijk hanteerbaar gedrag

2.5.2.1.1. *Verbieden*

"Een eerste manier om met lastig gedrag om te gaan volgens Gunster is het laten verdwijnen door het te verbieden. Bij jongere kinderen doen we dit vaak in de vorm van **korte commando's** vb. "*leg dat neer!*" (Gunster, 2012, p. 17) "Bij oudere kinderen gaat dit al iets moeilijker en zullen we er een laagje redelijkheid en dialoog overheen moeten brengen vb. "Als je je niet aan de afspraken houdt, zal je dit weekend niet op de computer mogen spelen. Vind je dat ook niet?". Deze aanpak werkt goed zolang je in de **directe nabijheid** bent van het kind en hierbij dus kan **controleren** of het kind zich effectief aan de afspraken houdt." (Gunster, 2012, p. 17 - 18) Dit is een maatregel die nog vaak wordt toegepast binnen de school- en klascontext in de vorm van korte commando's en het maken van afspraken zoals het voorbeeld hierboven.

Enkele bedenkingen:

- ➔ Een nadeel volgens Gunster (2012) aan deze aanpak is dat je het kind zal moeten straffen wanneer het zich niet houdt aan de afspraken. Tegelijkertijd, als je geen straffen verbindt aan de afspraken, zal het kind niet naar je luisteren.
- ➔ Uit een internationaal onderzoek blijkt dat de maatregel 'verbieden' bijna altijd een averechts effect heeft. "*De belangrijkste reden waarom deze maatregel niet werkt is omdat het kind een vorm van wantrouwen zal ervaren.*" (Gunster, 2012, p. 21) Hoe meer de aanpak gebruikt zal worden, hoe meer het kind het gevoel heeft dat het gecontroleerd en gecorrigeerd wordt. Het kind is van op voorhand een verdachte en heeft hierdoor niet het gevoel dat het de ongewenste situatie kan verbeteren (Gunster, 2012).

- ➔ “Een laatste reden waarom “verbieden” niet werkt heeft te maken met het feit dat personen een sterke behoefte hebben aan autonomie (= zelfbeschikking).” (Gunster, 2012, p. 25) Kinderen hebben de drang om zelfstandig en kritisch na te denken. Indien kinderen toch zouden gehoorzamen aan hun ouders zouden ze een gedwongen gehoorzaamheid kunnen ontwikkelen die leidt tot het klakkeloos volgen van wat de ouder zegt. Hierbij willen ouder(s) ook vaak dat hun kinderen in de omgang met anderen eigenwijs en kritisch zijn, zodat ze zich tegen onrecht kunnen verzetten. Maar tegelijkertijd willen ze wel dat ze zich aan de eigen ouder(s) gehoorzamen. Dit zijn tegenstrijdige verwachtingen die de ouder(s) of opvoeder(s) creëren (Gunster, 2012).

2.5.2.1.2. Fysieke straffen

Gunster (2012) gaat ervan uit dat de meeste ouders, familieleden, opvoedkundigen en ouders in de Westerse landen de methoden ‘verbieden’ en ‘straffen’ bij voorkeur niet gebruiken. De dag van vandaag durven heel wat opvoeders volgens Haim Omer (Van Lier & Leonard, 2013) de term ‘**autoriteit**’ niet meer in de mond te nemen. Dit komt omdat de autoriteit vijftig jaar geleden een totaal andere invulling had dan nu. Autoritaire leerkrachten voor de jaren ’60 kan men omschrijven als volgt: *“leerkrachten waren de baas in hun klas. De leerlingen voerden kritiekloos alles uit wat de leerkrachten hen vroegen. Indien ze niet gehoorzaamden kregen ze (vaak een gewelddadige) straf. Er was een grote afstand tussen leerlingen en hun leerkracht.”* (Van Lier & Leonard, 2013). Deze vorm van autoriteit kwam onder druk te staan in de jaren ’60. De mensen waren toen van mening dat een autoritaire opvoeding de ontwikkeling van de kinderen in de weg zou staan en dat kinderen nood hadden aan een warme en liefhebbende opvoeder.

Enkele bedenkingen:

- ➔ In de 20^{ste} eeuw werd er in de Westerse landen nog gebruik gemaakt van fysieke straffen zowel in het gezinsleven als op school. Sinds eind de 20^{ste} eeuw werden deze in de meeste Europese landen verboden in het gezinsleven en in de schoolcontext. *“Buiten Europa ligt dit aanzienlijk anders, daar zijn lijfstraffen (buiten in Israël) in het gezin nog toegestaan en in bijna de helft van al deze landen is fysiek geweld op school ook nog toegestaan. Deze straffen zijn slecht voor het welzijn van de kinderen.”* (Gunster, 2012, p. 19)
- ➔ Een andere reden dat deze aanpak niet werkt, is dat het kind de straffen niet ervaart als een straf. Hierbij kan het zijn dat een leerkracht een straf uitdeelt die het kind daadwerkelijk leuk vindt vb. verslagjes schrijven, extra oefeningen maken van je lievelingsvak, ... *“Dat verbieden niet werkt, kunnen we wel aanvoelen. Als een kind iets niet mag, wordt het des te spannender om het toch te doen of uit te proberen.”* (Gunster, 2012, p. 25) Dit wordt ook wel het Blauwbaard-effect genoemd.

2.5.2.1.3. *Psychologische straffen*

“Naast de fysieke straffen kunnen we de kinderen ook psychologische straffen geven door ze publiekelijk te **vernederen**.” (Gunster, 2012, p. 20) Vroeger was dit bij ons in Vlaamse scholen in de vorm van ezelsoren in de klas dragen, de schandpaal, ... Zijn deze voorbeelden inmiddels verleden tijd vroeg Gunster (2012) zich af? Nee, deze worden nog af en toe toegepast overal ter wereld. Volgens het educatief pakket van het Kinderrechtencommissariaat (2012) wordt dit in het huidige onderwijs nog wel toegepast. Het kind kan gestraft worden wanneer ze storend gedrag vertonen in de klas door naar de directeur gestuurd te worden of een nota te krijgen in zijn agenda. Dit is geen goede manier om met kinderen met gedragsstoornissen om te gaan volgens het Kinderrechtencommissariaat (2012). Gelukkig heerst er tegenwoordig een autoritaire opvoedingsstijl zowel thuis als in het onderwijs, waarbij er een combinatie van gezag en liefde aanwezig is. De leerkrachten en opvoeder(s) stellen hun redelijke grenzen vaak in samenspraak met de kinderen.

Enkele bedenkingen:

- ➔ *“Dat dit soort van straffen averechts werkt, weet elke weldenkende ouder. Uit onderzoek blijkt dat deze straffen de relatie tussen het kind en zijn ouder(s) of opvoeder(s) beschadigt, de kinderen lopen meer kans om gepest te worden en kinderen die regelmatig met dit soort straffen in aanraking komen, kunnen in de toekomst ernstige problemen ervaren zoals een verhoogde kans op angststoornissen, depressie of agressieve gedragingen.”* (Gunster, 2012, p. 21).

2.5.2.1.4. *Afzondering*

“Gunster (2012, p. 24) spreekt in zijn boek over een straf die de laatste jaren weer in opmars komt, namelijk: het afzonderen. Het kind wordt afgezonderd van de ouder(s), wordt **in een hoek geplaatst** en mag pas terugkomen als de ouder daartoe signaal geeft.” Deze methode kan werken en zorgt ervoor dat het kind ervaart wat kan en wat niet kan. Niet alleen thuis, maar ook op school wordt deze maatregel nog toegepast. De kinderen die lastig gedrag vertonen worden naar de gang gestuurd of in een hoek geplaatst en krijgen hierbij even een ‘time-out’. Maar zowel Berthold Gunster als het Kinderrechtencommissariaat (2012) schrijven in hun boeken dat ze geen voorstander zijn van deze aanpak. Ten eerste omdat hij zijn kinderen niet wil dressereren zoals dieren en ten tweede omdat het even aan kant zetten van kinderen het gevoel kan geven dat je even niet meer van ze houdt.

Enkele bedenkingen:

- ➔ Deze methode kan helpen omdat de kinderen een gevoel krijgen van sociale uitsluiting, maar een kind heeft geen tijdsbesef en leeft in het hier en nu. Hierdoor beleven ze de straf als een totale afwijzing door hun ouder(s) of opvoeder(s). We kunnen hierbij volgende vraag stellen: “In hoeverre heeft deze straf dan nog goede bedoelingen voor het kind?” (Gunster, 2012)

2.5.2.1.5. Belonen

Een andere aanpak om het gedrag van de kinderen te **manipuleren** is het belonen. Dit lijkt een interventie die heel opvoedkundig verantwoord is en het meeste zinvol lijkt. Het belonen van een kind bij goed gedrag kan het kind stimuleren. Uiteraard hangt het er ook vanaf met wat je ze gaat belonen en of het kind dit wil of niet. Door deze aanpak hebben heel wat moderne opvoeders een tamelijk zwart-witbeeld over belonen en straffen: *“straffen is iets wat (slechte) ouders vroeger deden, moderne ouders werken voornamelijk met belonen. Straffen is fout, belonen is goed!”* (Gunster, 2012, p. 30). De maatregel ‘belonen’ wordt nog door heel wat leerkrachten toegepast. Dit is vaak in de vorm van een beloningssysteem waarbij de kinderen een punt, stempel, ... krijgen bij goed gedrag en ééntje moeten teruggeven bij slecht gedrag. De kinderen kunnen hierbij punten, stempels, ... verzamelen en krijgen bij bv. 10 punten een materiële (vb. goedkoop schoolmateriaal zoals een gommetje) of niet-materiële beloning (leuke taak in de klas).

Enkele bedenkingen:

➔ Negatieve bijeffecten van belonen:

Onderzoeken hebben geconcludeerd dat het belonen van simpele, eenvoudige en haalbare taken (waar weinig intrinsieke motivatie voor is) prima werkt vb. de afwas doen. “Maar als het om taken gaat waar kinderen wel al intrinsieke motivatie voor hebben, heeft belonen een averechts effect. Hun motivatie zal volgens Gunster erdoor afnemen.” (Gunster, 2012, p. 31)

- ➔ “Een tweede reden die Gunster geeft om voorzichtig te zijn met de uitspraak *“Straffen is fout, belonen is goed.”* Heeft te maken met de psychologische stroming genaamd ‘behaviorisme’.” (Gunster, 2012, p. 31) Deze psychologen waren vroeger vooral geïnteresseerd in het gedrag van de mensen. *“Uit hun standpunt is een persoon geneigd om pijn te vermijden en plezier na te streven. Uit dit standpunt is de aanpak van belonen dus heel effectief. Als bepaald gedrag wordt beloond, zal het zich herhalen. Wordt het gedrag bestraft, dan zal het vermeden worden. Als je op een consequente manier dit gaat toepassen ontstaat er een gedragspatroon. Dit proces heet ‘conditionering’.”* (Gunster, 2012, p. 32) Wanneer het belonen en straffen zal ophouden, zal de persoon dit gedragspatroon blijven voortzetten. Op deze manier van denken kwam er al snel ethische kritiek. Mensen willen liever een kind dat zelf probeert te leren hoe het leven in elkaar zit en dit doet met vallen en opstaan, dan dat het keurig gedrild is en gedachteloos, zonder te weten waarom, het gedrag van zijn ouders kopieert. *“Uiteindelijk, kan het doel van ouderschap niets anders zijn dan het kind zelfstandig te leren nadenken en beslissingen te leren nemen.”* (Gunster, 2012, p. 32)

2.5.2.1.6. Negeren

Er zijn volgens Gunster (2012) ook ouders, opvoeders en leerkrachten die het lastige gedrag van kinderen zullen **negeren** met het idee dat het hierdoor vanzelf zal verdwijnen.

Enkele bedenkingen:

- ➔ *“Toch zal deze aanpak in vele gevallen niet werken omdat in sommige situaties kinderen heel volhardend kunnen zijn om hun zin te krijgen.”* (Gunster, 2012, p. 35) De kinderen drijven hun zin door wanneer je ze negeert totdat de ouders gaan ontploffen. Vb. onophoudelijk gezeur om naar huis te gaan en het maken van een scène om hun zin te kunnen krijgen. Om twee redenen is deze strategie gevaarlijk. Ten eerste loop je risico om belangrijke informatie van het kind te missen vb. een huilende baby mag je niet negeren omdat het kind pijn of honger kan hebben. Ten tweede zorgt het negeren ervoor dat je het kind het gevoel geeft dat het niet bestaat en je niet van hem/ haar houdt. *“Een kind heeft hierbij twee mogelijkheden: het gaat nog lastiger gedrag vertonen of het gaat opgeven en zich apathisch gedragen.”* (Gunster, 2012, p. 36) Negeren is voor het welzijn van het kind dus onwenselijk. (Gunster, 2012)

2.5.2.1.7. Afleiden

Een andere strategie die gecombineerd kan worden met het negeren volgens Gunster (2012) is het **afleiden**. *“Hierbij negeer je wat het kind wil en bied je het kind op hetzelfde moment iets anders aan, iets wat hij/ zij liever wil. Op zich klopt deze redenering en is deze relevant om toe te passen bij jongere kinderen.”* (Gunster, 2012, p. 36) *“Afleiden kan op meerdere manieren vb. met humor.”* (Gunster, 2012, p. 37) Humor verzacht en maakt moeizame momenten aangenamer en een klein conflict irrelevant. Daarnaast creëer je een band door samen te lachen en zal je het kind in een goed humeur brengen. Afleiden is een minder populaire maatregel binnen het onderwijs en wordt niet door alle leerkrachten gehanteerd. Het voorbeeld over afleiden met humor is wel iets dat plaats kan vinden in de klascontext.

Enkele bedenkingen:

- ➔ Desondanks dit een goede aanpak lijkt, zijn er enkele bezwaren van Gunster (2012). Ten eerste moet je zien dat je voldoende afleiding hebt om het kind bezig te houden voor een bepaalde tijd. *“Ten tweede heb je ook niet altijd zin om iets ‘leuks’ te moeten verzinnen en ben je het lastige gedrag soms zat.”* (Gunster, 2012, p. 37) Vervolgens heeft humor ook zijn beperkingen. Wanneer het kind om een serieuze reden lastig gedrag vertoont en de ouder dit wil wegwerken met humor, zal het kind zich onbegrepen voelen. *“Maar de belangrijkste reden waarom dit niet altijd werkt, is omdat het kind op het moment dat het lastig gedrag vertoont, al verleid is door hetgeen wat hij/ zij wil bereiken bij de ouders.”* (Gunster, 2012, p. 37) *“Het oorspronkelijk verlangen is er immers niet mee weggenomen vb. het naar huis willen, zal niet verminderen wanneer je het kind een kleurboek aanbiedt op restaurant.”* (Gunster, 2012, p. 38)

2.5.2.1.8. Toedienen van medicatie

Voor vele opvoeders en ouders is er vaak maar één oplossing meer over om ervoor te zorgen dat hun kinderen rustig worden en minder storend gedrag vertonen voor de omgeving of op sociale plaatsen en dat is het geven van specifieke **medicatie tegen druk gedrag of concentratieproblemen**. Deze medicatie wordt vaak voorgeschreven aan kinderen of volwassenen met ADHD en ADD. Het Kinderrechtencommissariaat (2012) beschrijft dat medicatie werkt voor het ene kind, maar niet voor iedereen. Voor het ene kind zorgt het voor veel voordelen zoals rustiger worden, beter kunnen studeren en leren door een verhoogde concentratie. Anderen worden er dan eerder draaijerig van en voelen zich een volledig ander persoon, omdat ze zich niet meer kunnen uitlaten. Het voelt voor sommigen meer aan als een soort van drugs.

2.5.2.2. Maatregelen vanuit vernieuwende visies

2.5.2.2.1. Complimenten

Personen geloven er niet meer in dat belonen met geld of andere materialen een goed opvoedingsmiddel is. “Maar er bestaat volgens Gunster ook een niet-stoffelijke vorm van belonen, waarbij je je **waardering** laat blijken door middel van complimenten.” (Gunster, 2012, p. 33) Hierbij laat je merken dat je bij het gedrag van je kind of goede prestaties van het kind zoals het behalen van een diploma je je blij, tevreden of trots voelt. Het Kinderrechtencommissariaat (2012) deelt deze positieve visie over ‘complimenten geven’. Zij vinden dit heel belangrijk voor het ontwikkelen van een goed zelfbeeld bij kinderen. Ook Haim Omer sluit zich aan bij deze aanpak. Volgens hem is het belangrijk om continu de relatie tussen de opvoeder en de kinderen met gedragsproblemen te versterken. De opvoeder kan met behulp van **kleine gebaren** het kind laten merken dat hij/ zij graag gezien wordt. Omer is ervan overtuigd dat kinderen met gedragsproblemen het ook anders willen en verlangen naar verbinding (Delmel, 2014 & Van Lier & Leonard, 2013). Deze maatregel wordt veel toegepast binnen de school- en klascontext. Deze maatregel wordt ook binnen de bacheloropleiding voor leerkracht lager onderwijs aangemoedigd.

Enkele bedenkingen:

- ➔ “Hoewel het waarderen van gewenst gedrag ook een positieve bijklank heeft, heeft het volgens Gunster ook een negatieve kant.” (Gunster, 2012, p. 33) Door goed gedrag te gaan belonen met complimenten, gaan we impliciet ander gedrag bestraffen. “*Natuurlijk, mag je goede prestaties waarderen, maar je moet hierbij rekening houden dat kinderen geneigd zijn uit hun complimenten conclusies te trekken over wie ze zijn vb. “Als ik goede cijfers haal, voldoe ik aan de wensen van mijn ouders. Als ik slechte cijfers haal niet.”*” (Gunster, 2012, p. 33) Het geven van complimenten is niet meer dan een vorm van manipulatie. Het kind voelt intuïtief aan dat het geven van het compliment meer met de behoeften van de ouder te maken heeft dan met de behoeften van het kind. We moeten dus heel voorzichtig zijn bij het geven van complimenten en ons steeds goed afvragen wanneer we deze geven en met welk doel.

2.5.2.2.2. Dialoog

Naast de reeds aan bod gekomen afleidings-, negeer-, straf- en beloningsmaatregelen is er volgens Gunster (2012) ook een intelligenter aanpak: in dialoog gaan. Dit is waarschijnlijk de meest redelijke, verstandige en effectieve aanpak van allemaal. *“Hierbij wordt het kind niet gezien als een dier dat getraind moet worden, maar als een **zelfstandig individu** met eigen wensen, verlangens, waarden en normen met wie je al op een zeer jonge leeftijd een verstandig **gesprek** kan voeren.”* (Gunster, 2012, p. 38) Een dialoog in de opvoeding is zoals de democratie in onze samenleving. Volgens het Kinderrechtencommissariaat (2012) heeft het ‘in dialoog gaan’ ook nog een andere betekenis. In hun educatief pakket werd er geschreven dat kinderen met gedragsproblemen geholpen kunnen worden door te communiceren met personen zoals liefjes, vrienden, familie, psychologen, leerlingenbegeleiders of andere vertrouwenspersonen. Met hen kunnen ze praten over positieve en negatieve zaken zoals: hobby’s en problemen. Maar bij hen kunnen ze ook hun energie kwijt en kunnen ze tot rust komen. Kinderen kunnen zelfs gemakkelijk tot rust komen bij dieren. Volgens Haim Omer (Van Lier & Leonard, 2013) is het niet altijd gemakkelijk om in relatie te treden met kinderen. Hiervoor moet je een **krachtige en zekere houding** aannemen en tonen dat je aanwezig bent, hier en nu. Je moet als ouder, opvoeder of leerkracht **geloofwaardigheid** en **zelfvertrouwen** uitstralen met verbale en non-verbale taal. Daarnaast is het ook belangrijk om te zorgen voor een zorgende en bindende vorm van aanwezigheid tussen jou en de kinderen. Hierbij spreekt Haim Omer over waakzame zorg, een term die zich vertaalt op 3 niveaus: in open dialoog gaan met het kind en laten merken dat je ze in de gaten houdt, gerichte vragen stellen over een specifiek onderwerp en je verantwoordelijkheden als opvoeder opnemen als je effectief probleemgedrag opmerkt.

Daarnaast schreef Haim Omer (Van Lier & Leonard, 2013) dat ‘**net-werken**’ erg belangrijk is, voornamelijk als leerkracht. Bij de ‘Nieuwe Autoriteit’ krijg je gezag vanuit verschillende invalshoeken, namelijk je eigen gedrag en de steun van een heel netwerk vb. ouders, medeleerlingen, leerkrachten, externen, ... Voorbeeld: een vakleerkracht kan aan zijn leerlingen laten weten dat hij/ zij ook verwacht dat ze het goed doen in andere lessen. Hierdoor worden éézijdige acties krachtiger omdat ze gebeuren vanuit een gedeelde autoriteit tussen verschillende opvoeder(s). Een voorwaarde is wel dat de opvoeders transparant zijn, zodat er een open uitwisseling is tussen leerkrachten, ouders, leerlingen en het hele schoolteam.

Enkele bedenkingen:

- ➔ Bij een dialoog moet je het doel van het gesprek in de gaten houden. Is het gesprek erop gericht om het lastige gedrag weg te werken, dan is het gesprek een opdracht waarbij je beslissingen al vastliggen. Bij een echt dialoog, zou de uitkomst immers kunnen zijn dat het lastige gedrag zou mogen blijven bestaan (Gunster, 2012).
- ➔ Volgens Haim Omer is het belangrijk om een extreme reactie op een ongewenste situatie te vermijden door je reactie uit te stellen. Hierdoor zal je niet straffen of dreigen, maar negeer je het ook niet. Een ongewenste situatie kunnen we ook markeren door het ongewenste gedrag op te merken en hier nog later op terug te komen. Wanneer je er dan met het kind over zal praten heb jij als opvoeder in de hand en kan je zelf kiezen (Van Lier & Leonard, 2013).

2.5.2.2.3. Omdenken

Volgens Gunster (2012) kan je met kinderen in situaties geraken waarin ze lastig gedrag vertonen vb. alles willen aanraken uit nieuwsgierigheid in een museum. Een leerkracht of ouder gaat onmiddellijk verschillende strategieën proberen toepassen om het lastige gedrag weg te werken vb. waarschuwen, afleiden, belonen, De leerkracht vertoont een **'ja-maar'-manier van denken**. Dit betekent: "ja, kinderen willen ergens aanzitten, maar dat is niet de bedoeling". Hierbij denken de ouders en leerkrachten maar één optie te hebben: het wegwerken of voorkomen van het lastige gedrag van het kind.

Ouder(s) en leerkrachten kunnen ook anders kijken naar het gedrag van hun kinderen. Zoals bij het voorbeeld van hier net kunnen ze eerder zeggen dat deze 'neiging' een behoefte is van de kinderen en dat dit geen probleem is, maar een feit dat alle kinderen deze drang hebben. Maar desondanks dit denken, blijft deze natuurlijk drang van kinderen irritant. Hierbij kunnen we de 'ja-maar'-manier van denken aanpassen naar een **'ja-en'-manier**. Dit betekent dat je een paradoxale opdracht geeft aan je hersenen om te denken dat dit juist de bedoeling is. Dit geeft nieuwe mogelijkheden en een creatieve spanning aan de ouders en leerkrachten. Hierbij zou het voorbeeld veranderen naar: het kind en de leerkracht hebben een goed museumbezoek gehad waarbij de kinderen dingen hebben aangeraakt en onderzocht. Deze manier van denken, waarbij je het gedrag van kinderen niet ziet als een probleem, maar als een feit waarmee je nieuwe mogelijkheden kan creëren noemt Berthol Gunster (2012): **"omdenken"**. Hierbij accepteer je het probleem en vorm je het om tot nieuwe mogelijkheden.

Er zijn enkele noodzakelijke eigenschappen vereist om het proces van omdenken te kunnen doorlopen:

- 1) Onvoorwaardelijke acceptatie: je moet beroep kunnen doen op het vermogen om een kind te accepteren, om ervan te houden met al zijn tekortkomingen, gebreken, onhandigheden en onmogelijkheden. (Gunster, 2012)
- 2) Verlangens: we moeten bij het lastige gedrag kunnen focussen op het achterliggende motief van het kind. Waarom een kind bepaalde gedragingen uitvoert, is vaak vanuit een verlangen. Als opvoeder moet je dit zien als een 'feit'. (Gunster, 2012)
- 3) Verlangens achter het verlangen: ieder kind heeft drijfveren en verlangens die ervoor zorgen dat hij/ zij bepaalde acties onderneemt in het leven, maar daarnaast zijn er ook nog hogere verlangens die buiten beeld blijven. Dit is iets dat het kind nog liever wil dan hetgeen het lijkt te willen vb. veilig voelen. (Gunster, 2012)

2.5.2.2.4. Contextueel denken

Het contextueel denken (Heylen & Janssens, 2011) ontwikkelt door Boszormenyi-Nagy schenkt aandacht aan factoren **op individueel, familiaal en maatschappelijk niveau**. Deze scheiding van factoren is belangrijk om zicht te krijgen op het moeilijk hanteerbaar gedrag van kinderen. Deze visie wordt voornamelijk toegepast in het onderwijs. Boszormenyi-Nagy onderscheidt vier niveaus die invloed hebben op het gedrag van kinderen:

Niveau 1: kijken naar de feiten:

- Dit niveau bevat enkel de **objectieve feiten** over de leerling die we zwart-wit kunnen waarnemen (Heylen & Janssens, 2011):
 - leeftijd
 - socio-economische status
 - lichamelijke toestand
 - nationaliteit
 - mobiliteitsmogelijkheden
 - ...

Niveau 2: zich krijgen op de individuele psychologie:

- Dit niveau gaat in tegenstelling tot 'niveau 1' over de **subjectieve gegevens** van de leerling. Dit betekent alle gegevens waarop de feiten uit niveau 1 worden ervaren, de emoties en gevoelens die erbij betrokken geraken, de beschermingsmechanismen die in werking treden, ... (Heylen & Janssens, 2011)

Niveau 3: communicatiepatroon in beeld:

- Dit niveau gaat over de **verhouding** tussen mensen en de zekere hiërarchie die ze ervaren tijdens communicatie met andere personen. Deze verhouding heeft een invloed op ons gedrag. We gaan op een andere manier om met bepaalde feiten en communiceren hier ook anders over. (Heylen & Janssens, 2011)

Niveau 4: aandacht voor de relationele ethiek:

- Het laatste niveau verwijst naar de loyaliteit, betrouwbaarheid, verantwoordelijkheid en de balans van de verworven diensten en wat een persoon is verschuldigd binnen een relatie. De relationele ethiek laat de **verbindingen** zien en stuurt de relaties. Het laat binnen het onderwijs de verbindingen tussen ouder-kind en leerling-leerkracht zien. Hierbij moet men als leerkracht de kans zien om verbindend te werken, open en constructief te communiceren en te geloven in de invloed van verschillende relaties. (Heylen & Janssens, 2011)

2.6. Samenvatting van de vier visies

Berthol Gunster (2012) wil met zijn boek niet aantonen dat we een laissez-faire-opvoeding moeten geven en de kinderen alle vrijheid moeten gunnen. In tegendeel, hij wil aantonen dat deze strategieën heel effectief en positief kunnen zijn. Maar dat het enige probleem bij deze strategieën is dat we als vertrekpunt het lastige gedrag van het kind nemen en dit willen bijwerken. Berthol Gunster wil dat we het lastige gedrag eens op een andere manier gaan bekijken en dat we dit gedrag gaan bekijken als iets dat mag bestaan en dat wenselijk is. Daarnaast stimuleert hij het ook om als opvoeder kritisch te durven kijken naar eigen verwachtingen en gedrag. Berthol Gunster noemt zijn manier van denken 'omdenken'. Boszormenyi-Nagy (Heylen & Janssens, 2011) heeft een gelijkaardige visie als Berthol Gunster. Hij wil ook op een andere manier kijken naar het lastige gedrag van de kinderen. Hij doet dit op een andere manier dan Gunster. Hij kijkt eerder naar het gedrag in zijn gehele context namelijk: de objectieve en subjectieve gegevens, de communicatie en de relatie tussen kind en opvoeder. Ook de visie van het Kinderrechtencommissariaat (2012) en die van Haim Omer (Van Lier & Leonard, 2013) kennen gelijkenissen met die van Berthol Gunster. Zij hebben een gelijkaardig beeld over bepaalde aanpakken die ouder(s) ondernemen om het lastige gedrag van het kind aan te pakken.

De visie van 'Nieuwe Autoriteit' vraagt ook een kritische blik op het eigen gedrag van de opvoeder. Daarnaast biedt deze visie ook ruimte voor de betekenis van het gedrag binnen het kind zijn/ haar context. Maar binnen deze visie zijn er enkele sterktes en valkuilen aanwezig (Van Lier & Leonard, 2013):

- Binnen de visie van 'Nieuwe Autoriteit' zijn er enkele sterktes aanwezig (Van Lier & Leonard, 2013):
 - Haim Omer heeft enkele recente inzichten uit de psychologie en de pedagogiek geïntegreerd in een praktisch model. Dit model helpt personen met een opvoedende rol om invulling te geven aan hun positie op een krachtige manier.
 - Deze visie reikt handvatten aan om in die kracht te blijven bij aanhoudend probleemgedrag.
 - Deze visie biedt een realistisch antwoord op de onmacht die in vele scholen wordt ervaren.
- Binnen de visie van 'Nieuwe Autoriteit' worden er ook enkele mogelijke valkuilen opgesomd (Van Lier & Leonard, 2013):
 - Er wordt een te éézijdige focus gelegd op autoriteit. Dit lijkt enkel vanuit de opvoeder te komen. Daarom verkiest deze visie liever de term 'verbindend gezag'.
 - Scholen moeten goed afbakenen voor welke soorten situaties ze éézijdige acties zullen ondernemen. Haim Omer spreekt hierbij vooral over 'zelfdestructief gedrag', maar op een school kan men dit uitbreiden naar: 'ieder gedrag dat de schoolwerking verhindert'.
 - Omer besteedt te weinig aandacht aan wat 'verbindend gezag' van de leerkrachten verwacht op vlak van: de nodige studie, zelfreflectie en communicatieve vaardigheden.
 - Het is een hele uitdaging om scholen in het proces van 'verbindend gezag' te begeleiden.

2.7. De vier visies gekoppeld aan portrettering

De vier visies bespreken **verschillende aanpakken** die gehanteerd worden door opvoeder(s) en leerkrachten vroeger en in het heden. Elke visie bespreekt op zijn beurt hoe de omgeving om kan gaan met het moeilijk hanteerbaar gedrag van een kind en hoe zij het kind kunnen helpen. Veel van de maatregelen die gehanteerd worden in het onderwijs en in de opvoeding zijn erop gericht om het moeilijke gedrag van de kinderen weg te werken. In de huidige samenleving is er vooral nood aan een visie die start vanuit het kind zelf. Het is belangrijk om ook een **stem te geven aan het kind**. Hierbij kunnen we volgende vragen stellen: Wat vindt het kind van zijn eigen gedrag? Waarom denkt het kind dat dit gedrag juist is? Waarom wil het kind zich zo gedragen?

De vier visies: 'contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'omdenken' (Gunster, 2012) en '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) houden de meeste rekening met de stem van de kinderen. Daarom wordt er binnen deze bachelorproef gewerkt met de methodiek '**portrettering**'. Deze methodiek hanteert een visie die gelijklopend is aan de vier visies die hierboven al reeds werden beschreven. Deze methodiek leent ertoe kinderen op een creatieve en expressieve manier een stem te geven. De kinderen worden door een begeleider op een creatieve manier uitgedaagd om zichzelf, hun omgeving en hun gedrag in kaart te brengen.

Meer informatie over deze methodiek kan je vinden bij het onderdeel '3. Portrettering'. De methodiek kan binnen deze bachelorproef gelinkt worden aan bovenstaande visies, maar voornamelijk aan de traumasensitieve visie die hieronder zal besproken worden.

2.8. Een andere kijk op moeilijk hanteerbaar gedrag: de traumasensitieve visie

2.8.1. Inleiding

Anton Horeweg heeft in 2018 het boek *'De traumasensitieve school'* gepubliceerd. Het boek biedt een **andere kijk op gedragsproblemen in de klas**. Hierin bespreekt hij de metafoor: **het ijsbergdenken**. 'Het ijsbergdenken' is een opvoedkundige bril die een verklaring zoekt voor het moeilijk hanteerbaar gedrag van kinderen in een schoolcontext. Als eerste heb je het puntje van de ijsberg. Dit is het moeilijke gedrag van een leerling dat de andere leerlingen, leerkrachten, ouders en externe personen gaan opmerken. Dit zijn bij kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag vaak negatieve gedragingen vb. opstandigheid, boosheid, onverschilligheid, geen controle over gevoelens, ... Maar daarnaast hebben we ook hetgeen wat we niet zien, dit is het **grotere deel van de ijsberg onder het water**. Dit representeert de rugzak die het kind met zich meedraagt, waardoor het dat lastige gedrag gaat vertonen vb. angst, verdriet, pijn, wantrouwen, ... Omdat deze rugzak zich diep in het kind bevindt, zien we dit als leerkracht niet onmiddellijk. Daarom moeten we kijken naar kinderen met een dubbele bril of een **traumasensitieve bril** (Horeweg, 2018).

De traumasensitieve visie is een erg belangrijke visie binnen deze bachelorproef (Horeweg, 2018). Deze visie vertrekt vanuit de rugzak van het kind en wil ervoor zorgen dat kinderen hun eigen stem krijgen. Omwille van deze reden zal ik de traumasensitieve visie apart bespreken van de andere visies. In deze visie wordt er verder gekeken dan het eigenlijke gedrag dat het kind stelt. Er wordt ook gekeken naar **de achtergrond** van het kind en **de redenen** waarom het kind negatief gedrag vertoont. Binnen deze visie wordt de communicatie met het kind dat moeilijk hanteerbaar gedrag stelt gestimuleerd en komt de stem van het kind naar voor.



Figuur 2: (Horeweg, 2018)

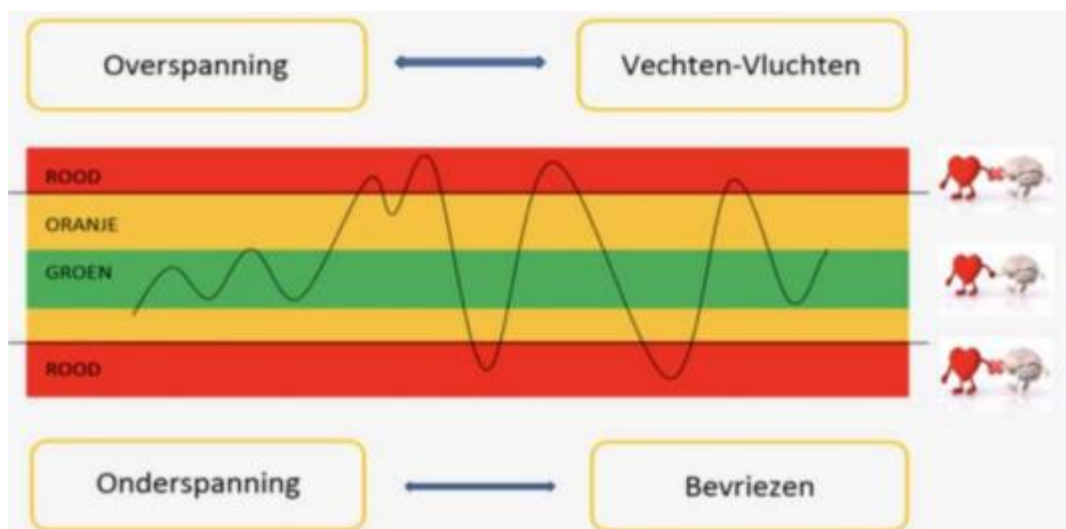
2.8.2. Het achterliggende idee van de traumasensitieve visie

Volgens Horeweg (2018) moeten we leren kijken naar kinderen met **een dubbele bril**. Als eerste moeten we ons afvragen: “Wat toont het kind?” en vervolgens “Wat is zijn/ haar echte boodschap?”. *Bijvoorbeeld: het kind toont agressief en lastig gedrag in de klas omdat het boos is dat zijn ouders gaan scheiden en zijn mama al een nieuwe vriend heeft, die ook kinderen heeft. Het moeilijke hanteerbare gedrag van het kind was hierbij een **communicatiemiddel** om aan te tonen dat het kind zich niet goed voelt en boos is om een bepaalde situatie. Als leerkracht moeten we onze reactie aanpassen, het feitelijke gedrag van het kind negeren en eerder luisteren naar hoe het kind iets zegt of doet. Hierbij moet de leerkracht bepaalde redenen achter het gedrag zoeken en zal hij/ zij de rugzak van het kind onderzoeken. Dit kan een ander licht werpen op de zaak en kan aantonen dat het kind signalen geeft dat het in nood verkeert of steun nodig heeft.*

2.8.3. Het tolerantievenster van de traumasensitieve visie in de schoolcontext

Het tolerantievenster is een kader dat ons helpt te begrijpen hoe het moeilijke hanteerbare gedrag van kinderen ontstaat (Horeweg, 2018). Wanneer een kind te veel stress, irritatie, ... ervaart omwille door de persoonlijke rugzak die het kind met zich meedraagt, zal het kind van het groene vak naar het rode vak in het kader stijgen of dalen. Dat wil zeggen dat hij overdreven zal reageren en zijn/ haar **reptielenbrein** het zal overnemen. Het kind heeft geen controle meer over zijn/ haar gedrag. Als leerkracht kan je hier het best even niet op reageren omdat het kind zich in rood bevindt en het omwille van jouw boze reactie niet zal kunnen **kalmeren**. Probeer als leerkracht of opvoeder het kind op een rustige manier terug naar oranje of groen te laten dalen of stijgen en probeer indien mogelijk een gesprek te starten met het kind over de situatie.

Wanneer een kind enorm veel stress ervaart omwille van een bepaalde situatie of gebeurtenis, kan het kind **overspannen** raken. Dan gaat het kind stijgen naar het rode vak en zal het de natuurlijke reactie krijgen om te vechten of te vluchten. Het kan ook zijn dat de kinderen omwille van stress **onderspannen** zullen geraken en naar het rode vak zullen dalen. Dan krijgen ze de natuurlijke reactie om te bevriezen. (Horeweg, 2018)



Figuur 3: (Horeweg, 2018)

2.8.3.1. Begrippen bij het tolerantiekader in de schoolcontext

Vechten:

- Het kind gaat **druk en agressief gedrag** gaan vertonen. Bij een boze reactie van de leerkracht of andere leerlingen zal het meteen in verdediging treden. (Horeweg, 2018)

Vluchten:

- Het kind is heel **teruggetrokken** in de klas. Hij/ Zij lijkt te dromen, is ongemotiveerd en probeert anderen te vermijden en onzichtbaar te zijn. Wanneer deze kinderen naar rood zullen stijgen, kan het zelfs zijn dat ze zullen weglopen of spijbelen. (Horeweg, 2018)

Bevriezen:

- Het kind lijkt **verdoofd** en heeft **een lege blik**. Hij/ Zij is verstart en reageert niet. (Horeweg, 2018)

2.8.4. Omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag volgens de traumasensitieve visie

Enkele tips ter preventie volgens Horeweg (2018) om moeilijk hanteerbaar gedrag te vermijden:

- Bouw een goede leerkracht-leerlingrelatie op en zorg voor emotionele veiligheid binnen je klas.
- Zorg voor een duidelijke, voorspelbare en gestructureerde schoolomgeving.
- Bied structuur en grenzen aan in je klas.
- De leerkrachten staan model, zij geven het goede voorbeeld aan alle kinderen in de klas.
- Maak moeilijke onderwerpen bespreekbaar binnen de klas.
- Zie de talenten van de kinderen in de klas en probeer deze te benutten.
- Leer kinderen alternatieven voor moeilijk gedrag aan.
- Zoek naar afstemming bij de onderwijsbehoeften van de kinderen.

Enkele tips volgens Horeweg (2018) bij conflicten en agressie:

- Corrigeer het kind op een korte, duidelijke en rustige manier.
 - Ga naar het kind toe en maak met hem/ haar contact door oogcontact te maken, door je knieën te buigen en de grenzen aan te geven.
- Verwoord de behoefte of het gevoel van het kind.
- Benoem wat je verwacht van het kind.
- Af en toe kunnen humor en speelsheid helpen om een situatie te ontmijnen, te ontgooien of te verlichten.
- Bij anderen helpt eerder het afstand nemen en rustig kijken naar het gedrag. Het kind raast uit, maar heeft een veilig gevoel door de nabijheid van de leerkracht.
- Praat met het kind na het incident. Toon dat je oprecht nieuwsgierig bent en dat je de wil hebt om te helpen. Zoek hierbij naar de taal van de kinderen. Laat hen tekenen, al spelend praten, laat hen gebruik maken van poppen, ...

3. Portrettering

3.1. Inleiding

Hieronder zal beknopt de methodiek “portrettering” beschreven worden. Dit is een creatieve en expressieve methode die kan gebruikt worden om kinderen met of zonder gedragsproblemen te laten reflecteren over hun omgeving en hun eigen identiteit door gebruik te maken van verschillende creatieve werkvormen aangepast aan hun eigen interesses. Dit is een enorme sterkte van de methodiek omdat er in de maatschappij veel wordt gesproken over kinderen (al dan niet met moeilijk hanteerbaar gedrag) en er heel wat maatregelen en beslissingen over hen worden genomen zonder dat ze hier zelf hun mening over kwijt kunnen. Deze methodiek zorgt ervoor dat **kinderen een stem krijgen**. Binnen deze bachelorproef heeft deze methodiek een centrale plaats. In het onderwijs wordt er soms negatief gepraat over kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag en worden er in hun plaats voor redelijke aanpassingen gekozen, zonder dat de kinderen hier zelf mee over mogen beslissen. Via portrettering komen de leerkrachten meer te weten over de kinderen met moeilijk gedrag en geven de leerkrachten een stem aan de kinderen. Op deze manier ontstaat er **een betere relatie** tussen beide partijen en krijgen de kinderen een stem in hun eigen leven en over hun eigen ervaringen.

Hieronder zal ik eerst een algemene definitie schetsen over “portretten”. Vervolgens zullen jullie kennis maken met de methode “portrettering” en met een interessante bron van het OVSG (z.d.) waarbij de methode werd gebruikt bij verschillende leerlingen uit het lager -en middelbaar onderwijs.



3.2. Definitie: portretteren

por·tret·te·ren (*portretteerde, heeft geportretteerd*)

1. iemands portret maken
2. beschrijven

(Van Dale, 2006)

3.3. De methodiek: “portrettering”

3.3.1. Inleiding

Omdat het praktische deel van mijn bachelorproef rond de methode ‘portrettering’ gaat, zal alle inhoud over deze methodiek hieronder uitgebreid beschreven worden. Eerst en vooral zal er wat meer achtergrondinformatie gegeven worden over de ontwikkelaars ‘Sara Lawrence – Lightfoot’ en ‘Jessica Hoffman Davis’. Vervolgens zal kort en bondig het ontstaan van de methode geschetst worden (De Craemer, 2013). Als laatste zullen ook de vijf componenten van de methode verklaard worden en de belangrijkste eigenschappen van de methodiek opgesomd worden (Delcour, 2015).

3.3.2. Wie?

De methode ‘portrettering’ werd uitgewerkt door **Sara Lawrence – Lightfoot**, een Afro-Amerikaanse sociologe (Delcour, 2015), die vaak onderzoeken deed naar de structuur van klassen en scholen. Ze maakte hierbij portretten in en rond verschillende scholen. *“Haar onderzoeken hadden vaak een link met educatie en cultuur en bracht vaak groepen van mensen en hun onderlinge relaties in beeld.”* (Delcour, 2015, p.17) De methode werd ontwikkeld in samenwerking met **Jessica Hoffman Davis**, een Amerikaanse ontwikkelingspsychologe, die zich bezighoudt met het verband tussen kunst en educatie.

3.3.3. Het ontstaan

*“Het belangrijkste doel waarom de methode ‘portrettering’ werd ontwikkeld was om een manier te vinden om de **complexiteit van ervaringen** binnen het onderwijs te kunnen vatten en om **een stem te kunnen geven aan de kinderen.**”* (Delcour, 2015, p.17)

Sara Lawrence – Lightfoot begon aan de methode vanuit haar eigen ervaringen als ‘geportretteerde binnen een proces’ en Jessica Hoffman Davis startte hiermee met haar collega’s vanuit hun ervaringen als ‘makers van een portret’ (Delcour, 2015). Door een goede samenwerking schreven ze uiteindelijk samen het boek *‘The art and science of portraiture’* (1997). Het boek werd geschreven vanuit hun eigen ervaringen met portrettering.

Het is niet zo dat ze de methodiek uit het niets hebben gecreëerd (Delcour, 2015). Er bestond al langer een **verbondenheid tussen kunst en wetenschap**. Maar de methode was wel een vernieuwing en werd ontwikkeld om het te kunnen toepassen in het midden van de tijden van verandering binnen onderwijs en educatie. Tijdens deze tijden ging Sara Lawrence – Lightfoot in verzet tegen de toenmalige manier van onderzoeken, waarbij onderzoekers vooral pathologieën aanhaalden en remedies voor problemen voorstelden. *“Ze zocht naar bepaalde manieren om de relatie tussen onderzoeker en publiek vorm te geven. Ze wou een breder publiek buiten de academische wereld informeren en inspireren.”* (Delcour, 2015, p. 18) Hierdoor publiceerde ze in 1983 het boek *‘The High School’*. In dit boek vermeldde ze voor het eerst ‘portrettering’. Na haar eerste boek begon de samenwerking met Jessica Hoffman Davis. Jaren later, in 1997, schreven ze samen een boek over de methodiek genaamd *‘The art of science of portaiture’*.

“Het doel van portrettering volgens Sara Lawrence-Lightfoot en Jessica Hoffman Davis (1997) is om betekenissen te communiceren die effecten hebben op opvattingen, houdingen en handelingen van de lezer.” (De Craemer, 2013, p. 10) De onderzoeker wil hierbij de **complexiteit van een unieke ervaring, persoon of plaats vastleggen en uitvergrooten** met behulp van **een artistiek proces** en met als doel dat de geportretteerde zichzelf in het resultaat kan herkennen (De Craemer, 2013, p. 10).

3.3.4. Een korte beschrijving van de methodiek 'portrettering'

"Portrettering is een methodiek die verbondenheid creëert tussen kunst en wetenschap en die hierbij probeert om de complexiteit, dynamiek en subtiliteit van de menselijke ervaringen en de organisatie van een persoon zijn/ haar leven te vatten." (De Craemer, 2013, p. 1)

*"Bij portrettering is het belangrijk dat de **momenten** van weerstand en negatieve gebeurtenissen, die uiteindelijk leiden tot succes, te lokaliseren en een plaats te geven binnen het portret van de betrokken persoon."* (De Craemer, 2013, p. 9) Hierbij wil men niet de focus leggen op datgene wat fout is gegaan of gaat in het leven of binnen een gebeurtenis van de persoon. De onderzoeker wil met andere woorden de complexiteit en de details van een unieke ervaring, plaats of persoon vastleggen en deze uitvergroten in het portret. Dit portret wordt gecreëerd in een artistiek proces met als doel dat de betrokkene zichzelf kan identificeren met het resultaat (De Craemer, 2013, p. 10).

"It is, after all, much easier to identify a disease and count it's victims than it is to characterize and document health." (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997, p.9)." (De Craemer, 2013, p. 9)

De geportretteerde wordt behandeld en gezien als een persoon met **sterktes en kwetsbaarheden**, schoonheid en imperfecties, mysterie en openheid. De artiest van het portret is waakzaam voor het beeld dat hij/ zij schept. Hij/ Zij heeft aandacht voor de gevoelens, perspectieven en ervaringen van degene die wordt geportretteerd. De portrettist spendeert veel tijd met de geportretteerde en gaat zowel **empathisch** als **kritisch** om met de informatie die hij te weten komt. Op deze manier bouwen ze met elkaar een band op, wat van essentieel belang is binnen de methodiek van portrettering (Delcour, 2015).

3.3.5. De 5 componenten van 'portrettering'

Hieronder zullen de **vijf componenten** (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) van portrettering geschetst worden. Deze vijf kenmerken zijn belangrijk tijdens het proces waarbij de betrokken persoon zichzelf, een situatie, een plaats, ... zal portretteren. Onderstaande componenten moeten bewaakt worden:

- 1) context
- 2) voice
- 3) relationship
- 4) centrale thema's
- 5) esthetisch geheel

3.3.5.1. Component 1: context

De methode 'portrettering' kan enkel toegepast worden binnen een context. Onder context wordt de '**setting**' verstaan waarover het portret zal gaan. "Deze setting vormt een **grote bron van informatie** voor de onderzoeker." (Delcour, 2015, p. 19) Het geeft informatie over de ervaringen van de geportretteerde zodat de onderzoeker deze beter kan interpreteren en begrijpen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende contexten (De Craemer, 2013):

1) De fysieke context:

Hiermee worden de **fysieke kenmerken** van de setting waarin het portret wordt gecreëerd bedoeld (De Craemer, 2013). "Een goede en uitgebreide beschrijving van de omgeving is belangrijk om het portret te kunnen begrijpen en interpreteren." (Delcour, 2015, p. 19)

2) De persoonlijke context:

Het is noodzakelijk om de persoonlijke context te beschrijven. Dit geeft de **achterliggende visie** van het product van de geportretteerde weer. De plaats en houding van de onderzoeker wordt mee beschreven in het portret (De Craemer, 2013). De onderzoeker brengt zijn eigen perspectieven ook in kaart en deze bepalen deels mee hoe het portret eruit zal zien. De portretmaker deelt hierbij zijn reflecties over zijn eigen context en denkkaders. Door een uitgebreide beschrijving kan de lezer de totale situatie ook vanuit andere standpunten bekijken (Delcour, 2015). De onderzoeker moet zich tijdens het proces bewust zijn van zijn eigen perspectieven en zijn/ haar invloed op het resultaat.

3) De historische context:

“Hiermee wordt bedoeld dat de geportretteerde iemand is geworden doorheen een historische en culturele context. Belangrijk hierbij is om de verhalen die de geportretteerde vertelt te kaderen in een **context van tijd en plaats**, maar ook de context van de **persoonlijk groei** waarop een ervaring of verhaal gebaseerd is, moet gekaderd worden.” (De Craemer, 2013, p. 11) De portretmaker schetst hierbij de oorsprong en de evolutie van situaties, gevoelens, gedachten of ervaringen van de geportretteerde. *“Dit geeft vaak meer informatie over de huidige visie en doelen.”* (Delcour, 2015, p. 19 - 20).

De portretmaker moet zich te allen tijde bewust zijn van veranderingen in deze contexten en moet die veranderingen opnemen in het portret (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997). (Delcour, 2015)

3.3.5.2. Component 2: voice

‘Voice’ wil zeggen dat Sara Lawrence-Lightfoot via portraiture **een stem wil geven** aan mensen die anders niet gehoord worden (Delcour, 2015). Door het verhaal van het kind met moeilijk hanteerbaar gedrag als uitgangspunt te nemen, krijgen we inzicht in de complexiteit van het gedragsprobleem. *“De portretten van Jessica Hoffman Davis werden vaak gemaakt door een groep onderzoekers. Hun stem klinkt dus anders dan een individuele onderzoeker die aan de slag gaat met portraiture.”* (Delcour, 2015, p. 20) Daarom maken we een verschil tussen ‘voice’ en ‘groups voice’. *“Een ‘voice’ is wat een individuele onderzoeker observeert en begrijpt en hoe hij dit nadien terug weergeeft in het portret.”* (Delcour, 2015, p. 20) Het verschil met een **‘groups voice’** is de ruimte voor uitwisseling tussen de verschillende onderzoekers. *“Ze kunnen vragen stellen aan elkaar en ze kunnen ideeën aftoetsen.”* (Delcour, 2015, p. 20)

“Ook de stem van de onderzoeker is aanwezig in het portret. Die moet genuanceerd worden, omdat de onderzoeker geconcentreerd is op het verzamelen van data en het in vraag stellen van deze gegevens.” (De Craemer, 2013, p. 12) De stem van de onderzoeker mag niet overheersen en moet voorzichtig geplaatst worden in het portret. Deze stem mag nooit de geportretteerde in het portret overschaduwen (De Craemer, 2013).

“Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis (1997) vermelden in hun boek **zes manieren** hoe de onderzoeker zijn stem kan opbouwen binnen een portret. De grens tussen deze verschillende manieren is vaak heel dun.” (De Craemer, 2013, p. 13).

- 1) “Ten eerste hebben we **‘voice as witness’**. Hierbij positioneert de onderzoeker zich als een vreemd persoon die de context van de geportretteerde binnenkomt.” (De Craemer, 2013, p. 13) De onderzoeker is hierbij aanwezig vanaf de zijlijn en probeert zo de handelingspatronen van de geportretteerde in kaart te brengen (De Craemer, 2013).
- 2) Ten tweede hebben we **‘voice as interpretation’**. Bij deze stem is het voor de onderzoeker onmogelijk om enkel getuige te zijn, zonder mee te participeren in het proces. In deze portretten kunnen we de eigen interpretaties van de onderzoeker observeren (De Craemer, 2013).
- 3) Vervolgens hebben we ook **‘voice as preoccupation’**. “De onderzoeker heeft al reeds theoretische perspectieven en intellectuele interesses onderzocht en heeft al kennis van literatuur vooraleer hij start met de portrettering.” (De Craemer, 2013, p. 13) Zijn/ Haar stem refereert de realiteit die hij/ zij bekijkt (De Craemer, 2013).
- 4) “Daarnaast brengt de onderzoeker zijn eigen geschiedenis mee naar het proces. Hij/ zij moet zich hiervan bewust zijn en moet ervoor zorgen dat dit het onderzoek niet negatief beïnvloedt.” (De Craemer, 2013, p. 13) De onderzoeker moet steeds aan zelfreflectie doen (De Craemer, 2013).
- 5) Als vijfde hebben we **‘listening-for-voice’**. “Dit betekent dat de onderzoeker tijdens het proces een actieve en geëngageerde positie inneemt, waarbij hij/ zij zoekt naar een verhaal, ernaar luistert, de bewegingen en lichaamstaal van de geportretteerde observeert en het vervolgens centraal plaatst in het portret.” (De Craemer, 2013, p. 13)
- 6) Als laatste kunnen we spreken over **‘voice in dialogue’**. Hierbij gaat de onderzoeker midden in het proces staan en neemt hij een expliciete rol in. “Hij/ Zij gaat een partnerschap aan met de geportretteerde. In dit partnerschap uiten zowel de onderzoeker als de geportretteerde hun meningen en visies tot een betekenisvorming.” (De Craemer, 2013, p. 13 – 14)

3.3.5.3. Component 3: relationship

Bij het maken van portretten is het belangrijk om de relaties binnen het verhaal van de betrokken persoon een belangrijke plaats te geven (Delcour, 2015). Daarnaast is het ook belangrijk dat er een relatie wordt gecreëerd tussen de onderzoeker en de geportretteerde (De Craemer, 2013). In die relatie worden er verbindingen gemaakt, wederkerigheid en verantwoordelijkheid opgebouwd en data en kennis verzameld en geconstrueerd. “Hierbij streeft de onderzoeker ernaar om een **vertrouwensband** op te bouwen met de geportretteerde.” (De Craemer, 2013, p. 14) Hierdoor zal de geportretteerde **breder en dieper verhalen** vertellen. Het opbouwen van een ‘relationships’ kunnen we opdelen op drie manieren:

1) Goodness:

“Sara Lawrence – Lightfoot verzette zich enorm tegen de negatieve visies in onderzoeken en het onderwijs.” (Delcour, 2015, p. 21) Het is volgens haar makkelijker om te focussen op het negatieve, maar dit zorgt voor een cynisch en inactief onderzoek. Ook zorgt een negatief beeld volgens Lawrence- Lightfoot ervoor dat we op zoek gaan naar een verantwoordelijke, een schuldige. Focussen op **het positieve** binnen een onderzoek vraagt meer tijd en inspanning. Lawrence – Lightfoot wil zich met portraiture meer focussen op het positieve, wat goed gaat (Delcour, 2015). “De onderzoeker moet hierbij streven naar een **houding van aanvaarding, vrijgevigheid en uitdaging** tegenover de geportretteerde. Daarnaast moet de onderzoeker de geportretteerde uitdagen om zijn/ haar eigen sterktes, inzichten en competenties uit te drukken.” (De Craemer, 2013, p. 14)

2) Empathie:

Met empathie bedoelen we dat de onderzoeker, de geportretteerde in het portret probeert te **begrijpen** en zichzelf hierbij meerdere vragen stelt om een beter beeld te krijgen van de geportretteerde. Hierbij probeert de onderzoeker door middel van een empathische houding aan te nemen een **vertrouwensband** op te bouwen met de geportretteerde (De Craemer, 2013). Vb. “*What would I feel like if I were in his shoes? If I was looking at the world through her eyes, what would I see? The portraitist tries to imaginatively put herself in the actor’s place and witness his perspective, his ideas, his emotions, his fears, his pain.* (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997 p.146).” (Delcour, 2015, p. 21)

3) Grenzen:

De onderzoeker draagt de verantwoordelijkheid om **de grenzen van de geportretteerde te bewaken**. Hij/ Zij moet ervoor zorgen dat de kwetsbaarheden van de persoon beschermd blijven (Delcour, 2015). Door grenzen, structuur en afspraken te maken met de geportretteerde bevordert de onderzoeker de wederkerigheid en het gevoel van veiligheid bij de geportretteerde (De Craemer, 2013).

3.3.5.4. Component 4: centrale thema's

Doorheen het proces van portrettering wordt er veel data verzameld (De Craemer, 2013). Uit alle verzamelde data van de geportretteerde worden **thema's** gehaald, worden **linken, metaforen** en **samenhangen** in het verhaal gezocht en geven deze opnieuw vorm aan de data. De onderzoeker bereidt zich op voorhand voor, nog voor de eerste kennismaking. "Hij/ Zij baseert zich op vorige ervaringen en zijn/ haar voorkennis en heeft hierdoor al een duidelijk kader mee waarbinnen hij/ zij kan werken. Binnen dit kader vindt Lawrence – Lightfoot het noodzakelijk dat er ruimte blijft voor nieuwe informatie en dat het kader op elk moment aangepast kan worden aan de realiteit." (Delcour, 2015, p. 22) "Tijdens het verzamelen van data, onderzoekt de onderzoeker het materiaal met als doel betekenis te geven aan deze data." (De Craemer, 2013, p. 15)

"Centrale thema's brengen niet alleen structuur binnen het portret, ze zijn ook bruikbaar bij het vergelijken van verschillende portretten binnen eenzelfde thema." (Delcour, 2015, p. 22)

3.3.5.5. Component 5: esthetisch geheel

Het maken van een portret is een zoektocht van de onderzoeker samen met de geportretteerde naar een **resultaat** dat geloofwaardig en logisch is. Bij het zien van het resultaat komt vaak een '**aha-gevoel**' of een 'klik van herkenning' bij de geportretteerde. *"Dit krijgt de naam 'resontantie', een maatstaf voor authenticiteit."* (Delcour, 2015, p. 22)

Het samenbrengen van het geheel van een portret bestaat uit **vier delen**. Men kan als metafoor hiervoor 'het weven van een tapijt' gebruiken (Delcour, 2015).

1) Het concept

- Waarvoor staat dit portret?
- Wat wil de geportretteerde ons meegeven?
- ...

2) Structuur

- "Hoe is dit verhaal opgebouwd?" (Delcour, 2015, p. 22)
- "Welke thema's komen aan bod?" (Delcour, 2015, p. 22)
- ...

3) Vorm

- Wat krijgen we te zien?
- Wat wordt er afgebeeld?
- ...

4) De samenhang van alle losse delen

- *"Tijdens het samenbrengen van alle aparte delen tot een logische volgorde, is het belangrijk dat we voorzichtig zijn met een te simplistische voorstelling (De Craemer, 2013). Dit zou kunnen zorgen voor een misrepresentatie. Het is belangrijk te onthouden dat het geheel meer is dan de som van alle delen (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997)."* (De Craemer, 2013, p. 16)

3.3.6. De belangrijkste kenmerken van portrettering

Hieronder zijn nog enkele belangrijke kenmerken van de methodiek opgesomd (Delcour, 2015):

- Portrettering biedt een manier aan om te leren omgaan met **tegenstrijdigheden** die we vaak tegenkomen wanneer we relaties en mensen in beeld brengen. Daarnaast is portrettering zelf een methode vol **contradicties** die gevormd worden door de rol en de stem van de geportretteerde en de doelen van portrettering. (Delcour, 2015)
- Portrettering gebeurt net zoals kwalitatief onderzoek in het algemeen meer **interdisciplinaire**. Er wordt gekeken vanuit vragen in het werkveld. Hierbij worden partners voor onderzoek gezocht, in plaats van een onderzoeker die het allemaal zelf beter weet. (Delcour, 2015)
- De **onderzoeker** heeft een actieve rol. Hij/ Zij luistert naar verhalen om vervolgens de verhalen te vertalen. (Delcour, 2015)
- Er wordt **veel flexibiliteit en aanvoelen** verwacht van de onderzoeker. *“With the portraitist’s first moves into the setting, the iterative process begins – a dynamic process of receptivity, negotiation, and accommodation that leads to more focused research questions and a more grounded research design. (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997, p.186).”* (Delcour, 2015, p. 23 - 24)
- Het proces tijdens het uitvoeren van de methodiek laat een **grote indruk** na bij de geportretteerde en heeft bijna evenveel invloed als het portret zelf. (Delcour, 2015)

3.3.7. Bedenkingen bij de methodiek ‘portrettering’

‘Fenwick English’ is een auteur die kritische bedenkingen heeft bij de methode ‘portrettering’. Hij schreef een artikel genaamd “A Critical Appraisal of Sara Lawrence – Lightfoot’s Portraiture as a Method of Educational Research (2000).” (Delcour, 2015, p. 24) Hij schetst hierin dat de methode wordt voorgesteld als **een vaststaande waarheid**. *“Hij vraagt zich ook af of de lezer de vrijheid wel krijgt om een eigen portret op te bouwen met het aangereikte materiaal.”* (Delcour, 2015, p. 24)

3.3.8. Portrettering en OVSG

Er werden al reeds onderzoeken uitgevoerd rond de methodiek 'portrettering'. Het onderzoek dat hieronder zal besproken worden, is gemaakt door studenten uit de opleiding Orthopedagogiek aan de Universiteit in Gent in samenwerking met OVSG (z.d.). Dit was een hele interessante bron voor deze bachelorproef. In de bron worden er **vijf dubbelporretten** afgebeeld en beschreven over de betekenisvolle relatie tussen verschillende leraren en leerlingen. De leerlingen die geportretteerd zijn, hebben allemaal verschillende beperkingen en onderwijsbehoeften. De portretten werden gemaakt volgens de werkwijze van 'portraiture-onderzoek'. De vijf dubbelporretten tonen aan dat er tijdens het proces een wisselwerking ontstaat waarin beide personen van elkaar leren en het verschil maken voor elkaar.

Het onderzoek (OVSG & Universiteit Gent, z.d.) helpt om een beter zicht te krijgen op de methodiek en portretten bij kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Ten eerste tonen ze aan dat de kinderen zichzelf op verschillende creatieve manieren kunnen portretteren vb. via fotografie, woord of beeldende kunst. Vervolgens tonen ze in het onderzoek ook aan dat de kinderen zowel hun dieptepunten en hoogtepunten, maar vooral hun sterktes doorheen hun leven, een periode of relaties weergeven in hun portretten. Alles wordt telkens vanuit een kracht bekeken. In dit onderzoek werd uiteindelijk ook de relatie met de betrokken leerkracht verwerkt in het portret.

Praktijkprobleem

Sinds de hervormingen door het **M-decreet** zijn er veel meer kinderen met **moeilijk hanteerbaar gedrag** aanwezig in het gewone onderwijs. Mits redelijke aanpassingen van de school en de hulp van ondersteuningsnetwerken kunnen deze kinderen functioneren in de reguliere klaspraktijk. Over kinderen met gedragsproblemen, met of zonder een diagnose, zijn er vaak negatieve vooroordelen die plaatsvinden binnen en buiten de klas. In onze samenleving wordt er hierdoor veel aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop leerkrachten, het multidisciplinaire team en de ouders hiermee moeten omgaan. Het probleem hierbij is dat de leerlingen zelf te weinig de kans krijgen om over hun eigen gedragsproblemen te praten en hun visie hierover te verwoorden. De aard van hun problemen worden vaak geschetst door een ander persoon en niet door het kind zelf. In het onderwijs zou er dus meer aandacht moeten besteed worden aan de manier waarop het kind zijn eigen gedrag ervaart. Daarnaast hanteren vele leerkrachten een eenzijdige bril om te kijken naar leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag. Er wordt nog vaak vanuit het **stoornisdenken** nagedacht in plaats vanuit het diversiteitsdenken. Dit betekent dat vele leerkrachten een label willen plakken op kinderen en niet zoeken naar dieperliggende oorzaken van hun gedrag.

Er zijn al enkele visies ontwikkeld die meer aandacht schenken aan het kind zelf. Ik haalde heel wat inspiratie uit de visies: 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018). Deze **vijf visies** zijn heel verschillend, maar hebben wel iets gemeenschappelijk: ze plaatsen het kind centraal en laten de stem van het kind aan bod komen. Ze zijn er niet op gericht om het moeilijk hanteerbare gedrag weg te werken. Ze willen er eerder voor zorgen dat de opvoeder of leerkracht het gedrag leert begrijpen en dat ze samen met het kind het gedrag kunnen reduceren. Hier zou ik graag meer aandacht aan willen besteden door aan de slag te gaan met de methodiek 'portrettering'. Deze methodiek is erop gericht om de stem van kinderen te laten horen. Hierbij zal ik samen met Kerlijne Van Den Eede, een medestudente, didactisch materiaal ontwikkelen die de principes van de methodiek "portrettering" toepassen. Dit materiaal zorgt ervoor dat de leerkrachten meer inzicht krijgen in de oorsprong van de gedragingen, gevoelens en gedachten van de leerling(en) met moeilijk hanteerbaar gedrag. Daarnaast krijgen deze leerlingen ook een stem, voelen ze zich gehoord en zullen beide partijen een betere leerkracht-leerlingrelatie ervaren. Het didactisch materiaal dat ontworpen zal worden, zal ingezet kunnen worden in de klas. Ook voor kinderen zonder gedragsproblemen kan het een fijn gevoel zijn om hun eigen gedragingen, gevoelens en gedachten in kaart te brengen en hun stem te laten horen. Bovendien is het voor de leerkrachten interessant omdat ze met behulp van het didactisch materiaal heel wat waardevolle informatie zullen verkrijgen over de leerlingen in hun klas. Deze informatie kan ervoor zorgen dat de leerkracht een positief klasklimaat kan ontwikkelen en kan werken aan een positief zelfbeeld bij iedere leerling.

Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Onderzoeksdoel

Mijn onderzoeksdoel voor deze bachelorproef is:

“Het ontwerpen van didactisch materiaal gebaseerd op de principes van de methodiek “portrettering” die leerkrachten in het lager onderwijs kunnen toepassen om leerlingen (al dan niet met moeilijk hanteerbaar gedrag) een stem te geven binnen de klas.”

Onderzoeksvragen

Hierbij zal ik volgende onderzoeksvragen onderzoeken:

Hoofdonderzoeksvraag:

- Hoe kan didactisch materiaal, gebaseerd op de methodiek ‘portrettering’, ontworpen worden om een stem te geven aan leerlingen met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag?

Deelonderzoeksvragen:

- Aan welke voorwaarden moet het didactisch materiaal voldoen om aan te sluiten bij de methodiek ‘portrettering’?
- Welke vragen zijn essentieel om als leerkracht te stellen tijdens de portretteringsgesprekken om een totaalbeeld te krijgen van de leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag?
- Welke leerplandoelen kan een leerkracht bereiken tijdens het uitvoeren van de methodiek ‘portrettering’ met behulp van het didactisch materiaal?
- Hoe kan ik tijdens het proces van ‘portrettering’ als leerkracht op een kwalitatieve manier in interactie gaan met het kind om kennis te verwerven over hem of haar?
- Wat kunnen leerkrachten leren (over hun leerlingen) door te werken met deze methodiek?

Onderzoeksmethode en resultaten

Onderzoeksmethode

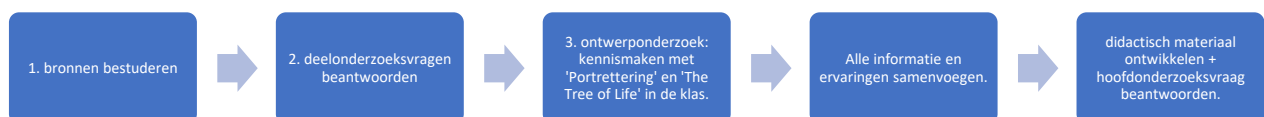
Om de deelonderzoeksvraag en hoofdonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van twee methoden nl. **bestuderen** en **ontwerponderzoek**. Deze heb ik als volgt onderzocht:

bestuderen
<ul style="list-style-type: none">• hoofdonderzoeksvraag• deelonderzoeksvraag 1• deelonderzoeksvraag 2• deelonderzoeksvraag 3• deelonderzoeksvraag 4• deelonderzoeksvraag 5

ontwerponderzoek
<ul style="list-style-type: none">• hoofdonderzoeksvraag• deelonderzoeksvraag 1• deelonderzoeksvraag 2

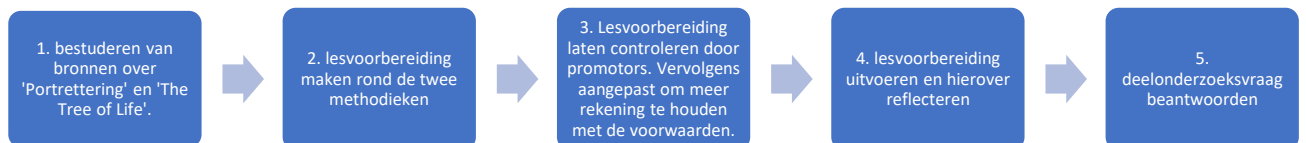
- **Hoofdonderzoeksvraag: Hoe kan didactisch materiaal, gebaseerd op de methodiek 'portrettering', ontworpen worden om een stem te geven aan leerlingen met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag?**

→ Om didactisch materiaal te ontwikkelen rond de methodiek 'portrettering' zal ik eerst teksten en internetbronnen over deze methodiek **bestuderen**. Het is belangrijk om een duidelijk beeld te hebben over de methodiek 'portrettering', huidige en vernieuwende visies over de omgang met moeilijk hanteerbaar gedrag en waarom er nood is aan didactisch materiaal. Vooral de bronnen over 'portrettering' zal ik hiervoor grondig doornemen. Bij de bronnen over de verschillende visies op moeilijk hanteerbaar gedrag, gedragsproblemen, het M-decreet en het zorgcontinuüm zal ik enkel de belangrijkste hoofdstukken lezen. Om op deze vraag te kunnen antwoorden was het belangrijk om het doel van het didactisch materiaal in kaart te brengen en te onderzoeken aan welke voorwaarden het materiaal moet voldoen. Nadat Kerlijne en ik ons hadden verdiept in deze bronnen was het ons plan om een **ontwerponderzoek** uit te voeren. Hierbij zouden Kerlijne en ik een les over portrettering geven in België en in Zuid-Afrika tijdens onze stagemobiliteit. Omwille van de uitbraak van COVID-19 hebben wij enkel één les kunnen geven in België. Het ontwerponderzoek was te kleinschalig uitgevoerd waardoor we deze amper konden gebruiken. Wel heeft die ene les ons enkele inzichten meegegeven op vlak van organisatie en lesopbouw. Als laatste konden we eindelijk starten met het **ontwerpen** van ons didactisch materiaal. Tijdens de quarantaine hebben Kerlijne en ik verscheidene keren met elkaar gebeld en zijn we in contact gebleven met onze promotors. Door middel van het samenleggen van onze kennis hebben wij didactisch materiaal kunnen ontwerpen. Als eerste hebben we hiervoor uitgebreid gebrainstormd (*zie bijlage 2: brainstorm praktisch luik*) en onze ideeën voorgelegd aan onze promotors. Vervolgens hebben we één concreet idee uitgewerkt en hebben we dit opnieuw laten controleren. Uiteindelijk hebben Kerlijne en ik de inhoud van de kaarten samen opgesteld en hebben we het werk verdeeld. Kerlijne maakte de kaarten en ik maakte de handleiding en de PowerPoint. Om uiteindelijk deze hoofdonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden en het didactisch materiaal te kunnen ontwerpen, heb ik de informatie uit onderstaande deelonderzoeksvragen samengevoegd.



- **Deelonderzoeksvraag 1: Aan welke voorwaarden moet het didactisch materiaal voldoen om aan te sluiten bij de methodiek 'portrettering'?**

→ Om een antwoord te formuleren op deze deelonderzoeksvraag zal ik informatieve teksten en internetbronnen **bestuderen** rond de methodiek "portrettering". Hierbij was het belangrijk om te ontdekken aan welke voorwaarden het didactisch materiaal moet voldoen om op een correcte manier de methodiek te kunnen uitvoeren in de klas. Voornamelijk de masterproeven van Delcour (2015) en De Craemer (2013) over 'portrettering' hebben mij deze informatie gegeven. Deze twee bronnen zijn gebaseerd op het boek van Sara-Lawrence Lightfoot en Jessica Hoffman Davis (1997): "*The Art and Science of Portraiture*". Daarnaast zal ik ook een **ontwerponderzoek** hierover uitvoeren. Hierbij gaf ik tijdens mijn stage in België een muzische les die geïnspireerd was op de methodiek 'portrettering' en ook op een andere methodiek genaamd 'The Tree of Life' (Denborough, 2008). Ik vond het leerrijk om ook een andere bestaande methodiek te analyseren en uit te testen omdat deze al heel helder is uitgewerkt en deze mij informatie bood over de organisatie en aandachtspunten tijdens persoonlijke en creatieve lessen. *Informatie over de 'Tree of Life' kan u terugvinden bij de resultaten van deelonderzoeksvraag 2.* De lesvoorbereiding heb ik laten controleren door mijn promotors. Deze heb ik vervolgens nog moeten aanpassen zodat deze beter bij de voorwaarden van 'portrettering' paste. Na het geven van de les heb ik hierover uitgebreid gereflecteerd. Deze les gaf mij een beter inzicht over de uitvoering van de methodiek en welke principes belangrijk zijn om de methodiek te doen slagen.



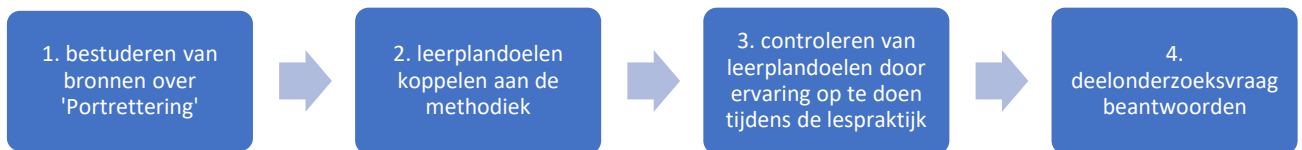
- **Deelonderzoeksvraag 2: Welke vragen zijn essentieel om als leerkracht te stellen tijdens de portretteringsgesprekken om een totaalbeeld te krijgen van de leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag?**

→ Om te onderzoeken welke vragen het meest essentieel zijn om te stellen tijdens het portretteringsgesprek zal ik een **ontwerponderzoek** toepassen. Ik zal één muzische les creëren rond de methodiek “portrettering” en deze toepassen in mijn stageklas in België. Deze uitvoering is belangrijk omdat ik zal ontdekken welke vragen van belang zijn om te stellen tijdens het portretteringsproces en welke vragen niet belangrijk zijn of te moeilijk zijn en hierdoor dus moeten aangepast worden. Deze vragen zal ik dan tegen de volgende lessen die ik zal geven in Zuid-Afrika herwerken. Op deze manier zal ik op het einde van het onderzoeksproces een duidelijk beeld hebben over het belang van bepaalde vragen tijdens het portretteringsgesprek. *Omwille van de verspreiding van COVID-19 heb ik geen tweede les kunnen geven gebaseerd op de methodiek ‘portrettering’ in Zuid-Afrika.* De informatie die ik heb verzameld tijdens het **bestuderen** van de methodiek hebben mij ook hulp geboden tijdens het opstellen van de vragen. Daarnaast hebben volgende bronnen over de uitvoering van de methodiek ‘portrettering’ door het OVSG in samenwerking met de Universiteit Gent (z.d.) en de methodiek ‘The Tree of Life’ van Denborough (2008) mij inspiratie geboden om duidelijke thema’s en richtvragen te kunnen opstellen passend bij de methodiek en zijn voorwaarden. Met behulp van deze bronnen heb ik duidelijke richtvragen en thema’s kunnen opstellen voor mijn muzische les in België en heb ik hier enkele ervaringen bij opgedaan.



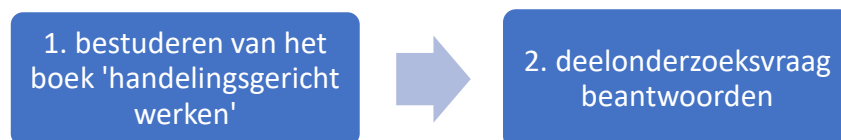
- **Deelonderzoeksvraag 3: Welke leerplandoelen kan een leerkracht bereiken tijdens het uitvoeren van de methodiek “portrettering” met behulp van het didactisch materiaal?**

→ Om een antwoord te formuleren op deze vraag zal ik gebruik maken van de onderzoeksmethode ‘bestuderen’. Hierbij zal ik eerst kennis moeten verwerven over de methodiek portrettering door de bronnen van Delcour (2015) en De Craemer (2013) door te nemen. Vervolgens zal ik passende leerplandoelen selecteren per onderwijsnet. Ook tijdens het uitvoeren van de les over ‘portrettering en ‘The Tree of Life’ zal ik ontdekken welke leerplandoelen er kunnen bereikt worden.



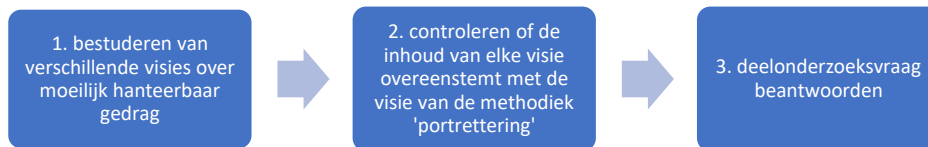
- **Deelonderzoeksvraag 4: Hoe kan ik tijdens het proces van “portrettering” als leerkracht op een kwalitatieve manier in interactie gaan met het kind om kennis te verwerven over hem of haar?**

→ Om deze deelonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zal ik voornamelijk werken met de methodiek: **bestuderen**. Ik zal waardevolle informatie terugvinden in het boek “Handelingsgericht werken’ van Noëlle Pameijer, Anneleen Denys, Benedikte Timbremont en Hugo Van de Veire (2018). Dit boek biedt veel informatie over welke gespreksvaardigheden je moet inzetten als leerkracht wanneer je een gesprek wil voeren met kinderen. Daarnaast biedt dit boek ook tips aan voor wanneer een gesprek met een kind moeilijk verloopt.



- **Deelonderzoeksvraag 5: Wat kunnen leerkrachten leren (over hun leerlingen) door te werken met deze methodiek?**

→ Om deze vraag te kunnen beantwoorden zal ik enkele verschillende brillen over moeilijk hanteerbaar gedrag en de methodiek 'portrettering' **bestuderen** en met elkaar vergelijken. De verschillende visies die ik hierbij zal raadplegen zijn: 'Omdenken' (Gunster, 2012), 'Traumasensitieve Visie' (Horeweg, 2018), 'Contextueel Denken' (Heylen & Janssens, 2011), '(In) Proefdruk' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014). Deze visies zijn interessant om te bestuderen omdat ze een andere kijk bieden op het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag. Deze visies zijn erop gericht om het kind centraal te stellen en het een stem te geven. Daarnaast willen ze het moeilijk hanteerbare gedrag van kinderen niet wegwerken, maar willen ze er eerder voor zorgen dat leerkrachten en opvoeders het gedrag leren begrijpen en in samenspraak met het kind gaan proberen het gedrag te reduceren. Tijdens het bestuderen van deze brillen zal ik moeten onderzoeken of de inhoud van deze visies overeenstemt met het proces en doel van de methodiek 'portrettering'. Het onderzoeken van deze vijf visies zullen mij een antwoord bieden op de vraag: 'wat kunnen leerkrachten leren van deze methodiek?'



Resultaten

Deelonderzoeksvragen

Deelonderzoeksvraag 1: Aan welke voorwaarden moet het didactisch materiaal voldoen om aan te sluiten bij de methodiek 'portrettering'?

Inleiding

Om deze deelonderzoeksvraag te beantwoorden heb ik verschillende masterproeven bestudeerd over de methodiek 'portrettering'. Deze masterproeven zijn *'Een exploratief onderzoek naar de rol van Portraiture voor Disability Studies in Gent.'* van Delcour (2015) en *'Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking.'* van De Craemer (2013). Deze masterproeven hebben uitgebreid onderzoek verricht naar de methodiek 'portrettering' door het boek van de grondleggers Sara Lawrence-Lightfoot en Jessica Hoffman Davis: *'The Art and Science of Portraiture'* (1997) te bestuderen. Op basis van deze drie bronnen heb ik de voorwaarden van portrettering geanalyseerd. Daarnaast heb ik ook extra kennis verworven over de belangrijkste aandachtspunten en de voorwaarden van 'portrettering' door de methodiek uit te testen tijdens een muzische les gedurende mijn stageperiode in het 6^{de} leerjaar. Tijdens deze les ontdekte ik wat er organisatorisch belangrijk is, hoe een lesverloop met deze methodiek eruitziet, hoe ik vragen kan stellen tijdens het portretteringsproces en hoe ik mij, als leerkracht, moet gedragen tegenover de leerlingen. Deze lesvoorbereiding kan u terugvinden in 'bijlage 1: lesvoorbereiding (oefenmoment met de methodiek 'portrettering')'.

De vijf componenten van portrettering

Wanneer een leerkracht met behulp van het didactisch materiaal de methodiek 'portrettering' wil uitvoeren, is het van belang dat hij/ zij waakt over de **vijf componenten** van portrettering. De vijf componenten zijn: context, stem van het kind, relatie, centrale thema's en esthetisch geheel. Deze componenten zijn essentieel om op een correcte manier portrettering te kunnen uitvoeren.

1) Context

Tijdens het portretteren kan je een **onderscheid maken tussen onderstaande contexten**:

- **De fysieke context:** de kinderen moeten het portret maken in een veilige omgeving waarin ze zich geborgen voelen. Daarnaast is het ook belangrijk om de factoren van de omgeving in kaart te brengen wanneer je de werken van de kinderen wil analyseren. Vb. lawaai, temperatuur, de materiële zaken waarover de leerling beschikt, ...
- **De persoonlijke context:** het is belangrijk dat de kinderen zichzelf en voor hen dierbare plaatsen beschrijven in hun portret.
- **De historische context:** alle ervaringen, herinneringen, verhalen, ... die de leerling ophaalt tijdens het portretteren, moeten gekaderd worden in een context van tijd en plaats. Er moet een persoonlijke groei zichtbaar zijn binnen het portret.

"De context levert de leerkracht aanwijzingen om de ervaringen van leerlingen te kunnen begrijpen, interpreteren en hier indien nodig dieper op in te gaan." (Delcour, 2015, p. 19) De context maakt een belangrijk deel uit van het portret. Deze drie contexten moeten aanwezig zijn binnenin het portret van de kinderen. (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)

2) *Stem van het kind*

De stem van het kind over **zijn/ haar eigen gevoelens, gedachten en ervaringen** moeten duidelijk aanwezig zijn in het portret. Deze mogen zo min mogelijk gestuurd worden door de leerkracht. Als leerkracht mag je de leerlingen helpen bij moeilijkheden door extra vragen te stellen, in te spelen op verhalen, ... maar hij/ zij moet ruimte laten voor het kind om deze verhalen en ervaringen zelf op een creatieve manier in te vullen. Als leerkracht vervul je een rol aan de zijlijn. Je zal voornamelijk het verbale en non-verbale gedrag van de kinderen observeren, zonder mee te participeren. De leerkracht kan wel actief op zoek gaan naar verhalen van de kinderen, hen begeleiden bij moeilijkheden en indien nodig diepgaandere vragen stellen over bepaalde thema's. (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)

3) *Relatie*

Dit kenmerk is voornamelijk van belang tijdens het klasgesprek. De component 'relatie' slaat op het belang van het opbouwen van een **vertrouwensband** tussen de leerlingen onderling en met de leerkracht om op een positieve manier aan portrettering te kunnen werken. Door een goede band, zal het kind bredere en diepere verhalen vertellen in zijn/ haar portret. Hierbij zijn er drie factoren belangrijk: (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)

- **Goedheid**: tijdens het portretteren is het belangrijk om te focussen op de positieve zaken binnen de verhalen, ervaringen, gedachten en gevoelens van de leerlingen. Als leerkracht moet je een houding van aanvaarding en vrijgevigheid aannemen tegenover de leerlingen. Het benadrukken van negatieve gedachten en ervaringen zorgt voor een cynisch en inactief resultaat.
- **Empathie**: de leerkracht probeert tijdens het proces de leerlingen te begrijpen en over hen een beter beeld te krijgen. Hierbij neemt hij/ zij een empathische houding aan om vragen te stellen en om een vertrouwensband met de leerlingen op te bouwen.
- **Grenzen**: als leerkracht moet je de grenzen van de leerlingen gedurende deze les(sen) bewaken. *"De leerkracht moet ervoor zorgen dat de kwetsbaarheden van de leerlingen beschermd blijven en er een gevoel van veiligheid heerst."* (Delcour, 2015, p. 21)

4) *Centrale thema's*

Doorheen het proces van portretteren is het belangrijk om **informatie te verzamelen** over de leerlingen en deze in te delen in thema's, linken, metaforen, ... Deze zullen op hun beurt opnieuw vormgeven aan andere of nieuwe informatie over de leerlingen. (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)

5) *Esthetisch geheel*:

Wanneer de leerlingen op het einde van het proces alle delen en antwoorden op de vragen samenbrengen tot één werk, moeten al deze delen een logische volgorde vormen en een **gevoel van herkenning** geven aan de leerlingen. (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)

De vijf componenten en het didactisch materiaal

Om ervoor te zorgen dat de leerkrachten voldoende achtergrondkennis hebben over deze vijf componenten en deze op een gepaste wijze kunnen toepassen, hebben wij de vijf componenten geïntegreerd in het didactisch materiaal. De componenten worden zoals hierboven uitgelegd in de handleiding van het didactisch materiaal. Daarnaast zijn er ook grijze controle-kaarten aanwezig in het materiaal. Deze kaarten fungeren als geheugensteuntje die de leerkrachten bij zich kunnen nemen gedurende de les over portrettering. (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013)



Rekening houdend met de kritiek van Fenwick English (3.3.7.)

In functie van deze bachelorproef zal er didactisch materiaal (zie bijlagen 3 en 4) ontwikkeld worden rond de methodiek 'portraiture'. Tijdens het ontwerpen van het materiaal zal er rekening gehouden worden met deze **kritiek** van 'Fenwick English' (zie 3.3.7. Bedenkingen bij de methodiek 'portrettering'). Er zal geprobeerd worden tegemoet te komen aan deze kritiek door binnen het didactisch materiaal duidelijk te benadrukken dat het hoofddoel van deze methodiek "het geven van een stem aan kinderen" is. Bovendien is dit ook één van de vijf componenten. De leerkrachten zullen de leerlingen gedurende het proces moeten begeleiden, maar ze mogen de kinderen niet sturen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de leerlingen voldoende materialen aangereikt krijgen en voldoende openheid krijgen om hun portret in te vullen. Tijdens het uitvoeren van de methodiek is voornamelijk het proces van belang. De doelen van deze les zijn daarbij dat de kinderen een stem krijgen, inzicht krijgen in zichzelf en hun omgeving, maar ook dat de leerkracht meer kennis verschaft over zijn/ haar leerlingen.

Deelonderzoeksvraag 2: Welke vragen zijn essentieel om als leerkracht te stellen tijdens de portretteringsgesprekken om een totaalbeeld te krijgen van de leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag?

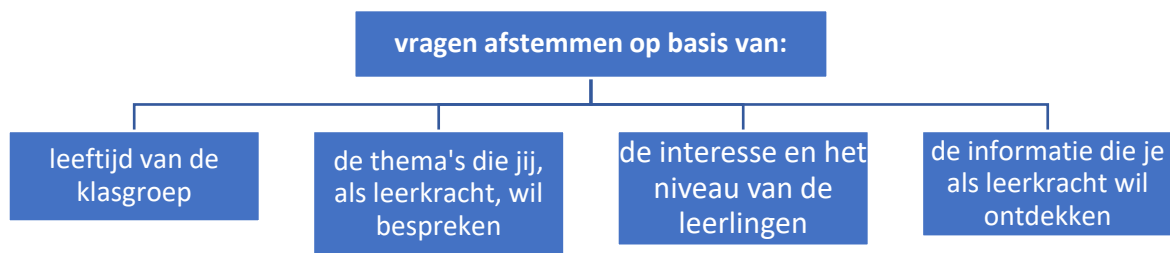
Inleiding

Om zelf thema's en richtvragen te kunnen uitdenken en uitschrijven heb ik de bronnen van het OVSG in samenwerking met de Universiteit Gent (z.d.) over de methodiek 'portrettering' en de methodiek 'The Tree of Life' van Denborough (2008) bestudeerd en gebruikt als inspiratiebronnen. Binnen deze bronnen worden twee verschillende methodieken beschreven nl. 'portrettering' en 'The Tree of Life'. Beide methodieken hebben een verschillende visie, maar streven beiden naar het doel om een stem te geven aan degene die de methodiek hanteert. In deze bronnen kwamen verschillende thema's aan bod die voor mij als inspiratiebron hebben gediend om zelf richtvragen op te stellen. Daarnaast heb ik ook rekening moeten houden met het doel en de voorwaarden van portrettering. Hiervoor heb ik de masterproeven van De Craemer (2013) en Delcour (2015) bestudeerd. Bovendien heb ik deze vragen al reeds kunnen uittesten binnen mijn ontwerponderzoek. Hierbij deed ik ervaring op met de methodiek 'portrettering' tijdens een muzische les in het 6^{de} leerjaar (bijlage 1). Door deze ervaring heb ik de vragen kunnen aanpassen naargelang moeilijkheidsgraad en relevantie.

Het stellen van vragen binnen het proces

De vragen die je kan stellen gedurende **het klasgesprek** en de **individuele gesprekken** tijdens de creatieve verwerkingen kunnen variëren naargelang de leeftijd van de klasgroep, de thema's die je wil bespreken en waarover de leerlingen graag willen praten. Deze vragen moeten voldoen aan de voorwaarden van portretteren (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013). Zo komen binnen de volgende vragen verschillende contexten (persoonlijke, fysieke en historische) en verschillende relaties aan bod. Daarnaast staat ook het positieve van het kind en zijn/ haar omgeving centraal en zal zijn/ haar stem binnen deze vragen aanwezig zijn. Het beantwoorden van deze vragen zal uiteindelijk leiden tot een samenhang tussen verschillende thema's die vervolgens zullen zorgen voor een gevoel van herkenning bij het kind. Binnen deze bachelorproef zal ik enkele **thema's** die besproken kunnen worden gedurende de gesprekken opsommen. Onder elk thema heb ik enkele **richtvragen** uitgezocht die de leerkrachten kunnen hanteren gedurende de gesprekken. Dit zijn enkele thema's en richtvragen die als voorbeeld kunnen dienen voor de leerkrachten. De thema's en hun richtvragen zijn geïnspireerd op de uitwerking van de methodiek 'portraiture' door het OVSG in samenwerking met de Universiteit Gent (z.d.) en een andere methodiek die ik hieronder nog zal beschrijven nl. 'The Tree of Life' van Denborough (2008). Niet alle vragen of richtvragen hoeven aan bod te komen tijdens het proces. De leerkrachten kunnen zelf kiezen in hoeverre ze de thema's willen uitdiepen en welke vragen ze willen stellen aan een kind of de klasgroep. Bovendien zal de leerkracht ook zelf moeten uitzoeken welke vragen mogelijk zijn om te stellen aan de kinderen. Dit zal variëren naargelang de leeftijd van de klasgroep en de moeilijkheidsgraad die de leerlingen aankunnen.

Bovendien kunnen de vragen die zullen gesteld worden ook variëren naargelang welke informatie de leerkracht graag wil ontdekken van de leerlingen. Een aandachtspunt hierbij is dat de leerkracht de privacy van de kinderen moet beschermen. Dit is namelijk één van de voorwaarden van portretteren. Daarnaast kunnen bepaalde kinderen in de klas, al dan niet met moeilijk hanteerbaar gedrag, moeilijke informatie aan bod laten komen in hun portret over zichzelf, hun omgeving of bepaalde ervaringen. Dit hangt samen met de voorwaarde 'context' van de methodiek 'portretteren' en de visie 'contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011). Het is dus belangrijk om als leerkracht hiervoor respect te hebben. De kinderen in de klas zijn niet verplicht om te antwoorden op vragen wanneer ze dit niet willen. Daarnaast kan het ook interessante informatie opleveren om de kinderen zelf thema's te laten kiezen of vragen te laten stellen die bij hun opkomen.



Inspiratie voor thema's en richtvragen

Binnen het proces heb ik twee bronnen bestudeerd die mij inspiratie boden bij het opstellen van thema's en richtvragen:

1) Dubbelportretten

Voor het creëren van richtvragen die gehanteerd kunnen worden binnen de portretteringsgesprekken heb ik mijn inspiratie opgedaan bij de resultaten van de dubbelportretten van het OVSG in samenwerking met studenten van de Universiteit Gent (z.d.). In de beschrijvingen van de dubbelportretten komen verschillende thema's aan bod zoals 'ik', 'school', 'mijn toekomst', 'jouw omgeving', ... Door middel van de beschrijving van deze thema's binnen de portretten heb ik enkele richtvragen kunnen opstellen. Naast deze bron heb ik ook heel wat waardevolle informatie gehaald uit een andere methodiek genaamd 'The Tree of Life'. Deze methodiek zal ik hieronder beschrijven.

2) The Tree of Life

Binnen deze bachelorproef was het interessant om even een andere methodiek genaamd '**The tree of life**' te onderzoeken. Dit omwille van de gelijkenissen met portrettering. Beide methodieken willen ervoor zorgen dat de personen die de methode willen toepassen op een creatieve manier hun leven in kaart kunnen brengen. Het proces is heel gelijkaardig, het doel is verschillend. Het doel van portretteren zorgt ervoor dat het kind zichzelf en zijn omgeving in kaart kan brengen en deze beter leert begrijpen op een creatieve manier. Daarnaast kan het als middel ingezet worden om moeilijke thema's (zoals: gedragsproblemen) bespreekbaar te maken. Het verschil met 'Tree of Life' is dat hier het doel is om de personen die de methode uitvoeren hun **veerkracht** te gaan vergroten en de **positieve aspecten** te gaan ontdekken in hun leven en deze te belichten. Desondanks het verschil, is de methodiek van 'Tree of Life' (Denborough, 2008) mits een kleine aanpassing toepasbaar binnen de methodiek 'portrettering'. Hieronder zal ik eerst kort de inhoud van de methodiek 'The tree of life' bespreken. Vervolgens zal ik de verschillende delen van het creatieve proces van deze methodiek opsommen.

a) De inhoud van de methodiek 'Tree of life'

De Tree of Life is een methodiek die ervoor zorgt dat kinderen, jongeren en volwassenen door middel van het tekenen van een levensboom vertellen over hun leven of bepaalde situaties die ze hebben meegemaakt op een manier die hen sterker maakt (Denborough, 2008). De Tree of Life zorgt ervoor dat personen over hun leven kunnen praten op een manier waarbij ze trauma's uit het verleden niet opnieuw hoeven te beleven, maar in plaats daarvan hun **positieve relaties met hun eigen verleden, cultuur en omgeving worden versterkt**.

De methodiek is ontwikkeld door Ncazelo Ncube en David Denborough (2008). Zij hebben deze methodiek ontwikkeld om hulp te bieden aan collega's die met kinderen werken die besmet zijn met het HIV- en Aidsvirus in het Zuiden van Afrika. De "Tree of Life" is heel succesvol en populair geworden en wordt momenteel over heel de wereld toegepast. Tijdens het proces maken de personen een tekening van een boom die als **metafoor** dient voor zichzelf. Elk onderdeel van de boom bevat verschillende vragen over het leven van de persoon. Deze vragen zorgen voor veerkracht. (Denborough, 2008)

b) Verschillende delen van de tekening (Denborough, 2008)

Tijdens het proces zullen de kinderen verschillende delen van een boom tekenen. Tijdens het tekenen van deze delen moeten ze nadenken over bepaalde vragen en thema's en mogen ze deze proberen te verwerken in hun boom. De thema's in elk deel van de boom zijn volgende:

- **De wortels** van de boom representeren iemand zijn afkomst. Dit omvat alle belangrijke overtuigingen, wijsheden en ideeën die iemand heeft op cultureel en sociaal vlak.
- **De grond** waarop de boom staat representeert de grond onder iemands voeten. Dit omvat de plaats waar de persoon momenteel leeft, de dagelijkse activiteiten die hij/ zij uitvoert en de mensen die hen dagelijks omringen.
- **De stam** van de boom representeert de kwaliteiten en vaardigheden van het kind. Dit zijn zowel de fysieke eigenschappen als de talenten van het kind.
- **De takken** van de boom representeren de hoop, dromen en wensen voor zichzelf en voor hun omgeving.
- **De bladeren** van de boom representeren de mensen, dieren, idolen, attributen, ... die belangrijk zijn voor de persoon.
- **De vruchten** van de boom representeren de geschenken die men heeft ontvangen van personen zowel materieel als immaterieel en wanneer of waar we deze hebben gekregen. **De bloemen** representeren de geschenken die men gegeven heeft en wanneer of waar we die hebben gegeven.

Deze thema's en vragen waren voor mij richtinggevend om bepaalde richtvragen en thema's op te stellen.

De Tree of Life is toegepast geweest bij kinderen, jongeren en volwassenen in verschillende contexten. Zo is de methodiek gehanteerd geweest bij vluchtelingen die gevlucht zijn omwille van natuurrampen, jongeren die van school geschorst zijn, vrouwen die slachtoffer zijn geweest van huishoudelijk geweld, volwassenen met geestelijke gezondheidsproblemen, ... (Denborough, 2008). Bij alle personen heeft de methodiek ervoor gezorgd dat de veerkracht bij de personen vergroot werd en de positieve aspecten in hun leven benadrukt werden. Daarom vond ik het heel belangrijk om enkele aspecten en thema's uit deze methodiek toe te passen in het didactisch materiaal dat ik ontworpen heb met Kerlijne Van Den Eede. De thema's die in deze methodiek aan bod komen benadrukken de positieve aspecten, scheppen een duidelijk beeld over het kind en zijn/ haar gevoelens, gedachten en omgeving en zorgen er daarnaast voor dat de stem van het kind aanwezig is. Deze methodiek sluit ook aan bij de voorwaarden van portrettering.



Figuur 4: (Denborough, 2008)

Rekening houdend met de voorwaarden van portretteren

Naast mijn inspiratiebronnen die ik hierboven heb beschreven, moest ik ook rekening houden met de voorwaarden van portretteren tijdens het uitschrijven van de thema's en richtvragen. De vragen die ik uitwerkte zijn opgebouwd volgens volgende voorwaarden (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013):

- 1) De thema's en richtvragen houden rekening met de 3 **contexten**: persoonlijke, fysieke en historische context.
- 2) De thema's en richtvragen zorgen ervoor dat **de stem van het kind** aanwezig is en dat het kind zijn eigen gevoelens, gedachten, ervaringen, gedragingen, relaties, ... in kaart kan brengen.
- 3) De thema's en richtvragen zorgen ervoor dat **de positieve aspecten** van het kind en zijn/ haar omgeving in kaart worden gebracht en dat de verschillende **relaties** duidelijk zijn. Daarnaast zijn deze vragen **empathisch**.
- 4) De richtvragen kaarten **verschillende thema's** aan. Sommige antwoorden kunnen met elkaar gelinkt worden.
- 5) Door het beantwoorden van de vragen zal het kind op het einde van het proces zichzelf **herkennen in het product**.

Resultaat: verschillende thema's en hun richtvragen

Hieronder kan u de thema's en richtvragen die ik heb opgesteld terugvinden. Enkele van deze richtvragen en thema's kan u ook terugvinden in 'bijlage 4: didactisch materiaal: kaartenset'.

Thema 'Ik':

- Wat vind je positief aan jezelf?
- Wat zou je liever veranderen aan jezelf? Wat kan je hieraan doen?
- Wie of wat maakt jou gelukkig?
- Wat doe je graag?
- Wat zijn je talenten?
- Wat vinden je leeftijdsgenoten belangrijk? Wat vind jij belangrijk?
- ...

Thema 'Je bagage':

- Wat is er moeilijk in je leven?
- Wat zou je niet kunnen missen?
- Wat ontbreekt er in je leven?
- Heb je ooit al eens opgegeven?
- ...

Thema 'In de klas':

- Waardoor voel jij je goed?
- Waardoor voel jij je ongemakkelijk?
- Wat zou er moeten veranderen?
- Waar word je gelukkig van?
- Hoe ziet een goede/ slechte school er voor jou uit?
- Hoe gedraag jij je in de klas als je je niet goed voelt? Wat gebeurt er dan?
- ...

Thema 'Je familie':

- Wie is er belangrijk voor jou?
- Welke afspraken vind jij belangrijk in je leven?
- Wie heeft jou veel geleerd? Wat hebben ze je geleerd?
- ...

Thema 'Het verleden':

- Waardoor ben je al te oud?
- Welke herinneringen blijven je sterk bij?
- Waar heb je moeilijkheden bij gehad?
- Wat mis je van vroeger?
- ...

Thema 'De toekomst':

- Waarvoor ben je nog te jong?
- Ben je soms bang voor wat zal komen?
- Waar kijk je naar uit?
- Wat zou je graag willen worden?
- ...

Thema 'Dromen':

- Bij wie of wat kom je tot rust?
- Welke gedachten komen bij je op als je rust?
- Waar droom je van?
- Waar heb je nachtmerries over?
- ...

Thema 'Jouw omgeving':

- Naar welke mensen kijk je op?
- Zijn er mensen die jou de verkeerde richting willen uitsturen?
- Door wie word je omringd?
- ...

Thema 'Reageren':

- Welke negatieve uitspraak gebruik je wel eens?
- Welke positieve uitspraak gebruik je wel eens?
- Waar word je blij/ boos/ bang van? Wat doe je dan?
- ...

Deelonderzoeksvraag 3: Welke leerplandoelen kan een leerkracht bereiken tijdens het uitvoeren van de methodiek 'portrettering' met behulp van het didactisch materiaal?

Leerplandoelen per onderwijsnet gekoppeld aan portrettering

De methodiek portrettering biedt heel wat mogelijkheden aan om leerplandoelen te bereiken binnen de **leergebieden** 'muzische opvoeding', 'taal', 'sociale vaardigheden' en specifiek binnen het ZILL (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018) ook doelen rond 'identiteitsontwikkeling'. Binnen deze bachelorproef hebben wij didactisch materiaal ontwikkeld rond de methodiek 'portrettering', waarmee de leerkrachten op een eenvoudige manier aan de slag kunnen gaan in de klas. Bij dit didactisch materiaal hebben wij al reeds een groot aanbod aan leerplandoelen per onderwijsnet geselecteerd. Deze **geselecteerde doelen** zijn slechts richtinggevend en bieden de leerkrachten een beeld over welke leerplandoelen er kunnen behaald worden. Niet alle doelstellingen zijn al reeds aangepast aan de leeftijd van de klasgroep, het thema waarrond tijdens de les zal gewerkt worden en de creatieve uitwerking die de leerkracht gekozen heeft. Daarnaast kunnen er ook nog specifiekere doelstellingen geselecteerd worden binnen het leergebied 'muzische opvoeding' naargelang de creatieve uitwerking die de leerkracht heeft gekozen.

De doelstellingen kan u terugvinden in 'bijlage 3: didactisch materiaal: handleiding'.

ZILL-doelen	doelen OVSG	doelen GO!
<ul style="list-style-type: none"> • muzische opvoeding • taal • sociale vaardigheden • identiteitsontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • muzische opvoeding • taal • sociale vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> • muzische opvoeding • taal • sociale vaardigheden

De geselecteerde leerplandoelen van ZILL voor de methodiek 'portrettering'

Het leerplan van het Katholieke Onderwijs Vlaanderen werd in 2018 grondig gewijzigd door de verandering naar een superdiverse samenleving en het ontstaan van het inclusief onderwijs. Ze waren hierdoor genoodzaakt om doelen aan te passen en hierbij meer in te spelen op de diversiteit tussen leerlingen in de hedendaagse schoolcontext. Het nieuwe leerplan kreeg de naam 'ZILL'. Dit is de afkorting voor 'Zin in leren, zin in leven' (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018). In het nieuwe leerplan van het Katholieke Onderwijs Vlaanderen wordt er enorm veel aandacht geschonken aan de **identiteitsontwikkeling** van ieder uniek kind en het ontwikkelen van sociale vaardigheden en samenwerkingsvaardigheden. Het ontwikkelen en ontplooiën van hoofd, hart en handen staat centraal binnen dit leerplan. Bovendien spreekt het leerplan over twee verschillende soorten doelstellingen:

- 1) **Persoonsgebonden doelstellingen:** deze doelstellingen gaan over de socio- emotionele ontwikkeling, het ontwikkelen van een innerlijk kompas, het ontwikkelen van initiatief en verantwoordelijkheid en de motorische en zintuigelijke ontwikkeling.
- 2) **Cultuurgebonden doelstellingen:** deze doelstellingen zijn verbonden aan de verschillende leergebieden die worden aangeboden in het onderwijs: wiskunde, wereldoriëntatie, mediakundige- en muzische ontwikkeling en Rooms Katholieke Godsdienst.



Figuur 5: (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Het ZILL (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018) onderscheidt zich hierbij van het Gemeenschapsonderwijs en Stedelijk Onderwijs. Deze twee onderwijsnetten besteden in hun leerplannen minder aandacht aan de persoonsgebonden doelen. Wel bieden ze een scala aan leerplandoelen aan die gaan rond sociale vaardigheden. De cultuurgebonden doelstellingen zijn gelijkaardig tussen alle leerplannen.

 IKid2	Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen
 IKwn1	Gevoelig zijn voor wat zinvol, goed, schoon, waardevol ... is voor zichzelf én voor anderen. Een persoonlijk geweten ontwikkelen
 IKvk2	Hoopvol geloven in en vertrouwen op de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht
 IKvk4	Situaties die als moeilijk ervaren worden en frustraties ombuigen door te zoeken naar mogelijkheden om er bevrijdend mee om te gaan
 TOtg4	Mondeling en schriftelijk willen en durven communiceren en het nut daarvan inzien
 TOMn2	Een mondelinge boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none"> • Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen) • Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën)
 TOMn3	Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none"> • Tweegesprek
 IVzv4	Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken
 IVoz2	Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen
 MUgr2	Durven fantaseren en verbeelden
 MUgr3	Zich bewust worden van de eigen muzische en creatieve mogelijkheden (talenten) en die tonen
 SEgb1	Gevoelens en behoeften bij zichzelf en anderen beleven, aanvaarden, herkennen en in taal uitdrukken

(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

De geselecteerde leerplandoelen van het OVSG voor de methodiek 'portrettering'

Binnen het leerplan van het Stedelijk Onderwijs heb ik voornamelijk doelstellingen geselecteerd over **sociale vaardigheden** en de leergebieden 'taal' en 'muzische vorming'. Binnen de **leergebiedsgebonden doelstellingen** van muzische vorming heb ik per muzisch domein enkele algemene doelstellingen geselecteerd. De selectie die de leerkracht hierbinnen maakt is afhankelijk van de keuze in creatieve verwerking. *Bijvoorbeeld: wanneer de leerkracht ervoor opteert om de leerlingen te laten portretteren aan de hand van fotografie, dan zullen ze voornamelijk doelstellingen bereiken binnen het muzisch domein 'media'.*

Ook bij deze selectie aan doelen werd er nog geen rekening gehouden met de leeftijd van de klasgroep, het thema waarrond wordt gewerkt en de keuze van creatieve uitwerking. De geselecteerde doelen zijn voornamelijk richtinggevend voor de leerkrachten uit het OVSG (z.d.) die het didactisch materiaal zouden hanteren.

Geselecteerde leerplandoelen:

Sociale vaardigheden

LOD-SOV-01.04 De leerlingen kunnen respect en waardering opbrengen in omgang met anderen.

LOD-SOV-02.04 De leerlingen kunnen een gesprek voeren met een volwassene.

LOD-SOV-02.05 De leerlingen kunnen in ik-termen spreken.

Nederlandse taal – spreken

DL-NL-SPR-T3.01 De leerlingen kunnen informatie geven over gebeurtenissen uit de eigen omgeving die ze zelf hebben ervaren.

DL-NL-SPR-T5.01 De leerlingen kunnen eenvoudige informatie doorgeven die voortvloeit uit hun eigen leefwereld.

DL-NL-SPR-G1.05 De leerlingen kunnen in een gesprek in ik-termen spreken.

DL-NL-SPR-G1.09 De leerlingen kunnen in een gesprek een gepast gespreksgedrag aannemen.

Muzische vorming – beeld

DL-MV-BLD-01.02 De leerlingen kunnen praten over ervaringen om de zintuiglijke waarneming te versterken en te verankeren.

DL-MV-BLD-01.13 De leerlingen kunnen reflecteren over hun ervaringen bij het experimenteren.

DL-MV-BLD-01.15 De leerlingen kunnen een bewuste keuze maken aan materialen om beeldend vorm te geven.

DL-MV-BLD-02.05 De leerlingen ervaren dat beeldelementen de expressiviteit van een werk kunnen vergroten.

DL-MV-BLD-02.06 De leerlingen kunnen inhoud, betekenis en doel van beelden ervaren en verwoorden.

Muzische vorming – muziek

DL-MV-MUZ-05.05 De leerlingen kunnen emoties en stemmingen uitdrukken met de eigen stem en met voorwerpen.

Muzische vorming – beweging

DL-MV-BEW-01.05 De leerlingen kunnen bewegen naar aanleiding van eigen gevoelens en ervaringen.

DL-MV-BEW-01.06 De leerlingen kunnen zich uitdrukken via dans naar aanleiding van gevoelens, ervaringen, situaties en gebeurtenissen.

Muzische vorming – drama

DL-MV-DRA-01.04 De leerlingen kunnen via bewegen en praten eigen ervaringen, belevenissen, gedachten en gevoelens uiten.

DL-MV-DRA-02.03 De leerlingen kunnen door exploreren en experimenteren met lichaam en stem komen tot vormgeving.

Muzische vorming – media

DL-MV-MED-03.05 De leerlingen kunnen een boodschap overbrengen met gebruik van media.

(OVSG, z.d.)

De geselecteerde leerplandoelen van het GO! Onderwijs voor de methodiek 'portrettering'

Binnen het leerplan van het Gemeenschapsonderwijs heb ik net zoals bij het OVSG doelstellingen geselecteerd over **sociale vaardigheden** en de leergebieden 'taal' en 'muzische vorming'. Binnen de **leergebiedsgebonden doelstellingen** van muzische vorming heb ik per muzisch domein enkele doelstellingen in verband met 'waarnemen' en 'verwerken/ vormgeven' geselecteerd. De selectie die de leerkracht hierbinnen maakt, is afhankelijk van de keuze in creatieve verwerking. Het selecteren van de gepaste doelstellingen voor de leerkracht zijn/ haar les verloopt hetzelfde als bij het selecteren van de leerplandoelen in het OVSG (OVSG, z.d.) en het ZILL (Katholieke Onderwijs Vlaanderen, 2018). Want ook bij deze selectie aan leerplandoelen werd er nog geen rekening gehouden met de leeftijd van de klasgroep, het thema waarrond wordt gewerkt en de keuze van creatieve uitwerking. Deze geselecteerde doelen zijn voornamelijk richtinggevend voor de leerkrachten uit het GO! Onderwijs (GO! pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015) die het didactisch materiaal zouden hanteren.

Geselecteerde leerplandoelen:

Sociale vaardigheden:

1. Sociale vaardigheden – domein relatiewijzen

1.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.

Muzische Vorming:

4.1.3. Leerplandoelen beeld

Waarnemen:

4.1.1.2 Illustreer dat beeldelementen gevoelens kunnen oproepen.

Verwerken en vormgeven:

4.1.2.1 Een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp.

4.1.2.2 Beeldelementen gebruiken om de betekenis en/ of een gevoel te accentueren.

4.2.3 Leerplandoelen muziek

Verwerken en vormgeven:

4.2.2.2 Een bepaalde boodschap, sfeer of emotie alleen of in groep verklanken.

4.3.3 Leerplandoelen drama

Waarnemen:

4.3.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.3.1.2 Emoties herkennen en benoemen.

Verwerken en vormgeven:

4.3.2.1 Belevissen, gevoelens, ervaringen, ideeën, fantasieën en handelingen uitbeelden.

4.3.2.10 Een situatie of verhaal uitbeelden door bewust gebruik te maken van attributen.

4.3.2.25 Een eenvoudig draaiboek bij een verhaallijn schrijven en ernaar handelen.

4.4.3 Leerplandoelen beweging

Waarnemen:

4.4.1.1 Eigen belevissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.4.1.3 Verwoorden welke impressies de waarneming oproept.

Verwerken en vormgeven:

4.4.2.2 Bij een dans of bewegingsverhaal de betekenis versterken door materialen te gebruiken.

4.4.2.3 Samen een dans of bewegingsverhaal opbouwen en uitvoeren met als vertrekpunt iets wat ze gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt hebben.

4.5 Leerplan muzische grondhouding:

Algemene attitudes en vaardigheden:

4.5.1.6 Vertrouwen hebben in hun muzische expressiemogelijkheden en muzische voorkeuren of talenten ontdekken en ontwikkelen.

4.5.1.7 Durven hun eigen expressiestijl en creatieve uitingen tonen.

Muzisch proces:

4.5.2.4 Bereid zijn om te reflecteren en te communiceren over muzische expressie.

Taal:

4.1 Mondelinge Taalvaardigheid

Overkoepelende attitudes mondelinge taalvaardigheid:

1.1.1.2 Bereid zijn de eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.

1.1.3.34 Spontaan vertellen over gevoelens.

1.1.3.37 Spontaan vertellen over gebeurtenissen, zowel in het hier en nu als buiten het hier en nu.

1.1.3.38 Spontaan vertellen over zichzelf en hun leefwereld, hun interesses en intenties, de eigen taal en cultuur, zowel in het hier en nu, als buiten het hier en nu.

(GO! pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015)

Deelonderzoeksvraag 4: Hoe kan ik tijdens het proces van 'portrettering' op een kwalitatieve manier in interactie gaan met het kind om kennis te verwerven over hem of haar?

Inleiding

Om op deze deelonderzoeksvraag een antwoord te vinden heb ik gebruik gemaakt van het boek *'Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces'* van Noëlle Pameijer, Benedikte Timbremont en Hugo Van De Veire (2018). Dit boek biedt veel waardevolle informatie aan over de gespreksvaardigheden die je als leerkracht kan hanteren tijdens het voeren van gesprekken met kinderen. Daarnaast biedt het boek ook informatie en tips aan om op een kwalitatieve manier het gedrag van kinderen tijdens gesprekken te observeren en om met moeilijkheden tijdens het gesprek om te gaan. Alle waardevolle informatie die van toepassing kan zijn binnen de gesprekken tijdens het proces van portrettering kan u in onderstaande paragrafen terugvinden.

De informatie die u hieronder zal terugvinden is ook verwerkt in het didactisch materiaal. Dit kan u terugvinden in 'bijlage 3: didactisch materiaal: handleiding'.

Gedrag van kinderen analyseren volgens het ABC-schema

Een manier om het gedrag van kinderen te analyseren kan volgens **het ABC-schema**. Dit schema zorgt ervoor dat we het gedrag van het kind en zijn/ haar context in kaart kunnen brengen en kunnen bijstellen indien nodig. Maar het zorgt er ook voor dat we de factoren die bij een bepaalde leerling een bepaald gedrag uitlokken kunnen observeren en aan de hand van de observatiegegevens een afgestemde aanpak kunnen toepassen voor het kind. (Pameijer et al., 2018)

De werking van het ABC-schema:

Tijdens het observeren met het ABC-schema maak je een onderscheid tussen:

- A: wat voorafgaat aan het gedrag
 - B: het feitelijke gedrag
- C: de gevolgen van het gedrag

Door het **moeilijk hanteerbare gedrag** zo op te splitsen krijg je een goed zicht op de mogelijkheden tot verandering. Tijdens het observeren moet je rekening houden met de context van het kind (zie contextueel denken (Heylen & Janssens, 2011)). Hierdoor kom je makkelijker tot een antwoord op de vraag *"Wat wil deze leerling zeggen met zijn gedrag?"*. Voor deze manier van observeren kan je samenwerken met een collega. Hierdoor vergroot je de kans om geen informatie te missen tijdens het observeren. (Pameijer et al., 2018)

Een gesprek voeren met het kind tijdens de uitvoering van 'portrettering'

Gespreksonderwerpen visualiseren

Tijdens het uitvoeren van de methode 'portrettering' wil men bereiken dat het kind en zijn ondersteuner zicht krijgen op het kind zelf, zijn/ haar context en het betrokken gedragsprobleem. Omdat deze gespreksonderwerpen heel moeizaam kunnen verlopen bij kinderen, kan men via 'portrettering' het gespreksonderwerp **visualiseren** op een creatieve manier. Visualisaties motiveren bovendien leerlingen en ondersteunen het bespreken van wat goed gaat en wat beter kan (overzicht), de situatie (inzicht) en hoe het verder zal moeten gaan (uitzicht).

Een situatie tekenen kan een leerling op zijn gemak stellen en waardevolle informatie opleveren. Indien nodig kan je het kind ook vragen om het leerlinggesprek voor te bereiden door alvast een tekening te maken over een bepaalde situatie, eventueel samen met een ouder of medeleerling. Hierdoor is het gesprek voorbereid en kan je sneller aansluiten bij de belevingswereld van het kind.

Achteraf, kan je de tekening of een ander knutselwerkje analyseren door een ABC-schema te tekenen en de A, B en C die in het knutselwerkje vervat zitten te ontdekken. (Pameijer et al., 2018)

Wat als het gesprek tijdens de portrettering moeizaam verloopt?

Omwille van verschillende redenen kunnen de gesprekken met de klas of een individuele leerling tijdens het uitvoeren van de methode 'portrettering' moeizaam verlopen. In volgende paragraaf worden verschillende suggesties gegeven om alsnog het gesprek op een kwalitatieve manier te laten verlopen. Deze suggesties heb ik gevonden in het boek '*Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*' van Noëlle Pameijer, Benedikte Timbremont en Hugo Van De Veire (2018). Onderstaande paragraaf biedt één kijk op het omgaan met verschillende problemen tijdens het portretteringsgesprek. Ook andere oplossingen en methodieken zijn mogelijk.

1) Wat als een leerling gespannen, verlegen, onzeker of faalangstig is?

Als een kind last heeft van faalangst of verlegen, onzeker of gespannen is, dan is **het voorbereiden** van het gesprek heel belangrijk: waarom, hoelang, waar, wanneer en met wie zal het gesprek zijn, zijn belangrijk vragen om te overlopen met het kind. Ook is het belangrijk om vooraf te vertellen wat voor gesprek het zal zijn. Vertel expliciet dat het geen straf- of overhoringsgesprek is, maar een gesprek over zijn/ haar mening (Pameijer et al., 2018).

Blijft het kind tijdens het gesprek erg gespannen, stel je dan **informeel** op. Maak af en toe een luchtig grapje, vraag de leerling om je te helpen bij het opruimen of om eens iets weg te brengen en relativeer een en ander. Geef hen ook tijd om na te denken, geef hen complimenten, moedig hen aan om meer te vertellen en straal geduld en rust uit. Hoe meer **vertrouwen** het kind in je heeft, hoe vlotter het gesprek zal verlopen (Pameijer et al., 2018).

2) Wat als een leerling moeite heeft om zich te uiten met taal?

Pas bij deze leerlingen tijdens het gesprek vooral strategieën toe waarbij ze beroep doen op hun **motorische, visuele en creatieve kant** vb. laat hen tijdens het gesprek een tekening maken over de besproken context. **Visualiseer** voldoende, sluit aan bij de talenten en interesses van de leerling en betrek indien nodig andere kinderen bij het gesprek. (Pameijer et al., 2018)

3) *Wat als een leerling sociaal wenselijke antwoorden geeft?*

“Sommige kinderen willen sociaal wenselijk antwoorden geven en antwoorden liever met ‘ja’ dan met ‘nee’. Dezelfde vraag herhalen kan hen onzeker maken. Versta je een antwoord niet en **herhaal** je de vraag, dan kan de leerling dit opvatten als een aanwijzing dat het eerste antwoord fout was.” (Pameijer et al., 2018, p. 141) Hierdoor zal de leerling dus een ander antwoord geven. Probeer tijdens het gesprek hier aandacht aan te schenken en probeer te zoeken naar juiste antwoorden van de kinderen. (Pameijer et al., 2018)

4) *Wat als een leerling je iets vertelt dat je niet mag doorvertellen?*

“De situatie kan zich voordoen dat een leerling je vraagt om bepaalde informatie geheim te houden of dat hij/ zij je enkel iets vertelt als je belooft dat je het niet gaat doorvertellen. Je kan hier in allen tijde beter niet akkoord mee gaan.” (Pameijer et al., 2018, p. 142) Wees hierbij duidelijk bij de leerling en bespreek waarom je dit niet kan beloven. Als de leerling je de informatie dan toch wil toevertrouwen, betrek de leerling dan bij de vervolgstappen. Als een kind je ‘iets ergs’ te vertellen heeft vb. mishandeling of pestgedrag, dan begrijpt die meestal wel dat je iets moet ondernemen om het te kunnen stoppen. (Pameijer et al., 2018)

5) *Wat als een leerling emotioneel of boos wordt?*

Bepaalde vragen, gedachten of herinneringen kunnen ervoor zorgen dat bepaalde gevoelens zoals verdriet of boosheid naar boven komen. Hierbij is het als leerkracht belangrijk om deze gevoelens te **bespreken** met het kind, erop te **reflecteren** en deze vooral te laten ‘zijn’. Zorg ervoor dat het kind iets kan doen met zijn/ haar gevoelens. Zo kan het kind bijvoorbeeld even buiten gaan lopen of extra tekeningen maken rond die bepaalde vraag die gevoelens uitlokte of laat het kind een verhaal vertellen hierover. Als leerkracht moet je er wel over waken dat de uiting van de gevoelens aanvaardbaar zijn. Zo is het niet de bedoeling dat een leerling begint te schelden of te vechten. Het uiten van gevoelens moet binnen bepaalde grenzen gebeuren. Indien het kind hier nood aan heeft, is het ook belangrijk om hier na de les over portrettering op terug te komen (Pameijer et al., 2018).

Ruimte maken voor emoties: emotionele remediëring

Achter elke leerling met moeilijk hanteerbaar gedrag zitten vaak veel opgekropte emoties en gevoelens. Een ervaringsgerichte methodiek die emoties erkent en de toestemming geeft om deze te uiten is 'emotionele remediëring'. Deze methodiek is ontstaan vanuit een handelingstheoretisch perspectief waarbij kinderen aangemoedigd worden om zelf te leren handelen en te leren uit bepaalde situaties en hierbij opgekropte emoties om te zetten in **constructieve taal**. De methodiek bevordert het **emotioneel welbevinden** en de **draagkracht** van de leerling. (Pameijer et al., 2018)

a) Hoe?

Wanneer een kind zijn opgekropte gevoelens niet meer de baas kan, is er nood aan het creëren van een **gevoelsplek**. Dit is een afgebakende plek waar een bepaalde emotie en zijn daarbij gepaarde gedragsuitingen op een constructieve manier benoemd en verwerkt worden. Hierdoor kunnen ze hun eigen gevoelens beter tot uiting laten komen. Deze specifieke gevoelsplekken (vb. bozenplek) kunnen opgebouwd worden samen met de leerlingen. De kinderen gaan bij deze emotie naar de plek en kunnen daar op hun beurt zich bewust worden van hun emotie en dit tonen in hun gedrag binnen de plek. Hierbij is het wel belangrijk dat er op voorhand **concrete afspraken** worden gemaakt rond de functie van de plek, hoelang je er mag verblijven en hoe je er terug uit mag komen. Daarnaast kan het ook goed zijn om op voorhand **technieken** aan te reiken die de kinderen leren hoe ze met hun emoties moeten omgaan. Deze technieken kunnen aangeleerd worden wanneer de kinderen rustig zijn. Vb. wanneer je boos bent, kan je een brief schrijven naar jezelf om terug rustig te worden. (Pameijer et al., 2018)

b) Welke doelen worden hiermee bereikt? (Pameijer et al., 2018)

- Aanleren van emotionele vaardigheden
- Mild en bewust leren kijken en luisteren naar kinderen (geen stoornisdenken)
- Nieuwe mogelijkheden en alternatieven aanreiken om adequaat om te gaan met opgekropte emoties
- Verhogen van emotioneel welbevinden

c) Conclusie

Het werken met gevoelsplekken leert leerlingen **om aandachtig te zijn voor hun gevoelens** en leert hen ermee om te gaan alvorens ze te hoog oplopen. Voor mijn onderzoek zal ik geen gebruik kunnen maken van gevoelsplekken, maar zijn er wel bepaalde inzichten uit de emotionele remediëring die belangrijk kunnen zijn. Tijdens het gesprek kunnen opgekropte gevoelens van de kinderen naar boven komen. Het is hierbij belangrijk dat dit de kinderen de kans geef om hun **emoties te uiten**, al dan niet via hun gedrag. Tijdens de uiting van hun emoties via hun gedrag moeten de kinderen zich kunnen houden aan bepaalde grenzen vb. geen andere kinderen pijn doen, niet schelden, ... (Pameijer et al., 2018)

Deelonderzoeksvraag 5: Wat kunnen leerkrachten leren (over hun leerlingen) door te werken met deze methodiek?

Inleiding

De masterproeven van Delcour (2015) en De Craemer (2013) over de methodiek 'portrettering', de uitvoering van de methodiek door het OVSG in samenwerking met de Universiteit Gent (z.d.) in vergelijking met de klassieke maatregelen en de vernieuwende visies gaven mij een goed beeld over welke positieve kenmerken deze methodiek te bieden heeft voor leerkrachten. De methodiek 'portrettering' en de vijf visies: 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(in) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018) gaven mij een duidelijk beeld over wat de beperkingen zijn van de klassieke maatregelen die nog vaak in het onderwijs worden gehanteerd. Het hanteren van nieuwe visies over moeilijk hanteerbaar gedrag en het gebruik van de methodiek 'portrettering' is een groeiproces voor elke leerkracht die vele nieuwe mogelijkheden biedt om bij te leren.

Het proces van portrettering

Doorheen het schrijven van deze bachelorproef en mezelf te verdiepen in de methodiek 'portrettering' (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) merkte ik op dat je als leerkracht heel wat kan leren uit het toepassen van portrettering in de klaspraktijk. Het gebruiken van het **didactisch materiaal** (bijlage 3, 4 en 5) kan hierbij een enorm hulpmiddel zijn. De methodiek kan erg interessant zijn voor de leerlingen, maar ook voor de leerkracht. Tijdens het doorlopen van het proces zal de leerkracht heel wat **informatie** verschaffen over zijn/ haar leerlingen. Deze informatie zal voornamelijk gaan over **de thema's** die de leerkracht tijdens deze les besprak met de klasgroep of individuele leerlingen. Zowel de klasgroep als de leerkracht kunnen bepaalde thema's kiezen die aan bod mogen komen tijdens de les. Tijdens de gesprekken zal de leerkracht al heel wat informatie verzamelen over enkele leerlingen. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht zich ervan bewust is dat de leerlingen niet verplicht zijn om op de vragen te antwoorden.

Bovendien kunnen niet alleen de gesprekken nieuwe informatie verschaffen, ook de eindportretten (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) van de leerlingen zijn een schat van informatie. Om na te gaan welke informatie werd blootgesteld tijdens het portretteren **kan een leerkracht zichzelf de volgende vragen stellen**. Deze vragen heb ik zelf opgesteld na mij te verdiepen in de methodiek en bieden een houvast om met een breder inzicht het eindportret van een leerling te observeren:

- Welke voorwerpen en personen zijn voor de leerling belangrijk?
- Welke thema's herken je in het portret? Waar hechtte de leerling veel belang aan?
- Wat beeldt het kind af?
- Welke ervaringen, gevoelens of gedachten schuilen achter dit portret?
- Wat is de link tussen het portret en het gedrag dat het kind soms stelt?
- Zijn er logische verbanden zichtbaar tussen het portret en het gestelde gedrag?
- Wat is er nog niet helemaal duidelijk?
- Is er belangrijke informatie die de leerling nog niet heeft vrijgegeven?
- ...

Wat kan je als leerkracht leren uit dit proces?

Na het observeren van het eindproduct van één of meerdere leerlingen, heeft de leerkracht meer informatie verzameld over deze leerling(en) (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013). Aan de hand van deze informatie krijgt de leerkracht de kans om met een meer **genuanceerde blik naar het moeilijk hanteerbare gedrag van de leerling(en) te kijken**. Het is noodzakelijk om hierbij de bedenking te maken dat het kind een stukje van zijn/haar privacy heeft blootgegeven. Het is dus de bedoeling om samen met de leerling hier dieper op in te gaan en deze informatie niet verloren te laten gaan. Daarnaast heeft de leerkracht ook de taak om de privacy van zijn/haar leerlingen te beschermen.

Wanneer de leerkracht **moeite heeft om het portret van een leerling te begrijpen**, wanneer hij/ zij nog enkele vragen over het portret heeft of wanneer het kind pijnlijke gevoelens weergeeft in het portret kan de leerkracht hierover een **gesprek voeren met het kind**. De leerkracht moet er hierbij voor zorgen dat het kind zich rustig voelt en weet dat het een informeel gesprek zal worden (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013).

Bovendien merkte ik op dat het diverse mogelijkheden aanbiedt om samen met de leerling naar mogelijkheden te zoeken om dit gedrag te reduceren zodat zowel de leerling(en) als de leerkracht er zich goed bij voelen. Het is niet de bedoeling om het gedrag na het proces weg te werken. Na het doorlopen van dit proces is het belangrijk dat zowel de leerling(en) als leerkracht het gedrag een plaats kunnen geven en er naar oplossingen gezocht kunnen worden binnen de klas en school. Als leerkracht kan deze bekomen informatie ook doorgegeven worden naar de leerkrachten van de volgende jaren en/ of aan leerkrachten uit het zorgnetwerk van de school. Dit dient ook gecommuniceerd te worden naar het betrokken kind. Zo krijgt het **doorlopen van dit proces een duurzaam effect**.

Het doorlopen van dit proces biedt vele kansen voor iedere deelnemer, het werkt volgens mij vernieuwend en zal leerkrachten de kans bieden om met een vernieuwende blik naar moeilijk hanteerbaar gedrag te kijken.



Hoofdonderzoeksvraag

Hoofdonderzoeksvraag: Hoe kan didactisch materiaal, gebaseerd op de methodiek van 'portrettering', ontworpen worden om een stem te geven aan leerlingen met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag?

Ontwerpen van didactisch materiaal rond de methodiek 'portrettering'

Kerlijne Van Den Eede, een medestudente, en ik hebben ons gedurende deze bachelorproef verdiept in de methodiek 'portrettering' en verschillende visies die een andere kijk op moeilijk hanteerbaar gedrag stimuleren. Wij zien beiden het belang in van deze methodiek door de groei van moeilijk hanteerbaar gedrag in het onderwijs. Sommige leerkrachten weten niet meer hoe ze hiermee moeten omgaan en zitten vast in een soort van 'stoornisdenken'. Zij maken ook vaak gebruik van hele klassieke maatregelen zoals bv. verbieden of afzonderen in de hoop dat het moeilijke gedrag zou verdwijnen. Hierdoor kregen Kerlijne en ik het idee om didactisch materiaal te ontwikkelen die een toegangspoort biedt voor leerkrachten om de methodiek 'portrettering' op een eenvoudige manier te kunnen toepassen in de klaspraktijk. Deze methodiek is volgens ons sterk verbonden met de vijf visies die ik hiervoor al reeds heb besproken nl. 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018). Na een lang proces hebben wij didactisch materiaal ontwikkeld die voldoet aan de vijf voorwaarden van portrettering, die de leerlingen een stem geeft en die een vernieuwende blik op moeilijk hanteerbaar gedrag biedt aan leerkrachten. Door volgende deelonderzoeksvragen te beantwoorden heb ik didactisch materiaal rond de methodiek 'portrettering' kunnen ontwerpen en heb ik bijgevolg een antwoord kunnen formuleren op de hoofdonderzoeksvraag:

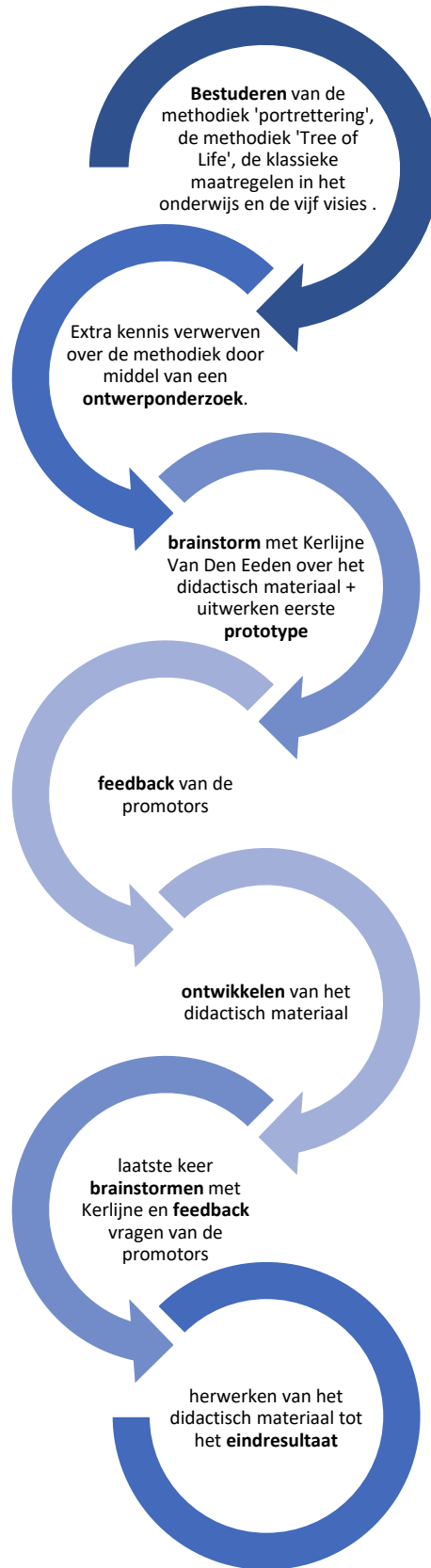
- Aan welke voorwaarden moet het didactisch materiaal voldoen om aan te sluiten bij de methodiek van 'portrettering'?
- Welke vragen zijn essentieel om als leerkracht te stellen tijdens de portretteringsgesprekken om een totaalbeeld te krijgen van de leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag?
- Welke leerplandoelen kan een leerkracht bereiken tijdens het uitvoeren van de methodiek 'portrettering' met behulp van het didactisch materiaal?
- Hoe kan ik tijdens het proces van 'portrettering' op een kwalitatieve manier in interactie gaan met het kind als leerkracht om kennis te verwerven over hem/ haar?
- Wat kunnen leerkrachten leren (over hun leerlingen) door te werken met deze methodiek?

Het proces om zelf didactisch materiaal rond de methodiek 'portrettering' te ontwerpen

Kerlijne en ik hebben heel wat gebrainstormd (zie bijlage 2) gedurende het proces van ons praktische luik. Omdat wij beiden oorspronkelijk voor 3 maanden naar Zuid-Afrika vertrokken op stagemobiliteit kwamen wij op het idee om **didactisch materiaal** (zie bijlage 3, 4 en 5) te ontwikkelen die de leerkrachten kunnen hanteren in hun klas. Om dit didactisch materiaal te creëren hebben we ons beiden verdiept in de methodiek 'portrettering'. Dit didactisch materiaal zouden we **laagdrempelig** ontwikkelen zodat alle leerkrachten dit kunnen gebruiken. Oorspronkelijk was het onze bedoeling om materiaal te ontwikkelen voor kinderen die moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen. Naargelang we ons meer verdiepten in de methodiek en deze ook hadden uitgetest in onze stage door middel van een ontwerponderzoek leek het ons een beter idee om materiaal te ontwikkelen voor alle leerlingen in de klas. Want volgens ons kunnen alle leerlingen eens moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen en willen ze allemaal een stem krijgen. Bovendien biedt dit een kans aan de leerkracht om meer informatie te verzamelen over alle leerlingen in zijn/ haar klas.

De verschillende visies over de omgang met moeilijk hanteerbaar gedrag als opvoeder of leerkracht vormden samen met de methodiek 'portrettering' een rode draad tijdens het doorlopen van het praktische luik. Tijdens het ontwikkelen van het didactisch materiaal rond de methodiek stonden we stil bij de verschillende visies die vroeger en nu gehanteerd worden bij het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag. Heel wat van maatregelen die genomen worden in het onderwijs zijn erop gericht om het moeilijk hanteerbaar gedrag weg te werken. De vijf visies die ik al reeds besprak en de methodiek 'portrettering' zijn er niet op gericht om het moeilijk hanteerbaar gedrag 'weg te werken', maar om deze te leren begrijpen en hiermee te leren omgaan door samen met het kind zijn ervaringen, gedachten, gevoelens, gedragingen, ... in kaart te brengen. De vijf visies steunen elk op hun eigen manier de methodiek hierin.

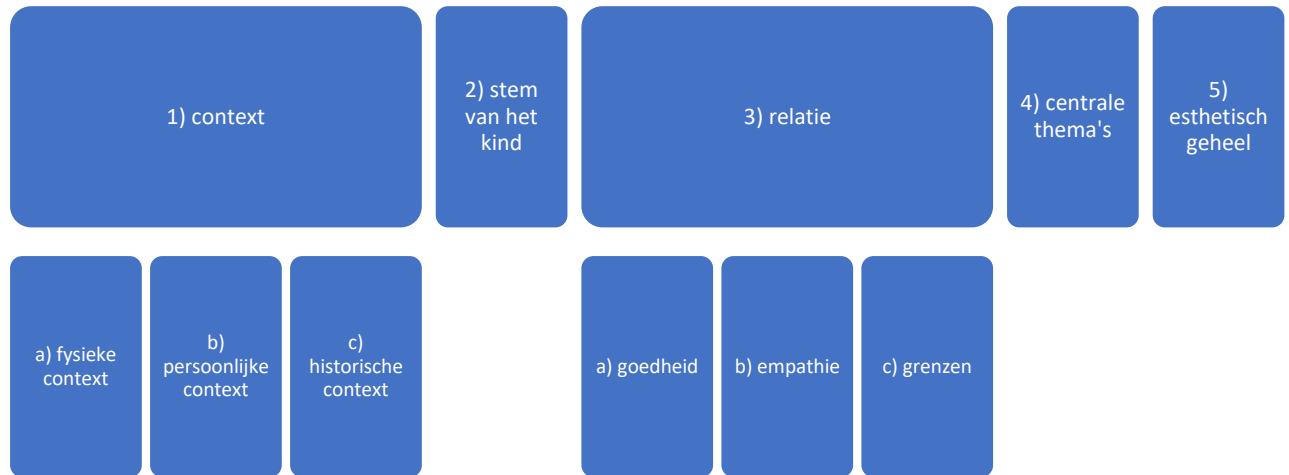
Kerlijne en ik hebben talloze keren met elkaar tijdens de uitbraak van COVID-19 gebeld. We werkten telkens stukjes van ons didactisch materiaal uit. Uiteindelijk kwamen wij samen met onze promotors op het idee om een kaartenset te creëren die de leerkrachten helpen om een les op te bouwen rond de methodiek 'portrettering'. Het materiaal bestaat uit **verschillende soorten kaarten** met elk hun eigen kleur. Deze kaarten geven de leerkrachten suggesties om hun **eigen les te creëren**. De leerkracht kiest van elke kleur één of meerdere kaarten uit en geeft op deze manier zijn/ haar les vorm. De duur van de les(sen) rond deze methodiek kan de leerkracht zelf bepalen. Bovendien zorgt het didactisch materiaal voor veel openheid en kan de leerkracht zelf bepalen hoe zijn/ haar les er zal uitzien. Het opbouwen van een les rond portrettering bestaat uit vijf stappen en worden hieronder grondig uitgelegd bij het deel: *'Hoe moet je het didactisch materiaal hanteren?'*.



Voorwaarden voor het gebruik van het didactisch materiaal

Zoals ik al reeds beschreef bij 'deelonderzoeksvraag 1' moet een leerkracht wanneer hij/ zij met behulp van het didactisch materiaal de methodiek 'portrettering' wil uitvoeren, waken over de **vijf componenten** van portrettering. De vijf componenten zijn: context, stem van het kind, relatie, centrale thema's en esthetisch geheel. Deze componenten zijn essentieel om op een correcte manier portrettering te kunnen uitvoeren. Indien u zich wil informeren over de inhoud van de vijf componenten, kan u de theorie hierover terugvinden bij 'deelonderzoeksvraag 1'.

de vijf componenten van 'portrettering':



Het didactisch materiaal

Het didactisch materiaal bestaat uit een handleiding, een kaartenset met een kleurencode en een USB-stick (PowerPoint). Het didactisch materiaal is opgebouwd uit verschillende kleurenkaarten met elk hun eigen functie. De beschrijving van de verschillende onderdelen van het didactisch materiaal vindt u hieronder terug:

- **De handleiding:** De handleiding geeft informatie aan de leerkrachten over de methodiek 'portrettering', het didactisch materiaal, het lesverloop, de begeleiding tijdens de les en de leerplandoelen die behaald kunnen worden.



- **USB-stick:** Op deze USB-stick kan u een PowerPoint terugvinden die auditieve informatie verschaft aan de leerlingen in verband met het verloop van de les, de afspraken en de methodiek 'portrettering'.



- **Blauwe kaarten:** dit zijn kaarten met suggesties voor boeken of gedichtenbundels die je kan gebruiken als inleiding en ter ondersteuning van de methodiek. Deze verhalen kunnen thema's aanbieden waarrond gewerkt kan worden in de klas.



- **Rode kaarten:** dit zijn kaarten met richtvragen die je kan gebruiken voor, tijdens en na het portretteren. Gedurende het hele proces kunnen deze kaarten een kapstok bieden waarop verder gebouwd kan worden. Als leerkracht ben je vrij in het stellen van vragen.



- **Groene kaarten:** dit zijn kaarten met mogelijke creatieve verwerkingen.



- **Grijze kaarten:** dit zijn controlekaarten die een houvast bieden aan de leerkracht om tijdens de creatieve verwerking na te gaan of alle componenten van portrettering aan bod komen.



- **Gele kaarten:** dit zijn kaarten met richtvragen die je kan gebruiken tijdens de reflectie op het einde van de les. Aan de hand van deze vragen krijg jij als leerkracht inzicht in hoe de leerlingen deze methode hebben ervaren. Deze kaarten bieden de mogelijkheid om jouw werkwijze naar de toekomst aan te passen.



*Het volledige eindresultaat van het didactisch materiaal kan u terugvinden in de bijlagen:

- Bijlage 3: “didactisch materiaal: handleiding”
- Bijlage 4: “didactisch materiaal: kaartenset”
- Bijlage 5: “didactisch materiaal: PowerPoint (met informatie voor de leerlingen)”

Hoe moet je het didactisch materiaal hanteren?

De verschillende kleurenkaarten dient de leerkracht te hanteren op een stapsgewijze manier gedurende het proces. De handleiding die bij het didactisch materiaal zit, hoort de leerkracht op voorhand door te nemen. De handleiding zorgt ervoor dat de leerkracht voorkennis verschaft over de methodiek en het didactisch materiaal. De verschillende stappen binnen de les rond 'portrettering' en wanneer welke kaarten gehanteerd moeten worden, kan u hieronder terugvinden:

Stap 1:

De leerkracht zorgt ervoor dat zowel hij/ zij als de leerlingen goed voorbereid aan de les kunnen starten. De leerkracht kan informatie verschaffen over de les en de methodiek in de handleiding. Om de leerlingen informatie te geven over de methodiek, het verloop van de les en de afspraken die ze moeten respecteren, kan de leerkracht gebruik maken van de PowerPointpresentatie op de **USB-stick**. Deze PowerPointpresentatie verschaft de leerlingen alle informatie die ze nodig hebben op een laagdrempelige en kindvriendelijke manier. De leerkracht kan de presentatie laten afspelen of kan de informatie zelf voorlezen.

Stap 2:

De leerkracht kiest tijdens deze stap een boek of gedicht met behulp van de **blauwe kaarten**. De leerkracht kiest een boek of gedicht dat aansluit bij het thema waarrond hij/ zij wil werken, bij de leeftijd van de klasgroep en bij de informatie die hij/ zij vooral wil verkrijgen over de leerlingen. Indien de leerkracht geen boek wenst te gebruiken om zijn/ haar les mee in te leiden kan hij/ zij ook op zoek gaan naar een passend gedicht, een filmfragment, een liedje, een kunstwerk, ... De leerkracht kan hierbij bijvoorbeeld werken rond de thema's 'gevoelens' of 'moeilijk hanteerbaar gedrag' en een andere creatieve inleiding voorzien.

Stap 3:

Vervolgens gaat de leerkracht een kort gesprek aan met de leerlingen. Hierbij kan hij/ zij gebruik maken van één of meerdere **rode thema-kaarten**. Na het voorlezen van het verhaal kan de leerkracht samen met de leerlingen enkele thema's kiezen en hierrond een gesprek voeren. De leerkracht beslist zelf welke vragen hij/ zij stelt en hoe diep hij/ zij wil ingaan op een bepaald thema. Deze gesprekken worden het beste gevoerd in een knusse setting vb. kringgesprek. De leerkracht kan de duur van dit klasgesprek zelf kiezen. Wij opteren ervoor om dit niet te lang te houden.

De rode thema-kaarten kan de leerkracht ook gebruiken wanneer de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. Hierbij kan de leerkracht bij bepaalde leerlingen of groepjes leerlingen extra vragen stellen om meer informatie te verzamelen over hen of om hen meer ideeën te geven binnen hun creatieve verwerking.

Stap 4a:

Na het klasgesprek gaan de leerlingen elk individueel aan de slag. De leerkracht kan met behulp van de **groene kaarten** een passende creatieve verwerking uitzoeken voor de klas en rond het thema waarover hij/ zij sprak met de kinderen. Tijdens de creatieve verwerking is het belangrijk dat de leerlingen zich kunnen concentreren, elkaar niet kunnen storen en volledig opgaan in hun werk. Terwijl de kinderen zelfstandig aan het werk zijn, kan de leerkracht enkele richtvragen stellen die de leerlingen mogen beantwoorden binnen hun portret.

Stap 4b:

Tijdens de begeleiding van de creatieve verwerking kan de leerkracht gebruik maken van **de grijze controlekaarten** om na te gaan of hij/zij alle componenten van portrettering op een correcte manier hanteert. Er is per component van portrettering één kaart aanwezig in de kaartenset. Elke kaart bevat enkele hulpvragen die je je als leerkracht kan stellen tijdens de begeleiding. Deze hulpvragen zorgen ervoor dat de leerkrachten de componenten niet uit het oog verliezen en kunnen controleren of ze deze voldoende bewaken.

Stap 5:

Op het einde van de les bestaat er de mogelijkheid om kort te reflecteren met de kinderen over het proces en de gevoelens die deze les met zich hebben teweeggebracht. Hiervoor kan de leerkracht de **gele kaart** gebruiken. Belangrijk is dat de leerkracht de veiligheid van de kinderen tijdens deze fase beschermt. De kinderen hoeven hierbij niet mondeling te uiten welke ervaringen, gevoelens en gedachten tijdens dit proces aan bod kwamen.

Conclusie

Omwille van de invoering van het M-decreet komen er heel wat meer leerlingen in het reguliere onderwijs terecht met specifieke onderwijsbehoeften (Vlaamse Overheid, z.d.). Ook bepaalde kinderen die voorheen werden geplaatst in het buitengewoon onderwijs onder het 'type 3: kinderen met gedrags- en emotionele problemen' komen terecht in het reguliere onderwijs wanneer ze met behulp van redelijke aanpassingen (Vlaanderen Onderwijs, z.d.) de les op een optimale manier kunnen volgen. Buiten deze inclusie-kinderen zijn er ook andere leerlingen in de reguliere klaspraktijk die frequent of zo nu en dan **moeilijk hanteerbaar gedrag** vertonen (Kenniscentrum Potential, z.d.). Er worden, vaak vanuit de beste bedoelingen, heel wat redelijke aanpassingen (Nijs, 2017) voor hen ingevoerd zonder dat deze kinderen hierover kunnen instemmen. Daarnaast worden ook veel (klassieke) maatregelen genomen wanneer leerlingen moeilijk hanteerbaar gedrag stellen. In het huidige onderwijs wordt er nog vaak geprobeerd om het moeilijk hanteerbaar gedrag 'weg te werken'. Daarnaast zijn er ook nog verscheidene leerkrachten die de stem van de kinderen te weinig laten spreken. Ze kennen hierdoor de redenen achter het moeilijk hanteerbare gedrag niet en vragen niet naar de mening van het kind over de maatregelen die ze nemen. Het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag in de klas kan ook nog op andere (en misschien zelfs betere) manieren.

In deze bachelorproef heb ik mij verdiept in **vijf verschillende visies**:

- 1) 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011)
- 2) 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014),
- 3) 'Omdenken' (Gunster, 2012)
- 4) '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012)
- 5) 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018)

Bovenstaande visies bieden een nieuwe opvoedkundige bril aan om als opvoeder of leerkracht om te gaan met het moeilijk hanteerbaar gedrag van kinderen. De vijf visies bespreken verschillende brillen en uitgangspunten om met het gedrag om te gaan, maar hebben een gemeenschappelijk doel. De visies willen een **stem geven aan kinderen** en willen ervoor zorgen dat de leerkrachten of opvoeders verder kijken dan het feitelijke gedrag van de kinderen. Ze willen dat de opvoeder of leerkracht redenen en invloeden achter het gedrag probeert te ontdekken om **het gedrag van het kind te begrijpen** en hiermee aan de slag te kunnen. Deze visies bieden mogelijkheden voor leerkrachten om op een positieve manier in interactie te gaan met de betrokken kinderen. Zo kunnen ze samen proberen het gedrag te reduceren, zonder het proberen 'weg te werken'.

In deze bachelorproef ben ik op zoek gegaan naar een didactische methode die de vijf visies kan ondersteunen en ervoor kan zorgen dat de visies vertaald worden naar de klaspraktijk. De methodiek 'portrettering' is een ideale didactische methode hiervoor. De methodiek 'portrettering' werd uitgewerkt door Sara Lawrence – Lightfoot een Afro-Amerikaanse sociologe in samenwerking met Jessica Hoffman Davis, een Amerikaanse ontwikkelingspsychologe die zich bezighoudt met het verband tussen kunst en educatie (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013). Deze methodiek werd ontwikkeld om **ervaringen binnen het onderwijs** te kunnen vatten, de leerkrachten te helpen bij het **verschaffen van informatie** en vooral **een stem te kunnen geven aan de kinderen**. 'Portrettering' (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997) is een methodiek die verbondenheid wil creëren tussen kennis, ervaringen en kunst. De methodiek is een **creatief proces** waarbij kinderen van zichzelf een portret maken met behulp van een uitgekozen activiteit vb. verven, stop-motion, Tijdens het uitvoeren van portrettering proberen de leerkrachten de ervaringen, gevoelens en gedachten van leerlingen te vatten door de juiste vragen te stellen aan de klasgroep of individuele leerlingen. Daarnaast proberen ook de leerlingen hun eigen leven met al hun gedragingen, gedachten, gevoelens, relaties en ervaringen in kaart te brengen. Tijdens het uitwerken van een portret is het belangrijk om zowel negatieve als positieve gevoelens, gedachten en ervaringen een plaats te geven binnen het werk en de factoren die leiden tot succes te lokaliseren. Op het einde van het artistiek proces moet de leerling zich kunnen identificeren met zijn/ haar resultaat. De stem van de leerling moet hierin duidelijk aanwezig zijn (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013).

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten op een positieve en eenvoudige manier aan portrettering (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) kunnen werken binnen de klaspraktijk, hebben Kerlijne Van Den Eede en ik **didactisch materiaal** ontwikkeld. Dit didactisch materiaal bestaat uit **een kaartenset** waarmee de leerkracht vooraf zijn/ haar les kan opstellen en die hem/ haar tijdens het proces helpen bij de ondersteuning. Deze kaarten geven de leerkracht verschillende suggesties voor een inleiding, thema's waarrond gewerkt kunnen worden, vragen die hij/ zij kan stellen en verschillende mogelijkheden van creatieve uitwerkingen om mee aan 'portrettering' te werken. Bovendien bevat de kaartenset ook kaarten die de leerkracht helpen bij het waken over de vijf voorwaarden van portrettering en kaarten om op het einde van de les samen met de leerlingen of alleen te reflecteren over het proces. Dit biedt de leerkrachten groeikansen aan tijdens het uitproberen van de methodiek. Bij de kaartenset zullen de leerkrachten ook **een handleiding** vinden. In deze handleiding kunnen de leerkrachten op een laagdrempelige manier essentiële informatie vinden over de methodiek en de uitvoering van de methodiek met behulp van het didactisch materiaal. Het is belangrijk dat de leerkrachten deze informatie doornemen zodat ze zich een beeld kunnen vormen van de methodiek, de kenmerken die aan bod moeten komen gedurende het proces en hoe ze de leerlingen kunnen begeleiden (Pameijer et al., 2018). Daarnaast kunnen de leerkrachten in de handleiding leerplandoelen per onderwijsnet: ZILL (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018), GO! (GO! Pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015) en OVSG (OVSG, z.d.) terugvinden die ze kunnen behalen tijdens deze lessen. Als laatste kan de leerkracht ook **een USB-stick** terugvinden bij het didactisch materiaal. Op de USB-stick kan de leerkracht een PowerPointpresentatie terugvinden. Deze presentatie verschaft informatie aan de leerlingen over de methodiek, het lesverloop, het doel van het proces en de afspraken waaraan de leerlingen zich dienen te houden. Door de presentatie kunnen de leerlingen op een vlotte manier starten aan het proces.

Het toepassen van de methodiek 'portrettering' in de klascontext is heel waardevol (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013). Het creëren van een portret is een troef voor de leerkracht om een **beter kijk te krijgen op moeilijk hanteerbaar** gedrag. Het biedt diverse mogelijkheden om samen met de leerling(en) naar oplossingen te zoeken om bepaald moeilijk gedrag te reduceren zodat zowel de leerling(en) als de leerkracht er zich goed bij voelen. Het is niet de bedoeling om het gedrag na het proces weg te werken. Na het doorlopen van dit proces is het belangrijk dat zowel de leerling als de leerkracht het gedrag een plaats kunnen geven en er naar oplossingen gezocht kunnen worden binnen de klas en de school. Als leerkracht kan deze bekomen informatie ook doorgegeven worden naar de leerkrachten van de volgende jaren en/ of aan leerkrachten uit het zorgnetwerk van de school. Dit moet wel telkens besproken worden met het betrokken kind om zijn/ haar privacy te garanderen. Zo krijgt het doorlopen van dit proces een **duurzaam effect**. Daarnaast biedt 'portrettering' ook voordelen voor de leerlingen. De leerlingen krijgen **een stem** en kunnen hun gevoelens, gedachten, gedragingen, ervaringen en relaties in kaart brengen in hun portret. Tijdens het proces zullen de leerlingen nieuwe informatie ontdekken over zichzelf en hun omgeving. Bovendien zullen de leerlingen zich op het einde van het proces kunnen herkennen in hun product en zullen voornamelijk hun successen en positieve aspecten hierin tot uiting komen.

Oorspronkelijk was het idee om deze methodiek toe te passen bij **kinderen met gedragsproblemen**. Al snel merkte ik tijdens de uitwerking van het praktische luik op dat de methodiek 'portrettering' (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) voor alle kinderen waardevol kan zijn. De reden hiervoor is dat zo goed als alle kinderen tijdens hun lagere schooljaren wel eens moeilijk hanteerbaar gedrag kunnen stellen. Achter dit moeilijk hanteerbare gedrag kunnen redenen verborgen zitten die we door het gebruiken van de klassieke maatregelen niet zullen ontdekken. Daarom vonden Kerlijne Van Den Eede en ik het belangrijk om didactisch materiaal te ontwikkelen voor de gehele klas en niet enkel voor kinderen met gedragsproblemen. Ieder kind verdient het om een stem te krijgen. Bovendien is het voor ieder kind waardevol om hun gedachten, gevoelens, gedragingen, omgeving, ... in kaart te brengen en kan het voordelig zijn voor de leerkracht om over al zijn/ haar leerlingen informatie te verkrijgen. Door middel van deze mindshift in de bachelorproef heb ik ervoor gekozen om de theorie achter gedragsstoornissen en gedragsproblemen te behouden. Naar mijn mening blijft deze theorie zinvol, omdat leerkrachten in het reguliere onderwijs meer en meer in aanraking komen met kinderen met gedragsproblemen. De oorzaak hiervan is mogelijks de invoering van het M-decreet (Vlaamse Overheid, z.d.). Daarnaast zullen vele leerkrachten in het lager onderwijs voornamelijk informatie willen verkrijgen over deze leerlingen en willen ze de redenen achter dit gedrag meer leren kennen, dan bij kinderen die sporadisch moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen.

Gedurende het schrijven van deze bachelorproef waren er **enkele moeilijkheden** waartegen ik aanbotste. Het vinden van objectieve en wetenschappelijke informatie over kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag of gedragsproblemen was een zoektocht. Heel wat bronnen geven vaak hun persoonlijke visie over deze problematieken, waardoor deze informatie minder geschikt werd om te gebruiken als literatuurstudie (De Boer, 2019 & Kenniscentrum Potential, z.d. & Van de Putte, 2019 & Van der Elst, 2011). Vervolgens bemoeilijkte de keuze voor een buitenlandse stage en de verspreiding van COVID-19 dit proces. Naar mijn mening heb ik te weinig ervaringen kunnen opdoen met de methodiek in de praktijk. Daarnaast is het didactisch materiaal niet uitgetest geweest in de klaspraktijk. Hierdoor kunnen er nog enkele fouten of moeilijkheden (bijvoorbeeld: te moeilijke richtvragen, creatieve uitwerkingen, ...) verscholen zijn in het didactisch materiaal. Binnen dit onderzoek zou het interessant zijn om dit didactisch materiaal uit te testen in verschillende graden en bij verschillende kinderen. De grote diversiteit in het onderwijs kan voor moeilijkheden zorgen binnen dit portretteringsproces. Het didactisch materiaal verwacht concentratie, creativiteit, een bepaald taalniveau, motorische handelingen en denkwerk van de leerlingen. Dit is niet voor ieder kind evident. Volgens mij kunnen er **waardevolle vervolprojecten** gekoppeld worden aan deze bachelorproef waarbij het didactisch materiaal wordt uitgetest in klassen met een rijke diversiteit aan leerlingen (bv. kinderen met concentratieproblemen, gedragsproblemen, taalproblemen, mentale- en fysieke problemen, ...) om dan vervolgens het didactisch materiaal aan te passen zodat dit toegankelijk wordt voor alle kinderen.

Anderzijds waren er ook enkele zaken binnen het onderzoek die heel **vlot en positief** verliepen. Het interpreteren van de methodiek 'portrettering' (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) en de vijf visies die een andere kijk hebben op moeilijk hanteerbaar gedrag waren heel begrijpelijk en verliepen bijgevolg vlot. Ook het ontwikkelen van het didactisch materiaal verliep positief. Kerlijne en ik spraken elkaar meermaals via 'Zoom' en verdeelden het werk op een eerlijke manier. Daarnaast vroegen we vaak feedback aan onze promotors. Hun respons was telkens duidelijk en richtinggevend. Hierdoor kwamen wij vrij snel tot een concreet eindresultaat waar we ons beiden heel goed bij voelen.

Literatuurlijst

- Delcour, K. (2015). *Een exploratief onderzoek naar de rol van Portraiture voor Disability Studies in Gent*. Gent: Universiteit Gent (Geert Van Hove), 84.
- Delmel, A. (2014). *Introductie van de methodiek 'Nieuwe Autoriteit' en 'Geweldloos Verzet' van Haim Omer in het dagelijks handelen van opvoeders*. Geraadpleegd op 19/08/2019 : <https://www.scriptiebank.be/scriptie/2014/introductie-van-de-methodiek-nieuwe-autoriteit-en-geweldloos-verzet-van-haim-omer-het>
- Denborough, D. (2008). *The Tree of Life*. Geraadpleegd op 11/02/2020 via <https://dulwichcentre.com.au/the-tree-of-life/>
- De Vos - Van der Hoeven T. (2000). *Als agressie te extreem wordt*. Geraadpleegd op 18/01/2020 via <https://www.opvoedadvies.nl/antisociaal.htm>
- De Vos - Van der Hoeven T. (2006). *Oppositieel opstandig gedrag*. Geraadpleegd op 18/01/2020 via <https://www.opvoedadvies.nl/odd.htm>
- De Craemer, L. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Gent: Universiteit Gent (Geert Van Hove), 159.
- GO! Pro – kennisplatform voor GO! professionals (2015). *Leerplannen basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29/04/2020 via <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>
- Grymonprez, S. (2018, april 16). Gedragsproblemen bij schoolgaande jeugd exploderen. *De Standaard*.
- Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk*. Utrecht: Bruna Uitgevers, 296.
- Heylen, M., & Janssens, K. (2001). *Het contextuele denken: een methodiekwontwikkeling voor het welzijnswerk*. Acco Uitgeverij, 168.
- Horeweg, A. (2018). *De Traumasensitieve School*. LannooCampus, 352.
- Indigo. (z.d.). *ADHD*. Geraadpleegd op 18/01/2020 via <https://www.indigo.nl/hulpaanbod/psychische%20klachten/omgaan%20adhd/>
- Indigo. (z.d.). *Gedragsproblemen, ADHD, ODD, CD en agressie*. Geraadpleegd op 18/01/2020 via <https://www.indigo.nl/hulpaanbod/psychische-klachten/Gedragsproblemen,-ADHD,-ODD,-CD-en-Agressie/>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2020). *Zin in leven, zin in leren*. Opgehaald van op 03/01/2020 via <https://zill-selector.katholiekonderwijs.vlaanderen/#>
- Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie (z.d.). *gedragsstoornissen (ODD/ CD) bij kinderen*. Geraadpleegd op 20/05/2020 via <https://www.kenniscentrum-kjp.nl/professionals/gedragsstoornissen-odd-cd/>

Kenniscentrum Potential (z.d.). *Lastig kind? Neen, moeilijk hanteerbaar gedrag!*. Geraadpleegd op 20/05/2020 via <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/lastig-kind-neen-moeilijk-hanteerbaar-gedrag>

Kinderrechtencommissariaat. (2012). *(in) (proef)druk. Gedragsstoornis of niet? Het kind achter het label*. Oost-Vlaanderen: Vlaamse Overheid.

Lameris, A. (2020). *Diagnose stellen: voor- en nadelen*. Geraadpleegd op 29/05/2020 via <https://www.balansinjegezin.nl/diagnose-stellen-voor-en-nadelen/>

Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffman Davis, J. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc, 294.

Nijs, F. (2017). *Bachelorproef gedragsproblemen: nieuwe uitdagingen voor leraren na de invoering van het M-decreet*. Geraadpleegd op 01/05/2020 via https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/thesis/2017-09/NijsFemke_bachelorproef_21062017_definitieveversie_V1.pdf

Noëlle Pameijer, Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco uitgeverij, 312.

Onderwijs Vlaanderen. (2018, 20, april). *Bijsturingen M-decreet: snelle ondersteuning voor leerlingen met gedragsstoornissen*. Geraadpleegd op 17/12/2019 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/bijsturingen-m-decreet-snelle-ondersteuning-voor-leerlingen-met-gedragsstoornissen>

Ontspannen Opvoeden (2018). *Wel of geen diagnose, deel 2: voor- en nadelen*. Geraadpleegd op 30/05/2020 via <https://ontspannenopvoeden.nl/opvoedtips/wel-of-geen-diagnose-deel-2-voor-en-nadelen/>

OVSG (z.d.). *Leerplannen OVSG*. Geraadpleegd op 29 april 2020 via <https://schoolweb.ovsg.be/ovsg/dblager.aspx>

OVSG, & Universiteit Gent. (z.d.). *Portretten M*. Geraadpleegd op 22/09/2019 via <https://www.ovsg.be/portretten-m/>

Redactie De Morgen. (2019, 14, april). *Leerkrachten uiten forse kritiek op M-decreet*. Geraadpleegd op 02/05/2020 via https://www.demorgen.be/nieuws/leerkrachten-uiten-forse-kritiek-op-m-decreet~b16f8e58/?utm_source=link&utm_medium=app&utm_campaign=shared%20content&utm_content=free

Roelandt, A. (2019, 30, september). *M-decreet in het onderwijs wordt afgeschaft en vervangen door 'begeleidingsdecreet'*. *De Morgen*.

Vandecasteele, M. (2012). *'De bewaker van het kader?' Een ethnische reflectie over waardigheid van de kunstenaar in het sociaal-artistische veld*. Gent: Universiteit Gent (Geert Van Hove), .

Van Dale (2006). *Van Dale verklarend woordenboek: Nederlands*. Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

Van der Elst, A. (2011, oktober). *Paul Verhaeghe over toename gedragsproblemen bij kinderen*. *CVZ magazine*, 4.

Van Lier R., & Leonard H. (2013). *Nieuwe Autoriteit: De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor?*. Welwijs, 4.

Vlaamse Overheid. (z.d.). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 17/12/2019 via <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

Vlaamse Overheid. (z.d.). *Hulp bij leerproblemen en leerstoornissen*. Geraadpleegd op 17/12/2019 via <https://www.vlaanderen.be/hulp-bij-leerproblemen-en-leerstoornissen>

Weyts, B. (2019, 25, oktober). *Ben Weyts scheidt duidelijkheid over M-decreet en inschrijvingsdecreet*. Geraadpleegd op 17/12/2019 via <https://www.n-va.be/nieuws/ben-weyts-scheidt-duidelijkheid-over-m-decreet-en-inschrijvingsdecreet>

Wij-leren: kennisplatform voor het onderwijs (2019). *begrip: gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 22/09/2019 via <https://wij-leren.nl/gedragsproblemen.php>

Bijlagen

Bijlage 1: lesvoorbereiding (oefenmoment met de methodiek 'portrettering')

Leergebied: Muzische vorming

Doelgroep: 6de leerjaar

Duur: 50 Minuten

portrettering - wie ben ik? (bachelorproef)

Leerlijnen

Vorige les

De leerlingen hebben al vaker lessen beeld gekregen.

Deze les

De leerlingen zullen een les muzische opvoeding: beeld krijgen. De kinderen gaan aan de hand van verschillende persoonlijke vragen een tekening maken met zelfgekozen materialen vb. potloden, stiften, verf, collagetechnieken, Deze tekeningen zijn erg persoonlijk en moeten in een rustige sfeer gecreëerd worden. Er wordt geen toonmoment gehouden over de tekeningen.
De methode die wordt toegepast tijdens deze les heet 'portrettering'.

Volgende les

/

Lesdoelen

De leerlingen beantwoorden persoonlijke vragen over zichzelf en hun omgeving met behulp van een tekening.

De leerlingen tekenen op een creatieve manier hun eigen gedrag, gevoelens, gedachten en omgeving.

De leerlingen komen tot rust.

Leerplannen

Eindtermen Sociale vaardigheden



- 1.1 – De leerlingen kunnen zich op een assertieve wijze voorstellen.

Eindtermen Muzische vorming

- ET.MUVO.BE.1.5 – De leerlingen kunnen beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet.
- ET.MUVO.BE.1.6 – De leerlingen kunnen tactiele, visuele impressies, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weergeven.
- ET.MUVO.ATT.6.4* – De leerlingen kunnen vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen.

Leerplan Zin in leren zin in leven (ZILL) VVKBaO

- ① **IKwn1** **Gevoelig zijn voor wat zinvol, goed, schoon, waardevol ... is voor zichzelf én voor anderen. Een persoonlijk geweten ontwikkelen** ①
8 – 12 Motieven en argumenten achter goed handelen bij zichzelf en bij anderen herkennen – ontdekken hoe het goede doen verband houdt met tegemoetkomen aan je eigen gevoelens en behoeften en/of die van anderen, met eigen welzijn en dat van anderen – ervaren hoe mensen, door het goede te doen, tot elkaar komen – ontdekken hoe mensen deugd beleven aan het goede dat rondom hen gebeurt
- ② **IKvk4** **Situaties die als moeilijk ervaren worden en frustraties ombuigen door te zoeken naar mogelijkheden om er bevrijdend mee om te gaan** ②

	10 – 12 Lastige situaties durven aanpakken door: na te gaan wat men aan de situatie kan doen, na te denken over hoe men zich opstelt tegenover het probleem en hoe men zich kan verweren – even uit een lastige situatie stappen om eerst tot rust en bezinning te komen en om de eventuele betrekkelijkheid en de relativiteit van de 'lastige situatie' in te zien	0
	Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen	1
	9 – 12 Reflecteren op eigen mogelijkheden en beperkingen en daaruit leren over zichzelf – over eigen mogelijkheden en beperkingen communiceren	0
	9 – 12 Nadenken over wie men wil en kan worden – ontdekken wat hen in hun groei beperkt en stimuleert	0
	Durven fantaseren en verbeelden	1
	10 – 12 Plezier blijven beleven aan het verbeelden in diverse contexten – ongewone verbanden durven zien en leggen, durven fantasievol improviseren en vormgeven	0
	Zich bewust worden van de eigen muzische en creatieve mogelijkheden (talenten) en die tonen	2
	10 – 12 Vanuit het eigen muzisch aanvoelen praten over de wijze waarop men zich uitdrukt in beeld, muziek, dans en drama – de persoonlijke expressiestijl verder ontwikkelen	0
	Gevoelens en behoeften bij zichzelf en anderen beleven, aanvaarden, herkennen en in taal uitdrukken	5
	8 – 12 Inzicht krijgen in complexere gevoelens zoals verliefdheid, verwarring, gespannenheid, eenzaamheid, schuld, schaamte, jaloezie ...	0
	6 – 12 Nadenken over de oorzaak van die gevoelens – gedragsuitingen van zichzelf en anderen verbinden met gevoelens – concreet beschrijven wat men bij zichzelf en anderen waarneemt – zich bewust zijn van ervaringen waarbij meerdere gevoelens en behoeften in het geding zijn – kunnen omgaan met wisselende stemmingen van zichzelf en anderen	0

Lesverloop

Fase 1: inleiding (5 minuten)

- liedje Gers Pardoel

INHOUD:

Vragen na liedje:

- Waarover gaat het liedje? (het leven van Gers Pardoel)
- Wat vertelt hij? (hij vertelt over ups-and-downs, dat je jezelf moet blijven, je mag jezelf niet veranderen, ...)
- Als we ons leven kunnen weergeven met een lijn hoe goed we ons voelen, hoe zou die lijn dan gaan? (naar boven en naar beneden, je voelt je nooit altijd goed of altijd slecht, ...)
- Wat doet jou (niet) goed voelen? (eigen mening)
-

DIDACTISCHE WERKVORM:

- De leerkracht laat het lied 'zijn' van Gers Pardoel spelen.
- De leerkracht start een klasgesprek met de leerlingen.
- De leerkracht visualiseert de hobbelende levenslijn door deze abstract op het bord te tekenen.



liedje Gers Pardoel

Fase 2: instructie (10 minuten)

- instructie

INHOUD:

Uitgebreide instructie:

-Gers Pardoel heeft zichzelf blootgegeven door een liedje te schrijven over zijn eigen gedachten, gevoelens, gedrag en zijn leven. Wij gaan dit vandaag ook doen. Wij gaan een tekening maken over ons eigen leven. Ik zal jullie straks een vragenblad geven per twee. Aan de hand van die vragen mogen jullie een tekening maken. Deze tekening hoeft helemaal niet mooi te zijn en deze tekening wordt ook niet getoond aan anderen. Enkel ik zal na de les even de tekeningen bekijken. Het is een tekening die we in volledige rust maken, voor jezelf. We zullen ons eigen leven, gedrag en onszelf beter leren kennen door de tekening te maken. Het maken van deze tekening kan ook moeilijke gevoelens zoals verdriet oproepen. Daarom mag je als het even nodig is naar buiten gaan of na de les een gesprekje vragen aan juf Carola of mij. Omdat het maken van deze tekening moeilijk kan zijn en gevoelig kan zijn, wil ik dat we straks allemaal respect hebben voor elkaar en in stilte gaan werken. Ik zal wat rustige achtergrondmuziek opzetten.

-Als eerste ga ik jullie het blad geven met alle vragen op. Jullie mogen deze eerst lezen en misschien zelfs kort beantwoorden. Daarna mogen jullie kiezen tussen 3 tekentechnieken. De eerste is de levensboom, die heeft aparte vragen en is het gemakkelijkste om te tekenen. Als tweede kan je ervoor kiezen om een stripverhaal te tekenen. Dit is een beetje moeilijker maar je mag jezelf deze les uitdagen! Als laatste kan je ook losse tekeningen maken door in het midden je naam te schrijven en enkele vragen te beantwoorden met kleine losse tekeningen. Je hoeft niet alle vragen te beantwoorden. Jullie mogen zelf kiezen of jullie stiften, wasco's of kleurpotloden gebruiken. Er zijn ook stickers, tijdschriften, ... aanwezig waaruit je foto's of woorden mag knippen die je kan gebruiken in je tekening. Je mag ook woorden schrijven op je tekening.

3 technieken waaruit je mag kiezen:

- 1) levensboom
- 2) een stripverhaal tekenen
- 3) losse tekeningen met behulp van de vragen

vragen op blad:

Doelen:

- Wat is je grote levensdoel?
- Welke doelen liggen niet meer zo veraf?
- Welke doelen liggen nog heel ver weg?

Drempels:

- Waarvoor ben je al te oud? Waarvoor ben je nog te jong?
- Ben je soms bang voor wat nog komen zal?
- Welke herinneringen blijven je bij?

Wegwijzers:

- Wie is voor jou belangrijk? Wie kan je helpen?
- Zijn er mensen die jou de verkeerde richting wilden uitsturen? Die jou niet helpen?

Hiernissen:

- Heb je ooit al willen opgeven?
- Heb je al moeilijke momenten gehad in je leven? Durf je het te tekenen of is het nog steeds te moeilijk?

Kruispunten:

- Heb je ooit al momenten gehad in je leven dat je niet goed wist wat te doen?
- Heb je ooit al verkeerde beslissingen genomen in je leven?

Rustpunten:

- Bij wie of waar kom je tot rust?
- Hou je van de stilte? Waarom?
- Welke gedachten komen er bij je op als je even rust?

Bagage:

- Wat mis je in je leven?
- Wat is voor jou kostbaar? Wat zou je niet willen missen?

Horizon:

- Hoe ziet je toekomst eruit?
- Waar kijk je naar uit?

Jezelf:

- Wat vind je positief aan jezelf?
- Wat zou je liever veranderen aan jezelf?
- Wie, wat maakt jou gelukkig? Waar ben je gelukkig?
- Wat doe je graag in je leven?

DIDACTISCHE WERKVORM:

- De leerkracht geeft de instructie en laat deze herhalen door een leerling.
- De leerkracht deelt de vragenbladen uit en overloopt deze samen met de leerlingen.
- De leerkracht toont de 3 verschillende technieken waaruit de leerlingen mogen kiezen.
- De leerlingen mogen indien nodig vragen stellen.



PPT portrettering



voorbeelden van de 3 technieken

 vragenblad (met afbeeldingen)

Fase 3: portrettering (30 minuten)

- uitoefenen van de methodiek


INHOUD:

Vragen die de leerlingen kunnen hebben:


- Wat betekent kostbaar? (iets dat je niet wil missen in je leven, dat je belangrijk vindt)
- Is het juist wat ik doe? (niets is fout)
- Mag ik dit materiaal gebruiken?
-

DIDACTISCHE WERKVORM:

- De leerlingen voeren de methode 'portrettering' uit.
- De leerkracht zet achtergrondmuziek op.
- De leerkracht loopt af en toe rond, niet te veel zodat de leerlingen niet het idee krijgen dat hun tekening in de gaten wordt gehouden.
- De leerkracht bewaart de rust.

 PPT portrettering

 rustige achtergrondmuziek

 vragenblad (met afbeeldingen)

 wit en dik papier, kleurpotloden, wasco's, tijdschriften, scharen, lijmstiften, ...

evaluatie (5 minuten)

- evalueren van de methodiek door de leerlingen

INHOUD:

Instructie:


-Jullie krijgen allemaal een evaluatieblad die jullie mogen invullen. De evaluatie gaat over de opdracht.

Evaluatievragen:

- Welk gevoel kreeg je bij de opdracht?
- Wat vond je leuk?
- Wat vond je niet leuk?
- Heb je iets nieuws ontdekt over jezelf of je omgeving?
- Waar sta je nu meer bij stil?
- Als je dezelfde opdracht opnieuw zou mogen doen. Op welke manier zou je de vragen nu willen beantwoorden? (vb. met klei, verf, aan de hand van foto's, een filmpje, een verhaal of gedicht schrijven, ...)
-

DIDACTISCHE WERKVORM:

- De leerkracht geeft de instructie en deelt de evaluatiebladen uit.
- De leerlingen vullen het evaluatieblad in.

 evaluatiebladen portrettering

Bijlagen bij lesvoorbereiding


1) vragenblad

???

Mijn weg...


Doelen

- Wat is je grote 'levensdoel'?
- Welke doelen liggen nog veraf?
- Welke doelen liggen dichtbij?




Wegwijzers

- Naar welke mensen kijk je op?
- Welke mensen heb je nodig om je doelen te bereiken?
- Zijn er mensen die jou de verkeerde richting willen uitsturen?




Kruispunten

- Heb je al momenten meegemaakt in je leven, waarop je niet goed wist wat te kiezen?




Bagage

- Wat weegt er zwaar in je leven?
- Wat zou je niet kunnen missen in je leven?
- Wat ontbreekt er nog in je leven?




Rituelen

- Heb je bepaalde gewoontes?




Drempels

- Waarvoor ben je al te oud?
- Waarvoor ben je nog te jong?
- Ben je soms bang voor wat nog zal komen?
- Welke herinneringen blijven je sterk bij?




Rustpunten

- Bij wie of waar kom je tot rust?
- Houd je van de stilte? Waarom?
- Welke gedachten komen er bij je op als je even uitrust?




Horizon

- Hoe zie je je toekomst?
- Waar kijk je naar uit?




Over jou

- Wat vind je positief aan jezelf?
- Wat zou je liever veranderen aan jezelf?
- Wie of wat maakt jou gelukkig?
- Wat doe je graag?



Hindernissen

- Heb je ooit al eens opgegeven?
- Ervaar je soms hindernissen op weg naar je doelen?



2) levensboom

Je eigen 'levensboom':

Wortels:

- Teken je gezin? Wie zijn ze?
- Wat vinden jij en jouw gezin belangrijk in het leven?

Grond:

- Wie omringt jou dagelijks in jouw leven?
- Wie vertrouwt je?
- Wie steunt jou?
- Van wie krijg je liefde? (mensen, dieren, voorwerpen vb. knuffel)

Stam:

- Welke talenten heb je?
- Waar ben je goed in?

Takken:

- Wat zijn jouw dromen?
- Wat zijn jouw wensen?
- Hoe ziet jouw toekomst eruit?

Bladeren:

- Welke mensen inspireren jou?
- Naar wie kijk je op? (filmsterren, familie, vrienden, leerkrachten, zangers, ...)

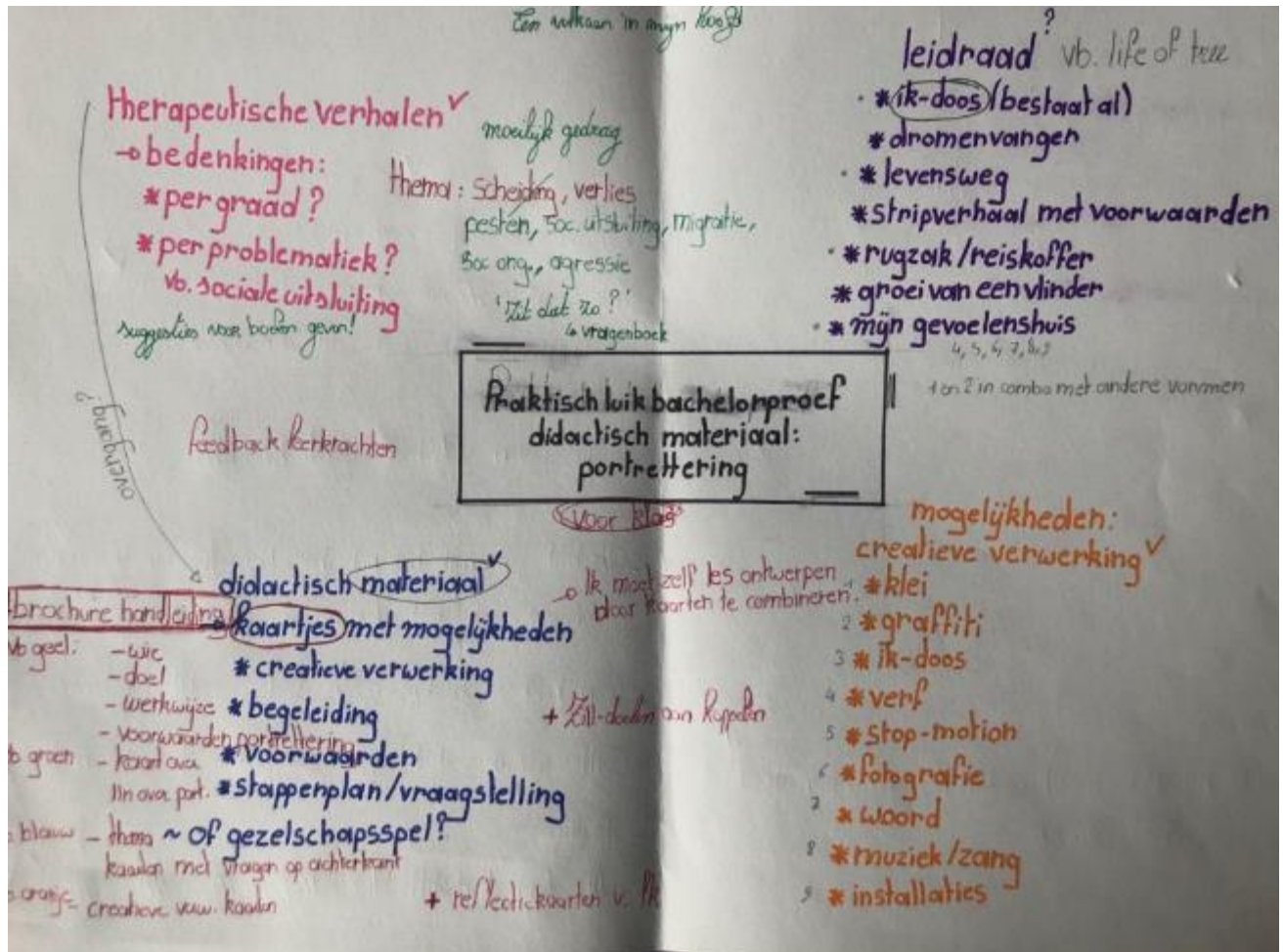
Fruit/ vruchten in de boom:

- Wat leer je van je vrienden?
- Wat leer je van jouw ouders?
- Wat leer je van anderen?



3) Strip over je eigen leven

Het leven van



Eerste uitwerking kaarten (na eerste brainstorm):

Wat is portretteren?

Portretteren is een methode waarbij de kinderen op een creatieve manier zichzelf en hun omgeving kunnen afbeelden en beter leren kennen.



Aandachtspunten

- ...
- ...
- ...
- ..
- ...
- ...



Vragen over doelen

- Wat is je grote 'levensdoel'?
- Welke doelen liggen nog veraf?
- Welke doelen liggen dichtbij?



Vragen over wegwijzers

- Naar welke mensen kijk je op?
- Welke mensen heb je nodig om je doelen te bereiken?
- Zijn er mensen die jou de verkeerde richting willen uitsturen?



Werken met klei



Werken met fotografie



Geel: algemene info

Blauw: thema-kaarten voor de leerkracht

Groen: kaarten met creatieve verwerking

Brainstorm inhoud kaartjes

Deze brainstorm kwam na een uitgebreid Zoom-gesprek met Kerlijne Van Den Eede en de promotors waarbij wij onze eerste uitwerking van het didactisch materiaal voorstelden. Hier waren nog enkele aanpassingen bij noodzakelijk.

Handleiding

- Wie zijn wij + opzet
- Info over portrettering
- Info over materiaal + doel
- Zill-doelen
- ➔ Uitleg voor de leerkracht en de leerlingen apart!

Thema- en vragenkaarten

Ik:

- Wat vind je positief aan jezelf?
- Wat zou je liever veranderen aan jezelf? Wat kan je hieraan doen?
- Wie of wat maakt jou gelukkig?
- Wat doe je graag?
- Wat zijn je talenten?
- Wat vinden je leeftijdsgenoten belangrijk? Wat vind jij belangrijk?

Bagage:

- Wat is er moeilijk in je leven?
- Wat zou je niet kunnen missen?
- Wat ontbreekt er in je leven?
- Heb je ooit al eens opgegeven?

In de klas:

- Waardoor voel jij je goed?
- Waardoor voel jij je ongemakkelijk?
- Wat zou er moeten veranderen?
- Waar word je gelukkig van?
- Hoe ziet een goede/ slechte school er voor jou uit?
- Hoe gedraag jij je in de klas als je je niet goed voelt? Wat gebeurt er dan?
- Bedenk enkele klasafspraken.

Familie:

- Wie is er belangrijk voor jou?
- Welke afspraken vind jij belangrijk in je leven?
- Wie heeft jou veel geleerd? Wat hebben ze je geleerd?

Verleden:

- Waardoor ben je al te oud?
- Welke herinneringen blijven je sterk bij?
- Waar heb je moeilijkheden bij gehad?
- Wat mis je van vroeger?

Toekomst:

- Waarvoor ben je te jong?
- Ben je soms bang voor wat zal komen?
- Waar kijk je naar uit?
- Wat zou je graag willen worden?

Dromen:

- Bij wie of wat kom je tot rust?
- Welke gedachten komen bij je op als je rust?
- Waar droom je van?
- Waar heb je nachtmerries over?

Omgeving:

- Naar welke mensen kijk je op?
- Zijn er mensen die jou de verkeerde richting willen uitsturen?

Reageren:

- Welke negatieve uitspraak gebruik je wel eens?
- Welke positieve uitspraak gebruik je wel eens?
- Waar word je blij/ boos/ bang van? Wat doe je dan?

Kaarten creatieve verwerking

- Klei
 - Dier waarmee je je identificeert (alle graden)
 - Geef een gevoel mee in klei (3^{de} graad)
 - Kleien op muziek = eigen keuze van creatie (alle graden)
 - ...
- Graffiti
 - Naam schrijven (elke letter moet een betekenis krijgen)
 - Verleden/ heden/ toekomst
 - ...
- Ik-doos
 - Verzamelen van materialen die iets vertellen over 'ik'. Deze materialen moeten op een creatieve manier verwerkt worden in je eigen doos.

- Stop-motion
 - Werken met lego, zelfgemaakte figuren, leerlingen, krijt, ... → eigen levensweg nabootsen
 - Een bepaalde situatie weergeven in een stop-motionfilmpje
 - Een bepaalde vraag weergeven in een stop-motionfilmpje
 - ...
- Woord
 - Gedicht/ verhaal maken over je eigen leven en toekomst
 - Gedicht/verhaal over een situatie
 - Gedicht/ verhaal over jezelf als persoon
 - Gedicht/ verhaal over een bepaalde vraag uit fase 1
 - ...
- Muziek
 - Werken met instrumenten/ dagdagelijkse materialen gebruiken als instrument
 - Gevoelens weergeven door ritme, klank, ... met een gekozen instrument
 - In groepen werken rond een bepaald gevoel/ een bepaalde situatie
 - Muziek ontwikkelen bij een verhaal/ filmpje
 - ...
- Fotografie
 - Thema: “Wie ben ik nu?”, “Wie was ik vroeger?”, “Wie word ik?”
 - Verschillende gevoelens in fotografie weergeven. Vb. blij, boos, bang weergeven door licht, kleur en effecten
 - ...
- Installaties met kosteloos materiaal
 - Bepaald gevoel/ bepaalde situatie weergeven in een creatieve installatie
- Drama:
 - Inleven in iemand die je graag zou zijn
 - Rollenspel in bepaalde situaties/ bij bepaalde gevoelens
 - Poppenspel creëren
 - ...
- Collage maken:
 - Collage over ik
 - Collage over een gevoel
 - Collage over een situatie
 - ...
- Verf:
 - Pointillisme
 - Portret maken
 - Vingerverf
 - Tree of life
 - ...

Kaartjes therapeutische verhalen

Eerste graad

- Zeno alleen? Inne van den Bossche (autisme)
- De wereld van Luuk Martine Delfos (autisme)
- Er zit een leeuw in mij Christine Dieltiens (ADHD)
- Ridder Tim verjaagt de spoken Brigitte Spangenberg (kinderen die het moeilijk hebben) = boek voor begeleider
- Flip begrijpt er niets meer van Jeanette Randerath (scheiding)
- Pip Mack

Tweede graad

- Ze vinden me druk Martine Delfos (druk gedrag)
- Pip Mack
- Piertje toch Daan Remmerts de Vries
- Helende verhalen voor kinderen Paul Liekens

Derde graad

- Wat kun je doen als je vaak moppert? Dawn Huebner
- Wat kun je doen als je verkeerde gewoontes hebt? Dawn Huebner
- Zinken of zwemmen? Rieneke Klok

Alle graden

- Zit dat zo? Jurg Muller
- Vulkaan in mijn buik Warwick Pudney



Handleiding

Portretteren met kinderen in de klas





Inhoudstafel

Voorblad.....	1
Inhoudstafel.....	3
Inleiding.....	4
Wat is portrettering?.....	6
Werkwijze.....	10
Begeleiding tijdens het proces van ‘portrettering’.....	14
Behalen van doelstellingen tijdens een les portrettering.....	16
ZILL-doelen en portrettering.....	17
Doelen van OVSG en portrettering.....	18
Doelen van GO! Onderwijs en portrettering.....	20
Bronnenlijst.....	22



Inleiding

Dag juffen, meesters en andere opvoedkundigen in het onderwijs

Wij zijn Kerlijne Van Den Eede en Margot Van Landuyt, twee laatstejaarsstudenten leerkracht lager onderwijs aan de co-hogeschool Odisee Aalst. Binnen het kader van onze bachelorproef hebben wij ons verdiept in de methodiek **'portrettering'** (Delcour, 2015 & Munck, 2013).

Wij hebben ons voornamelijk verdiept in deze methodiek omdat er heel wat visies bestaan rond het omgaan met het 'moeilijk hanteerbaar gedrag' van kinderen als opvoeder of onderwijzer. Veel visies zijn erop gericht om het moeilijke gedrag weg te werken. Door maandenlang onderzoek te verrichten naar verschillende visies zijn wij gebotst op de visies 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018). Deze visies hebben één kenmerk gemeenschappelijk: *ze kijken verder dan het feitelijk gedrag dat het kind stelt*. Ze zoeken naar antwoorden op de vraag 'Wat zijn de redenen achter dit moeilijk hanteerbaar gedrag?'. Deze visies spreken ons ongelofelijk aan en kunnen gekoppeld worden aan de methodiek 'portrettering'. Deze methodiek kan u als leerkracht helpen om op bovenstaande vraag een antwoord te vinden bij alle leerlingen. Door deze methodiek in de klas te gaan toepassen krijgt u niet alleen zicht op het moeilijke gedrag van specifieke leerlingen, maar ook op het gedrag van al de leerlingen in uw klas.

De methodiek 'portrettering' wil op een creatieve manier ervoor zorgen dat kinderen hun eigen leven, ervaringen, gevoelens, gedrag, toekomstplannen, ... in kaart kunnen brengen. De methodiek kan interessant zijn voor leerkrachten om toe te passen in de **klascontext**, omdat u op deze manier meer informatie over de leerlingen in uw klas kunt verzamelen. Het biedt een mogelijkheid om te ontdekken wat er omgaat in elke leerling zijn/ haar hoofd. Tot nu toe werd deze methodiek voornamelijk toegepast bij individuele leerlingen die moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen. Wij hebben binnen onze bachelorproef deze reeds bestaande methodiek vertaald naar de klaspraktijk. Op deze manier kunt u de methodiek op een eenvoudige manier toepassen in uw klas.

Deze methodiek is niet alleen interessant voor u, als leerkracht, maar ook voor uw leerlingen. Binnen het onderwijs worden er heel wat beslissingen genomen voor alle kinderen zonder met hen in overleg te gaan. Daarnaast zijn er heel wat leerlingen die omwille van het M-decreet in het reguliere onderwijs les kunnen volgen. Maar wat vinden alle kinderen van deze beslissingen? Hoe voelen de kinderen met extra zorgnoden zich in het reguliere onderwijs? Hoe ervaren alle kinderen in de klas de begeleiding en de keuzes die voor hen gemaakt worden? Er zijn heel wat zaken die zich afspelen in de hoofden van alle leerlingen, ook in de hoofden van de leerlingen met extra zorgnoden. Hier zouden we meer inzicht in moeten krijgen. De methodiek 'portrettering' probeert ervoor te zorgen dat **alle kinderen een stem krijgen** en hun eigen gevoelens, gedachten en ervaringen in kaart kunnen brengen. Deze kunnen binnen de methodiek negatief of positief geladen zijn.

Om leerkrachten te ondersteunen in het luisteren naar en leren kennen van hun leerlingen vonden wij het belangrijk om makkelijk hanteerbaar **didactisch materiaal** te ontwikkelen rond deze methodiek. Hierbij willen wij dat de leerkrachten de leerlingen in hun klas beter leren kennen, maar voornamelijk dat de leerlingen een stem krijgen.

Veel plezier met het ontdekken van het didactische materiaal!



Wat is portrettering?

Ontstaan

De methodiek 'portrettering' werd uitgewerkt door Sara Lawrence – Lightfoot een Afro-Amerikaanse sociologe in samenwerking met Jessica Hoffman Davis (1997), een Amerikaanse ontwikkelingspsychologe die zich bezighoudt met het verband tussen kunst en educatie. Deze methodiek werd ontwikkeld om **ervaringen binnen het onderwijs** te kunnen vatten, de leerkrachten te helpen bij het **verschaffen van informatie** en vooral **een stem te kunnen geven aan de kinderen** (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



Een korte beschrijving van de methodiek

'Portrettering' (Delcour, 2015 & Munck, 2013) is een methodiek die verbondenheid wil creëren tussen kennis, ervaringen en kunst. Portrettering is een **creatief proces** waarbij kinderen van zichzelf een portret maken met behulp van een uitgekozen activiteit vb. verven. Tijdens het uitvoeren van portrettering proberen de leerkrachten de ervaringen, gevoelens en gedachten van individuele leerlingen te vatten. Daarnaast proberen ook de leerlingen hun eigen leven in kaart te brengen.

Tijdens het uitwerken van een portret is het belangrijk om zowel negatieve als positieve gevoelens, gedachten en ervaringen een plaats te geven binnen het werk en de factoren die leiden tot succes te lokaliseren. Op het einde van het artistiek proces moet de leerling zich kunnen identificeren met zijn/ haar resultaat. De stem van de leerling moet duidelijk aanwezig zijn.

De methodologie omvat vijf componenten:

- 1) De context
- 2) De leerling in kwestie een stem geven
- 3) In relatie treden met de leerling
- 4) Centrale thema's lokaliseren
- 5) Een esthetisch geheel maken van alle informatie



Begeleiding tijdens het proces van 'portrettering'

Tijdens het proces van portrettering (Delcour, 2015 & Munck, 2013) werkt u als leerkracht voornamelijk **als coach en opvoeder**. *"Uw eigen ideeën, waarden en normen als leerkracht spelen een grote rol in het hele proces."* (Delcour, 2015, p. 19) Het is belangrijk om vooraf hierover te reflecteren en deze het proces niet te laten beïnvloeden.

U zal de leerlingen begeleiden tijdens het proces door met hen in gesprek te gaan en klassikaal of individueel vragen te stellen die ze (indien ze dit willen) kunnen beantwoorden in hun werk. Als leerkracht zal u tijdens moeilijke momenten bij leerlingen een **gevoelsreflectie** moeten geven en een **empathische houding** moeten aannemen. Het is op dit moment belangrijk dat u de leerlingen geen antwoorden biedt op hun gedachten of gevoelens, maar dat ze voornamelijk zelf hiermee aan de slag gaan en hun eigen stem durven laten spreken binnen hun werk.

Als leerkracht bent u binnen dit proces genoodzaakt om de juiste **les samen te stellen** passend bij de leeftijd van uw klasgroep, de noden van de leerlingen en het thema waarrond u wil werken.



*Voor meer informatie rond begeleiding zie hoofdstuk 'begeleiding tijdens het proces van portrettering' op p. 14 – 15.

De 5 componenten die aanwezig moeten zijn tijdens het proces

Tijdens het uitvoeren van portrettering in de klas is het van belang om te waken over volgende **vijf componenten** (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Deze componenten zijn essentieel om op een correcte manier het proces van portrettering te kunnen uitvoeren.

1) Context

Tijdens het portretteren kunt u een **onderscheid maken tussen onderstaande contexten** (Delcour, 2015 & Munck, 2013):

- **De fysieke context:** de kinderen moeten het portret kunnen maken in een veilige omgeving waarin ze zich geborgen voelen. Daarnaast is het ook belangrijk om als leerkracht aandacht te besteden aan de factoren binnen de omgeving wanneer u de portretten van de kinderen wil analyseren. Vb. lawaai, temperatuur, de materiële zaken waarover de leerling beschikt... Deze kunnen het resultaat van de leerlingen beïnvloeden.
- **De persoonlijke context:** het is belangrijk dat de kinderen zichzelf en voor hen dierbare plaatsen en personen een plek geven in hun portret.
- **De historische context:** alle ervaringen, herinneringen, verhalen, ... die de leerling verwerkt in zijn/ haar portret moeten gekaderd worden in een context van tijd en plaats.

“De component ‘context’ levert u als leerkracht aanwijzingen om de ervaringen, gevoelens, herinneringen en gedachten van leerlingen te kunnen begrijpen en hier indien nodig dieper op in te gaan.” (Delcour, 2015, p. 19) De context maakt een belangrijk deel uit van het portret.



2) Stem van het kind

De stem van het kind over **zijn/ haar eigen gevoelens, gedachten en ervaringen** moet duidelijk aanwezig zijn in het portret. De stem van de leerling mag zo min mogelijk gestuurd worden door de leerkracht. Als leerkracht mag u de leerlingen helpen bij moeilijkheden door extra vragen te stellen, een gesprek aan te gaan over bepaalde verhalen, ... Maar hierbij moet u de leerling tijdens het portretteren ruimte geven om deze verhalen en ervaringen op een eigen creatieve manier in te vullen.

Als leerkracht vervult u een rol aan de zijlijn. U zal voornamelijk het verbale en non-verbale gedrag van de kinderen **observeren**, zonder mee te participeren. U kunt wel actief op zoek gaan naar verhalen van de kinderen, hen begeleiden bij moeilijkheden en indien nodig diepgaandere vragen stellen over bepaalde thema's (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



3) Relatie

De component ‘relatie’ slaat op het belang van het opbouwen van een **vertrouwensband** tussen de leerlingen onderling en met de leerkracht om op een positieve manier aan portrettering te kunnen werken (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Door een goede band op te bouwen, zal het kind bredere en diepere verhalen durven vertellen in zijn/ haar portret. Hierbij zijn er 3 factoren belangrijk:

- **Goedheid:** tijdens het portretteren is het belangrijk om te focussen op de positieve zaken binnen de verhalen, ervaringen, gedachten en gevoelens van de leerlingen. Als leerkracht moet u een positieve houding van aanvaarding aannemen tegenover de leerlingen.
- **Empathie:** de leerkracht probeert tijdens het proces de leerlingen te begrijpen en over hen een beter beeld te krijgen. Hierbij neemt hij/ zij een empathische houding aan om vragen te stellen en om een vertrouwensband met de leerlingen op te bouwen.

- Grenzen: als leerkracht moet u de grenzen van de leerlingen gedurende deze les(sen) bewaken. *“De leerkracht moet ervoor zorgen dat de kwetsbaarheden van de leerlingen beschermd blijven en er een gevoel van veiligheid heerst.”* (Delcour, 2015, p. 21)



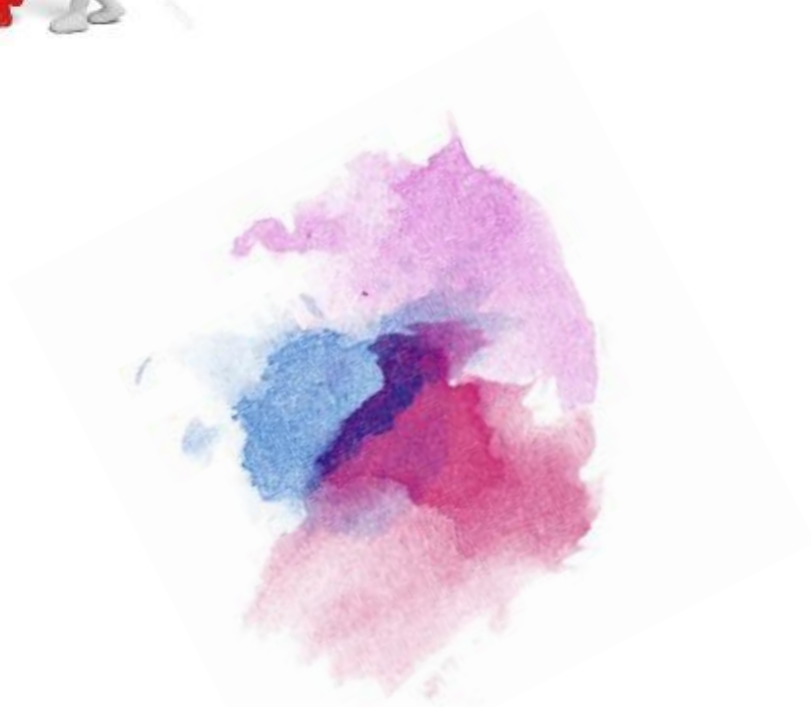
4) Centrale thema's

Tijdens het proces van portretteren is het belangrijk om **informatie te verzamelen** over de leerlingen en deze in te delen in thema's, linken, metaforen, ... Deze zullen op hun beurt opnieuw vorm geven aan andere of nieuwe informatie over de leerlingen (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



5) Esthetisch geheel

Wanneer de leerlingen op het einde van het proces alle delen en antwoorden op de vragen samenbrengen tot één werk, moeten al deze delen een logische volgorde vormen en een **gevoel van herkenning** geven aan de leerlingen (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



Werkwijze

Het didactische materiaal rond portrettering

Voor onze bachelorproef hebben wij didactisch materiaal ontwikkeld rond de methodiek 'portrettering'. Dit didactisch materiaal is makkelijk inzetbaar binnen de klaspraktijk. Deze les staat het dichtst bij volgende vakken: identiteitsontwikkeling, sociale vaardigheden en muzische opvoeding.

Het materiaal bestaat uit **verschillende soorten kaarten** met elk hun eigen kleur. Deze kaarten geven u suggesties om uw **eigen les te creëren**. U kiest van elke kleur één of meerdere kaarten en geeft op deze manier uw les vorm. Het opbouwen van een les rond portrettering bestaat uit vijf stappen en deze worden hieronder grondig uitgelegd.

Het didactisch materiaal bestaat uit volgende onderdelen

- **USB-stick:** Op deze USB-stick kunt u een PowerPoint terugvinden die informatie verschaft aan de leerlingen in verband met de methodiek, het verloop van de les en de afspraken.



- **Blauwe kaarten:** Dit zijn kaarten met suggesties voor boeken en gedichtenbundels die u kunt gebruiken als inleiding en ter ondersteuning van de methodiek. Deze verhalen kunnen thema's aanbieden waarrond gewerkt kan worden in de klas.



- **Rode kaarten:** Dit zijn kaarten met richtvragen die u kunt gebruiken voor, tijdens en na het portretteren. Gedurende het hele proces kunnen deze kaarten ingezet worden om met de klasgroep of individuele leerlingen gesprekken aan te gaan. Als leerkracht bent u vrij in het stellen van vragen.



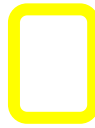
- **Groene kaarten:** Dit zijn kaarten met mogelijke creatieve verwerkingen.



- **Grijze kaarten:** Dit zijn controlekaarten die een houvast bieden aan de leerkracht om tijdens de creatieve verwerking na te gaan of alle componenten van portrettering aan bod zijn komen.



- **Gele kaart:** Dit is een kaart met richtvragen die u kunt gebruiken tijdens de reflectie op het einde van de les. Aan de hand van deze vragen krijgt u als leerkracht inzicht in de ervaringen van de leerlingen bij het toepassen van de methodiek. Deze kaarten bieden de mogelijkheid om uw werkwijze in de toekomst aan te passen.



° Een les 'portrettering' kan als volgt verlopen

Stap 1:



Zorg ervoor dat zowel u als de leerlingen goed voorbereid aan de les kunnen starten. Als leerkracht kunt u informatie verschaffen over de les in deze handleiding. Om de leerlingen informatie te geven over de methodiek, het verloop van de les en de afspraken die ze moeten respecteren, kunt u gebruik maken van de PowerPointpresentatie op de **USB-stick**. Deze PowerPointpresentatie verschaft de leerlingen alle informatie die ze nodig hebben op een eenvoudige en snelle manier. Als leerkracht kunt u ervoor kiezen om de informatie te laten afspelen of om deze zelf voor te lezen.

Stap 2:



Eerst en vooral kiest u een boek of gedichtenbundel met behulp van de **blauwe kaarten** dat aansluit bij het thema waarrond u wil werken. U zoekt tussen de suggestiekaarten een passend boek aansluitend bij uw klasgroep en de thema's waarrond u wil werken tijdens de les. Indien u geen boek wenst te gebruiken om uw les mee in te leiden, kunt u ook op zoek gaan naar een filmfragment, een liedje, een kunstwerk, ... U kunt hierbij bijvoorbeeld werken rond de thema's 'gevoelens' of 'moeilijk hanteerbaar gedrag' om andere creatieve inleidingen te voorzien.

Stap 3:



Vervolgens gaat u een kort gesprek aan met de leerlingen. Hierbij kunt u gebruik maken van één of meerdere **rode thema-kaarten**. Na het voorlezen van het verhaal kunt u samen met de leerlingen enkele thema's kiezen en hierrond een gesprek voeren. U beslist zelf welke vragen u stelt en hoe diep u wil ingaan op een bepaald thema. Deze gesprekken worden het beste gevoerd in een knusse setting vb. kringgesprek. U kunt de duur van dit klasgesprek zelf kiezen. Wij opteren ervoor om dit niet lang te houden en voldoende tijd vrij te maken voor de volgende stap nl. de creatieve verwerking.

Stap 4a:



Na het klasgesprek gaan de leerlingen elk individueel aan de slag. U kunt met behulp van de **groene kaarten** op voorhand een passende creatieve verwerking uitzoeken voor uw klas en uw les. Tijdens de creatieve verwerking is het belangrijk dat de leerlingen zich kunnen concentreren, elkaar niet kunnen storen en volledig opgaan in hun werk. Terwijl de kinderen zelfstandig aan het werk zijn, kunt u enkele richtvragen stellen die de leerlingen kunnen beantwoorden binnen hun werk. Deze richtvragen kunnen de leerlingen inspiratie bieden voor hun werk of kunnen ervoor zorgen dat u aan de hand van een gesprek meer informatie inwint over de leerling(en).

Stap 4b:



Tijdens de begeleiding van de creatieve verwerking kunt u als leerkracht gebruik maken van de **grijze controlekaarten** om na te gaan of u alle componenten van portrettering op een correcte manier hanteert.

Stap 5:



Op het einde van de les bestaat er de mogelijkheid om kort te reflecteren met de kinderen over het proces en de gevoelens die deze les met zich hebben meegebracht. Hiervoor kunt u de **gele kaart** gebruiken. Belangrijk is dat u de veiligheid van de kinderen tijdens deze fase respecteert. De kinderen hoeven hierbij niet mondeling te uiten welke ervaringen, gevoelens en gedachten tijdens dit proces aan bod kwamen.

**De duur van uw les(sen) kunt u zelf bepalen.*

Reflecteren als leerkracht

Als leerkracht is het **na het doorlopen van bovenstaand proces** belangrijk om de bekomen informatie over de leerlingen te benutten binnen de eigen klaspraktijk. Wanneer het proces goed is verlopen, kan het kind zich ook identificeren met zijn/ haar eindportret. Tijdens het proces zal u de kans gekregen hebben om meer informatie te verkrijgen over de gevoelens, ervaringen en gedachten van iedere leerling. Dit is **kostbare informatie** die u kunt benutten om voor iedere leerling een aangename leeromgeving te creëren.

Om na te gaan welke informatie werd blootgegeven tijdens het portretteren **kunt u zichzelf de volgende vragen** stellen. Deze vragen bieden een houvast om met een brede kijk het eindportret van een leerling te observeren:

- Welke voorwerpen en personen zijn voor de leerling belangrijk?
- Welke thema's herkent u in het portret? Waar hechtte de leerling veel belang aan?
- Wat beeldt het kind af?
- Welke ervaringen, gevoelens en/ of gedachten schuilen achter dit portret?
- Wat is de link tussen het portret en het gedrag dat het kind soms stelt?
- Zijn er logische verbanden zichtbaar tussen het portret en het gestelde gedrag?
- Wat is er nog niet helemaal duidelijk?
- Is er belangrijke informatie die de leerling nog niet heeft vrijgegeven?
- ...





Na het observeren van het eindproduct van een leerling heeft u meer informatie verzameld over deze leerling. Aan de hand van deze informatie krijgt u de kans om met een meer **genuanceerde blik naar het moeilijk hanteerbaar gedrag van de leerling te kijken**. Het is noodzakelijk om hierbij de bedenking te maken dat het kind een stukje van zijn/haar privacy heeft blootgegeven. Het is dus de bedoeling om samen met de leerling hier dieper op in te gaan en deze informatie niet verloren te laten gaan. Daarnaast heeft u als leerkracht ook de taak om de privacy van elke leerling te beschermen.

Wanneer u **moeite heeft om het portret van een leerling te begrijpen**, wanneer u nog enkele vragen over het portret heeft of wanneer het kind pijnlijke gevoelens weergeeft in het portret, kunt u hierover een **gesprek voeren met het kind**. Zorg er hierbij voor dat het kind zich rustig voelt en weet dat het een informeel gesprek zal worden. Bovendien is het belangrijk dat ook hier *de stem van de leerling* op de voorgrond wordt geplaatst. Tips over de begeleiding van deze gesprekken vindt u terug bij 'begeleiding tijdens het proces'.

Het **creëren van een portret is een troef** voor u als leerkracht om een betere kijk te krijgen op moeilijk hanteerbaar gedrag (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Het biedt diverse mogelijkheden om samen met de leerling naar mogelijkheden te zoeken om dit gedrag te reduceren zodat zowel de leerling als u er zich goed bij voelen. Het is niet de bedoeling om het gedrag na het proces weg te werken. Na het doorlopen van dit proces is het belangrijk dat zowel de leerling als leerkracht het gedrag een plaats kunnen geven en er naar oplossingen gezocht kan worden binnen de klas en school. Als leerkracht kan deze bekomen informatie ook doorgegeven worden naar de leerkrachten van de volgende jaren en/ of aan leerkrachten uit het zorgnetwerk van de school. Zo krijgt het **doorlopen van dit proces een duurzaam effect**.

Het doorlopen van dit proces biedt vele kansen voor iedere deelnemer, het werkt vernieuwend en zal u als leerkracht de kans bieden om met een vernieuwende blik naar moeilijk hanteerbaar gedrag te kijken. Het lezen en begrijpen van een portret zal oefening vragen. Er mag niet vanuit gegaan worden dat dit vanaf de eerste keer een groot succes zal zijn. Portrettering is een **groeiproces**.





Begeleiding tijdens het proces

Een gesprek voeren met leerlingen tijdens het proces van 'portrettering'

Gespreksonderwerpen visualiseren

Tijdens het proces van portrettering kunnen er heel wat moeilijke gespreksonderwerpen aan bod komen over het kind zelf, zijn/haar omgeving en mogelijke problemen. Omdat deze gespreksonderwerpen soms moeizaam kunnen verlopen bij kinderen is de methodiek 'portrettering' een gepast middel om zo'n gesprekken te voeren. Tijdens het portretteren kunnen kinderen de **gespreksonderwerpen visualiseren op een creatieve manier**. Hierdoor kunnen ze creëren wat ze willen en hoeven ze niet na te denken over de mondelinge taal die ze zullen gebruiken. Een situatie tekenen kan een leerling op zijn gemak stellen en waardevolle informatie opleveren (Pameijer et al., 2018).

Wat als het gesprek tijdens de portrettering moeizaam verloopt?

Omwille van verschillende redenen kan het gesprek met de leerling tijdens het uitvoeren van de methodiek 'portrettering' **moeizaam verlopen**. In volgende onderdelen worden verschillende suggesties gegeven om alsnog het portretteringsgesprek op een kwalitatieve manier te laten verlopen.

Wat als een leerling gespannen, verlegen, faalangstig of onzeker is?

Als een leerling last heeft van faalangst of verlegen, onzeker of gespannen is, dan is het **voorbereiden** van het gesprek heel belangrijk. Bied de leerling in kwestie of de hele klasgroep op voorhand een antwoord op de vragen: waarom, hoelang, waar, wanneer en met wie zal het gesprek zijn. Ook is het belangrijk om vooraf te vertellen hoe de les er zal uitzien, wat de doelen zijn en welk belang deze les heeft. Maak hen duidelijk dat ze eerlijk mogen zijn deze les en dat hun antwoorden niet gedeeld zullen worden met medeleerlingen. Zorg ervoor dat de leerling zich **veilig voelt** en niet het gevoel heeft dat de les een overhoring is (Pameijer et al., 2018).

Indien het kind tijdens het gesprek erg gespannen blijft, stel u dan **informeel** op. Maak af en toe een luchtige grap, vraag aan de leerling(en) om u te helpen bij het opruimen of om eens iets weg te brengen en probeer de situatie te relativeren. Geef hen ook tijd om na te denken, geef hen complimenten, moedig hen aan om meer te vertellen en straal geduld en rust uit. Hoe meer **vertrouwen** het kind in zichzelf en de les heeft, hoe vlotter het gesprek zal verlopen (Pameijer et al., 2018).

Wat als een leerling moeite heeft om zicht te uiten met taal?

De methodiek 'portrettering' is uitstekend voor kinderen die zich moeilijk mondeling kunnen uiten. Tijdens de verwerking zijn ze voornamelijk **motorisch** bezig en kunnen ze zich creatief uiten. Pas bij deze leerlingen tijdens het klasgesprek vooral strategieën toe waarbij ze beroep doen op hun motorische, visuele en creatieve kant vb. laat hen tijdens het gesprek al een tekening maken over de besproken context. **Visualiseer** voldoende, sluit aan bij **de talenten en interesses** van de leerling en betrek de andere kinderen bij het gesprek (Pameijer et al., 2018).

Wat als leerlingen vaak sociaal wenselijke antwoorden geven?

*“Sommige kinderen willen sociaal wenselijk antwoorden geven en antwoorden liever met ‘ja’ dan met ‘nee’. De vraag **herhalen** kan hen onzeker maken. Verstaat u een antwoord niet en herhaalt u de vraag, dan kan de leerling dit opvatten als een tip dat het eerdere antwoord fout was.”* (Pameijer et al., 2018, p. 141) Hierdoor zal de leerling dus een ander antwoord geven. Probeer hier tijdens het klasgesprek en tijdens de creatieve verwerking aandacht aan te schenken en te zoeken naar juiste antwoorden van de kinderen. (Pameijer et al., 2018)

Wat als een leerling u iets vertelt dat u niet mag doorvertellen?

*“De situatie kan zich voordoen dat een leerling u vraagt om bepaalde informatie geheim te houden of dat hij/ zij u enkel iets vertelt als u belooft dat u het niet gaat doorvertellen. U kunt hier te allen tijde beter **niet akkoord mee gaan**.”* (Pameijer et al., 2018, p. 142) Wees hierbij duidelijk bij de leerling en bespreek waarom u dit niet kunt beloven. Als de leerling u de informatie dan toch wil toevertrouwen, betrek de leerling dan bij de vervolgstappen. Als een kind u ‘iets ergs’ te vertellen heeft of toont op zijn portret vb. mishandeling of pestgedrag, dan begrijpt het kind meestal wel dat u iets moet ondernemen om het te kunnen stoppen (Pameijer et al., 2018).

Wat als een leerling emotioneel of boos wordt?

Bepaalde vragen, gedachten of herinneringen kunnen ervoor zorgen dat bepaalde gevoelens zoals verdriet of boosheid naar boven komen. Hierbij is het als leerkracht belangrijk om deze gevoelens te **bespreken** met het kind, er over te **reflecteren** en deze vooral te laten ‘zijn’. Zorg ervoor dat het kind iets kan doen met zijn/ haar gevoelens. Zo kan het kind bijvoorbeeld even buiten gaan lopen of extra tekeningen maken rond die bepaalde vraag die gevoelens uitlokte of laat het kind een verhaal vertellen hierover. Als leerkracht moet u er wel over waken dat de uiting van de gevoelens aanvaardbaar is. Zo is het niet de bedoeling dat een leerling begint te schelden of te vechten. Het uiten van gevoelens moet binnen bepaalde grenzen gebeuren. Indien het kind hier nood aan heeft, is het ook belangrijk om hier na de les over portrettering op terug te komen (Pameijer et al., 2018).



Het behalen van doelstellingen tijdens een les portrettering

Tijdens een les portrettering kunt u verschillende **leerplandoelen** behalen. Dit zijn voornamelijk doelstellingen Nederlands, muzische opvoeding, sociale vaardigheden en individuele ontwikkeling. Voornamelijk binnen het ZILL (Katholieke Onderwijs Vlaanderen, 2018) zijn er heel wat doelen rond identiteitsontwikkeling die behaald kunnen worden. Deze doelen worden ook wel de persoonsgebonden doelstellingen genoemd. Op volgende bladzijden kunt u per onderwijsnet enkele leerplandoelen terugvinden. Deze doelen kunt u nog aanpassen naargelang het thema waarrond u zal werken, de leeftijd van uw klasgroep en de keuze in creatieve verwerking.

Niet alle doelstellingen die wij hebben geselecteerd kunnen binnen één of enkele lessen behaald worden. Wij willen u met onze selectie aan doelen voornamelijk een idee geven rond welke leerplandoelen aangeraakt kunnen worden. Bovendien kunt u er ook nog voor opteren om andere doelstellingen te selecteren. Dit zal voornamelijk het geval zijn onder het vak 'muzische opvoeding'.





ZILL-doelen* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering

🕒 IKid2	Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen
🕒 IKwn1	Gevoelig zijn voor wat zinvol, goed, schoon, waardevol ... is voor zichzelf én voor anderen. Een persoonlijk geweten ontwikkelen
🕒 IKvk2	Hoopvol geloven in en vertrouwen op de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht
🕒 IKvk4	Situaties die als moeilijk ervaren worden en frustraties ombuigen door te zoeken naar mogelijkheden om er bevrijdend mee om te gaan
💬 TOtg4	Mondeling en schriftelijk willen en durven communiceren en het nut daarvan inzien
💬 TOMn2	Een mondelinge boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none"> • Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen) • Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën)
💬 TOMn3	Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none"> • Tweegesprek
🚩 IVzv4	Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken
🚩 IVoz2	Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen
🎵 MUgr2	Durven fantaseren en verbeelden
🎵 MUgr3	Zich bewust worden van de eigen muzische en creatieve mogelijkheden (talenten) en die tonen
❤️ SEgb1	Gevoelens en behoeften bij zichzelf en anderen beleven, aanvaarden, herkennen en in taal uitdrukken

(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)





Doelen van het OVSG* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering

Sociale vaardigheden

LOD-SOV-01.04 De leerlingen kunnen respect en waardering opbrengen in omgang met anderen.

LOD-SOV-02.04 De leerlingen kunnen een gesprek voeren met een volwassene.

LOD-SOV-02.05 De leerlingen kunnen in ik-termen spreken.

Nederlandse taal – spreken

DL-NL-SPR-T3.01 De leerlingen kunnen informatie geven over gebeurtenissen uit de eigen omgeving die ze zelf hebben ervaren.

DL-NL-SPR-T5.01 De leerlingen kunnen eenvoudige informatie doorgeven die voortvloeit uit hun eigen leefwereld.

DL-NL-SPR-G1.05 De leerlingen kunnen in een gesprek in ik-termen spreken.

DL-NL-SPR-G1.09 De leerlingen kunnen in een gesprek een gepast gespreksgedrag aannemen.

Muzische vorming – beeld

DL-MV-BLD-01.02 De leerlingen kunnen praten over ervaringen om de zintuiglijke waarneming te versterken en te verankeren.

DL-MV-BLD-01.13 De leerlingen kunnen reflecteren over hun ervaringen bij het experimenteren.

DL-MV-BLD-01.15 De leerlingen kunnen een bewuste keuze maken aan materialen om beeldend vorm te geven.

DL-MV-BLD-02.05 De leerlingen ervaren dat beeldelementen de expressiviteit van een werk kunnen vergroten.

DL-MV-BLD-02.06 De leerlingen kunnen inhoud, betekenis en doel van beelden ervaren en verwoorden.

Muzische vorming – muziek

DL-MV-MUZ-05.05 De leerlingen kunnen emoties en stemmingen uitdrukken met de eigen stem en met voorwerpen.

Muzische vorming – beweging

DL-MV-BEW-01.05 De leerlingen kunnen bewegen naar aanleiding van eigen gevoelens en ervaringen.

DL-MV-BEW-01.06 De leerlingen kunnen zich uitdrukken via dans naar aanleiding van gevoelens, ervaringen, situaties en gebeurtenissen.

Muzische vorming – drama

DL-MV-DRA-01.04 De leerlingen kunnen via bewegen en praten eigen ervaringen, belevenissen, gedachten en gevoelens uiten.

DL-MV-DRA-02.03 De leerlingen kunnen door exploreren en experimenteren met lichaam en stem komen tot vormgeving.

Muzische vorming – media

DL-MV-MED-03.05 De leerlingen kunnen een boodschap overbrengen met gebruik van media.

(OVSG, z.d.)





Doelen van het GO! onderwijs* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering

SOCIALE VAARDIGHEDEN:

2. Sociale vaardigheden – domein relatiewijzen

2.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.

MUZISCHE OPVOEDING:

4.1.3. Leerplandoelen beeld

Waarnemen:

4.1.1.2 Illustreren dat beeldelementen gevoelens kunnen oproepen.

Verwerken en vormgeven:

4.1.2.1 Een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp.

4.1.2.2 Beeldelementen gebruiken om de betekenis en/ of een gevoel te accentueren.

4.2.3 Leerplandoelen muziek

Verwerken en vormgeven:

4.2.2.2 Een bepaalde boodschap, sfeer of emotie alleen of in groep verklanken.

4.3.3 Leerplandoelen drama

Waarnemen:

4.3.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.3.1.2 Emoties herkennen en benoemen.

Verwerken en vormgeven:

4.3.2.1 Belevissen, gevoelens, ervaringen, ideeën, fantasieën en handelingen uitbeelden.

4.3.2.10 Een situatie of verhaal uitbeelden door bewust gebruik te maken van attributen.

4.3.2.25 Een eenvoudig draaiboek bij een verhaallijn schrijven en ernaar handelen.

4.4.3 Leerplandoelen beweging

Waarnemen:

4.4.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.4.1.3 Verwoorden welke impressies de waarneming oproept.

Verwerken en vormgeven:

4.4.2.2 Bij een dans of bewegingsverhaal de betekenis versterken door materialen te gebruiken.

4.4.2.3 Samen een dans of bewegingsverhaal opbouwen en uitvoeren met als vertrekpunt iets wat ze gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt hebben.

4.5 Leerplan muzische grondhouding:

Algemene attitudes en vaardigheden:

4.5.1.6 Vertrouwen hebben in hun muzische expressiemogelijkheden en muzische voorkeuren of talenten ontdekken en ontwikkelen.

4.5.1.7 Durven hun eigen expressiestijl en creatieve uitingen tonen.

Muzisch proces:

4.5.2.4 Bereid zijn om te reflecteren en te communiceren over muzische expressie.

NEDERLANDS:

4.1 Mondelinge Taalvaardigheid

Overkoepelende attitudes mondelinge taalvaardigheid:

1.1.1.2 Bereid zijn de eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.

1.1.3.34 Spontaan vertellen over gevoelens.

1.1.3.37 Spontaan vertellen over gebeurtenissen, zowel in het hier en nu als buiten het hier en nu.

1.1.3.38 Spontaan vertellen over zichzelf en hun leefwereld, hun interesses en intenties, de eigen taal en cultuur, zowel in het hier en nu, als buiten het hier en nu.

(GO! pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015)



Bronnenlijst

Delcour, K. (2015). *Een exploratief onderzoek naar de rol van Portraiture voor Disability Studies in Gent*. Gent: Geert Van Hoven.

Delmel, A. (2014). *Introductie van de methodiek 'Nieuwe Autoriteit' en 'Geweldloos Verzet' van Haim Omer in het dagelijks handelen van opvoeders*. Geraadpleegd op 19/08/2019 : <https://www.scriptiebank.be/scriptie/2014/introductie-van-de-methodiek-nieuwe-autoriteit-en-geweldloos-verzet-van-haim-omer-het>

De Craemer, L. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Masterproef UGent.

GO! Pro – kennisplatform voor GO! professionals (2015). *Leerplannen basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29/04/2020 via <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>

Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk*. Utrecht: Bruna Uitgevers, 296.

Heylen, M., & Janssens, K. (2001). *Het contextuele denken: een methodiekontwikkeling voor het welzijnswerk*. Acco Uitgeverij, 168.

Horeweg, A. (2018). *De Traumasensitieve School*. LannooCampus, 352.

Kinderrechtencommissariaat. (2012). *(in) (proef)druk. Gedragsstoornis of niet? Het kind achter het label*. Oost-Vlaanderen: Vlaamse Overheid.

Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffman Davis, J. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Munck, K. D. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Gent: Geert Van Hove.

Pameijer N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco uitgeverij.

OVSG .(z.d.). *Leerplannen OVSG*. Geraadpleegd op 29 april 2020 via <https://schoolweb.ovsg.be/ovsg/dblager.aspx>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2020, januari 14). *Zin in leven, zin in leren*. Opgehaald van ZILL: <https://zill-selector.katholiekonderwijs.vlaanderen/#>





Bijlage 4: didactisch materiaal: kaartenset

Controlekaarten

Controlekaart 1:

Voorkant:



Achterkant:



Controlekaart 2:

Voor kant:



Achterkant:



Controlekaart 3:

Voorkant:



Achterkant:



Controlekaart 4:

Voorkant:



Achterkant:



Controlekaart 5:

Voorkant:



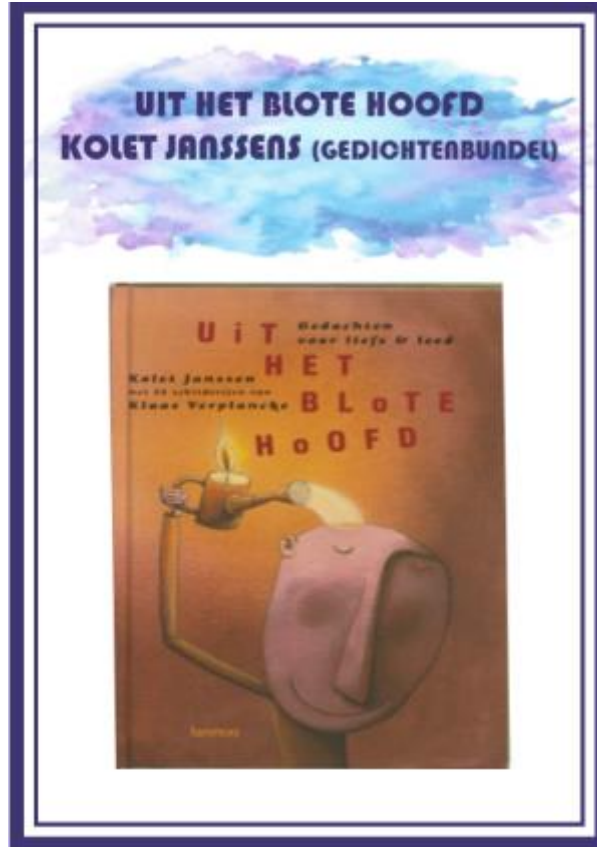
Achterkant:



Kaarten boekentips voor inleiding

Boekentip 1:

Vorkant:



Achterkant:

Gedicht op p. 11:

- Titel: ruzie
- Thema: ruzie met een vriend
- Leeftijd: eerste en tweede graad

Gedicht op p. 15:

- Titel: rotdag
- Thema: een slechte dag
- Leeftijd: eerste en tweede graad

Gedicht op p. 24:

- Titel: verdriet
- Thema: verdriet
- Leeftijd: derde graad

Gedicht op p. 37:

- Titel: uniek
- Thema: ik
- Leeftijd: tweede en derde graad

*Bronvermelding: Janssen K. (2004). Uit het blote hoofd. Tielt: Uitgeverij Lannoo, 57.

Boekentip 2:

Voorkant:



Achterkant:



Boekentip 3:

Voorkant:



Achterkant:



Boekentip 4:

Voorkant:

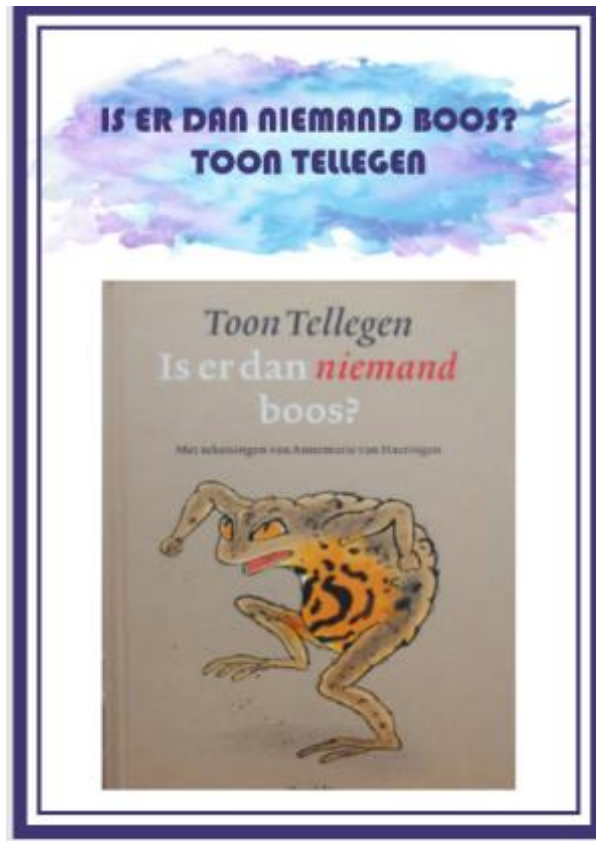


Achterkant:



Boekentip 5:

Voorkant:



Achterkant:

Korte omschrijving:
Het boek bestaat uit 24 korte verhalen rond boos zijn en ruziemaken. Het gaat over verschillende dieren die om hun eigen reden er niet blij bijlopen. Het boek eindigt dat op een dag alle boosheid plots weg is.

Leeftijd:
Tweede en derde graad

Wat kan er voorgelezen worden:
Ieder verhaal kan relevant zijn om voor te lezen in de klas. Als leerkracht maak je de keuze, kijkende naar de noden van de leerlingen. Het laatste verhaal wordt best ook voorgelezen, dit kan leiden tot mooie gesprekken.

*bronvermelding: Tellegen, T. (2002). Is Er Dan Niemand Boos? Amsterdam: Querido, Print.

Boekentip 6:

Voorkant:



Achterkant:

Korte omschrijving:
Het boek gaat over Lief en Mop. Mop is vaak boos, terwijl lief steeds blij is. Het boek gaat over het feit dat Mop ook blij wilt zijn. Doorheen het boek worden de weg en de vriendschap van Mop en Lief weergegeven.

Leeftijd:
Eerste graad

Wat kan er voorgelezen worden:
In het begin wordt weergegeven hoe verschillend Lief en Mop zijn en hoe Mop wilt veranderen. De leerkracht leest best uit het begin een deeltje voor (pagina 6 tot en met 19) om nadien na te gaan wat er zou kunnen gebeuren in het verhaal. Nadien kan het einde van het boek voorgelezen worden (pagina 36 tot en met 41).

*bronvermelding: Minne, B. (2007). Lief En Mop. Wielsbeke: De Eenhoorn, Print.

Boekentip 7:

Voorkant:



Achterkant:

Korte omschrijving:
Wout is een moeilijk kind. Heel druk, beweegt voortdurend. Er sneuvelt ook vaak wat in huis. Wout doet het niet opzettelijk en is ook erg verdrietig als hij merkt hoeveel verdriet hij zijn zus en ouders doet, maar hij kan het niet helpen. Wat zou het fijn zijn als die leeuw in hem ook wat rust zou vinden. Op humoristische wijze wordt verduidelijkt wat er zoal gebeurt bij een kind met ADHD.

Leeftijd:
Eerste graad

Wat kan er voorgelezen worden:
Het boek wordt best volledig voorgelezen door de leerkracht.

*bronvermelding: Dieltiens, K. (2005). Er Zit Een Leeuw in Mij. Hasselt: Clavis, Print.

Boekentip 8:

Voor kant:



Achterkant:



Themakaarten

Themakaart 1:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 2:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 3:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 4:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 5:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 6:

Voorkant:



Achterkant:



Themakaart 7:

Voorkant:



Achterkant:



Kaarten creatieve verwerking

Werkvorm 1:

Voorkant:



Achterkant:



Werkvorm 2:

Voorkant:



Achterkant:



Werkvorm 3:

Voorkant:

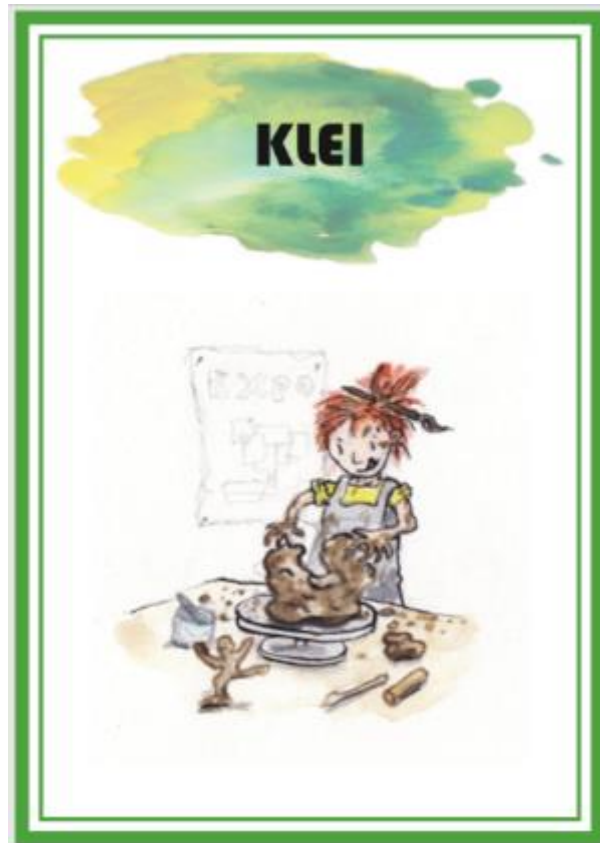


Achterkant:



Werkvorm 4:

Voorkant:



Achterkant:



Werkvorm 5:

Voorkant:

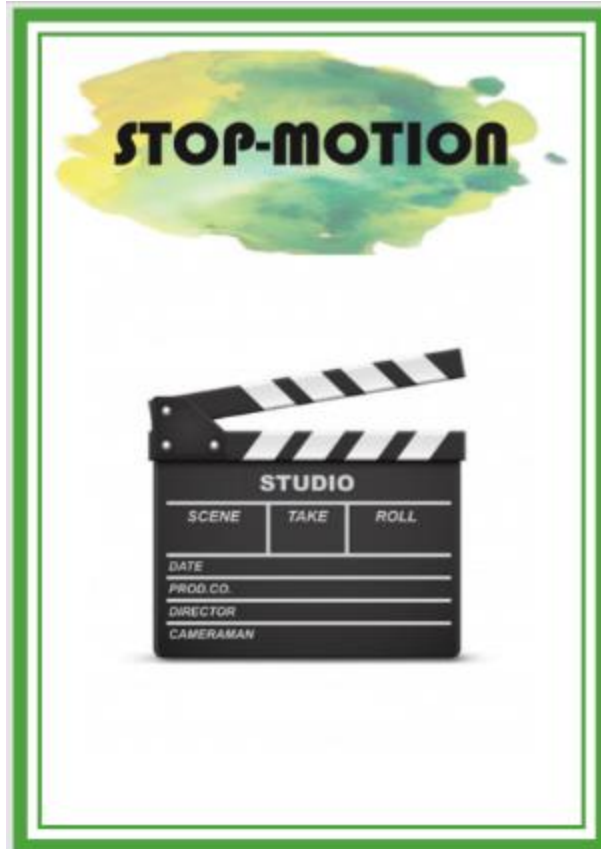


Achterkant:



Werkvorm 6:

Voorkant:

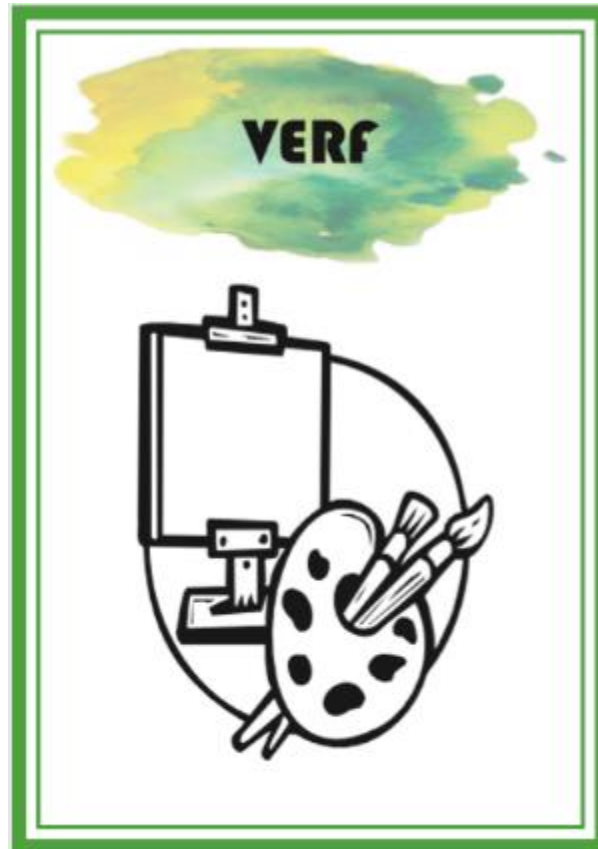


Achterkant:



Werkvorm 7:

Voorkant:

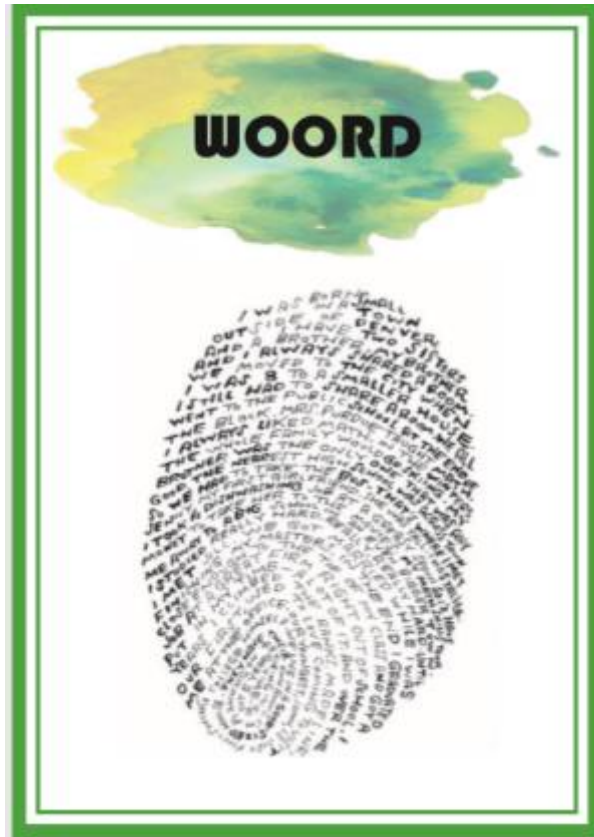


Achterkant:



Werkvorm 8:

Voorkant:



Achterkant:



Reflectiekaart

Reflectiekaart:

Voorkant:



Achterkant:



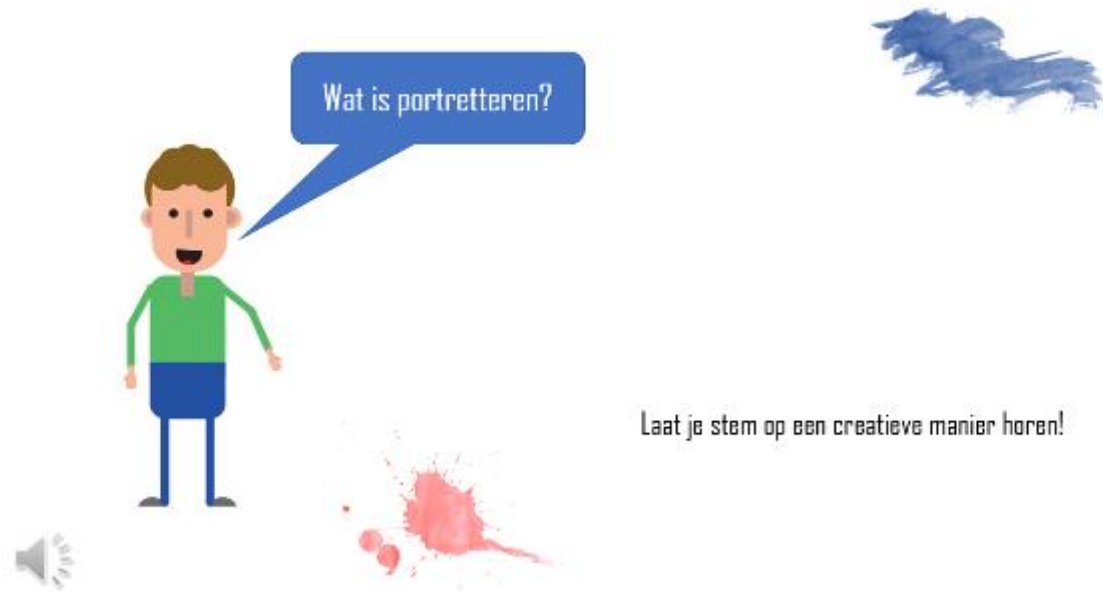


Tekst:

Dag jongens en meisjes

Wij zijn Bram en Nora en zitten in het lager onderwijs. Wij zullen jullie vertellen wat jullie vandaag gaan doen. Zijn jullie benieuwd?

INFO voor de leerkracht: telkens wanneer u op de rechtermuisknop drukt, zal er een audio afspelen of zal u naar de volgende dia gebracht worden.



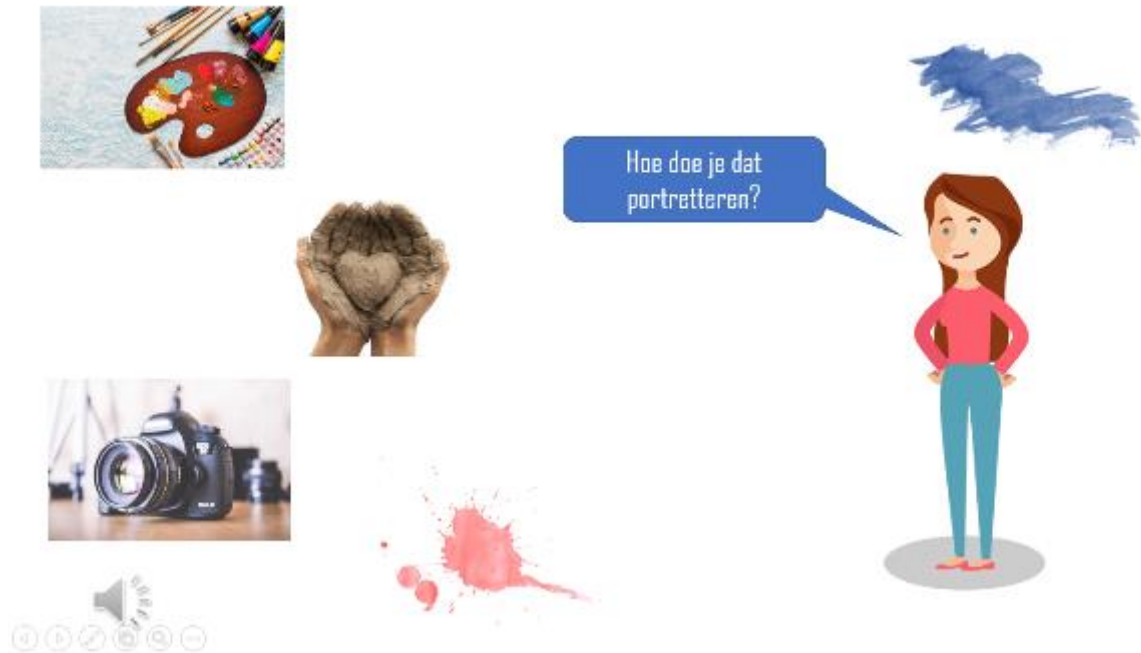
Laat je stem op een creatieve manier horen!

Tekst:

Wat is portretteren?

Tijdens deze les zullen jullie nadenken over jullie eigen gevoelens en ervaringen. Ieder van jullie is een uniek persoon binnen deze klas. Jullie hebben elk jullie eigen gedachten, gevoelens, gedragingen, ervaringen, omgeving en een eigen stem. Het is de bedoeling dat je je eigen stem laat spreken tijdens deze opdracht zonder echt te praten.

Het is niet altijd gemakkelijk om je stem te laten spreken, daarom zal je dit tijdens deze les op een creatieve manier mogen doen aan de hand van klei, verf, verschillende materialen, potloden, ... Tijdens deze les is het niet belangrijk wat de andere klasgenoten doen of zeggen, het enige wat echt van belang is ben jij als leerling. Het is normaal dat iedereen een ander resultaat zal hebben op het einde van deze les.

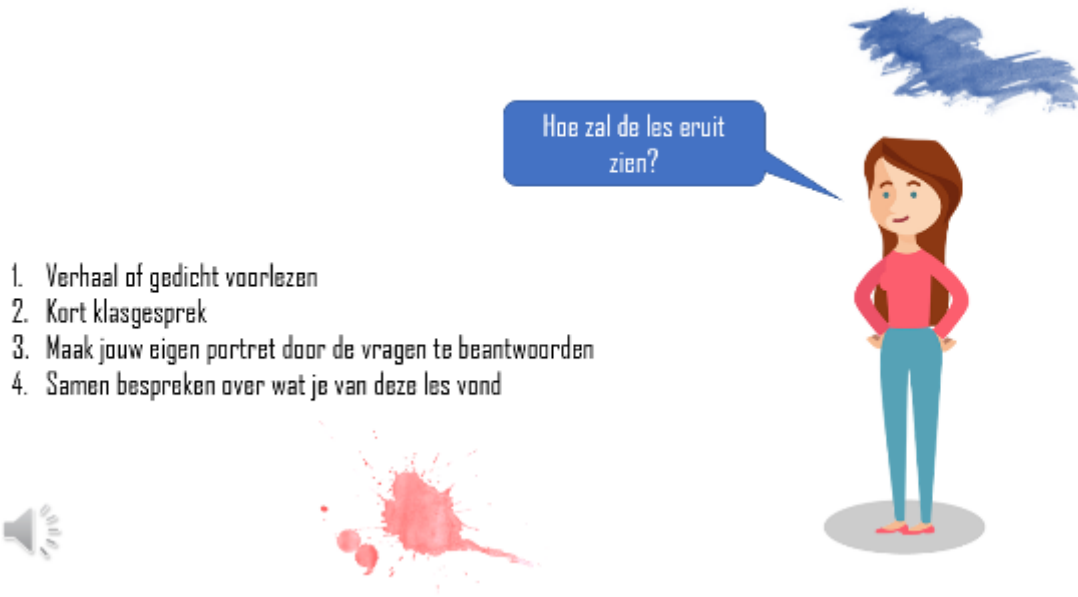


Tekst:

Hoe doe je dat portretteren?

Jullie zullen starten met een verhaal of gedicht, hier zal je bepaalde situaties uit herkennen. Deze situaties kunnen bepaalde gevoelens bij jou oproepen. Deze gevoelens kunnen gebruikt worden voor de opdracht die later volgt. Na het verhaal zal de leerkracht je materiaal geven waarmee je aan de slag kan gaan bv. verf, klei, foto's, Hoe je je emoties en gevoelens wil vormgeven, is een vrije keuze. De leerkracht zal jou enkele vragen stellen die jou kunnen helpen om na te denken over hoe jij je voelt en wat je wilt zeggen in je creatieve opdracht. Op het einde van de les zullen jullie samen met de leerkracht kort bespreken hoe jullie het uitvoeren van deze opdracht hebben ervaren.

Op welke vragen je wil antwoorden tijdens het uitvoeren van de opdracht kies je volledig zelf. Ook hoe en wat je maakt is je eigen keuze. Het belangrijkste is dat wanneer je portret klaar is, je jezelf en jouw leven hierin kan herkennen.



Tekst:

Hoe zal de les eruitzien?

Als eerste zal de leerkracht starten met een verhaal of gedicht voor te lezen. Vervolgens zullen jullie samen met de leerkracht korte gesprekken hebben over verschillende thema's. Nadien zal je starten met het maken van jouw portret met de materialen die de leerkracht jou geeft. Tijdens het maken van het portret zal de leerkracht nog enkele vragen stellen. Deze kan je beantwoorden in jouw portret. Op het einde van de les zal je samen met de klas bespreken hoe je deze les hebt ervaren.



Waar moet ik op letten tijdens de les?

- 1) Er wordt van jou verwacht dat je geconcentreerd aan deze opdracht zal werken. Het is dus belangrijk dat je jouw klasgenoten niet stoort en het rustig maakt in de klas. Indien je toch een vraag zou hebben, stel ze dan aan de leerkracht.
- 2) Het kan soms zijn dat het moeilijk is om op een vraag te antwoorden, of dat een vraag jou boos of verdrietig maakt. Daarom is het belangrijk om voor iedereen in de klas respect te hebben. Daarnaast moet je ook weten dat je niet verplicht bent om op alle vragen te antwoorden.
- 3) Wat je maakt is en blijft voor jezelf. Deze werken zullen niet getoond worden aan klasgenoten en zullen enkel bekeken worden door jouw leerkracht. Je krijgt tijdens en ook na afloop van de les de kans om de leerkracht aan te spreken indien je problemen ondervond tijdens het uitvoeren van de opdracht. Ook als deze opdracht jou verdrietig of boos heeft gemaakt, is de leerkracht er steeds om naar jou te luisteren.
- 4) Het allerbelangrijkste om te weten is dat je deze les vrij bent. Je mag maken wat je wil, je hoeft de vragen van de leerkracht niet te beantwoorden als je dat niet wil en je resultaat hoeft niet mooi te zijn. Wel is het belangrijk om het doel van deze les niet uit het oog te verliezen: Maak een werkje over jezelf door de antwoorden van de leerkrachten op een creatieve manier te beantwoorden. Hierbij is het belangrijk om rust te zoeken en anderen niet te storen.



Tekst:

Veel succes jongens en meisjes! Zijn er nog vragen voor de juf of meester?

Samenvatting

De dag van vandaag is er een stijging van kinderen met **moeilijk hanteerbaar gedrag** in het onderwijs. Een reden hiervoor kan de invoering van het **M-decreet** zijn. Er komen heel wat meer leerlingen in het reguliere onderwijs terecht met specifieke onderwijsbehoeften (Vlaamse Overheid, z.d.). Ook bepaalde kinderen die voorheen werden geplaatst in het buitengewoon onderwijs onder het 'type 3: kinderen met gedrags- en emotionele problemen' komen terecht in het reguliere onderwijs wanneer ze met behulp van redelijke aanpassingen de les optimaal kunnen volgen. Daarnaast zijn er ook andere leerlingen in de reguliere klaspraktijk die frequent of zo nu en dan moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen. Er worden, vaak vanuit de beste bedoelingen, heel wat redelijke aanpassingen of maatregelen voor hen ingevoerd zonder dat deze kinderen hiermee kunnen instemmen en zonder dat de leerkrachten weten wat de redenen achter het moeilijke gedrag zijn. In het huidige onderwijs wordt er nog vaak geprobeerd om het moeilijk hanteerbaar gedrag 'weg te werken'. Heel wat leerkrachten kijken hierbij naar kinderen vanuit een stoornisdenken. Terwijl ze eerder naar een kind zouden moeten kijken met een bril van **diversiteitsdenken** (Horeweg, 2018). We moeten bij kinderen die moeilijk hanteerbaar gedrag stellen niet kijken naar het probleem, maar naar de noden die het kind heeft en de redenen achter het gedrag. Op deze manier kan er constructief samengewerkt worden om het moeilijk hanteerbaar gedrag te reduceren.

Omwille van dit probleem heb ik binnen deze bachelorproef onderzoek verricht naar **vijf visies** die het diversiteitsdenken stimuleren, namelijk: 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018). Deze visies kunnen gekoppeld worden aan de methodiek "**portrettering**" (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013). Deze methodiek is een **creatief proces** waarbij kinderen van zichzelf een portret maken met behulp van een uitgekozen activiteit vb. werken met klei, fotografie, Tijdens het uitvoeren van portrettering proberen de begeleidende leerkrachten de ervaringen, gevoelens en gedachten van individuele leerlingen te vatten door de juiste vragen te stellen aan de klasgroep of individuele leerlingen. Daarnaast proberen ook de leerlingen hun eigen leven met al hun gedragingen, gedachten, gevoelens, relaties, ervaringen, ... in kaart te brengen. Tijdens het uitwerken van een portret is het belangrijk dat de kinderen zowel hun negatieve als positieve gevoelens, gedachten en ervaringen een plaats geven binnen het portret en dat ze de factoren die leiden tot succes lokaliseren en zichtbaar maken. Op het einde is het de bedoeling dat de leerling zichzelf kunnen identificeren met hun resultaat. Daarbij moet de stem van de leerling duidelijk aanwezig zijn.

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten dit diversiteitsdenken hanteren heb ik samen met Kerlijne Van Den Eede, een medestudente, **didactisch materiaal** ontwikkeld gebaseerd op de methodiek 'portrettering'. Dit materiaal is eenvoudig opgebouwd en biedt de leerkrachten de mogelijkheid om in alle vrijheid een eigen les rond 'portrettering' te creëren. Het didactisch materiaal voldoet aan de kenmerken van de vijf visies en aan de vijf voorwaarden van portrettering (Delcour, 2015 & De Craemer, 2013) en biedt een laagdrempelige manier aan om als leerkracht te kunnen werken aan 'portrettering'. De leerkrachten zullen binnen deze lessen meer informatie verkrijgen over hun leerlingen en zullen de redenen van het moeilijke gedrag leren begrijpen. Daarnaast geeft dit materiaal een stem aan de leerlingen en zullen ook zij nieuwe informatie over zichzelf ontdekken. De methodiek zorgt ervoor dat de positieve aspecten van de leerlingen en hun omgevingen belicht worden. Als laatste zal dit proces ook zorgen tot interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en kunnen ze samen tot oplossingen komen om het moeilijke gedrag te reduceren.