

Student: Evita Vanderhaeghe

Promotor: Bart Ryckewaert

Academiejaar 2010 - 2011

Bachelor in het Sociaal Werk: Maatschappelijk Werk

Welkom terug of terug van weggeweest?

Het spanningsveld tussen de groepsdynamica en
de re-integratie van de jongere in de klas



Student: Evita Vanderhaeghe

Promotor: Bart Ryckewaert

Academiejaar 2010 - 2011

Bachelor in het Sociaal Werk: Maatschappelijk Werk

Welkom terug of terug van weggeweest?

Het spanningsveld tussen de groepsdynamica en
de re-integratie van de jongere in de klas



VOORWOORD

In de eerste plaats wens ik graag mijn stageplaats te bedanken. Zij gaven me de kans dezelfde taken op te nemen als een vaste begeleider. Dit maakte dat ik heel wat bij kon leren. Had ik “enkel” groepsbegeleiding mogen doen, dan had ik het volledige plaatje nooit meegehad. Het zijn immers de bijkomende contacten met de school, de ouders en de individuele begeleiding van de jongere zelf die time-out maken tot wat het is. In het bijzonder bedank ik Katrien Pintelon, de coördinatrice van Blink. Zij was degene die me meenam naar verschillende overleggroepen, waardoor mijn kennis over time-outprojecten niet beperkt bleef tot Blink zelf.

Mijn promotor, Bart, heeft ook een belangrijk aandeel gehad in het tot stand komen van dit eindwerk. Zelfs gedurende zijn vakantie stond hij voor me klaar en was hij bereid mijn literatuurstudie te lezen. Lang niet elke promotor zou dit doen. Zijn feedback hielp me verder de juiste richting uit te gaan.

Zonder de vele typende handen was ik nu nog bezig met het uittypen van de interviews. Caroline, Heleen, Karen, Lana, mijn mama, Marieke en Samuel verdienen het dan ook hier vermeld te worden. Het was een saai werkje dat het nodige geduld vereiste en ik waardeer het enorm dat jullie dit voor mij hebben gedaan. Jullie hadden niet alleen geduld bij het typen, maar ook wat afspreken betreft. Gedurende mijn studie stond mijn sociaal leven op een lager pitje. Niemand van jullie klaagde daarover, keer op keer vertoonden jullie het nodige begrip.

Samuel, mijn vriend, heeft uiteindelijk wel het meest van al geduld met mij gehad. Hij steunde me in mijn beslissing opnieuw te gaan studeren en respecteerde de talloze uren die ik in dit werk gestoken heb.

Tot slot graag nog even Ludovico Einaudi zijn muziek de hemel inprijzen. Prachtige pianomuziek die maakt dat je uren kan doorgaan met werken. De momenten dat ik het echt beu was, monterde de muziek me steevast op, magnifiek wat muziek met je kan doen! Nuvole bianche, witte wolken, was mijn nummer één!

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	6
1.1 PROBLEEMSTELLING AFSTUDEERPROJECT	7
1.1.1 <i>Aanleiding voor de keuze van het onderwerp</i>	7
1.1.2 <i>Onderzoeksvraag</i>	7
1.2 BESCHRIJVING ONDERZOEKSOPZET	8
1.2.1 <i>Belang van de onderzoeksvraag</i>	8
1.2.1.1 Doelstellingen time-outproject.....	8
1.2.1.2 Theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid	8
1.2.1.3 Contextuele theorie	9
1.2.1.4 Stooris	10
1.2.1.5 Groepsdruk.....	11
1.2.1.6 Meer dan re-integratie in de klas.....	11
1.2.1.7 Samengevat.....	11
1.2.1.8 Opmerking	12
1.2.2 <i>Plan van aanpak</i>	12
1.2.2.1 Literatuuronderzoek.....	12
1.2.2.2 Bevraging jongeren	13
1.2.2.3 Bevraging Leerkrachten.....	13
1.2.2.4 Interviews time-outprojecten	14
1.2.2.5 Overdracht	15
1.2.2.6 Opmerking	15
1.2.3 <i>Opbouw afstudeerproject</i>	15
2 KENNISMAKING.....	16
2.1 INLEIDING.....	16
2.2 DOELGROEP	16
2.2.1 <i>Jongeren met schoolproblemen</i>	16
2.2.2 <i>Maar ook gewoon jongeren</i>	16
2.3 VISIE	17
2.3.1 <i>Positieve ervaringen bieden</i>	17
2.3.2 <i>Structuur</i>	17
2.3.3 <i>Ervaringsleren</i>	18
2.3.3.1 Methodiek	18
2.3.3.2 Transferfase.....	20
2.4 METHODIEK	21
2.4.1 <i>Aanmelding</i>	21
2.4.2 <i>Intake</i>	21
2.4.3 <i>Time-out</i>	22
2.4.4 <i>Eindbespreking</i>	22
2.4.5 <i>Nazorg</i>	22
2.4.6 <i>Andere methodieken</i>	22
2.5 METHODEN TIJDENS DE TIME-OUT	23
2.5.1 <i>Groepsbegeleiding</i>	23
2.5.1.1 Attitudevorming	23
2.5.1.2 Creatieve ateliers.....	23
2.5.1.3 Rots en water	24
2.5.1.4 Work it out.....	24
2.5.1.5 Groepsopdrachten	24
2.5.1.6 Fitness.....	25
2.5.1.7 Ervaringsgerichte activiteiten	25
2.5.2 <i>Schoolbegeleiding</i>	25
2.5.3 <i>Individuele begeleiding</i>	25
2.5.4 <i>Gezinsgesprekken</i>	26
2.6 DOELSTELLINGEN.....	27
2.6.1 <i>Einddoelstellingen</i>	27
2.6.2 <i>Kritische bedenking bij de einddoelstellingen</i>	27
2.6.3 <i>Subdoelstellingen</i>	27
2.7 BESLUIT	28
3 RELEVANTE DEFINITIES.....	29

3.1	INLEIDING.....	29
3.2	DEFINITIE GROEPSDYNAMICA.....	29
3.3	DEFINITIE RE-INTEGRATIE	29
3.4	GROEP	29
3.4.1	<i>Het belang van de groep</i>	29
3.4.2	<i>Definitie groep</i>	30
3.4.3	<i>Soorten groepen</i>	30
3.4.4	<i>Groepsidentiteit</i>	33
3.4.5	<i>Interactionele benadering</i>	33
3.5	BESLUIT	34
4	DE SYSTEEMBENADERING	35
4.1	INLEIDING.....	35
4.2	SYSTEEM	35
4.3	CIRCULARITEIT	36
4.4	TOTALITEIT	36
4.5	EQUIFINALITEIT	36
4.6	EVENWICHT EN HOMEOSTASE.....	37
4.7	FEEDBACK	37
4.7.1	<i>Begrip</i>	37
4.7.2	<i>Positieve werking van feedback</i>	38
4.7.3	<i>Soorten feedback</i>	38
4.7.4	<i>Aandachtspunten</i>	40
4.8	GROEPSSCRIPT	40
4.8.1	<i>Wat?</i>	40
4.8.2	<i>Wisselwerking scriptmatig gedrag en scriptmatige bevestiging van dat gedrag</i>	40
4.8.3	<i>Belang van een functioneel groepsproces</i>	41
4.8.4	<i>Spanning tussen individualiteit en collectiviteit</i>	41
4.8.5	<i>Meerwaarde van de blinkgroep</i>	42
4.8.6	<i>Hoe interveniëren?</i>	42
4.9	ROL VAN VERWACHTINGEN EN WEERSTANDEN	43
4.10	ETIKETTERING	43
4.11	BESLUIT	43
5	GROEPSNORMEN EN GROEPSROLLEN	44
6	ROL VAN DE SCHOOL EN LEERKRACHTEN.....	45
6.1	PREVENTIE	45
6.2	LEIDERSCHAP VAN EEN DOCENT	45
6.2.1	<i>Theorie</i>	45
6.2.2	<i>Cijfergegevens</i>	47
6.2.3	<i>Toegepast op Blink</i>	47
6.3	SELF-FULLFILLING PROPHECY	47
6.4	GOEDE VOORBEREIDING	48
6.5	BEREIDHEID TOT INZET	48
6.6	BESLUIT	49
7	ERVARINGEN LEERKRACHTEN	50
7.1	INLEIDING.....	50
7.2	CONTACTNAME.....	50
7.2.1	<i>Wie gecontacteerd?</i>	50
7.2.2	<i>Hoe?</i>	50
7.2.2.1	Bespreking dataverzamelingstechniek	50
7.2.2.2	Concreet.....	51
7.3	RESPONS.....	51
7.3.1	<i>Goede dataverzamelingstechniek?</i>	51
7.3.2	<i>Inhoudelijk</i>	52
7.3.2.1	Verschil CLB-begeleidster - leerlingenbegeleidster	52
7.3.2.2	Bespreking groepsdynamische elementen	53
7.4	BESLUIT	53
8	ERVARINGEN JONGEREN.....	54

8.1	INLEIDING.....	54
8.2	DATAVERZAMELINGSTECHNIEK.....	54
8.3	INHOUDELIJK.....	55
8.3.1	<i>Het aanbod van Blink</i>	55
8.3.2	<i>Rol leerkracht</i>	55
8.3.3	<i>Gedrag toepassen in de klas</i>	56
8.3.4	<i>Vergemakkelijken terugkomst</i>	56
8.4	BESLUIT.....	57
9	INTERVIEWS TIME-OUTPROJECTEN: HET PRAKTISCHE LUIK.....	58
9.1	INLEIDING.....	58
9.2	SELECTIE PROJECTEN.....	58
9.3	KEUZE DATAVERZAMELINGSTECHNIEK.....	59
9.3.1	<i>Motivatie</i>	59
9.3.2	<i>Moeilijkheden</i>	59
9.3.3	<i>Betrouwbaarheid en geldigheid</i>	60
9.3.4	<i>Contactname</i>	60
10	INTERVIEW BLINK.....	61
10.1	INLEIDING.....	61
10.2	INHOUDELIJKE BESPREKING.....	61
10.2.1	<i>Naar de jongere toe</i>	61
10.2.1.1	Vorbereiding op de terugkeer.....	61
10.2.1.2	Begeleiding tijdens de terugkeer.....	62
10.2.1.3	Pluspunten.....	62
10.2.1.4	Ontwikkelpunten.....	63
10.2.2	<i>Naar de klas toe</i>	63
10.2.2.1	Voor de time-out.....	63
10.2.2.2	Tijdens de time-out.....	64
10.2.2.3	Na de time-out.....	64
10.2.3	<i>Leerkrachten</i>	66
10.2.3.1	Concrete verwachtingen.....	66
10.2.3.2	Het geven van een tweede kans.....	67
10.2.3.3	Negatieve interacties.....	67
10.2.3.4	Etikettering.....	67
10.2.3.5	Vormingen.....	67
10.3	BESLUIT.....	68
11	PROS MECHELEN.....	69
11.1	INLEIDING.....	69
11.2	INHOUDELIJKE BESPREKING.....	69
11.2.1	<i>Naar de jongere toe</i>	69
11.2.1.1	Vorbereiding op de terugkeer.....	69
11.2.1.2	Begeleiding tijdens de terugkeer.....	69
11.2.2	<i>Naar de klas toe</i>	70
11.2.2.1	Voor de time-out.....	70
11.2.2.2	Tijdens de time-out.....	70
11.2.2.3	Na de time-out.....	70
11.2.3	<i>Leerkrachten</i>	71
11.2.3.1	Concrete verwachtingen.....	71
11.2.3.2	Het geven van feedback.....	72
11.2.3.3	Het geven van een tweede kans.....	72
11.2.3.4	Negatieve interacties.....	72
11.2.3.5	Etikettering.....	72
11.2.3.6	Vormingen.....	72
11.3	BESLUIT.....	74
12	TIME-OUTPROJECT SINT-NIKLAAS.....	76
12.1	INLEIDING.....	76
12.2	INHOUDELIJKE BESPREKING.....	76
12.3	BESLUIT.....	77
13	DE KRUISKENSHOEVE SINT-LAUREINS.....	78

13.1	INLEIDING.....	78
13.2	INHOUDELIJKE BESPREKING	78
13.3	BESLUIT	79
14	HORIZON	80
14.1	INLEIDING.....	80
14.2	INHOUDELIJKE BESPREKING	80
14.3	BESLUIT	81
15	TIME-OUTPROJECT 5	82
15.1	INLEIDING.....	82
15.2	INHOUDELIJKE BESPREKING	82
15.2.1	<i>Naar de jongere toe</i>	82
15.2.1.1	Vorbereiding op de terugkeer	82
15.2.1.2	Begeleiding tijdens de terugkeer	83
15.2.2	<i>Naar de klas toe</i>	84
15.2.2.1	Voor de time-out.....	84
15.2.2.2	Tijdens de time-out.....	84
15.2.2.3	Na de time-out.....	85
15.2.3	<i>Leerkrachten</i>	86
15.2.3.1	Concrete verwachtingen	86
15.2.3.2	Het geven van feedback	87
15.2.3.3	Het geven van een tweede kans	87
15.2.3.4	Negatieve interacties.....	87
15.2.3.5	Etikettering.....	87
15.2.3.6	Vormingen.....	88
15.3	BESLUIT	89
16	REBOUND	91
16.1	INLEIDING.....	91
16.2	INHOUDELIJKE BESPREKING	91
16.2.1	<i>Naar de klas toe</i>	91
16.2.1.1	Voor de time-out.....	91
16.2.1.2	Na de time-out.....	91
16.2.2	<i>Leerkrachten</i>	91
16.2.2.1	Concrete verwachtingen	91
16.2.2.2	Het geven van een tweede kans	92
16.2.2.3	Negatieve interacties.....	92
16.2.2.4	Etikettering.....	92
16.2.2.5	Vormingen.....	92
16.3	BESLUIT	93
17	BESLUIT	94
17.1	EINDBESLUIT.....	94
17.2	EINDREFLECTIES	96
17.2.1	<i>Hiaten</i>	96
17.2.2	<i>Betekenis eindwerk</i>	96
17.2.3	<i>Persoonlijke inzichten</i>	97
17.3	AANBEVELINGEN.....	97
	BIBLIOGRAFIE	98
	BIJLAGEN	101
	BIJLAGE 1: VOORWAARDEN WAARAAN FEEDBACK MOET VOLDOEN	101
	BIJLAGE 2: NORMEN EN ROLLEN	102
	BIJLAGE 3: E-MAIL LEERKRACHTEN.....	106
	BIJLAGE 4: VRAGENLIJSTEN LEERKRACHTEN.....	107
	<i>Vragenlijst 1</i>	107
	<i>Vragenlijst 2</i>	109
	<i>Vragenlijst 3</i>	112
	BIJLAGE 5: TELEFONISCHE BEVRAGING JONGEREN.....	114
	<i>Jongere 1</i>	114
	<i>Jongere 2</i>	115

<i>Jongere 3</i>	116
<i>Jongere 4</i>	117
<i>Jongere 5</i>	118
<i>Jongere 6</i>	119
<i>Jongere 7</i>	120
<i>Jongere 8</i>	121
<i>Jongere 9</i>	122
<i>Jongere 10</i>	123
BIJLAGE 6: E-MAIL TIME-OUTPROJECTEN.....	125
BIJLAGE 7: INTERVIEWS	126
<i>Overzicht vragen</i>	126
<i>Interview Blink</i>	129
<i>Interview time-outproject Sint-Niklaas</i>	157
<i>Inhoudelijke bespreking time-outproject Sint-Niklaas</i>	180
<i>Interview de Kruiskenshoeve</i>	182
<i>Inhoudelijke bespreking interview Horizon</i>	204
<i>Interview project 5</i>	206
BIJLAGE 8: HERSTELGERICHT WERKEN.....	237
BIJLAGE 9: EXTRA UITLEG BEPAALDE METHODEN.....	238
<i>Vorbereidende vragenlijst i.f.v. gesprek leerlingenbegeleiding en jongere in week 3</i>	238
<i>Buddy</i>	239
<i>Individueel verslag lange time-out</i>	240
<i>Probleemanalyse: doelenpiramide</i>	242
<i>Vragen herstelgesprek</i>	244
<i>Werkboek time-out</i>	245
BIJLAGE 10: VERGELIJKING PROJECTEN.....	251
BIJLAGE 11: DE UITWISSELING GEBUNDELD: EEN PRAKTISCH OVERZICHT.....	253
<i>Overzicht</i>	253
<i>Overzicht met paginaverwijzing</i>	255
ERRATA	263

INLEIDING

Van midden februari tot begin juni liep ik stage in het time-outproject Blink te Brugge.

Een peiling naar mogelijke thesisonderwerpen bij het team resulteerde in een unaniem antwoord. De 3 begeleiders en de coördinatrice reikten de re-integratie in de klas als onderwerp aan. Deze verloopt niet altijd even gemakkelijk. Volgens het team, speelt de groepsdynamica die er in de klas heerst hierbij een belangrijke rol.

Liefst van al had ik het onderwerp van mijn thesis op een andere manier bepaald. Met name door stage te lopen en gedurende mijn stage bepaalde knelpunten te ontdekken. Knelpunten ontdekken i.p.v. de vraag naar knelpunten zonder meer aan het team te stellen. Knelpunten ontdekken, die vervolgens de leidraad konden vormen voor het uitwerken van mijn onderzoeksvraag. Kortom vanuit een kritische kijk tot een boeiend onderwerp komen. Vermits Blink een nieuwe stageplaats voor me was en ik er in totaal slechts 4 maanden stage deed, was de tijd hiervoor te kort.

Vandaar dat ik er voor koos reeds bij aanvang van mijn stage te peilen naar knelpunten die mijn team ervaart. Het voordeel van deze directe vraag is dat ik er zeker van ben dat het onderwerp van mijn eindwerk tot hun verbeelding spreekt.

En niet alleen tot de hunne...Reeds vanaf het begin had ik een goed gevoel bij dit onderwerp. Ik heb in het verleden reeds met groepen gewerkt en zal dit in de toekomst nog doen. Zij het niet rechtstreeks, dan wel onrechtstreeks. Als maatschappelijk werker werk je immers met mensen, mensen die deel uitmaken van verschillende groepen. Inzicht in groepsdynamische aspecten kan helpen het gedrag van mensen beter te plaatsen. Temeer bij adolescenten, een doelgroep die me uitermate interesseert en waar ik in de toekomst graag nog mee aan de slag wil. In groep gedragen jongeren zich immers vaak heel anders dan individueel. Het is handig de oorzaak van dit gedrag te kennen. Pas als je begrijpt waarom iemand bepaald gedrag stelt, kan je, je inleven in de jongere in kwestie.

Naarmate ik me verder in dit onderwerp ging verdiepen, boeide het me meer en meer. Een hoogtepunt hierbij was het bijwonen van het overleg van het Fonds Amelie Davignon¹. Zij doen momenteel onderzoek naar re-integratie in het algemeen, los van groepsdynamica. We deden er aan uitwisseling tussen time-outprojecten. Ik stond versteld over de know how van de verschillende projecten en was vastbesloten hier iets mee te doen in mijn afstudeerproject. Het resultaat ziet u in de uitwerking van mijn praktijk.

Het thema van mijn afstudeerproject is bovendien ook actueel. In de krant zie je regelmatig artikels staan over de toename van schooluitval. Professoren als Vettenburg en Walgrave zijn de laatste jaren zaken beginnen schrijven over het belang van re-integratie. Het betreft dus een vrij recent onderwerp waar nog niet veel over geschreven is. Dit heeft de uitwerking van mijn eindwerk er niet gemakkelijk op gemaakt. Echter, zoekend naar informatie heb ik vaak gevloekt, maar meer dan vloeken heb ik me verbaasd over dingen die ik nog niet wist.

De voorbeelden die ik in mijn eindwerk aanhaal zijn eigen voorbeelden, tenzij anders vermeld. Het gaat om voorbeelden die ik gedurende stage meemaakte of waarover teamgenoten me vertelden. De gebruikte namen zijn fictief.

In het eerste hoofdstuk vindt u een gedetailleerde beschrijving van mijn thema en hoe ik met dit thema aan de slag zal gaan.

¹ Dit is een fonds van de Koning Boudewijnstichting dat ondersteuning biedt aan 11 time-outprojecten in het secundair onderwijs die erkend zijn door de Vlaamse Gemeenschap. "Het fonds wil kinderen en jongeren helpen die gevaar lopen op maatschappelijke marginalisatie en kansarmoede." (Koning Boudewijnstichting, s.d., online)

1 ONDERZOEKSOPZET

1.1 PROBLEEMSTELLING AFSTUDEERPROJECT

1.1.1 *Aanleiding voor de keuze van het onderwerp*

Alle teamleden van mijn stageplaats geven aan dat de re-integratie in de klas niet altijd even gemakkelijk is. Jongeren² doen het vaak heel goed in het time-outproject zelf en slagen er gedurende de 4 weken in aan hun doelstellingen te werken. Eens ze terug in de klas zijn, vervallen sommige jongeren echter terug in hun vroegere proces. Het team denkt dat dit in sterke mate te wijten is aan de groepsdynamica die er in de klas heerst. Voorbeeld: de klas heeft bepaalde verwachtingen naar de jongere toe en moedigt hem aan zijn vroegere gedrag terug op te nemen. Op die manier is er “ambiance” (jongere die de boel op stelten zet) in de klas en kan er nog eens gelachen worden.

Het team stelt zich dan ook de vraag hoe je nog meer kan doen met de groepsdynamica die er in de klas leeft. Zelf wil ik hier graag mee aan de slag, omdat het spanningsveld tussen de groepsdynamica en de re-integratie in de klas een soort van knelpunt is voor mijn stageplaats. Onderzoek hier naar toe kan bijgevolg een meerwaarde bieden aan de organisatie. Dit overtuigt me er van zinvol werk te kunnen leveren, waar ik graag mee aan de slag ga.

1.1.2 *Onderzoeksvraag*

Hoofdvraag:

Wat kan het time-out project Blink ondernemen op vlak van groepsdynamica om de re-integratie in de klas van de begeleide jongeren na afloop van de time-out optimaler te doen verlopen?

Subvragen:

- Welke theoretische verklaringen zijn er voor het spanningsveld tussen de groepsdynamica die er heerst in de klas en de re-integratie van de jongere in de klas?
- Kunnen de desbetreffende school en de leerkrachten een rol opnemen bij de re-integratie van de begeleide jongere in de klas in relatie tot de groepsdynamica?
- Hoe ervaren leerkrachten de re-integratie van de begeleide jongere in de klas in relatie tot de groepsdynamica?
- Hoe ervaren de begeleide jongeren de re-integratie in de klas in relatie tot de groepsdynamica?
- Worden andere time-outprojecten geconfronteerd met dit spanningsveld en hoe gaan zij daar mee om?
- Welke adviezen zijn bruikbaar om het spanningsveld tussen de groepsdynamica die er heerst in de klas en de re-integratie van de jongere in de klas te verkleinen?

² De doelgroep van de meeste time-outprojecten zijn jongeren tussen de 12 en 18 jaar, jongeren uit het secundair onderwijs. Dit is ook het geval in Blink. Deze leeftijdscategorie wordt de groep waar ik me gedurende mijn onderzoek op zal richten.

1.2 BESCHRIJVING ONDERZOEKSOPZET

1.2.1 *Belang van de onderzoeksvraag*

1.2.1.1 Doelstellingen time-outproject

Het belang van het onderzoek situeert zich op het vlak van efficiënte nazorg. Indien men niets doet rond de groepsdynamica in de klas heeft de jongere de kans terug in zijn vroegere gedrag te vervallen.

Het departement Onderwijs en Vorming en het departement Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007, online) verwacht van het time-outproject dat het bepaalde einddoelstellingen nastreeft. Met name:

- Schooluitval voorkomen: de aansluiting met onderwijs herstellen/verzekeren, bij voorkeur binnen de bestaande school en richting; minimaal wordt steeds het engagement, om de leerling op te nemen, van een andere school verkregen.
- Reductie van de gedragsproblematiek en neutralisering probleemsituatie: de leerling moet zich in school op termijn blijvend kunnen handhaven mits inschakeling van een handelingsplan door CLB. Bij ernstige conflicten wordt ook gestreefd naar een vorm van herstel.
- Schoolteam versterken in het voorkomen van en omgaan met dergelijke problematiek.

Bijgevolg is het uitermate belangrijk dat de jongere de succeservaringen die hij opdeed in het time-outproject verder kan ervaren in de klas. Zo niet, komen bovenstaande doelstellingen in het gedrang. Het risico bestaat dat de gedragsproblematiek niet gereduceerd wordt, de probleemsituatie niet geneutraliseerd wordt. De jongere kan dan alsnog van school moeten verhuizen en dat is één van de zaken die men met een time-outproject wil vermijden. De bedoeling van een time-outproject is de jongere nog een kans te geven. Het is jammer dat een jongere deze kans kan mislopen omwille van de groepsdynamica in de klas. Denk aan verwachtingen die de klasgroep naar de jongere toe heeft.

1.2.1.2 Theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid

Vertrekkende vanuit de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid (Goris en Walgrave, 2002, p.44) is het extra belangrijk te streven naar een re-integratie in de klas. Deze theorie gaat er van uit dat het aangaan van sociale bindingen een buffer vormt voor probleemgedrag. Een positieve binding met de school is dus van uiterst belang.

Samengevat komt de theorie hierop neer:

Leerlingen hechten zich eerst aan personen. Via deze personen zetten ze zich in, in instellingen en activiteiten en conformeren ze zich aan de normen die deze personen vertegenwoordigen. Een belangrijke plaats, het milieu bij uitstek om bindingen aan te gaan is de school.

Als een leerling zich aanvaard voelt door een leraar zal hij zich aan hem gaan hechten, hiervoor krijgt hij genegenheid in de plaats. Vanuit dat gevoel van aanvaarding levert de leerling inspanningen en doet hij zijn best op school. De leerling wil de persoonlijke band met de leerkracht namelijk behouden. Het zich inzetten levert hem prestige op. Hij houdt zich ook aan de schoolgebonden normen, zo verkrijgt hij respect, geen sancties.

Met de leeftijd, wordt de persoonlijke band met de leerkracht minder doorslaggevend als reden waarom leerlingen zich naar wens gedragen. De prestige- en respectmotieven worden dan een stimulans om zich te gedragen zoals het hoort.

Een leerling uit een maatschappelijk kwetsbaar gezin zal minder gemakkelijk tot binding met de school komen dan een jongere uit de middenklasse. Zijn waarden en normen komen namelijk minder goed overeen met die van de leerkracht en de eisen die de school stelt op vlak van bv.: beleefdheid. Hij kan de prestatie- en tuchteisen niet aan. Hij komt dus niet tot een positieve relatie met de leerkracht. Doordat hij deze aanvaardende houding niet ervaart, zal hij zich niet houden aan de regels en kan probleemgedrag ontstaan.

‘Deze theorie betekent uiteraard ook dat een positieve leerling-leerkrachtrelatie de ontwikkeling van probleemgedrag bij leerlingen afremt.’ Een positieve leerling-leerkrachtrelatie zal gemakkelijker tot stand komen als de leerling niet in zijn vroegere gedrag hervalt.

Indirect kan een positieve groepsdynamica dus de leerling-leerkrachtrelatie positief beïnvloeden en een buffer vormen voor verder probleemgedrag.

Het Comité van Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000,p.21) zegt dat een positieve binding, maar tot stand komt als de leerling respect en aanvaarding ervaart. Dit vraagt een emanciperende gezagsrelatie. Hierbij beoogt de leerkracht niet uitsluitend de aanpassing, maar ook de zelfstandigheid van de leerling. Dit vraagt dat de leerling echt contact krijgt met de leerlingen. De rem voor het stellen van probleemgedrag, d.m.v. het ontstaan van een positieve binding, wordt dus ook beïnvloed door de manier waarop de leerkracht lesgeeft en niet enkel door de afkomst van de jongere. Een puur repressief optreden vb.: uitschelden, de klas uitsturen... is op termijn weinig effectief. Goed docentschap (onderdeel van groepsdynamica, vermits de leerkracht de leider is) vormt dus eveneens een belangrijke rem voor het stellen van probleemgedrag.

1.2.1.3 Contextuele theorie

Uiteraard zijn er naast de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid nog andere verklarende theorieën voor de problemen die de jongere op school ervaart. Denk maar aan de contextuele theorie van Nagy. Een groot aantal van onze jongeren ondervindt problemen in zijn/haar thuissituatie, dus deze theorie is van enorm belang. Voor de bespreking hiervan baseer ik me grotendeels op mijn notities uit de lessen “contextuele theorie” van Nicole Schoofs.

Een belangrijk uitgangspunt hierbij is de balans van geven en ontvangen. Deze balans draagt er toe bij om een uiting aan loyaliteit te kunnen geven en kan verstoorde relaties weer helend maken.

Nagy zegt dat een rechtvaardige relatie een relatie is waarin op lange termijn een evenwicht bestaat tussen wat we investeren en wat we van de ander ontvangen, waarin met ons rekening gehouden wordt en wij rekening houden met de noden van de ander. In zo een relatie ontstaat vertrouwen in de ander en zijn we betrouwbaar.

- Positieve gevolgen: als wat iemand geeft echt gezien en ontvangen wordt, neemt zijn vertrouwen in zichzelf en de ander toe. Pas dan durft hij voor zichzelf op te komen en grenzen te stellen. Kortom kan hij geven aan anderen, maar cijfert hij zichzelf niet totaal weg.
- Gevolg bij gebrek aan betrouwbaarheid: wanneer het kind geen betrouwbaarheid ontmoet in zijn relaties wordt het daardoor destructief gerechtigd: het krijgt hierdoor a.h.w. het recht om anderen te wantrouwen en af te wijzen, het recht om herstel te eisen bij anderen voor wat het vroeger is aangedaan, om wraak te nemen zelfs.

Als het kind zich op dit recht beroept, zal het als volwassene zijn relatie met anderen belasten met zijn wantrouwen en kwaadheid, waar die anderen dat niet verdiend hebben.

Voorbeeld: Kristof is opgegroeid bij zijn grootmoeder. Zijn vader is naar Aruba vertrokken om daar te gaan werken toen hij klein was. Kristof heeft geen contact meer met hem. Zijn moeder verkoos om in een woning te blijven wonen die onbewoonbaar verklaard was.

Zij zou er voor de huisdieren zorgen. Je kan je inbeelden wat voor een afgewezen gevoel Kristof dit heeft bezorgd.

Gebrek aan betrouwbaarheid is dus alom vertegenwoordigd in zijn gezin. Het is dan ook niet moeilijk om te begrijpen dat Kristof erg wantrouwig is in de buurt van volwassenen. Logischerwijze uit zich dit ook op school.

De jongere kan ook problemen ondervinden met betrekking tot loyaliteit bij scheiding. Elke persoon is namelijk natuurlijk verbonden met zijn mama en papa, iedereen wil weten wie zijn vader of moeder is. De relatie die je met je ouders hebt betreft een onomkeerbare band van wederzijdse rechten en verplichtingen. Deze ontstaat door het feit dat een kind het leven krijgt van zijn ouders. Elk kind heeft krachtens zijn bestaan recht op liefde, verzorging, begrip...

Gelijk wat er ook gebeurt, je blijft steeds met je ouders verbonden. Het gaat hier om een band die wel kan worden ontkend, maar nooit ofte nimmer verbroken kan worden. Door zorg, inspanning en verantwoordelijk ouderschap verdienen de ouders nog meer loyaliteit van hun kind. Dan voegt zich bij de existentiële loyaliteit ook nog de verworven loyaliteit. Dit is gebaseerd op vertrouwen dat men doorheen de jaren heeft opgebouwd.

“Als kinderen het gevoel hebben dat ze moeten kiezen tussen of een voorkeur moeten uitspreken voor een van hun ouders ontstaat er een innerlijk conflict voor het kind: terwijl het kind zijn loyaliteit naar de ene ouder uit, doet hij tegelijkertijd de andere ouder tekort, en andersom. Hoe sterker het kind zich onder druk gezet voelt om te moeten kiezen tussen beide ouders, hoe groter de innerlijke conflicten en hoe groter de kans dat de psychische gezondheid van het kind in gevaar komt.” (Alera B.V., s.d., online) Bijgevolg is het logisch dat jongeren in een dergelijke situatie moeilijker of niet meer kunnen functioneren op school.

Voorbeeld: Hendrik woont bij zijn vader, tijdens de weekends gaat hij naar zijn moeder. Hendrik zijn moeder heeft borderline. Een van Hendrik zijn zusjes is in verdachte omstandigheden om het leven gekomen. Het zusje in kwestie was op het moment van overlijden bij de mama. Ondanks het feit dat Hendrik het merendeel van zijn tijd bij papa woont, komt hij sterk op voor mama en zet zich af tegen papa. Hendrik komt erg apathisch over. Zijn lichaamshouding is enorm passief en hij spreekt op monotone toon. Dit is zijn aanmeldingsproblematiek, samen met het feit dat hij op school betrap werd met drugs.

Ook deze jongeren zijn er bij gebaat als ze op een positieve manier in de groep onthaald worden. Immers hun moeilijke thuissituatie kan leiden tot gebrek aan structuur, voorbeeld in het geval van een moeilijke scheiding. De school kan voor hen een houvast betekenen en voor de nodige structuur in hun leven zorgen. Verandering van school betekent een doorbreking van hun structuur en dient dus vermeden te worden. Verder kan een goede re-integratie in de school er voor zorgen dat ze betrouwbaarheid ervaren in de relatie met hun leerkracht. Dit is belangrijk, omdat sommige jongeren thuis niet de nodige betrouwbaarheid ervaren.

1.2.1.4 Stoornis

Jongeren kunnen ook bepaald probleemgedrag stellen, omdat ze een bepaalde stoornis hebben. Voorbeeld ADHD. Ook hier is een positieve groepsdynamica van belang.

Immers als de jongere in kwestie niet het gevoel heeft door de klas aanvaard te worden, zal dit hem negatief beïnvloeden.

Ook al werd hij gedurende de time-outbegeleiding wel aanvaard. De labelingstheorie verklaart dit. Deze theorie gaat er van uit dat het vooral de reactie van de omgeving is die bepaald gedrag als afwijkend benoemt.

Door herhaaldelijk te beklemtonen dat het gedrag van een jongere afwijkend is en hem ook zo te behandelen, gaat hij steeds meer in zijn rol van afwijkende geloven. (Van der Ploeg, 2005, p.264) Je kan de jongere dan nog zo veel bijgebracht hebben wat zelfcontrole betreft, als zijn klasgenoten hem continu uitdagen, zal hij veel moeten doen om zijn zelfcontrole te behouden. Het idee dat ADHD ook voordelen biedt, zal hij helemaal niet kunnen vasthouden als zijn klasgenoten zijn stoornis negatief beoordelen.

1.2.1.5 Groepsdruk

Idem voor jongeren die gevoelig zijn aan groepsdruk. Een jongere kan hier in Blink verschillende leerervaringen mee opgedaan hebben. Het kan echter zijn dat er in de klas veel meer leidersfiguren aanwezig zijn dan in de time-outgroep van Blink. Onder invloed van een negatieve groepsdynamica zal het moeilijker zijn voor de jongere om hetgeen hij geleerd heeft rond groepsdruk te gaan toepassen in de praktijk.

1.2.1.6 Meer dan re-integratie in de klas

Indien er sprake is van een goede re-integratie in de klas kan de jongere zijn schoolloopbaan verder zetten. Schooluitval kan zo vermeden worden en het behalen van een diploma in de hand gewerkt. Slaagt de jongere er niet in het geleerde vast te houden, dan loopt hij het risico van school gestuurd te worden.

Geen aansluiting vinden op school kan maken dat een jongere een ongunstig zelfbeeld en toekomstperspectief ontwikkelt. Dit kan er voor zorgen dat men op zoek gaat naar een alternatief zelfwaardegevoel in een niet-conforme peer-group, waardoor de risico's op contacten met politie en gerecht groter worden. De schoolstatus heeft natuurlijk ook rechtstreekse gevolgen op de arbeidsmarkt: meer risico op werkloosheid, onstabiele jobs of jobs met lage inkomsten en prestige. (Walgrave p.42-43, 1996)

Een goede re-integratie in de klas verhoogt dus de kans op maatschappelijke integratie.

1.2.1.7 Samengevat

In het algemeen is het zo dat de meeste van onze jongeren met een laag zelfbeeld kampen, of ze nu maatschappelijk kwetsbaar zijn of niet. De meeste jongeren slagen er niet in de dingen die ze goed doen ook te benoemen. De meeste jongeren kunnen moeilijk om met complimenten.

Het hebben van een laag zelfbeeld kan heel uiteenlopende redenen hebben. Gaande van een moeilijke thuissituatie, over een onjuiste studiekeuze en slechte resultaten hebben waardoor je, je geloof in jezelf verliest tot het hebben van een stoornis die maakt dat je gaat twijfelen aan je eigen kunnen.

Bovendien zijn de jongeren op school vaak in een negatieve spiraal beland door het probleemgedrag dat ze stelden. Het geduld van leerkrachten is vaak op met deze jongeren en dat kan je hen niet kwalijk nemen.

Dag in dag uit les moeten geven aan meer dan 20 jongeren is al niet te onderschatten. Als er dan nog één van die 20 jongeren probleemgedrag stelt, is het hek helemaal van de dam.

Bijgevolg is het van enorm belang de negatieve spiraal waarin de jongeren terechtgekomen zijn te doorbreken. Dit door er voor te zorgen dat ze succeservaringen opdoen. Nog belangrijker is dat die succeservaringen behouden kunnen worden eens terug in de school. Zo niet zal de jongere het stukje opgebouwde zelfvertrouwen snel terug verliezen. Willen we de jongere zijn vertrouwen in zichzelf vergroten dan zullen we er voor moeten zorgen dat hij op school tot een aanvaardende houding komt. We zullen er voor moeten zorgen dat de jongere niet enkel in Blink het gevoel heeft iets te kunnen, maar ook op school.

Indien de jongere negatief beïnvloed wordt door de groepsdynamica bestaat de kans dat de jongere niet goed zal functioneren op school. Dit is nefast voor zijn zelfvertrouwen, want op dat moment is de kans groot dat de leerkrachten hem negatief zullen benaderen. Immers als je probleemgedrag stelt, wordt je daar op aangesproken.

Om het beetje extra opgebouwde zelfvertrouwen te kunnen behouden is het dus van belang dat de jongere tot een goede re-integratie komt. Zo zal hij ervaren dat hij iets kan bereiken als hij dat wil en zal zijn zelfbeeld positief beïnvloed worden. Het ervaren van succeservaringen maakt dat je tot erkenning komt, wat essentieel is om tot zelfontwikkeling te kunnen komen. Dit leert ons de behoeftepiramide van Maslow.

1.2.1.8 Opmerking

Uiteraard ben ik mij er bewust van dat mijn onderzoek niet plots zal leiden tot een betere re-integratie van de jongere. Mijn afstudeerproject zal er misschien wel voor zorgen dat dit thema nogmaals aangehaald wordt en kritisch besproken wordt in team. Op deze manier blijft men bewust bezig met dit thema. Het kan een aanzet zijn om nieuwe manieren van werken met betrekking tot dit thema uit te proberen. Dit is positief, gezien de meerwaarde die een goede re-integratie in de klas jongeren kan bieden. Dit thema blijvend bespreken en zoeken naar optimalisering van de werking getuigt van een kritische organisatie die openstaat voor vernieuwing. Dit is essentieel, vermits onze maatschappij voortdurend verandert en we blijvend moeten zoeken hoe we onze organisatie hier op kunnen afstemmen.

1.2.2 *Plan van aanpak*

1.2.2.1 Literatuuronderzoek

Bij mijn literatuuronderzoek zal ik me richten op bronnen over groepsdynamica. Te beginnen met theoretische bronnen. Zo zal ik nagaan welke elementen een rol spelen bij de re-integratie van de jongere. Deze bronnen wens ik aan te vullen met bronnen waarin meer praktische tips terug te vinden zijn voor leerkrachten, gericht op middelbare scholieren. Verder wens ik hierin niet te selecteren, omdat het aantal geschreven bronnen over dit thema niet zo heel ruim is. Deze bronnen zal ik opsporen via de bibliotheek van Gent, de bibliotheek van soag, google books en eindwerken van voormalige studenten.

Groepsdynamica is een tak in de sociale wetenschappen die pas in de jaren dertig ontstaan is. Volgens Remmerswaal (2008, p.195) is groepsdynamica de studie van het gedrag van mensen in kleine groepen. Groepsdynamica wordt vanuit verschillende theoretische invalshoeken benaderd. Volgende theoretische oriëntaties binnen de groepsdynamica lijken me erg zinvol voor mijn eindwerk: de interactietheorie, de systeembenadering en de sociale psychologie.

Bij de interactietheorie en de systeembenadering komt het accent op de groep als systeem te liggen. Dit is van belang in mijn eindwerk, omdat de jongere (een element van het systeem) die een time-outbegeleiding krijgt de klas (het systeem waar de jongere deel van uitmaakt) tijdelijk inruilt voor de time-outgroep (een ander systeem).

De sociale psychologie is eveneens belangrijk, omdat deze zich op het individu focust. Vanuit deze theorie kunnen we stilstaan bij de invloed van normen en rollen op de jongere.

Ten slotte laat het model van de pedagogische dansvloer van Jan Ruigrok ons stilstaan bij de invloed van herstelgericht leiderschap en een herstelgerichte school.

1.2.2.2 Bevraging jongeren

Als tweede stap wens ik graag de jongeren te bevragen die het afgelopen jaar een time-outbegeleiding kregen bij Blink.

Alle jongeren bevragen is geen optie, ik zal hierbij een selectie maken. Dit op basis van jongeren die vrij recent een time-out gehad hebben en jongeren die langere tijd terug een time-out hadden. Mijn voorkeur gaat uit naar jongeren die vrij recent een time-out hadden, omdat de terugkeer naar de klas bij hen nog verser in het geheugen ligt.

Tijdens de lange time-outs die ik gedurende mijn stage deed, kwam ook sterk naar voor dat de jongeren in staat zijn te reflecteren.

Niet alleen over hun eigen gedrag, maar ook over situaties die zich in de groep voordeden. De een lag dit al meer dan de ander. Voorbeeld: als je Giovanni vroeg wat er goed ging tijdens de activiteit antwoordde hij minder uitgebreid dan Jolien, maar beiden slaagden er wel in kritisch stil te staan bij het verloop van de activiteit. Van de 10 gasten die ik gedurende de 2 time-outbegeleidingen leerde kennen, was er slechts 1 iemand die nauwelijks deelnam aan de reflecties. Ik heb dus met eigen ogen geconstateerd dat onze jongeren goed zijn in het geven van hun mening en kijk er bijgevolg naar uit hen te bevragen omtrent hun terugkomst in de klas.

Ik kies er voor dit telefonisch te doen, omdat ik zo een ruim aantal jongeren kan bereiken op relatief korte tijd. In eerste instantie dacht ik er aan de vragen schriftelijk af te nemen, maar het team raadde me dit af. Een andere thesisstudente stuurde op deze manier een vragenlijst rond en kreeg tot nu toe nog maar 3 antwoorden. Nochtans heeft ze minstens 20 gasten gecontacteerd om de vragenlijst in te vullen. De vragenlijst was erg lang (3 pagina's), wat een eerste hindernis inhield voor de gasten. Er zaten veel meerkeuzevragen tussen en de jongeren moesten een volledige persoonlijkheidslijst invullen. Voorbeeldvraag: ik stel vaak agressief gedrag. De grootste hindernis zat hem wellicht in het feit dat de jongere in kwestie de vragenlijst diende terug te bezorgen aan Katrien. Vermits Katrien slechts eenmaal om de week of twee weken tijd nazorg doet, is deze vragenlijst bij tal van jongeren verloren gegaan.

Bij het opstellen van de bevraging van de jongeren neem ik deze vaststellingen dus mee. Belangrijkst van al lijkt me vragen te stellen waarmee de jongeren vertrouwd zijn. Kortom een vragenlijst op te stellen met vragen die erg gelijkaardig zijn als de vragen die de jongeren tijdens de reflecties dienden te beantwoorden.

Mijn literatuurstudie vormt het uitgangspunt voor het opstellen van de vragen die ik hen zal stellen.

1.2.2.3 Bevraging Leerkrachten

Als derde stap wens ik graag leerkrachten te bevragen die de re-integratie van een jongere konden observeren. Binnen Blink zijn zij één van onze belangrijkste partners. Zij mogen dus niet in dit eindwerk ontbreken. Temeer daar zij degenen zijn die de re-integratie van de jongere van nabij kunnen opvolgen. Blinkbegeleiders verdwijnen op dat moment naar de achtergrond. Dit is logisch, vermits de jongere terug school loopt na afloop van zijn time-out. Leerkrachten kunnen bijgevolg als geen ander vaststellen welke groepsdynamische factoren de jongere zijn re-integratie belemmerden en bevorderden. De bevraging van de leerkrachten, zal net zoals de bevraging van de jongeren, gebaseerd zijn op mijn literatuurstudie. Via de bevraging zal ik nagaan welke groepsdynamische factoren volgens leerkrachten een invloed hebben op de re-integratie van de jongere.

De bevraging van de leerkrachten zal niet telefonisch, maar schriftelijk gebeuren. Op het moment dat ik de bevraging zal afnemen, na het maken van mijn literatuurstudie, zullen de meeste leerkrachten immers met vakantie zijn.

Vermits ik niet over hun privénummers beschik, kan ik hen niet opbellen. Ik zal hen bijgevolg contacteren via e-mail. Hierbij loop ik het risico dat ik hen niet bereik, daar het om werkgerelateerde vragen gaat en bepaalde leerkrachten niet bereid zullen zijn hier tijdens hun vakantie op te antwoorden. Bovendien lezen leerkrachten hun werkgerelateerde e-mails misschien zelfs helemaal niet.

Een aandachtspunt zal dus zijn de leerkrachten de nodige erkenning te geven voor het feit dat ze eigenlijk met vakantie zijn en het hun volste recht is mijn e-mail niet te beantwoorden. De kans zit er in dat enkel de meest idealistische leerkrachten op mijn e-mail zullen antwoorden. Immers, werkgerelateerde e-mails beantwoorden als je daar niet verplicht toe bent en eigenlijk vakantie hebt, is best wel idealistisch te noemen me dunkt.

Het zou kunnen dat het die leerkrachten zijn die geboeid zijn door time-out en er ten volle in geloven, die mijn vragenlijst beantwoorden. Bijgevolg bestaat het risico dat de balans van mijn vragenlijst eerder positief uitslaat. Dit kan goed zijn, vermits deze leerkrachten de vragenlijst wellicht grondig zullen invullen. Dit kan echter ook negatief zijn voor vragen omtrent de houding van de leerkracht, omdat het risico bestaat dat hier louter positieve antwoorden uitkomen. Dit terwijl minder idealistische leerkrachten, misschien wel gedrag vertonen dat de re-integratie van een jongere kan belemmeren.

Een tweede aandachtspunt is dus te hoge verwachtingen, in de zin van veel antwoorden, te vermijden en er rekening mee te houden dat de kans bestaat dat niet elk type leerkracht de vragenlijst zal invullen.

1.2.2.4 Interviews time-outprojecten

Als vierde stap zal ik meerdere time-outprojecten contacteren. Dit met de bedoeling zicht te krijgen op hun ervaringen en omgang met het spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie in de klas. Om meer inzicht te verwerven in mogelijke manieren van werken om met dit spanningsveld om te gaan, lijkt het me aangewezen ervaren personeel binnen die time-out projecten te interviewen.

Time-outproject Ligand staat alvast op mijn verlanglijstje. Dit, omdat zij naast time-outprojecten heel wat interessante vormingen aanbieden rond o.a. groepsdynamica en klassenmanagement.

Dit deel zal het hoofdbestand vormen van mijn praktijkgedeelte. Op een vergadering van het fonds Amélie Davignon die ik bijwoonde bleek immers wat een meerwaarde het vormt om aan uitwisseling te doen. Elk time-outproject vult het streven naar de re-integratie van de jongere immers op zijn/haar manier in, vertrekkend vanuit eenzelfde visie. Door elk project te interviewen over zijn of haar werkwijze krijg je als het ware een waaier van verschillende werkwijzen. De focus ligt telkens anders: het ene project richt zich meer op leerkrachten, het ander project op de jongere zelf. Elk project is geïnteresseerd in de werkwijzen van anderen, maar heeft hier weinig of geen zicht op. Nochtans zit er heel veel kapitaal verspreid en zou men zijn eigen werkwijze perfect kunnen optimaliseren door deze aan te vullen met de werkwijze van een ander project. Uiteraard dienen voor bepaalde werkwijzen ook de nodige middelen ter beschikking gesteld te worden.

Naast een bezoek aan time-outprojecten wens ik ook het Eeckhoutcentrum te contacteren voor extra informatie rond groepsdynamica. Zij bieden nascholing aan leerkrachten.

Op basis van de literatuurstudie zal ik stilstaan bij de positieve en de aandachtspunten van mijn stageplaats met betrekking tot de re-integratie in relatie tot de groepsdynamica. O.b.v. de interviews zal ik dan op zoek gaan naar de meerwaarde van andere projecten. De link met de theorie wordt hier gelegd door na te gaan in hoeverre de werkwijzen van de verschillende projecten tegemoet komen aan het door mij onderzochte spanningsveld. Het lijkt me boeiend een soort van inventarisatie te maken waaruit het team ideeën kan sprokkelen.

1.2.2.5 Overdracht

Als laatste stap zal ik het verloop van mijn onderzoek meedelen aan mijn team. Dit in het teken van een goede overdracht en om na te gaan wat ik beter had kunnen doen.

1.2.2.6 Opmerking

Uit deze stappen blijkt dat ik ouders, net als leerkrachten één van onze belangrijkste partners, niet in mijn eindwerk betrek. Ik beseft dat het netwerk van de jongere ook een erg belangrijke rol speelt bij de re-integratie van de jongere. In de eerste plaats als steunfiguren.

Indien de jongere iemand in zijn netwerk heeft die hem steunt tijdens het moeilijke proces van re-integratie, beïnvloedt dit de re-integratie positief. Ik vind het dan ook jammer deze steunfiguren niet in mijn eindwerk te betrekken.

Dit zou me echter te ver drijven en mijn eindwerk te uitgebreid maken. Deze doelgroep gaat sowieso voorbij aan groepsdynamica, een thema dat ik bewust heb afgebakend.

Je wordt gedwongen keuzes te maken als je, je werk kwalitatief wil houden. De keuze om leerkrachten sterk in mijn eindwerk te betrekken, is niet toevallig. In Blink vervul je een brugfunctie tussen het onderwijs en het welzijn. Een evenwicht vinden tussen de manier van werken van leerkrachten en die van begeleiders is niet altijd evident. Dit ondervond ik tijdens mijn stage. Voorbeeld: leerkrachten leggen de nadruk op resultaten en de eventuele leerachterstand waarmee leerlingen na Blink te kampen kunnen hebben. Binnen Blink leggen we de nadruk op het proces dat de jongere aflegt m.b.t. zijn werkpunten. We bieden uiteraard schoolbegeleiding aan, maar onze focus ligt op het welzijn van de jongere. Het spreekt me bijgevolg aan deze partner in mijn eindwerk te betrekken. In het project wordt hier namelijk nog niet zo heel veel rond gedaan, vind ik. Gezinsgesprekken maken reeds deel uit van onze vaste werking. Intense samenwerking met de school behoort niet tot onze vaste structuur van werken en betekent voor mij een gemis. Door de school in mijn eindwerk te betrekken kan ik nagaan welke rol zij bij de re-integratie in relatie tot de groepsdynamica kunnen vervullen. Dit is van uiterst belang, omdat leerkrachten de personen zijn die verder zullen werken met de in Blink begeleide jongeren.

1.2.3 *Opbouw afstudeerproject*

In het volgende hoofdstuk laat ik u kennismaken met mijn stageplaats.

In hoofdstuk drie, vier, vijf en zes kan u mijn literatuurstudie vinden. Ten eerste sta ik stil bij groepsdynamische elementen die een verklaring kunnen bieden voor het spanningsveld tussen de groepsdynamica die er heerst in de klas en de re-integratie van de jongere in de klas. Ten tweede sta ik expliciet stil bij de rol die leerkrachten bij de re-integratie van de jongere kunnen vervullen.

Hoofdstuk zeven omvat de bevraging van de leerkrachten.

Hoofdstuk acht de bevraging van de jongeren.

Hoofdstuk negen t.e.m. zestien bestaat uit de bevraging van andere time-outprojecten.

In het laatste hoofdstuk vindt u de eindbesluiten, eindreflecties en aanbevelingen terug.

2 KENNISMAKING

2.1 INLEIDING

Ik stel graag mijn stageplaats aan u voor. Dit met de bedoeling duidelijk weer te geven wat een time-outbegeleiding bij Blink precies inhoudt. Dit varieert namelijk van time-outproject tot time-outproject. Bovendien wil ik een duidelijk beeld scheppen van het proces dat de jongere bij ons doorloopt. Mijn onderzoek spitst zich immers toe op de re-integratie in de klas. Deze vindt plaats na afloop van de lange time-outbegeleiding. Op dat moment hebben wij de jongere dus al 4 weken in begeleiding gehad. Het lijkt me van belang dat u weet wat we gedurende die 4 weken hebben gedaan en met welk doel.

2.2 DOELGROEP

2.2.1 *Jongeren met schoolproblemen*

Blink richt zich op jongeren uit het secundair onderwijs van regio Brugge-Oostkust. Bij een lange time-out gaat het om jongeren die te kampen hebben met ernstige schoolproblemen. Voorwaarde hierbij is dat het CLB reeds de nodige inspanningen geleverd heeft om de probleemsituatie te hanteren. De situatie moet ook van die aard zijn dat hulp van buitenaf noodzakelijk is. (Time-out Blink, s.d., online) Het gaat om vrijwillige hulpverlening, al is dit natuurlijk relatief. De jongeren kunnen niet gedwongen worden een time-outbegeleiding te volgen. Vaak is dit echter de enige optie om op hun huidige school te kunnen blijven, dus vanuit dat opzicht stappen de jongeren dan maar in een time-outbegeleiding.

Vanuit het Ministerie van Onderwijs en Vorming (Time-out Blink, s.d.,online) wordt de doelgroep als volgt omschreven:

- Leerlingen waarbij het CLB en de school inschatten dat de probleemsituatie hun begeleidingscapaciteit overstijgt.
- Leerlingen waarbij uitsluiting dreigt.
- Leerlingen die tijdelijk geen school kennen.
- Leerlingen met ernstige of voortdurende motivatieproblemen, gedragsproblemen, emotionele problemen of ernstig spijbelgedrag.

De schoolproblemen kunnen heel uiteenlopend zijn: psychosociale problemen die het schoollopen bemoeilijken, herhaaldelijk het schoolreglement overtreden, demotivatie, niet in orde zijn met huistaken/opdrachten, gedragsmoeilijkheden, geringe sociale vaardigheden, pestgedrag, diefstal, spijbelgedrag, conflicten met medeleerlingen en/of leerkrachten, faalangst, schoolangst,... (Time-out Blink, s.d., online)

De schoolse problemen kunnen samenhangen met opvoedingsproblemen. Ouders hebben soms op de één of andere manier de grip verloren op hun kinderen bij hun schoollopen en vrijetijdsbesteding. Meer dan de helft van de jongeren komt uit éénouder- of nieuw samengestelde gezinnen. (Time-out Blink, s.d., online)

2.2.2 *Maar ook gewoon jongeren...*

In het boek "Probleemgedrag op school" schrijft het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000, p. 31) een mooi stukje tekst dat betrekking heeft op de ontwikkelingspsychologie van jongeren. Ik haal het eerste deel letterlijk aan, omdat het een mooie illustratie is van het feit dat onze jongeren ook gewoon jongeren zijn en niet louter jongeren met problemen.

“Jongeren zijn vooral geïnteresseerd in mensen. Juist zoals kleuters de wereld van de voorwerpen verkennen en alles wat ze vinden, betasten en in de mond nemen, gaan jongeren de personen in hun omgeving uittesten en onderzoeken. De eerste slachtoffers zijn de ouders, vaak gevolgd door de leerkrachten. De adolescent gaat na of ze bij manier van spreken, lekker, bitter, stevig of slap zijn, uit te spuwen of te behouden. Ze worden bekeken en naar waarde geschat. “

Het behoeft dus geen toeval te zijn dat men in het middelbaar onderwijs meer nood heeft aan time-outs dan in het lager onderwijs.

Het comité voor bijzondere jeugdzorg (2000, p.31) schrijft dat jongeren schoolgewoontes in vraag gaan stellen. Vanzelfsprekendheden verdwijnen en de jongeren gaan experimenteren. Ze spelen mensen tegen elkaar uit en gaan daarbij soms te ver. Ze beseffen wat ze doen, maar hebben nog geen zicht op de gevolgen van hun gedrag, de emoties die hun gedrag teweegbrengen. Hun spel thuis en op school kan conflicten veroorzaken.

Deze moeilijke periode van conflicten met de omgeving is er niet zomaar. Jongeren leren er uit. Ze komen er door tot zelfkennis, vanuit de diepgaandere mensenkennis en krijgen zo inzicht in hun eigen karakter. (CBJ Brugge, 2000, p.31)

De adolescent past de informatie die hij over volwassenen opdoet toe op zichzelf. Zo krijgt hij een zicht op zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Dit proces wordt bevorderd naarmate de jongere de kans krijgt te praten over zijn gedrag en zijn gevoelens en gedachten over zichzelf en anderen. (CBJ Brugge, 2000, p.31)

Dit laatste is iets waar in Blink heel veel aandacht aan besteed wordt: het bespreekbaar maken van je eigen gedrag en dat van anderen.

2.3 VISIE

2.3.1 Positieve ervaringen bieden

De opzet van Blink zit hem er in een breuk met de school te voorkomen en te streven naar een positieve terugkeer naar de school. Blinkt streeft dus naar een re-integratie in de school. Dit doet ze niet enkel door te werken aan de doelstellingen die de school meegeeft. Het zelfvertrouwen van de jongere vergroten, is essentieel om de band met de school terug te kunnen herstellen. De context wordt hier sterk bij betrokken, omdat zij de jongere positief kunnen beïnvloeden. Soms kan de context er mede de oorzaak van zijn dat het niet goed gaat op school. Blink gaat kijken naar de oorzaken van het probleemgedrag op school en tracht daar iets mee te doen. Immers pas als je naar de oorzaken van het probleemgedrag gaat kijken, kan je ook het gedrag van de jongere zelf gaan, veranderen. Het project richt zich dus op veel meer dan het schools functioneren van de jongere. Het richt zich op het welzijn van de jongeren en gaat na waarom jongeren zich nu gedragen op hun manier.

Zoals reeds gezegd streven we ernaar onze jongeren succeservaringen op te laten doen. Zaken die ze goed doen, worden dan ook zo veel mogelijk benoemd.

2.3.2 Structuur

Gedurende de time-out trachten we de jongeren de nodige structuur aan te bieden. Structuur is immers een basisvoorwaarde om zich veilig te voelen en tot ontwikkeling te komen. Onze gasten komen vaak uit onzekere gezinssituaties en hebben dus zeker baat bij een gestructureerde omgeving. Structuur biedt niet enkel veiligheid, maar ook rust. Dit is iets dat jongeren ten volle kunnen gebruiken tijdens een time-out. De tijd om stil te staan bij zichzelf, een periode om tot rust en inzicht te komen. Als wij de structuur zo goed mogelijk in handen nemen, hoeven zij zich daar alvast niet meer over te bekommeren.

2.3.3 Ervaringsleren

2.3.3.1 Methodiek

In Blink werken we sterk met ervaringsleren. Ik zal deze methodiek verduidelijken aan de hand van informatie uit de syllabus van de opleiding ervaringsleren en procesbegeleiding (Outward Bound, Geysmans, 2010-2011) die alle teamleden van Blink gevolgd hebben en informatie van de website van Blink.

Simpel gezegd is dit leren door doen. Het is een proces waardoor men doorheen rechtstreekse ervaring, kennis, vaardigheden en waarden verwerft. (Association of Experiential Education, 1995) Persoonlijke reacties, observaties en inzichten zijn belangrijker dan de mening van derden. (Blink, s.d., online)

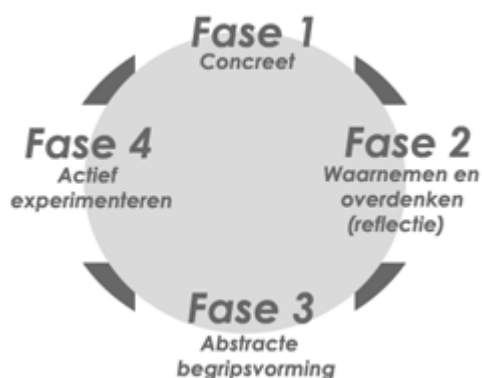
Ervaringsgericht leren verschaft mensen een gevoel eigenaar van het geleerde te zijn. Het verhoogt de interesse en betrokkenheid van de deelnemers, maar het draagt vooral bij tot de relevantie van het geleerde. Via ervaringsgericht leren, leren deelnemers de verantwoordelijkheid voor hun eigen gedrag aanvaarden i.p.v. de verantwoordelijkheid aan een derde over te laten. (Blink, s.d., online)

Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat de lerende zelf eigenaar is van het leerprobleem én van de oplossing ervoor. Het is de lerende zelf die de situatie waarin hij terechtkomt benadert en wél of niet als een probleemsituatie ervaart. Vb.: voor sommigen is de grot een uitdaging om zichzelf te bewijzen dat hij kan volhouden. Voor anderen is diezelfde grot beangstigend. (Vermeulen, 2006, p.1) De gasten worden als experts beschouwd op het gebied van hun eigen ervaringen. Er is geloof in de mogelijkheden van de jongere.

Kolb spreekt over ervaringsleren als een cyclisch proces. Het een dynamisch en continu leren. In dit proces vormen vier belangrijke elementen elkaar op. (Vermeulen, 2006, p.6)

1. concrete ervaring - ervaren
2. reflectieve observatie - reflecteren
3. abstract concept - veralgemenen
4. actief experiment – toepassen
5. ervaren

Schematisch (Vzw Den Overstap, 2009, online) ziet dit er als volgt uit:



Leerervaringen kunnen spontaan ontstaan in het dagelijks leven, maar ook gestructureerd worden. Binnen Blink is er sprake van beide soorten leerervaringen. Op basis van bepaalde doelstellingen worden activiteiten geselecteerd (gestructureerde leerervaring). (Blink, s.d., online)

De jongeren worden in een bepaalde activiteit betrokken om van daaruit tot een leerproces te komen. Het feit dat men voortdurend in groep is, creëert uiteraard ook spontane leerervaringen.

Concreet ervaren: dit is de bron van leren en persoonlijke groei. Dit is het meemaken van de gebeurtenissen en het opdoen van de eerste indrukken. (Van Oudenhove, 2010, p.146) Voorbeeld: Ik kan het moerasparcours niet, want ben helemaal niet lenig. Op het moment dat iemand de lerende wil helpen, twijfelt hij, maar vat het parcours uiteindelijk toch aan.

Dit levert een nieuwe concrete ervaring op: het gaat er niet om het moerasparcours op mijn eentje te kunnen, maar een bijdrage te leveren aan het groepsgebeuren en in deze bijdrage door de anderen gewaardeerd te worden. (Vermeylen, 2006, p.7)

Reflectie leidt de deelnemer van ervaren naar ervaringsgericht leren. Na het ervaren van een activiteit kunnen deelnemers terugblikken op hun waarnemingen, gevoelens en gedachten tijdens een activiteit. Reflectieve observatie is dus het bewust stilstaan bij wat er gebeurt of gebeurd is, de betekenis die de lerende aan de activiteit geeft. Dit kan individueel gebeuren: de jongere verwerkt zijn ervaring persoonlijk. (Blink, s.d., online) Voorbeeld: na een activiteit tijdens een individuele begeleiding. Het kan ook een groepsproces zijn, waarbij de zin en betekenis van een ervaring in groep besproken wordt. (Blink, s.d., online) Voorbeeld: na het doen van een groepsopdracht, reflecteren a.d.h.v. de dieren van de roos van Leary. Voorbeeld: ik hoef niet alles alleen te kunnen, mag hulp aanvaarden.

Veralgemeenen: wanneer deze gevoelens, gedachten, gedragingen of observaties in een welbepaalde situatie begrepen worden, dan kan dit inzicht veralgemeend worden en in andere situaties toegepast worden. Veralgemeeningen overstijgen hetgeen er in één welbepaalde situatie gebeurd is en leiden tot inzicht over hetgeen er zich in het algemeen voordoet. (Blink, s.d., online) Vb.: dankzij de verschillende stapopdrachten leerde Yves dat hij kan doorzetten. Hij denkt hieraan als hij het even niet meer ziet zitten op school.

Toepassen. Dit betekent dat je het geleerde in de praktijk brengt en gaat experimenteren met de opgedane inzichten.

Ervaren volgt weer op toepassen. Dit wijst op de veronderstelling dat het toepassen van het geleerde weer tot nieuwe ervaringen leidt. (Blink, s.d., online)

Dankzij ervaringsleren krijgen de jongeren de kans om inzicht in zichzelf en de ander te ontwikkelen. Ze krijgen de kans succeservaringen op te doen i.p.v. voortdurend met hun falen en fouten geconfronteerd te worden. (Vermeylen, De Vilder, 2010-2011, p.19) De ervaringen die ze binnen het project opdoen kunnen ze meenemen naar het dagelijks leven en de school.

Het grote voordeel dat ikzelf ontdekte aan ervaringsleren is dat je jongeren zelf tot inzichten laat komen. Je kan meer zeggen, met minder woorden. Zij zijn degenen die bepalen wat ze met hun opgedane ervaringen doen. Voor onze doelgroep lijkt dit me enorm belangrijk. Zij zijn het immers vaak moe om te moeten luisteren naar volwassenen die hun komen vertellen wat ze moeten doen, om te luisteren naar "het gepreek" van volwassenen. I.p.v. de jongeren te vertellen welk gedrag hoort en welk niet, laat je ze gewoon aan den lijve ondervinden welke invloed hun handelen heeft. Voorbeeld: tijdens de voorbereiding van zijn work it out, weigerde Giovanni iets op te schrijven. Tijdens de work it out zelf ervaart Giovanni dat niemand van de groep zijn opdracht begrijpt. Hij ervaart hierdoor hoe nadelig het is als je, je niet grondig voorbereidt op een opdracht, zaken niet opschrijft. Deze ervaring heeft veel meer effect op hem dan gewoon te zeggen: Giovanni je moet meer noteren, dit helpt je om structuur in je leven te krijgen.

2.3.3.2 Transferfase

Rick de Jeu (2008, p.4) zegt dat er bij het hele proces van ervaringsleren drie fases te onderscheiden zijn, wanneer het Ervarend Leren methodisch wordt ingezet binnen de hulpverlening: de voorbereidingsfase, de ervaringsfase en de transferfase.

“Tijdens de *voorbereidingsfase* worden de jeugdigen (en zijn ouders/verzorgers) voorbereid op deelname aan het programma Ervarend Leren. Er wordt van te voren onder andere gesproken over de reden van deelname en de doelen waaraan gewerkt gaat worden. De *ervaringsfase* is de fase waarin de jeugdige voor een bepaalde periode deelneemt aan het programma en daadwerkelijk ervaringen opdoet die toegespitst zijn op zijn leervragen. De *transferfase* start al tijdens de ervaringsfase en heeft als doel dat de jeugdige het nieuw geleerde gedrag uit de specifieke omgeving van het project vasthoudt en implementeert in de alledaagse omgeving.” (de Jeu, 2008, p.4) Schematisch ziet dit er als volgt uit:



⇒ Het doel van de transferfase komt dus overeen met het doel van de re-integratie van de jongere: het nieuw geleerde gedrag vasthouden en gebruiken in de alledaagse omgeving.

“In de transferfase is het de bedoeling dat de jongere opgedane ervaringen integreert, waardoor ook in andere situaties met andere mensen en met andere opdrachten hetzelfde gedrag wordt geactiveerd.” (de Jeu, 2008, p.4) De overgang naar de transferfase of het dagelijkse bestaan wordt vaak onderschat. Het gevolg hiervan is dat opgedane ervaringen en vaardigheden snel vervagen. Bijgevolg vraagt de transferfase veel creativiteit en een consequent doorborden op dat wat bereikt is in de voorgaande fases. (de Jeu, 2008, p.4)

Binnen ervarend leren kunnen de verschillende fases niet los van elkaar gezien worden. “Een belangrijke randvoorwaarde voor een geslaagde transferfase is dat de voorafgaande twee fases goed zijn afgerond.” (de Jeu, 2008, p.4)

Concreet betekent dit dat (er) in de voorbereidingsfase tussen de school, de jeugdige en de ouders:

- overeenstemming is over de oorzaken van de ontstane probleemsituatie.
- Alle partijen akkoord zijn over de deelname aan het time-outproject en men gediscussieert heeft over het nut en de deelname aan het programma.
- overeenstemming is over de doelen waaraan gewerkt gaat worden tijdens de time-out (de Jeu, 2008, p.4)

Voor een goede overgang naar de transferfase is het noodzakelijk dat in de ervaringsfase de volgende doelen zijn bereikt:

- De individuele begeleider heeft actief contact onderhouden met de jeugdige over zijn ontwikkelingen tijdens de ervaringsfase.

- Ouders zijn op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen -direct door de jeugdige en indirect via de begeleider- en zijn gestimuleerd actief deel te nemen aan het proces.
- Men heeft zicht op het perspectief van de jongere. Er is overeenstemming ten aanzien van het onderwijs van de jongere met alle betrokkenen. (de Jeu, 2008, p.4)

“Een tweede randvoorwaarde voor het goed verlopen van de transferfase is dat de jeugdige tegen het eind van het project al toewerkt naar zijn terugkeer naar de alledaagse omgeving. De transferfase start daarom ook tijdens het project.” (de Jeu, 2008, p.4)

“Een laatste randvoorwaarde is dat de jeugdige goed begeleid wordt bij zijn terugkeer in de alledaagse situatie. Belangrijk hierbij is dat de manier waarop begeleid is tijdens het Ervarend Leren (grensverleggend, experimenterend, kwetsbaar opstellend en steunend) wordt voortgezet en aansluit bij de terugkeer naar deze alledaagse situatie.” (de Jeu, 2008, p.4)

2.4 METHODIEK

De methodiek van Blink bestaat uit een lange time-out. Dit is een begeleidingstraject van 4 weken. Te beginnen met de aanmelding, gevolgd door het intakegesprek, vervolgens is er de time-out zelf, gevolgd door de eindbespreking en als laatste fase hebben we de nazorg. Gedurende de 4 weken gaat de jongere niet naar school, maar wordt hij begeleid in Blink.

2.4.1 Aanmelding

De aanmelding gebeurt door het CLB, na samenspraak met de school.

Wat de aanmeldingsproblematiek betreft is het zo dat een jongere geen overheersende drugsproblematiek of psychiatrische problematiek mag hebben.

2.4.2 Intake

De intake is het eerste rondetafelgesprek. Dit gebeurt in aanwezigheid van alle betrokken partijen. Met name de jongere, minstens 1 ouder of opvoedingsverantwoordelijke, de CLB-medewerker, een contactpersoon van de school (klastitularis, leerlingenbegeleider of directeur) en de coördinatrice van Blink of 1 van de 3 begeleiders. Tijdens de intake wordt er gepeild naar ieders visie op de probleemsituatie. Elke persoon komt aan het woord, te beginnen met de jongere. Hij of zij kan dan vertellen waarom hij denkt dat hij aangemeld is door de school en welke verwachtingen hij van de time-out heeft.

In de engagementsverklaring worden de werkpunten van de jongere geformuleerd, de doelstellingen van het time-out project. Voorbeeld: leren omgaan met groepsdruk, motivatie voor school opkrikken, weerbaarheid vergroten, activeren, een realistische kijk op volgend schooljaar...

Belangrijk om weten is dat de jongere de engagementsverklaring moet ondertekenen. In dat geval verklaart hij bereid te zijn mee te werken en stil te staan bij het eigen functioneren. De school ondertekent deze engagementsverklaring eveneens. Dit betekent dat de school bereid is de jongere ingeschreven te houden en hem een nieuwe kans te geven, samen met Blink aan een realistische terugkeer te werken en een vast contactpersoon aan te stellen die aanwezig is op rondetafelgesprekken en gecontacteerd kan worden i.v.m. de schoolbegeleiding.

Op vlak van bezetting is het zo dat er maximaal 4 jongeren tegelijkertijd in het project aanwezig kunnen zijn (tijdens mijn stage 5, omdat ik ook een jongere begeleidde). Er wordt een evenwicht tussen het aantal jongens en het aantal meisjes nagestreefd.

Men kijkt naar de leeftijd van de jongeren en weegt af welke combinatie zal leiden tot een goede groepsdynamica. Al blijft dit natuurlijk wel voor een groot deel gissen en kunnen voorspellingen omtrent groepssamenstellingen heel anders uitvallen dan gedacht.

2.4.3 Time-out

Eens de intake plaatsgevonden heeft, start de time-out. Deze bestaat uit groepsbegeleiding, schoolbegeleiding, individuele begeleiding en minimum 2 gezinsgesprekken. Gedurende de time-out vindt er een opbouw plaats in de begeleiding.

Week 1 is een aanpassingsperiode. Hierbij wordt er sterk gewerkt aan een positieve groeps sfeer. Zich veilig kunnen voelen in de groep is prioriteit nummer één. Zo niet, zal een jongere zich niet kunnen ontwikkelen binnen het groepsgebeuren. Als de groep niet veilig is, is het voor een jongere niet mogelijk om aan zijn werkpunten te werken. Voorbeeld: een meisje dat naar time-out komt om wat steviger in haar schoenen te staan en sociale vaardigheden te ontwikkelen, zal hier niet toe komen als de groep haar continu uitsluit.

2.4.4 Eindbespreking

Na afloop van de time-out vindt er een tweede rondetafelgesprek plaats. Dit is de eindbespreking. Tijdens deze bespreking zijn dezelfde partijen aanwezig als op de intake. De jongere vertelt wat hij geleerd heeft. Hij deelt mee hoe hij aan de doelstellingen, geformuleerd in de engagementsverklaring, heeft proberen werken. Hij vertelt ook hoe hij het geleerde gaat proberen toe te passen op school. De individuele begeleider vult aan. Indien nodig worden er tips meegegeven aan de school omtrent de aanpak van de jongere. Voorbeeld: hem zo veel mogelijk positief bekrachtigen, hem de kans geven een time-out te nemen, geen eindeloze discussies opzetten, wel: concrete afspraken maken, wijzen op regels, duidelijke verwachtingen uitspreken: hij moet eraan voldoen-indien niet: sanctie...

2.4.5 Nazorg

Tot slot is er de nazorg. De nazorg bestaat uit wekelijkse individuele gesprekken met de jongere gevoerd door zijn individuele begeleider. Deze vindt doorgaans op school plaats. Tijdens deze gesprekken wordt er nagegaan hoe het gaat op school. De ouders kunnen na afloop van de time-out ook nog steeds contact opnemen met Blink. Het valt op dat veel ouders hier gebruik van maken op het moment dat er zich problemen voordoen op school. Voorbeeld: een jongere die geschorst wordt, terwijl hij niet echt iets ergs mispeuterd heeft. Ouders benutten deze ondersteuning, wat dus wel doet vermoeden dat ze vertrouwen hebben in de begeleiding.

2.4.6 Andere methodieken

Blink biedt naast lange time-out ook nog korte time-out en hergo aan. Ik zal deze werkvormen niet toelichten. Dit, omdat het spanningsveld dat ik in mijn eindwerk zal behandelen vooral toepasbaar is op lange time-outs. Bij jongeren die een korte time-outbegeleiding gevolgd hebben loopt de re-integratie in de klas uiteraard ook niet altijd even vlekkeloos. Deze jongere kan ook beïnvloed worden door de groepsdynamica in de klas.

Waar deze jongere echter niet mee te kampen heeft, zijn de ervaringen die hij in de time-outgroep kon opdoen. Hij dient niet de overstap te maken van de ene groep naar de andere. Namelijk de overstap van de time-outgroep naar de klasgroep. De jongere dient zich dus niet aan te passen aan een nieuw groepsklimaat. Gedurende een korte time-out wordt er immers enkel individuele begeleiding aangeboden. Groepsbegeleiding behoort niet tot het programma van een korte time out.

2.5 METHODEN TIJDENS DE TIME-OUT

2.5.1 Groepsbegeleiding

Via de groepsbegeleiding krijgen wij zicht op de interesses en de motivatie van de jongere, zijn sociale vaardigheden, zijn omgang met grenzen... Algemeen de manier waarop hij functioneert in groep. Van hieruit kunnen we samen met de jongere zoeken welke werkpunten hij dient aan te pakken om terug bij het schoolse gebeuren te kunnen aansluiten. Via de groepsbegeleiding treden we ook in relatie met de jongeren en brengen we een relationeel proces tot stand. Zo krijgen de jongeren de kans om terug positieve ervaringen op te doen, te leren uit negatieve momenten, voeling te krijgen met hun reële motivatie en hun sociale vaardigheden te versterken.

De groepsbegeleiding bestaat uit attitudevorming, creatieve ateliers, rots- en watersessies, work it out, groepsopdrachten, fitness en activiteiten in het ervaringsleren.

2.5.1.1 Attitudevorming

Attitudevorming houdt in dat de jongeren stilstaan bij de geboden die ze bij aanvang van de time-out opgesteld hebben. Geboden zijn regels die belangrijk zijn om in groep te kunnen functioneren. De geboden worden door de jongeren opgesteld, omdat zij samen met de begeleiders verantwoordelijk zijn voor de sfeer in de groep. Voorbeelden van geboden die de jongeren samen opstellen zijn: elkaar motiveren, niet uitsluiten, samenwerken, plezier maken mag maar niet te veel, inzet en doorzetten... De geboden zijn de rode draad doorheen het hele time-outproject.

Op maandag en donderdagavond evalueert elke jongere individueel de geboden schriftelijk. Hij staat dan stil bij de geboden die hij toegepast heeft en hoe hij dat gedaan heeft.

Elke vrijdagochtend worden de geboden mondeling geëvalueerd. Alle geboden worden apart verlopen. Elke jongere kent dan een gele, oranje of rode smiley toe aan elk gebod. Nu gaat het er over hoe de groep zich aan dat gebod gehouden heeft. Hij evalueert het gebod dus als slecht, neutraal of goed.

Vervolgens vertelt ieder in de groep waarom hij dit gebod zo evalueert. We staan stil bij wat men reeds goed doet als groep en wat nog beter kan. We maken het gedrag in de groep bespreekbaar.

Vanaf week 2 schrijft elke jongere zich in op een gebod. Dit betreft een gebod waarvan de jongere vindt dat hij/zij het nog niet zo goed kan. De jongere besteedt dan extra aandacht aan dat gebod en tracht het zo goed mogelijk te verwezenlijken. Week 3 en 4 kan de jongere zich intekenen op een ander gebod als het gebod reeds goed gaat, zo niet kan hij ingetekend blijven op hetzelfde gebod. Via de geboden trachten we de jongeren dus inzicht bij te brengen over hun manier van omgaan met anderen in groep.

2.5.1.2 Creatieve ateliers

Tijdens de creatieve ateliers krijgen de jongeren opdrachten die ze tijdens de individuele begeleiding kunnen bespreken. Voorbeeld: hun toekomst, hetgeen ze naar toe willen afbeelden met behulp van een collage, het schilderen van een cartoon die ze leuk vinden met ecolineverf en aan de achterkant hun kwaliteiten noteren, een lied dat bijzonder voor hen is, verwerken met om het even welk materiaal...

Ze maken ook zaken los van de individuele begeleiding. Voorbeeld: een afbeelding branden in een glas met een glasbrander. Meer en meer wil men de ateliers echter gaan koppelen aan de individuele begeleidingen. Dit, om niet het gevoel te hebben de jongeren zomaar wat bezig te houden.

Deze ateliers zijn te begrijpen binnen de historiek van Blink. Aanvankelijk was Blink een project binnen de bijzondere jeugdzorg. Men richtte zich op een restgroep van jongeren die geen perspectief hadden op tewerkstelling. Met name deeltijds lerende jongeren, die 3 dagen per week thuis zaten.

2.5.1.3 Rots en water

Dit is een psychofysieke weerbaarheidstraining waarbij we zowel rond sociale (leren opkomen voor zichzelf en rekening houden met een ander), mentale (te maken met doorzettingsvermogen) en fysieke (juist opkomen voor zichzelf in bedreigende situaties) weerbaarheid werken.

Dit doen we a.d.h.v. fysieke oefeningen aangevuld door groepsgesprekken met de ruimte om te reflecteren. Dankzij de fysieke oefeningen moeten de gasten leren hun energie te beheersen: het gaat er niet om wie de sterkste is, maar om elkaar sterker maken.

Het verbeteren van zelfbeheersing neemt dus een belangrijke plaats in, evenals zelfreflectie en zelfvertrouwen.

De jongeren leren dat ze zich soms moeten opstellen als een rots: in de aanval durven gaan, voor zichzelf opkomen, assertief zijn, kortom eigen keuzes maken. Soms als water: flexibel, sociaal, samenwerken en oog hebben voor anderen. Ze leren dat een rotshouding even belangrijk is als een waterhouding.

Centraal in de lessen staat de basishouding: stevig staan. Kiezen of je een rots- of waterhouding zal aannemen, gaat immers beter als je stevig staat. Om niet om te vallen moet je stevig op de grond staan, we spreken hier over aarden. Sterke buikspieren zijn hierbij belangrijk, de buik is het krachtcentrum, maar ook het centrum van rust. Focus: het is belangrijk de ogen op een vast punt te richten, in het leven heb je een doel nodig om je energie op te richten.

De kern van onze lessen is gebaseerd op het rots- en waterprogramma van Freerk Ykema. Daarnaast komen er ook elementen uit het weerbaarheidprogramma van het "Marietje Kessels project" in terug. Dit is een preventieproject met als doel het vergroten van weerbaarheid bij kinderen.

2.5.1.4 Work it out

Bij work it out dient de jongere zelfstandig een activiteit in elkaar te steken. Dit kan gaan van sport, over een vorming tot een groepsopdracht.

De jongere bereidt deze groepsopdracht voor op papier en geeft ze vervolgens aan de jongeren. Op dat moment kruipt de jongere in de rol van begeleider. Op deze manier ervaart een jongere aan den lijve hoe het voelt om in de positie van begeleider te staan. Achteraf reflecteert hij hierover. Wat ging goed, wat minder goed, hoe keek je vroeger naar een begeleider, hoe kijk je nu naar een begeleider, hoe komt dit... Uiteraard sterkt deze activiteit ook het zelfvertrouwen van de jongere.

2.5.1.5 Groepsopdrachten

Bij de groepsopdrachten krijgen de jongere een opdracht die ze als groep moeten uitvoeren. De opdracht kan enkel slagen als ze samenwerken.

Voorbeeld: te voet van Brugge naar Damme gaan met een touw dat continu vastgehouden moet worden door elk groepslid. Dit binnen een tijdsbestek van 1 uur en 30 minuten. Er is ook een step en een waveboard mee dat continu bereden moet worden. Op het einde moet elk groepslid kunnen waveboarden.

Na afloop van de opdracht wordt er gereflecteerd a.d.h.v. de axenroos van Cuvelier.

Soms kennen we elke jongere ook een dier van de axenroos toe. Hij dient deze rol dan op zich te nemen gedurende de groepsopdracht. Een jongere die bijvoorbeeld altijd leider is, krijgt op dat moment de opdracht eens kameel te zijn. Iemand die moeite heeft om anderen te helpen wordt dan bijvoorbeeld de rol van bever toegediend. ... Zo kan de jongere oefenen met rollen die hij in de klas niet inneemt, maar wel belangrijk voor hem zijn.

Tijdens deze opdrachten wordt er vaak gefilmd. Achteraf kan deze film bekeken worden tijdens de individuele begeleiding. Zo wordt de jongere geconfronteerd met zijn eigen werkpunten. Voorbeeld: zijn lichaamstaal, volgende positie in de groep, onzekerheid waardoor hij geen nee durft zeggen tegen anderen...

2.5.1.6 Fitness

Tijdens de fitness dienen de jongeren een reeks oefeningen af te werken binnen een bepaald tijdsbestek. Ze leren zich hier inzetten en doorzetten als het wat moeilijker gaat. Voor jongeren die geactiveerd moeten worden is dit eveneens een stimulerende activiteit.

2.5.1.7 Ervaringsgerichte activiteiten

Tijdens de 2-daagse doen we voornamelijk ervaringsgerichte activiteiten. Voorbeeld: een touwenparcours, moeraspiste, staptocht...Onzekere jongeren kunnen tot de ontdekking komen dat ze meer durven dan ze denken. Stoere jongeren kunnen ontdekken dat het niet erg is als je eens iets niet durft te doen, dat de groep jou daarom niet anders gaat bekijken. De 2-daagse vindt plaats op het einde van de eerste week. Het is belangrijk om dit zo vroeg te doen, omdat de groep dan een stuk gevormd kan worden. Gedurende de 2-daagse streven we naar een positief en veilig groepsklimaat.

Het is de bedoeling dat elke jongere zich op zijn gemak voelt in de groep. Zo niet, zal hij zichzelf niet durven zijn en niet aan zijn werkpunten durven werken.

2.5.2 *Schoolbegeleiding*

Tijdens de huiswerkbegeleiding wordt er individueel gewerkt. De jongere maakt op dat moment de huiswerkbundels die hij van school uit meegekregen heeft. Sommige jongeren maken ook toetsen of examens in Blink. Op deze manier wordt de leerstofachterstand zo klein mogelijk gehouden.

De schoolbegeleiding bestaat ook uit het onderhouden van contacten met de school.

Op vraag van de jongere kan er ook een klasmoment voorzien worden op het einde van de time-out. De individuele begeleider bereidt dan, samen met de jongere, een activiteit voor die hij aan de klas zal geven. Dit met de bedoeling te jongere zo goed mogelijk te herintroduceren in de klas. Dit kan bestaan uit ervaringsgerichte activiteiten. Voorbeeld rond anders zijn, om de klas duidelijk te maken dat iedereen anders is, maar dat anders zijn niet hetzelfde is als slechter.

2.5.3 *Individuele begeleiding*

Elke jongere heeft een individuele begeleider. Elke jongere zit twee keer per week samen met zijn individuele begeleider. De individuele begeleider zal de aangemelde problematiek verder verkennen en uitzuiveren. Voorbeeld: wat is de reden dat Hendrik zo apathisch is?

Tijdens de individuele begeleiding is er ook aandacht voor persoonlijke werkpunten en bijhorende doelstellingen.

Via gesprekken en ervaringsgerichte opdrachten wordt er stilgestaan bij de eigen beleving van de jongere, het gedrag in het project en de link met de school. De ervaringen die de jongeren opdoen worden hier besproken.

Zo hebben we een aanknopingspunt om ook de schoolse moeilijkheden die vaak gelijkaardig zijn, bespreekbaar te stellen. Er wordt steeds weer geprobeerd om de ervaringen in het project te linken aan wat er op school gebeurt. Er wordt met de jongere gezocht hoe hij zicht kan krijgen op zijn eigen functioneren en welke hulpmiddelen hij kan gebruiken om uit de schoolse impasse te geraken. Er wordt nagegaan hoe een aantal inzichten en vaardigheden geïntegreerd kunnen worden bij een terugkeer naar school. (Time-out Blink, s.d., online) Deze methode is dus erg belangrijk naar de re-integratie van de jongere toe. Dit wordt anders ingevuld naargelang de werkpunten van de jongere. Wat meestal wel terug komt is de veranderingscirkel, het kwaliteitspel, namaken van het gezin uit klei en het bespreken van de toekomstopdracht.

De veranderingscirkel is een cirkel die onderverdeeld wordt in verschillende domeinen. Zoals daar zijn vrije tijd, familie, school,... Bij elk domein beschrijft de jongere zijn gevoel. Hij geeft ook aan hoe belangrijk hij dat domein vindt. Per domein kleurt hij een aantal hokjes. Hoe meer hokjes de jongere kleurt hoe beter dat hij zich voelt op dat domein. Hoe minder hokjes de jongere kleurt hoe minder goed hij zich voelt op dat domein. Vervolgens kan je de jongere laten tekenen hoe hij zich op dat domein zou willen voelen. Je kan hem per domein ook bijhorende gevoelens laten opschrijven. Op deze manier heb je een werkinstrument waar je gedurende de individuele begeleidingen naar kan teruggrijpen.

Bij het kwaliteitspel selecteert de jongere zijn kernkwaliteiten uit een pak kwaliteitenkaarten. Bij elke kwaliteit tracht hij ook de vervorming te vinden en de uitdaging.

Een voorbeeld van een ervaringsgerichte opdracht is een jongere uitdagingen laten doen op een hindernissenparcours. Van hieruit laat je hem zijn comfortzone en paniekzone ontdekken volgens het comfortzonemodel. Vervolgens laat je hem hierover reflecteren en hem de link leggen met de comfort- en paniekzone van leerkrachten. In de comfortzone is het aangenaam en ervaar je rust, je hebt een zelfverzekerd gevoel. In de paniekzone voel je, je gespannen, is er sprake van onrust en onmacht. Je kan de jongere per hindernis laten aangeven waar hij zich bevond op de as tussen comfort- en paniekzone. Per hindernis noteer jij dit eveneens als begeleider. Zo kan de jongere tot de ontdekking komen dat de comfort- en paniekzone per persoon verschilt. Je stelt hem de vraag hoe het voor hem zou voelen 10 keer per dag diezelfde hindernis te moeten doen, tien keer in zijn paniekzone te belanden? Vervolgens vraag je hem hoe je aan leerkrachten kan zien dat ze zich in hun comfort- of hun paniekzone bevinden. En wat er de oorzaak van kan zijn dat een leerkracht in die welbepaalde zone terecht kan komen. Kwestie van, van daaruit op zoek te gaan naar manieren om te vermijden dat een leerkracht in zijn paniekzone terecht komt.

2.5.4 Gezinsgesprekken

Gedurende de time-out vinden er minimaal 2 gesprekken plaats bij de jongere thuis. Het doel van deze gesprekken is stil te staan bij hoe de ouder(s) hun kind kunnen ondersteunen in zijn schoolloopbaan. (Time-out Blink, s.d., online) Men gaat ook kijken of er nog een vraag naar andere hulpverlening is. Uiteraard geeft het doen van een gezinsgesprek een ruimere kijk op de context van de jongere. Vaak is het van daaruit gemakkelijker te begrijpen waarom een jongere bepaald gedrag stelt of waarom hij bepaalde problemen heeft. Hier kan dan iets mee gedaan worden. Voorbeeld: ouders die ontkennen dat hun jongere ADHD heeft, kunnen er voor zorgen dat de jongere niet de ondersteuning krijgt die hij nodig heeft. Op dit moment zal het van belang zijn de ouders tot erkenning van de stoornis te laten komen. Het belang van het aanbieden van structuur aan de jongere zal op dat moment duidelijk gemaakt moeten worden aan de ouders.

De gezinsgesprekken kunnen voor ouders een luisterend oor bieden en een extra ondersteuning zijn. Voorbeeld: in het gezinsgesprek dat ik begeleidde, leek het de moeder deugd te doen erkenning te krijgen voor het feit dat het voor haar enorm belastend moet zijn dat haar zoon niet naar school gaat.

2.6 DOELSTELLINGEN

2.6.1 Einddoelstellingen

Op pagina 3 haalde ik reeds drie van de vier einddoelstellingen aan zoals deze geformuleerd worden door het ministerie van onderwijs. Een vierde doelstelling is de volgende:

Buffer naar instroom in zwaardere vormen van hulpverlening : de interventie voorkomt de inzet van intensievere hulpverlening. (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007, online)

2.6.2 Kritische bedenking bij de einddoelstellingen

Ik heb meerdere kritische bedenkingen bij de einddoelstellingen, maar beperk me tot de bespreking van één doelstelling. Met name de doelstelling omtrent het schoolteam versterken in het voorkomen van en omgaan met dergelijke problematiek. Dit is immers relevant in het kader van re-integratie, het thema van mijn eindwerk.

Persoonlijk vind ik dat Blink nog meer samen zou kunnen werken met de school. Op de rondetafelgesprekken is er contact met de school in levende lijve. Op de eindbespreking is er de mogelijkheid om advies te geven aan de school m.b.t. een mogelijke aanpak van de jongere. Tussen de rondetafelgesprekken door kan er telefonisch contact zijn. Dit om te zeggen hoe het gaat met de jongere en om de te verwerken leerstof bij te houden. Het contact is dus vrij beperkt en redelijk praktisch. Op het advies na op de eindbespreking is er dus niet echt sprake van versterking van het schoolteam.

Sommige time-outprojecten hebben meer contact met de school en komen vermoedelijk beter tegemoet aan deze doelstelling. Voorbeeld: Ligand. Zij bieden vormingen aan. Een ander voorbeeld is on a break. Zij bieden sinds kort ook intervisie aan voor leerkrachten.

Ik vind dit positief, omdat het voor scholen niet altijd evident is om te gaan met jongeren met problemen. Samenwerking kan er voor zorgen dat scholen een duidelijker zicht krijgen op manieren om met deze jongeren om te gaan. Uiteraard geldt dit ook omgekeerd. Indien Blink meer zou samenwerken met scholen zouden we als organisatie ook een beter zicht krijgen op wat haalbaar is binnen het onderwijs en wat niet. Vaak lijken bepaalde zaken immers perfect toepasbaar in een school, maar zijn deze dat allesbehalve. Voorbeeld: het geven van een time-out³ aan een jongere. In Blink is dit haalbaar, omdat we steeds met 2 begeleiders voor een groep staan. Op een school staat men vaak alleen voor de klas. Een tweede begeleider kan de jongere dus geen time-out geven als hij hier nood aan heeft, noch een gesprek aanknopen achteraf over het waarom van de time-out.

2.6.3 Subdoelstellingen

- Ademruimte creëren na een vaak moeilijke en conflictueuze periode.
- Positieve ervaringen bieden
- Schoolse en sociale vaardigheden versterken
- Probleeminzicht en -oplossend vermogen verhogen
- Positieve betrokkenheid van alle partijen stimuleren
- Onderwijs en welzijnsdiensten op elkaar afstemmen

³ De jongere wordt tijdelijk afgezonderd met als doel tot rust te komen en escalatie van gedrag te voorkomen. Alvorens terug te keren naar de groep wordt het gewenste gedrag besproken.

2.7 BESLUIT

De time-outperiode is voor de jongere een intensieve periode waarin hij heel wat inzichten aangeboden krijgt en een groeiproces doormaakt. Hij doet dit grotendeels in de vaste time-out groep. De jongere neemt deze inzichten mee bij de re-integratie in de klasgroep.

Dit is dus een enorm belangrijk moment. Hier stelt zich de vraag: hoe kunnen de opgedane inzichten en nieuwe gedragswijzen zo goed mogelijk behouden worden? Binnen dit eindwerk zullen we kijken hoe kan worden ingespeeld op groepsdynamische elementen. Dit met de bedoeling de invloed er van zo beperkt mogelijk te houden. In de hoop dat de opgedane inzichten en gedragswijzen zo beter vastgehouden kunnen worden.

De doelgroep in Blink is zeer ruim en gevarieerd. Het is dus moeilijk een standaardpakket van een time-outbegeleiding te maken. Dit geldt ook voor de tips i.v.m. groepsdynamica. Iets dat effect heeft bij de ene jongere, werkt misschien niet bij een ander. Het is de kunst te kijken welke jongere je voor je hebt en op basis daarvan te kijken of iets werkt of niet.

Bij het uitwerken van mijn adviezen dien ik de visie van Blink in acht te nemen. Het aanbieden van positieve ervaringen en het ervaringsleren kan bv. doorgetrokken, worden in het werken met de klas. Wanneer de jongere re-integreert kan de verantwoordelijkheid teruggegeven worden aan de klas. Zij kunnen aangesproken worden op het nemen van hun verantwoordelijkheid m.b.t. de terugkeer van de jongere. Conform onze visie mogen we dus niet alleen van de leerkracht verwachten dat hij zijn verantwoordelijkheid opneemt, maar ook van de jongeren. Me beperken tot de leerkracht, zou in strijd zijn met de visie. Dit zou namelijk betekenen dat de klas de verantwoordelijkheid aan een derde overlaat.

Vóór de terugkeer naar de klas, vonden er tal van contactmomenten plaats. Zowel met de jongere, als met de school en de jongere zijn ouders. Dit valt af te leiden uit de bespreking van time-out als methodiek. Zo was er de aanmelding, de intake, de time-out zelf en als laatste stap de eindbespreking. Doorheen deze stappen zijn er dus tal van mogelijkheden om te werken rond de re-integratie van de jongere in relatie tot de groepsdynamica. Dit kan reeds vorm aannemen vanaf de aanmelding. Het is niet, omdat de jongere pas na afloop van de time-out terugkeert naar de klasgroep dat hier op voorhand niets rond gedaan kan worden. Integendeel, een goede voorbereiding op de terugkeer, kan het vasthouden van nieuwe inzichten en gedragswijzen bij de terugkeer bevorderen.

Een doelstelling van time-out is schooluitval voorkomen. Dit kan pas als de jongere een goede re-integratie doormaakt. Om deze doelstelling te bereiken maken we gebruik van heel uiteenlopende methoden. Voor leerkrachten en leerlingen is het bijgevolg niet altijd evident te begrijpen wat de jongere gedaan heeft gedurende de time-out. Vaak zijn hier vragen naar op het moment van terugkeer. Bij de leerlingen vangen we dit nauwelijks op. Dit terwijl dit misschien wel een positief effect kan hebben?

Dit kennismakende hoofdstuk geeft ons zicht op drie noodzakelijke voorwaarden voor een geslaagde re-integratie van de jongere:

- De voorbereidingsfase en de ervaringsfase moeten goed afgerond zijn
- De jongere voldoende voorbereiden op zijn terugkeer naar school
- De jongere goed begeleiden tijdens zijn terugkeer vanuit hetzelfde werkingsprincipe als tijdens de time-out

In het kader van groepsdynamica zijn volgende aspecten hierbij van belang:

- De jongere voldoende voorbereiden op zijn terugkeer naar de klasgroep. Voorbeeld: hoe kan de groep reageren, wat ga je dan doen...
- De jongere goed begeleiden tijdens zijn terugkeer en de ruimte geven om over zijn gedrag te communiceren.

3 RELEVANTE DEFINITIES

3.1 INLEIDING

Tijdens mijn literatuurstudie zal ik op zoek gaan naar groepsdynamische elementen die een rol spelen bij de re-integratie van de jongere in de klas.

Alvorens deze elementen voor te stellen, sta ik graag stil bij enkele basisbegrippen van mijn eindwerk die meermaals zullen terugkomen.

3.2 DEFINITIE GROEPSDYNAMICA

“De groepsdynamica is de tak van de sociale wetenschappen die zich richt op het vermeerderen van onze kennis over de aard van het leven in groepen. De groepsdynamica verricht wetenschappelijk onderzoek naar het karakter van groepen, het gedrag in groepen, de ontwikkeling van groepen en de onderlinge relaties tussen groepen en individuen en grotere instituties. Kennis van de groepsdynamica kan onze wijze van denken over groepen veranderen en als gevolg daarvan ons functioneren in groepen veranderen.” (Johnson, 2008, p.2)

3.3 DEFINITIE RE-INTEGRATIE

Volgens het Nederlandstalig encyclopedie (Woorden.org, s.d., online) betekent re-integratie letterlijk: “Het opnieuw goed doen functioneren, vernieuwing”. Binnen het verband van time-out klinkt deze definitie logisch. Immers voor de time-out functioneerde de jongere echt niet goed op school. Op het moment dat de jongere terugkeert naar school, het moment waarop de re-integratie plaatsvindt, zou het normaal gezien beter moeten gaan met de jongere. Er zou sprake moeten zijn van vernieuwing, in de zin van ander gedrag.

De re-integratie vindt dus plaats op het moment dat de jongere terugkeert naar school wat betekent dat de jongere weer toetreedt tot de klasgroep na 4 weken geen school gelopen te hebben.

Volgens de Jeu (p.4, 2008) kan men re-integratie beschouwen als een terugkeer naar de alledaagse situatie.

Uit de beschrijving van het experiment van Vettenburg en Vandewiele (Koning Boudewijnstichting, s.d., online) blijkt dat time-outprojecten er in belangrijke mate in slagen jongeren met dreigende schooluitval te re-integreren in bestaande onderwijsvoorzieningen. Time-outprojecten komen dus tegemoet aan het eerste deel van de doelstelling zoals geformuleerd door het Ministerie van onderwijs. Bij voorkeur wil men de re-integratie van de jongere laten verlopen in de school en de studierichting waar de jongere ingeschreven was voor de time-out. Dit tweede deel van de doelstelling van het Ministerie van Onderwijs wordt niet of minder gerealiseerd.

3.4 GROEP

3.4.1 Het belang van de groep

“Ik ben aangespoeld op een afgelegen, troosteloos eiland, zonder enige hoop dat ik er ooit van af zal komen. Ik leid een ellendig bestaan, ben geheel op mezelf en van de wereld afgezonderd.

Ik heb geen enkel contact met de mensheid, een eenling, verbannen uit de samenleving. Er is niemand met wie ik een woord kan wisselen of die mijn lot enigszins kan verlichten.“ (Daniel Defoe, 1908, p.51)

Johnson (2008, p.333) citeert deze zinnen, om aan te tonen dat mensen niet zonder groepen kunnen. Een tropisch eiland met zon, eten en prachtige natuur voldoet niet om je gelukkig te voelen. Wanneer een mens tot geen enkele groep behoort, voelt hij zich eenzaam. De kwaliteit van ons bestaan hangt af van de effectiviteit van de groepen waartoe wij behoren.

Indien we willen dat jongeren zich goed voelen is het dus belangrijk er voor te zorgen dat de klasgroep een effectieve groep is. De klasgroep is immers een groep, waar jongeren wekelijks heel wat tijd doorbrengen.

3.4.2 Definitie groep

Piet Weisfelt (p.18, 2006) onderscheidt verschillende systemen: het individu zelf, het minisysteem, de groep of het team en de organisatie. “Een groep is een aantal individuen die met elkaar verbonden zijn door een gezamenlijk ervaren taak en een gezamenlijk ervaren leider. Daarbij wordt geen uitspraak gedaan over de aard van de taak of de vorm van het leiderschap. Zonder deze twee kenmerken is de groep geen groep, maar slechts een aantal willekeurig aantal mensen bij elkaar. De gezamenlijke taak heeft als kenmerk dat de groepsleden een overeenkomstig doel hebben dat wordt, gerealiseerd met de taakuitvoering. Voor het uitvoeren van deze taak zijn zij in zekere mate op elkaar aangewezen.” (Weisfelt, 2006, p.30)

Zowel de time-outgroep als de groep jongeren binnen het klasverband voldoen aan de definitie van een groep.

Het doel binnen Blink is het doorlopen van een time-outbegeleiding. Iedereen wil terug naar school. Om de time-outbegeleiding tot een goed einde te kunnen brengen is een goede sfeer in de groep noodzakelijk, bijgevolg is iedereen verantwoordelijk voor een goede sfeer in de groep.

Het behouden van een goede sfeer in de groep is dus de gezamenlijke taak om het doel te bereiken. Het gezamenlijk ervaren leiderschap bestaat uit de begeleiders.

Binnen de klasgroep is de gezamenlijk ervaren taak slagen voor het studiejaar waarin men zit. Het gezamenlijk ervaren leiderschap betreft het leiderschap van de leerkrachten.

Een groep heeft tussen de 3 en 100 personen. Binnen Blink spreken we over een groep van 4 of 5 personen. Binnen het klasverband over een groep tussen de 7 en de 25 personen.

3.4.3 Soorten groepen

Van Lente (1997, p.15) zegt dat je in de vakliteratuur volgende indelingen van groepen tegenkomt:

— Primaire en secundaire groepen

“Met primaire groepen wordt bedoeld groepen waarin men emotioneel op elkaar betrokken is. Men vindt er verbondenheid, men gedraagt zich spontaan. In een secundaire groep is men functioneel aanwezig, op rationele gronden en daar vervult men een maatschappelijke rol. Meestal worden ter illustratie van het verschil het gezin en de werkgroep genoemd.” (Van Lente, 1997, p.15) Zowel de time-outgroep als de klasgroep zijn secundaire groepen. Schoollopen betekent immers het vervullen van een maatschappelijke rol.

— Formele en informele groepen

“Formele en informele groepen verschillen hierin dat bij formele groepen de doelstelling en een aantal belangrijke regels voor het functioneren gezien doel en taak, tamelijk vastgelegd zijn, soms zelfs heel strikt. Ieder kan zich daar dan ook op beroepen. De regels betreffen meestal toedeling van taken en bevoegdheden plus het volgen van procedures, onder andere voor de besluitvorming. Er zal ook meer planning zijn. Door dit alles wordt het groepsgebeuren veel voorspelbaarder. De puur informele groep kent dit alles niet.” (Van Lente, 1997, p.16) Zowel de time-outgroep als de klasgroep hebben eerder een formeel karakter.

— Taakgerichte en sociaal-emotioneel gerichte groepen

“Sommige groepen worden sterk bepaald door het gegeven dat aan de een of andere taak moet worden gewerkt. Gewoonlijk betreft het een product, hetzij materieel, hetzij immaterieel (denk aan rapporten, beleidsbesluiten, actieplan plus uitvoering). Andere groepen is het veeleer begonnen om de personen, de relaties, de sfeer, het gevoelsmatige dus om de zogeheten sociaal-emotionele kant van het groepsbestaan, ook wel de “proceskant” genoemd.” (Van Lente, 1996, p.16)

Van Lente vindt dit een belangrijke indeling, daar met deze indeling het typisch eigensoortige verkeer, tussen de groepsleden duidelijker wordt dan met de begrippen formele en informele groepen.

Net bij deze indeling blijkt er een verschil te zijn tussen de time-outgroep en de klasgroep. De time-outgroep leunt dichter aan bij een sociaal-emotioneel gerichte groep, terwijl de klasgroep meer kenmerken van een taakgerichte groep heeft. Hilde Leonard (2007, p.4) bevestigt mijn veronderstelling: “In een klasgroep heb je een leerklimaat en een leefklimaat. Leerkrachten zijn vanuit hun functie vooral begaan met het leerklimaat.”

Van Lente (1997, p.17) vat dit samen in onderstaand schema:

<i>Groepen waarin productgericht aan een taak wordt gewerkt</i>	<i>Groepen waarin het sociaal-emotionele klimaat het belangrijkste is</i>
Kwaliteit en eventueel kwantiteit van het product is doorslaggevend. Voorbeeld: in de klasgroep ligt de nadruk op resultaten.	Het welbevinden en de kwaliteit van de relaties zijn doorslaggevend. Voorbeeld: de time-outgroep werkt sterk aan een goed groepsklimaat. Er is wel degelijk een taak: “aan zichzelf werken”, maar het werkobject ligt in de sociaal-emotionele sfeer.
De leden staan meestal iets meer afstandelijk ten opzichte van elkaar en gaan meer functioneel met elkaar om.	De leden zijn meer als personen op elkaar betrokken en willen iets aan het contact beleven.
Het doel heeft te maken met de buitenwereld: het behalen van een diploma is het einddoel van iedere klasgenoot.	Het doel ligt in de groep, de personen, de ontmoetingen enz. Voorbeeld: via het groepsgebeuren in de time-outgroep willen we een zicht krijgen op het functioneren van de jongere in groep en krijgt de jongere leerkansen om aan zijn gedrag te werken.
Hier is een zaakgerichte disciplinerende leiding nodig, een voorzitter bijvoorbeeld.	Hier vinden we eerder begeleiding van het spontane gebeuren, bv. een gespreksleider.

Voortgang te plannen aan de hand van de klok en af te lezen aan de resultaten: leerkrachten dienen op het einde van het jaar bepaalde eindtermen bereikt te hebben.	Voortgang bepaald door subjectieve tijdsbeleving, door de tijd die voor de verwerking van ervaringen nodig is: we trachten zo veel mogelijk het tempo van elke jongere te volgen, al zijn we uiteraard gebonden aan een termijn van 4 weken en verwacht de school dat we bepaalde doelstellingen bereiken.
Op beheersing ingesteld: de ontstaansredenen van het onderwijs en klasgroepen was onder meer het bijbrengen van discipline aan leerlingen.	Ontplooingsruimte scheppend: de reden waarom we in Blink met groepen werken is om zicht te krijgen op de jongere zijn functies in groep en hem de kans te bieden met nieuw aangeleerd gedrag te experimenteren.

Dit verschil in indeling zou een verklarende factor voor de moeilijke overgang van de blinkgroep naar de time-outgroep kunnen zijn. Wanneer de leerling opnieuw in de klasgroep komt, is de kans groot dat de nadruk weer meer op een productgerichte aanpak ligt en minder op het sociaal-emotionele klimaat. Dit kan betekenen dat de jongere minder ontplooingsruimte krijgt en minder met het nieuw aangeleerde gedrag kan experimenteren. De kans bestaat ook dat de klassfeer minder goed is dan de sfeer in de time-outgroep, vermits er binnen de klasgroep misschien minder in relaties geïnvesteerd wordt. Bijgevolg bestaat de kans dat de jongere in deze groep minder goed durft te experimenteren met zijn nieuw aangeleerde gedrag.

Remmerswaal (p. 159-162, 2005) haalt nog een andere indeling aan, die gelijkaardige kenmerken heeft als de voorgaande indeling:

- Cognitief georiënteerde groepen: 'hoofd' centraal
Hoofdaccenten: cognitieversterking, kennisvermeerdering, inzichtverwerving
Hieronder kunnen we de klasgroep indelen, wat niet betekent dat de klasgroep geen kenmerken van de andere groepen heeft.
- Belevings- en ervaringsgeoriënteerde groepen: 'hart' centraal
Hoofdaccenten: emoties uiten en delen, ervaringen delen, verwerking, betekenis geven
Hier valt de time-outgroep onder, wat niet betekent dat de time-outgroep geen kenmerken van de andere groepen heeft.
- Gedrags- en vaardigheidsgeoriënteerde groepen: 'handen' centraal
Hoofdaccenten: opvoedingsvaardigheden, sociale vaardigheden, gedragsmatige benadering
Hier valt de time-outgroep ook een stuk onder.

Passen we deze inzichten toe op de re-integratie in de klas, dan kan opgemerkt worden dat de kans bestaat dat men bij de terugkeer naar de klas minder zijn emoties kan uiten en delen, ervaringen kan delen, zaken verwerken, betekenis kan geven. Dit kan een nefaste invloed hebben op de jongere zijn re-integratie, vermits hij minder kan communiceren over zijn eigen gedrag. Reeds eerder bleek dat jongeren door te praten over hun eigen gedrag en gevoelens gemakkelijker zicht krijgen op hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Het zal dus van belang zijn dat de jongere ook gedurende de re-integratie op de een of andere manier de kans krijgt om rond zijn gedrag te communiceren.

3.4.4 *Groepsidentiteit*

Groepen verschillen van elkaar in kenmerken. Een groep kan bijvoorbeeld als lastig, ru-moerig of rustig beschreven worden. Die groepsidentiteit zorgt er voor dat iemand in de ene groep (blink) ander gedrag vertoont dan in een andere groep (school). Het gedrag van mensen in groepen is daarom grotendeels groepsgedrag. (Alblas, 2010, p.17)

- ⇒ Het bestaan van een groepsidentiteit verklaart reeds waarom de jongere na afloop van de time-out ander gedrag kan vertonen in de klasgroep, gedrag dat hij in de ti-me-outgroep niet vertoonde.

3.4.5 *Interactionele benadering*

Gert Alblas (2010, p.17) zegt dat er verschillende opvattingen zijn over de vraag of het ge-drag van mensen bepaald, wordt door de groepen waarin ze leven. Mijn voorkeur gaat uit naar de interactionele benadering, omdat deze het minst beknopt is. In deze benadering wordt er van uitgegaan dat het gedrag van de groepsleden zowel voortkomt uit hun eigen kenmerken, als uit de kenmerken van de groep waarvan ze deel uitmaken.

“Voorbeeld uit de literatuur: Gerard komt door een verhuizing op een andere school te-recht. Hij wordt geplaatst in groep 2d. Dat is wel even wennen. In de groep op zijn vorige school kon hij rustig leren en daar ging iedereen aardig met elkaar om. In deze groep zitten een paar leerlingen, die nogal dominant zijn en die altijd de boel opstoken. Gerard wil wel aardig met iedereen omgaan, maar merkt al snel dat hij meer van zich moet afbijten in de-zee groep. Ook zal hij meer mee moeten doen met het pesten van de sukkeltjes in de groep en met verstorend gedrag tijdens de les, ook al vindt hij dat eigenlijk maar niks. Toch staat dit hem tegen en probeert hij zo goed mogelijk te schipperen tussen meedoen en zich op de achtergrond houden.” (Alblas, 2010, p.17)

Dit voorbeeld is herkenbaar. De jongere die ik in korte time-out begeleidde was ook pas probleemgedrag beginnen vertonen op het moment dat hij van klas veranderde. Hij zei let-terlijk tegen mij: in mijn vorige klas zou ik er nooit aan gedacht hebben om met krijtjes te gooien naar het hoofd van de leerkracht, het was er heerlijk rustig. In mijn klas nu stel ik gedrag en zet ik de klas op stellen, samen met de anderen.”

Uit deze benadering blijkt dat het logisch is dat het gedrag dat de jongeren in de klasgroep stellen kan afwijken van het gedrag dat ze in de blinkgroep stellen.

Immers het gedrag van een jongere wordt niet alleen bepaald door zijn eigen persoonlijk-heid, maar ook door de groep waarvan ze deel uitmaken.

In de interactionele benadering wordt vooral nagegaan hoe mensen samen een groep vormen en hoe ze vervolgens door de groep beïnvloed worden.

3.5 BESLUIT

Groepsdynamica spitst zich toe op alles wat met gedrag van mensen in groepen te maken heeft. Dit is ruim. Het zal belangrijk zijn mijn onderwerp af te bakenen en slechts die elementen te bespreken die belangrijk zijn bij de terugkeer van de jongere. Dit door op zoek te gaan naar linken. Een groepsdynamisch element zoals besluitvorming staat te veraf van het thema re-integratie en valt niet onmiddellijk te linken aan re-integratie. Een groepsdynamisch element als groepsrol heeft wel een duidelijke link met het thema re-integratie. Immers het bepaalt het gedrag dat een jongere in een groep kan stellen. En laat het gedrag van de jongere nu net hetgeen zijn waarrond we in Blink werken.

Re-integratie wijst op een terugkeer. Het is een doelstelling van pakweg alle Vlaamse time-outprojecten om toe te werken naar een terugkeer naar dezelfde school. Het is een welgekend begrip bij time-outprojecten.

In de evaluatieformulieren samengevat in 1 treffende slagzin: "Beëindigde de jongere zijn schooljaar in dezelfde school?". Het is een doorslaggevend moment in de time-out. Eentje van slagen of falen. Een moment dat de nodige aandacht verdient en waaraan ik graag de nodige aandacht schenk in dit eindwerk.

Het mag duidelijk zijn dat re-integratie en groepsdynamica onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De jongere vertrekt immers uit een groep om van daaruit terug te keren naar een andere groep. We hebben het hier respectievelijk over de blinkgroep en de klasgroep.

De indeling van groepen leert ons dat beide groepen niet gelijk zijn. Beide groepen mogen dan wel secundaire groepen zijn met een formeel karakter, wat taakgerichtheid en sociaal-emotionele gerichtheid betreft, wijken ze uiteen. De blinkgroep leunt dichter toe naar een sociaal-emotioneel gerichte groep, de klasgroep naar een taakgerichte groep. Of nog anders: in de blinkgroep staat het hart centraler, in de klasgroep staat het hoofd centraler.

In een hartgroep ligt de focus op het uitwisselen van ervaringen. In een hoofdgroep, ligt de focus op cognitieversterking. Dit zou kunnen betekenen dat de jongere op het moment van zijn terugkeer minder ruimte krijgt om te communiceren over zijn gedrag.

De productgerichte focus bij de taakgerichte klasgroep kan betekenen dat er in de klasgroep minder ontplooiingsruimte is. Er kan ook kans zijn op een minder goede sfeer, omdat er minder in relaties wordt geïnvesteerd. Hierdoor zou het wel eens kunnen gebeuren dat de jongere minder kan en minder durft te experimenteren met nieuw gedrag. .

Belangrijk bij dit groepsverschil is dus dat de jongere ook na afloop van de time-out voldoende ontplooiingsruimte krijgt om te experimenteren met nieuwe inzichten. Verder dient de jongere de kans te krijgen om over zijn gedrag te communiceren. Als derde punt moet er voldoende in relaties geïnvesteerd worden.

Tot slot leren het begrip groepsidentiteit en de interactionele benadering ons dat gedrag kan verschillen van groep tot groep. Het hoeft dus niet te verwonderen dat een jongere soms heel anders lijkt te zijn in de klas dan in de blinkgroep, en omgekeerd.

4 DE SYSTEEMBENADERING

4.1 INLEIDING

De systeembenadering is vooral geïnteresseerd in hoe systemen (bijvoorbeeld groepen) tot verandering komen of stabiliteit handhaven. Deze methodiek is uitermate boeiend voor mijn eindwerk. Eén element (de jongere die op time-out kwam) uit de klasgroep (een systeem) keert namelijk enigszins veranderd terug naar het systeem. De vraag hierbij is hoe het systeem op deze verandering reageert en op welke manier we een positieve reactie van de leden van het systeem kunnen bevorderen.

4.2 SYSTEEM

van Zegeren en De Coninck (2002-2003, p.3) omschrijven een systeem als volgt:

“Een systeem is een samenhangend geheel waarvan de elementen elkaar wederzijds beïnvloeden. Er is dus pas sprake van een systeem als er een zekere mate van afgrenzing is van zijn achtergrond of omgeving (externe grenzen). “

- ⇒ De blink groep is een systeem, want het grenst zich af van de klasgroep. De klasgroep is eveneens een systeem, want het grenst zich af van de andere klasgroepen die er op school zijn.

“Van Bertalanffy, grondlegger van de systeemtheorie, definieert een systeem als ‘ een aantal elementen die met elkaar in interactie staan’.” (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.3) Het eerste uitgangspunt van de systeemtheorie is dat het zich toespitst op een wisselwerkingsgericht paradigma i.p.v. een persoonsgericht paradigma. Dit betekent dat men zich niet alleen richt op het individu, maar verandering teweeg tracht te brengen in het hele systeem waarin het gedrag van het individu plaatsvindt.

Het gedrag dat iemand stelt heeft dus niet alleen met zichzelf te maken, maar ook met de systemen waar iemand deel van uitmaakt. De manier waarop iemand zich gedraagt in een bepaalde situatie, wordt voortdurend beïnvloed door het gedrag van anderen behorend tot datzelfde systeem, en omgekeerd. Wanneer één element verandert in een systeem heeft dat een weerslag op de anderen en op het systeem als geheel. Dit betekent dat het niet altijd evident is een systeem zonder meer te verlaten. (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.3)

- ⇒ Binnen Blink halen wij één leerling uit de klas om hem 4 weken te begeleiden. We richten ons dus op het individu. We richten ons niet op de klas, het systeem waarin het gedrag van het individu zijn basis vindt. We houden geen rekening met de wisselwerking tussen de leerling en zijn klasgenoten.
- ⇒ Wanneer één element verandert in een systeem, heeft dit een weerslag op de anderen en het systeem als geheel. Dit betekent dat een weerslag op de klas ontstaat wanneer de ene leerling tijdelijk uit de klas gehaald wordt. Die weerslag kan, denk ik, ook positief zijn, en niet enkel een ademruimte bieden aan de leerling, maar ook aan de klas waarin hij zit. Bij herintrede verandert er opnieuw één element, wat opnieuw een weerslag zal hebben op de klas.

van Zegeren en De Coninck (2002-2003, p.6) schrijven dat je niet, niet kunt beïnvloeden en dat verandering bij één element invloed heeft op alle elementen.

- ⇒ Wanneer een jongere zich bij terugkomst op school anders gedraagt, zal dit de andere leerlingen beïnvloeden.

4.3 CIRCULARITEIT

Leerkrachten en leerlingen beïnvloeden elkaar wederzijds. Beide partijen hebben dus een aandeel in het ontstaan van bepaalde communicatiepatronen. Belangrijk hierbij is om het eigen aandeel te leren zien als leerkracht. Men vraagt zich gemakkelijk af: “Wat doet die ander dat ik zo reageer?”, maar veel minder vaak: “Wat doe ik dat die ander zo doet?”. Dat geldt zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Pas als ook die tweede vraag niet vergeten wordt, komt men tegemoet aan de circulariteit van communicatie. (De Boer, 2007, p.133)

Deze systeemkijk op communicatie is vrij ongewoon in het onderwijs. Op vergaderingen wordt meestal gesproken alsof het leef- en leerklimaat enkel door persoonlijkheidseigenschappen van leerlingen wordt bepaald zonder rekening te houden met het aandeel van leraren en het gedrag van leerlingen in het ontstaan van conflicten.

Dit voorbeeld leert ons dat we ook ons eigen gedrag als leraar moeten bekijken. (De Boer, 2007, p.134)

- ⇒ Het principe van circulariteit leert ons dat de invloed van een leerkracht op een leerling kan verschillen van de invloed van een blinkbegeleider op een leerling.
- ⇒ Ten tweede toont het ook aan dat het belangrijk is te kijken op welke manier leerkrachten leerlingen beïnvloeden? Indien er sprake is van negatieve beïnvloeding dan dient men hier iets mee te doen.

4.4 TOTALITEIT

“Totaliteit wordt als de basiseigenschap van een systeem genoemd. Het geheel wordt als meer dan de som van de delen gezien. Een verandering in één deel van het geheel veroorzaakt een verandering in de relatie met de andere delen van het geheel en in het totale systeem zelf.” (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.15)

Een belangrijke consequentie van totaliteit is de niet-optelbaarheid. De hulpverlener moet dus aandacht besteden aan de aard en de samenhang tussen de verschillende individuen en hoe ze hun relaties regelen. (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.16)

- ⇒ Binnen Blink werken wij met een individuele leerling uit de klas. Op voorhand hebben wij geen contact met de klas van deze leerling. We kunnen dus niet observeren hoe de leerling zich gedraagt in het grotere geheel van de klas. We zien niet welke invloed de klas op de leerling heeft.

4.5 EQUIFINALITEIT

van Zegeren en De Coninck (2002-2003, p.19) zeggen dat een verschijnsel een gevolg kan zijn van verschillende begintoestanden en omgekeerd. Dit betekent dat de nadruk bij de systeemtheorie op het hier en nu komt te liggen.

Men gaat niet kijken naar oorzaken uit het verleden om het gedrag te verklaren, maar onderzoekt de actuele context. Als hulpverlener stelt men zich volgende vragen: hoe gaan leden in een systeem met elkaar om waardoor een bepaald symptoom blijft bestaan? Hoe gaat men in dit systeem om met conflicten? ...

- ⇒ Dit principe wijst er net als totaliteit op dat het een meerwaarde kan bieden te zien hoe de leerling zich in de klas gedraagt en wat de invloed van de klas daarbij is.

4.6 EVENWICHT EN HOMEOSTASE

“Een systeem streeft voortdurend naar evenwicht. Watzlawick noemt het voortdurend afstellen van het systeem op een nieuwe realiteit kalibrering. Wanneer dit evenwicht bedreigd wordt, treden er mechanismen in werking om het oorspronkelijk evenwicht te herstellen of om een nieuw evenwicht tot stand te laten komen. Deze mechanismen noemt men feedbackmechanismen.” (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.16)

Weisfelt (2006, p.37) formuleert dit als volgt: “Wanneer de balans binnen het systeem verstoord wordt, ontstaat er onrust. Een lid kan de groep verlaten of een andere positie of functie binnen de groep innemen. De onrust leidt er toe dat de groep een nieuw evenwicht zoekt. Dat element dat uit de groep is verdwenen of is toegevoegd, moet worden gecompenseerd om de oorspronkelijke balans te herstellen.”

- ⇒ Op het moment dat een jongere de klas verlaat, wordt het systeem verstoord. Op het moment van de re-integratie is er opnieuw sprake van een verstoring van het evenwicht. Stel dat de jongere een andere rol inneemt in de klas voorbeeld: streber i.p.v. clown, dan zal er onrust in de klas ontstaan.

- ⇒ Zoals reeds eerder gezegd beïnvloedt dit streven naar evenwicht de re-integratie van de jongere. Immers wanneer een jongere terugkomt in de klasgroep en ander gedrag aanneemt, wordt het evenwicht bedreigd. Bijgevolg zal men het evenwicht in de klasgroep trachten te herstellen of een nieuw evenwicht tot stand laten komen.

Indien alle jongeren normaal doen, dan is er sprake van structuurbehoud en wordt het evenwicht niet bedreigd. Iedereen houdt zich aan de groepsnormen en gedraagt zich conform zijn rol. Bijgevolg reageren de anderen overeenkomstig hun rol. Er is in wezen sprake van cirkelgangen. Voorbeeld uit de literatuur: “ik maak mijn soorten grapjes, die kennen ze hier wel, Emmy lacht altijd, vervolgens stoort kritische George zich daaraan, maar zodra hij iets vervelends zegt, is een vriendelijke interventie van sfeerbewakende Carolien te verwachten, waar ik dan weer een grapje over maken kan.” (Van Lente, 1997, p.62)

We spreken hier van circulaire causaliteit, de cirkelmatige veroorzaking. Rolverdeling is daar een voorbeeld van. Rol A doet iets (x), waar rol B, trouw aan de desbetreffende rolverwachting, op een bepaalde manier op reageert (y), hetgeen rol c, idem tot een bepaalde reactie brengt (z) die rol A weer prikkelt tot gedrag x. (Van Lente, 1997, p.57)

- ⇒ Na afloop van een time-out is er geen sprake van structuurbehoud. De kans bestaat dat een jongere met als doelstelling “serieuzer zijn in de klas”, iets minder grapjes zal maken in de klas. Op dat moment wordt de cirkelgang doorbroken en zal er reactie komen van de klas, vermits zij hun vertrouwde rol niet langer op zich kunnen nemen.

4.7 FEEDBACK

4.7.1 Begrip

van Zegeren en De Coninck (2002-2003, p.17 en 18) zeggen dat homeostase niet gerealiseerd kan worden zonder feedback. Zo krijgen groepsleden informatie over hun functioneren. Deze informatie omvat voorschriften van hoe leden zich dienen te gedragen tegenover elkaar. Bijgevolg zal men zich hieraan aanpassen. Een ander woord voor feedback is terugkoppeling, om aan te tonen dat het om een proces van informatieverwerking gaat. Feedback zegt je of je als individu met je gedrag kan doorgaan of ermee moet stoppen.

Remmerswaal (2006, p.163) omschrijft feedback als volgt: "Feedback is een mededeling aan iemand, die hem informatie geeft over hoe zijn gedrag wordt waargenomen, begrepen en ervaren. De mate waarin feedback gegeven wordt en de effectiviteit ervan, worden sterk bepaald door de sfeer van vertrouwen in de groep en tussen de desbetreffende personen."

- ⇒ In Blink wordt er zeer veel feedback gegeven aan de jongeren door de begeleiders. Hun houding in de groep wordt steeds besproken in de individuele begeleiding en teruggekoppeld naar school. De jongeren geven ook feedback aan elkaar. Meer bepaald, tijdens reflecties. Voorbeeld: na een groepsopdracht. Ook tijdens de attitudevorming wordt er feedback aan elkaar gegeven. Wanneer de jongere terug naar school gaat vallen deze regelmatige feedbackmomenten weg.

4.7.2 *Positieve werking van feedback*

Remmerswaal (2006, p.164) somt drie punten op bij de positieve werking van feedback:

- "Het ondersteunt en bevordert positief gedrag, omdat dit erkend wordt." Voorbeeld: dankzij jouw manier van leidinggeven, werd de groepsopdracht in goede banen geleid.
 - "Het corrigeert gedrag dat de betreffende persoon en groep niet verder helpt of dat niet voldoende aansluit bij de eigenlijke bedoeling." Voorbeelden: het was leuker geweest als we de opdracht met de hele groep hadden kunnen doen en Yves ook had meegedaan, de sfeer in de groep is beter als Niels, Yves niet uitdaagt, want dan wordt Yves niet boos...
 - "Het verduidelijkt de relaties tussen personen en helpt om de ander beter te begrijpen." Voorbeeld: Yves, ik vreesde dat we er niet in zouden slagen deze opdracht tot een goed einde te brengen, maar blijkbaar kunnen we beter samenwerken dan gedacht.
- ⇒ Gezien de meerwaarde die feedback biedt, zal het van belang zijn de jongere ook bij de terugkeer in de klas regelmatig feedback op zijn gedrag te blijven geven. Vermits onze jongeren op dat moment verder aan de slag gaan met hun werkpunten, is het belangrijk dat ze te horen krijgen wat goed gaat.
Immers, op deze manier wordt dit positieve gedrag bevorderd. Voor onze jongeren is dit van ontzettend belang. Zo kan de negatieve spiraal waarin ze vaak zitten, doorbroken worden, vermits ze niet enkel aangesproken worden op wat slecht gaat.
 - ⇒ Op momenten dat de jongere zijn werkpunten uit het oog verliest, is het eveneens belangrijk dat hij hier op een goede manier feedback op krijgt. Zo niet kan hij zijn gedrag niet corrigeren.
 - ⇒ Indien de jongere feedback zou krijgen van zijn klasgenoten, zou dit een enorme meerwaarde betekenen. Immers dit helpt om de ander beter te begrijpen. Dit is belangrijk, gezien de onrust die de terugkomst van de jongere met zich kan meebrengen (cfr. verstoring van het evenwicht).

4.7.3 *Soorten feedback*

In de systeembenadering wordt onderscheid gemaakt tussen twee soorten feedback. De termen positieve en negatieve feedback geven aan of verandering bevordert of tegengegaan wordt.

Bij negatieve feedback wordt verandering tegengegaan. Het systeem handhaaft dan zijn stabiliteit en toestand van evenwicht.

Bij positieve feedback wordt verandering gestimuleerd. Het systeem past zijn norm aan de feitelijke situatie aan. (Remmerswaal, 2006, p.169)

- ⇒ Bij de re-integratie is het van belang dat er sprake is van positieve feedback. Zo niet, zal de jongere terug in zijn vroegere gedrag vervallen, vermits verandering (de jongere zijn nieuwe gedrag) dan wordt tegengegaan.

Van Lente (1997, p.61-63) gaat nog dieper in op het begrip feedback.

- Positieve feedback treedt op als de vaste wijze van functioneren in de groep niet meer voldoet. Op dat moment heerst er onvrede onder de groepsleden en treden er initiatieven op om verandering door te voeren. Als de noodzaak tot verandering voldoende wordt gevoeld, wordt negatieve feedback (herstel-nastrevende krachten) achterwege gelaten. Na verloop van tijd, er kan verwarring ontstaan, eventueel een conflict, weet men een nieuwe wijze van functioneren te vinden. Men spreekt dan van stabilisatie: functioneren op een wijze die beter voldoet, op een ander evenwichtsniveau. Dit nieuwe evenwicht vervangt het oude evenwicht. We spreken hier van kalibrering.

- Negatieve feedback. Dit is de werking van een systeem dat er op gericht is het bestaande evenwicht niet in gevaar te laten komen. Deze werking wil dus evenwichtsverstoringen tegengaan. Evenwichtsverstoorders zijn:

Elke persoon die op een bepaald moment “niet normaal doet”, dus afwijkt van groeps- of rolnormen. Hier komt sowieso reactie op. Hoe belangrijker de norm voor het functioneren hoe krachtiger de terugdring-reactie. Via negatieve feedback oefent men dus druk op de ander uit. Het valt niet te voorspellen in hoeverre het terugdringen lukt. Het kan zijn dat de afwijker op een bepaald moment met rust gelaten wordt, maar zijn plaats in de groep is dan wel veranderd.

Van Zegeren en De Coninck (2002-2003, p.18) vatten dit mooi samen: “Bij negatieve feedback zal het systeem en haar leden alles in het werk stellen om gewoontes te herstellen en de terugkeer naar het bestaande evenwicht mogelijk te maken. Bij positieve feedback zal het systeem en haar leden juist de verandering stimuleren door systeemregels en gewoonten te wijzigen om zo te kunnen doorgroeien naar een nieuw evenwicht”

- ⇒ De kans bestaat dat de jongere bij herintrede in de klas afwijkt van de groeps- of rolnormen. In Blink waren de groepsnormen misschien anders dan de groepsnormen in de klas. Voorbeeld: het is goed voor je dat je naar Blink komt tegenover als je naar school gaat ben je een mietje. Of nam de jongere een andere rol in dan in de klas. Voorbeeld: niet meer steeds de clown, maar degene die af en toe ook serieus kan zijn. Het zal belangrijk zijn deze verandering mee te delen aan de klas, om te vermijden dat de klas er op een negatieve manier op reageert en de vroegere gewoontes herstelt. Belangrijk is dat de klas geen terugdringreacties vertoont en geen druk uitoefent op de jongere. Het zal essentieel zijn het positieve van deze verandering te benoemen, zodat de groep de noodzaak tot verandering voldoende voelt. Pas dan zal de groep bereid zijn door te groeien naar een nieuw evenwicht.

4.7.4 *Aandachtspunten*

Alblas (2010, p.215) erkent net als Remmerswaal de kracht van feedback.

Hij zegt dat feedback tot verandering van gedag kan leiden van de groepsleden en het kan leiden tot een verbetering van de communicatie en onderlinge relaties in een groep. Dit kan echter slechts als er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Het is dus niet alleen belangrijk dat de jongere feedback krijgt op zijn gedrag gedurende zijn re-integratie in de klas, deze feedback dient ook aan bepaalde voorwaarden (zie bijlage 1, p.101) te voldoen.

4.8 GROEPSSCRIPT

4.8.1 *Wat?*

Voor veel leden is het interactiepatroon binnen een systeem een herhaling van oude scriptmatige patronen. Individuele leden van de groep hebben de neiging dezelfde gedragspatronen te ontwikkelen die ze ook in het gezin van oorsprong gebruikten. Dit roept gelijksoortige reacties op. Deze reacties zullen het effect hebben dat het eenmaal gekozen scriptmatig gedrag wordt bevestigd. Indien deze bevestiging blijft duren, ontstaan er binnen een groep rollen. "De een komt bekend te staan als de vrolijke, de ander als de harde werker, weer een ander als het zwarte schaap en ga zo maar door." Eenmaal men met vaste rollen in een groep zit, betekent dit een enorm energieverlies voor de groep. Het zorgt wel voor een zeker evenwicht, maar de mogelijkheden van de verschillende groepsleden kunnen hierdoor nooit ten volle benut worden. De groep hangt vast aan scriptmatige beperkingen van groepsleden. (Weisfelt, 2006, p.39)

4.8.2 *Wisselwerking scriptmatig gedrag en scriptmatige bevestiging van dat gedrag*

De uitdaging van elk systeem bestaat er uit de leden van de groep aan te zetten tot autonoom gedrag. Men dient de wisselwerking tussen scriptmatig gedrag en de even scriptmatige bevestiging van gedrag te veranderen. Op die manier kan het groepslid gaan oefenen met meer autonoom gedrag dan het ooit aangeleerde script. Dit komt de gezondheid van de groepsleden ten goede. Voorbeeld: een groepslid is ervan overtuigd dat hij er niet bij hoort. Hij maakt dit duidelijk aan zijn groepsleden door opmerkingen te geven in de trant van "Niemand nodigt mij uit om deel te nemen.". De groep op zijn beurt maakt hem duidelijk dat hij zelf initiatief dient te nemen. Na verloop van tijd krijgt het groepslid meer en meer het gevoel dat hij gewaardeerd wordt als groepslid en wankelt zijn scriptmatige overtuiging ("Ik hoor er niet bij."). (Weisfelt, 2006, p.40)

- ⇒ Binnen Blink experimenteert de jongere vaak met ander gedrag dan op school. Hij krijgt er de kans af te stappen van zijn scriptmatig gedrag en autonoom gedrag op te bouwen. Eens terug in de klasgroep komt het er op aan de jongere zijn nieuwe gedrag bespreekbaar te maken. Dit om te vermijden dat de groep de jongere aanmoedigt zijn vroegere scriptmatige gedrag op te nemen en hier een scriptmatige bevestiging op geeft. De jongere zal binnen de klasgroep gaan oefenen met zijn nieuwe gedrag. Het is belangrijk dat de klas hem hierin steunt i.p.v. hem aan te moedigen zijn vroegere rol terug op te nemen. Voorbeeld: je kan met de klasgroep bespreken hoe ze de jongere kunnen steunen in zijn werkpunt. Voorbeeld van een werkpunt: niet slapen tijdens de les, maar met zijn lichaam tonen dat hij luistert. Voorbeeld van steun: geen opmerkingen geven, op het moment dat hij luistert.

Het is niet evident om zich als individu los te maken van het groepsscript. Zoals reeds gezegd, zal de groep de afwijkende tot de orde roepen. De groep zal zich in eerste instantie verzetten tegen verstoringen van het bestaande evenwicht.

Voor het individu is veranderen geen gemakkelijke weg. Men krijgt in de groep doorgaans geen waardering voor de toeneemende autonomie. Integendeel, de groep oefent vaak een grote druk op je uit om je gedrag bij het oude te laten.

Indien de afstand tussen de autonomie en de scriptmatige patronen te groot is, zal het groepslid meestal buiten het systeem worden gezet. (Weisfelt, 2006, p.41)

- ⇒ Een jongere dient de nodige erkenning te krijgen voor de moeilijkheid van de taak waar hij voor staat. Dankzij bovenstaande inzichten, wordt het duidelijk dat het allesbehalve evident is als groepslid af te wijken van je vroegere gedrag. Dit wordt bevestigd door Messing (2011, p.42) met het begrip “De kracht van het alledaagse”. Op leerlingen die terugkeren in de eigen klas rust een zware druk. Veel klasgenoten verwachten dat ze hun oude positie weer innemen en ook de jongeren zelf hebben er soms behoefte aan de leiding in de klas weer op zich te nemen. Het lijkt wel of jongeren het stoer vinden om een time-outbegeleiding gehad te hebben: plaatsing werkt voor hen statusverhogend. Het kost leerlingen veel energie om zich aan de kracht van de groepsdynamiek te ontworstelen en dat kan ten koste gaan van de leerprestaties, waardoor soms negatieve verwachtingen bij docenten worden bevestigd en een negatieve spiraal ontstaat (“Hij is toch niet veranderd”). Ondersteuning gedurende de re-integratie is aanwezig. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren tijdens de nazorg.
- ⇒ De jongere zijn klasgenoten spelen een erg belangrijke rol bij zijn re-integratie. Zij kunnen de jongere verplichten zijn vroegere gedrag terug op te nemen, waardoor de re-integratie kan mislukken. Dit toont hoe belangrijk het is ons niet enkel op de jongere te richten, maar ook iets te doen met zijn klas.

4.8.3 *Belang van een functioneel groepsproces*

Weisfelt (2006, p.48) zegt dat een functioneel groepsproces de autonomie van de leden van de groep bevordert. De groep biedt het individu succeservaringen binnen de groep. Wanneer er sprake is van een disfunctioneel groepsproces, wordt het passief gedrag van de groepsleden gestimuleerd. De leden verliezen dan aan autonomie en worden in toenemende mate van elkaar afhankelijk.

- ⇒ Binnen Blink wordt er bewust aan het groepsproces (de ontwikkeling tussen de groepsleden) gewerkt. Bijgevolg wordt de jongere zijn autonomie bevordert en kan hij gemakkelijker experimenteren met nieuw gedrag. Dit kan de re-integratie vergemakkelijken. Binnen scholen wordt er minder bewust aan het groepsproces gewerkt. Het accent komt eerder op de taakuitvoering te liggen, vermits de klas meer kenmerken vertoont van een taakgerichte groep. De kans is dus groter dat leden er afhankelijker zijn van elkaar en minder gemakkelijk van hun rol kunnen afstappen. Dit toont dat het belangrijk is ook binnen de klasgroep aandacht te besteden aan het sociaal-emotionele aspect van de groep. Streven naar een functioneel groepsproces heeft immers een positieve invloed op het welzijn van de individuele leden van de groep.
- ⇒ Sommige time-outprojecten geven vormingen aan leerkrachten waarin ze aandacht besteden aan een positief groepsklimaat.

4.8.4 *Spanning tussen individualiteit en collectiviteit*

Elk groepslid leeft in een spanningsveld. Langs de ene kant is er een verlangen naar eigenheid en langs de andere kant wil men toch verbonden blijven met de groep.

Men kampt met de angst om in het ene uiterste, uitgestoten te worden; en in het andere uiterste; de eigen identiteit te verliezen.

We spreken over de angst voor osmose: vrees dat de eigenheid in de groep verloren zal gaan. Dit spanningsveld is voor iedereen een grote stimulans tot het ontwikkelen van autonomie.

Dit is telkens weer de uitdaging voor elk groepslid. Op het moment dat zich een conflict voordoet, kan je de jongeren uitnodigen aan elkaar te vertellen wat ze met zichzelf aan het doen zijn en wat het conflict voor hen betekent.

Op deze manier kan zo een probleem een stimulans betekenen voor de groep, omdat ze kunnen verkennen hoe ze aan het conflict kunnen bijdragen. (Weisfelt, 2006, p.43)

- ⇒ Dit spanningsveld kan een verklaring bieden voor het feit dat jongeren in de klasgroep soms terugvallen in hun vroegere gedrag. Ze zijn immers bang om uitgestoten te worden uit de groep en weten niet hoe de groep zal reageren als ze experimenteren met nieuw gedrag. Belangrijk hierbij is dat de groepsleden met elkaar in dialoog kunnen treden om te vertellen wat ze met zichzelf aan het doen zijn. Bij Blink gebeurt dit. Op de attitudevorming of tijdens de reflecties van een groepsopdracht vertelt men bijvoorbeeld open over de rol die men innam, en waarom die rol hem wel of niet lag.

4.8.5 *Meerwaarde van de blinkgroep*

Weisfelt (2006, p.46) zegt dat de groep het groepslid veel te bieden heeft: de groep biedt bescherming, uitdaging en structuur. De groep biedt het individu de kans om zijn persoonlijke mogelijkheden tot zijn recht te laten komen. De groep kan het individu laten bloeien. De groep is het ideale oefenterrein voor het groepslid dat autonomie wil ontwikkelen. In de groep kan men experimenteren met scriptmatig gedrag en oefenen met andere gedragsopties.

- ⇒ Deze informatie toont de meerwaarde van een lange time-out aan. Bij een korte time-out kunnen de jongeren niet oefenen met nieuwe gedragsopties, vermits ze enkel individueel begeleid worden. Binnen een lange time-out heeft een jongere erg veel ruimte om te oefenen met nieuwe gedragsopties. Voorbeeld: de laatste dag van de eerste time-outperiode gingen we een dagje naar zee. Hendrik en Kurt rennen in de duinen rond als 2 kleine kinderen. Een van de doelstellingen in hun engagementsverklaring? Activering!
Op deze manier wordt erg goed tegemoet gekomen aan de experimenteerfase van Kolb zijn leercirkel. Jongeren doen niet enkel ervaringen op en reflecteren daar niet alleen over, maar krijgen ook de kans om met deze nieuwe inzichten aan de slag te gaan. De vraag is of deze kans tot experimenteren ook op school behouden blijft?

4.8.6 *Hoe interveniëren?*

Weisfelt (2006, p.42) zegt dat het van belang is dat de groepsleider spaarzaam is in zijn interventies bij het groepsproces. Het enige wat hij kan doen is structuur aanbieden. Structuur die de groepsleden de veiligheid biedt om ontmoeting aan te gaan en in deze ontmoeting te gaan experimenteren met de stappen op weg naar de ontwikkeling van de eigen autonomie. De groepsleider bewaakt daarbij de grenzen en legt de uitdagingen voor waar de groep voor staat.

- ⇒ In Blink leggen we de verantwoordelijkheid zo veel mogelijk bij de groep. Als begeleider structureren we enorm veel en zorgen we voor een goed verloop van de dag. We zorgen er voortdurend voor dat elk groepslid zich voldoende veilig voelt in de groep.

Voorbeeld: wanneer een jongere een kwade bui heeft en iemand begint te beledigen, gaat hij even in time-out. Vervolgens zijn het de groepsleden die het conflict uitpraten.

4.9 ROL VAN VERWACHTINGEN EN WEERSTANDEN

Als iemand onverwacht van gedrag verandert, stoot men op weerstanden. Hiermee bedoelt men aarzelingen t.o.v. onverwacht gedrag. Wat voorspelbaar was is dat plots niet meer en dat verplicht tot aanpassing. Via feedback op afwijkend gedrag nodigt men de ander uit om toch maar weer in zijn gewone doen te schieten. Het betreft hier negatieve informatie op het gedrag die sterk uitnodigt om alles bij het oude te laten. Een groepslid kan allerlei willen, denken en voelen, maar niet beïnvloeden en beïnvloed worden is iets dat hij nooit kan waarmaken. (van Zegeren en De Coninck, 2002-2003, p.28-29)

- ⇒ Het is van uiterst belang de weerstand bij de klasgroep zo klein mogelijk te maken om negatieve feedback op het gedrag van de jongere te beperken. Als de jongere negatieve feedback krijgt op zijn gedragsverandering van zijn klasgenoten is de kans immers groter dat hij terug in zijn vroegere gedrag zal vervallen. Temeer als je weet dat onze jongeren een leeftijd hebben waarop ze extra gevoelig zijn voor de reactie van de groep. Duidelijke informatie over het hoe en het waarom van het gedrag van de jongere is essentieel bij het vermijden van weerstand.

4.10 ETIKETTERING

Etikettering betekent dat men anders leert kijken naar iemand. Het gevolg hiervan is dat men zich anders gaat gedragen t.o.v. die persoon, waardoor men andere effecten verkrijgt. Zo kan de persoon in kwestie andere aspecten op de voorgrond zien komen. Dit betekent dat één en dezelfde persoon in gelijkaardige contexten verschillende effecten bekomen en verschillend beschreven worden (Steens, 1983).

- ⇒ De jongere kan een ander etiket hebben bij de blinkbegeleiders dan bij de leerkrachten. Voorbeeld: in de school etiketteert men de jongere als iemand met te veel energie die dringend rustiger moet worden, in Blink etiketteert men de jongere als enthousiast persoon en gaat men op zoek naar manieren waarop de jongere zijn energie kwijt geraakt. Indien leerkrachten of leerlingen negatief naar een jongere kijken, zal het belangrijk zijn hun negatieve kijk om te buigen in een positieve kijk, kortom aan etikettering te doen. Zo niet loopt de jongere het risico bij zijn terugkomst in de klas negatief benaderd te worden, waardoor de jongere zich ook zo gaat gedragen. Dit is nefast voor de jongere zijn re-integratie. Kijkt men op een positieve manier naar de jongere, dan zal men zich positief gedragen t.o.v. de jongere en is de kans groter dat de jongere zich ook positiever zal gedragen.

4.11 BESLUIT

De systeemtheorie biedt verschillende mogelijke verklaringen voor het spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere. We kunnen hieruit volgende aandachtspunten en vragen afleiden:

- De re-integratie van de jongere gaat onvermijdelijk gepaard met onrust. De terugkomst van de jongere houdt namelijk een verbreking van het evenwicht in. De vraag hierbij is hoe leerkrachten of time-outprojecten met deze onrust kunnen omgaan?
- Kan een observatie in de klas, voorafgaand aan de time-out, een meerwaarde betekenen voor de re-integratie van de jongere? Een observatie om zicht te krijgen op de aard en de samenhang tussen de individuen in de klas, een observatie waarin men nagaat welke invloed de klas uitoefent op het gedrag van de jongere.

- Feedback is van enorm belang voor de jongere tijdens de re-integratie. Immers zo wordt positief gedrag bevestigd en negatief gedrag gecorrigeerd. Hoe kunnen leerkrachten en time-outprojecten jongeren feedback geven op hun gedrag na afloop van de time-out? Krijgen medeleerlingen de kans feedback te geven?
- De klasgroep kan er naar streven de oude gewoontes te herstellen op het moment dat de jongere zich anders gedraagt. De klasgroep kan echter ook toegroeien naar een nieuw evenwicht. Wat kunnen leerkrachten of time-outprojecten doen opdat de klasgroep het nieuwe gedrag van de jongere aanvaardt?
- Hoe kunnen leerkrachten of time-outprojecten het nieuwe gedrag van de jongere bespreekbaar maken in de klas? Hoe kunnen leerlingen aangemoedigd worden de jongere te steunen in het verder ontwikkelen van zijn werkpunten? Voorbeeld: anderen niet kleineren. Hoe kan men omgaan met groepsdruk?
- Het is niet evident als groepslid af te wijken van je vroegere gedrag, tot een geslaagde re-integratie te komen. Hoe kunnen leerkrachten, time-outprojecten en eventueel leerlingen de jongere ondersteunen bij deze moeilijke taak?
- Klasgenoten kunnen het welslagen van de re-integratie bepalen, gezien zij de jongeren kunnen verplichten zijn vroegere gedrag terug op te nemen. Hoe kan de klas betrokken worden bij de re-integratie van de jongere?
- De leercirkel van Kolb onderscheidt 4 fasen van leren, waaronder reflecteren en experimenteren. Krijgen jongeren de kans ook na afloop van de time-out te experimenteren en te reflecteren over hun gedrag?
- Veiligheid in de groep is een voorwaarde om tot autonomie te komen. Hoe kunnen leerkrachten zorgen voor veiligheid in de groep? Een functioneel groepsproces bevordert eveneens de ontwikkeling van autonomie. Hoe kunnen leerkrachten werken aan een positief groepsklimaat?
- Er kan weerstand optreden in de klas t.a.v. het onverwacht gedrag van de jongere. Hoe kunnen leerkrachten en time-outprojecten omgaan met weerstand in de klas? Hoe kunnen leerkrachten en time-outprojecten omgaan met negatieve feedback van medeleerlingen?
- Het kan gebeuren dat leerkrachten of leerlingen de jongere negatief bekijken. Hoe kan men er voor zorgen dat leerkrachten of jongeren anders gaan kijken naar de jongere?

5 GROEPSNORMEN EN GROEPSROLLEN

In bijlage 2 op pagina 102 sta ik uitgebreid stil bij groepsnormen en groepsrollen. Oorspronkelijk maakte dit hoofdstuk deel uit van mijn literatuurstudie. Door plaatstekort diende ik het jammer genoeg in bijlage te plaatsen. Specifiek koos ik er voor dit hoofdstuk in bijlage te zetten, omdat rollen en normen reeds enkele malen kort ter sprake kwamen gedurende het voorgaande hoofdstuk.

Kort gezegd kunnen we zeggen dat iemands rol gebonden is aan een specifieke groep en het verschil in rollen, tussen Blink en de klas, er voor kan zorgen dat de jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet opneemt in de klasgroep. Wat normen betreft kan het zijn dat de normen van de klas afwijken van de normen in Blink. Het kan zijn dat de normen van de klas het nieuw aangeleerde gedrag van de jongere niet toelaten.

6 ROL VAN DE SCHOOL EN LEERKRACHTEN

Veranderen takes 2 zegt Christine Brons (De Boer, 2006, p.20). Hiermee bedoelt ze dat het onvoldoende is uitsluitend naar de leerlingen te kijken als men vat wil krijgen op moeilijke leerlingen. Als men ergens wil uitkomen dan zijn daar niet alleen leerlingen voor nodig, maar ook leerkrachten.

Vermits de leerkracht de persoon is die de klas draaiende houdt, de leider als het ware, maakt hij eveneens deel uit van de groepsdynamica. Hij zal de klas en bijgevolg ook de terugkerende leerling onvermijdelijk beïnvloeden. Hij maakt immers deel uit van het systeem. Volgens het Comité Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000, p.37) is hij zelfs lid op bijzondere wijze. "Hij heeft het formele leiderschap en kan als deskundige het klassysteem (enigszins) beïnvloeden." (p.37, 2000)

Het behoud van het succes van een reboundplaatsing valt of staat met de manier waarop de school de leerling ontvangt en voortbouwt op hetgeen in rebound is bereikt. De attitude van de ontvangende docenten is essentieel. (Messing en Wienke, 2011, p.136) Ter verduidelijking: rebound is de naam die ze in Nederland aan time-outprojecten geven.

In dit hoofdstuk gaan we na wat een leerkracht kan doen om de re-integratie van de jongere te bevorderen.

6.1 PREVENTIE

Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000, p.195) zegt dat de beste preventie voor probleemgedrag een goede leerkracht is. Een leerkracht die zijn leerlingen benadert met respect en belangstelling voor hun leefwereld buiten de school en hen aanmoedigt in plaats van bedreigt. Hij werkt vanuit gezag en niet vanuit macht. De Boer (2006, p.29) bevestigt het belang van een goede leerkracht en zegt dat het hem in de attitude zit. Een leerkracht die meer wil dan uitsluitend lesgeven, heeft minder probleemgedrag dan een leerkracht die niet investeert in de relatie.

Daarnaast kan een leerkracht streven naar een positief groepsklimaat. Leonard (2007, p.4) zegt dat het loont te investeren in het groepsklimaat. Dit bevordert de prestaties en het welbevinden van de leerlingen. Uiteraard betekent dit niet dat er geen probleemgedrag kan optreden in een klas met een positief groepsklimaat. Het is wel zo dat het makkelijker zal zijn voor een time-outjongere om terug te keren naar een klas met een positief groepsklimaat i.p.v. een klas met een negatief groepsklimaat. Dit kan de terugkeer dus vergemakkelijken. Een positief groepsproces bevordert eveneens de ontwikkeling van autonomie. Dit is van belang om van je vaste rol te kunnen afstappen als jongere.

6.2 LEIDERSCHAP VAN EEN DOCENT

6.2.1 Theorie

Boon en Prick (2010, p.68-69) vatten mooi het belang samen van goed docentschap: niet alleen hulpverleners weten iets af van de bijsturing van ongewenst gedrag. Vaak wordt vergeten dat de beste remedie tegen gedragsproblemen gewoon "goed docentschap" is. Daarin worden structuur en affectie gecombineerd, volgen complimenten op wenselijk gedrag en wordt ongewenst gedrag tijdig bijgestuurd (Van der Wolf, 2009). Messing en Wienke (2011, p.174-176) staan uitgebreid stil bij de manier waarop een leerkracht in de klas kan staan. De manier waarop een time-outjongere benaderd kan worden. Dit doen ze op basis van de methodiek van het herstelrecht, ontworpen door Jan Ruigrok. Ik vat deze boeiende kijk, die overeenkomt met de kijk van Van der Wolf, hier in eigen woorden samen.

Ruigrok zegt dat het leiderschap van een docent een combinatie is van hart (steunen) (affectie, complimenten geven volgens Van der Wolf) en nieren (sturen) (structuur, bijsturen van ongewenst gedrag volgens Van der Wolf). Met sturen heeft hij het over beheersen en taakgericht werken. Een leerkracht die vooral stuurt, heeft een autoritaire manier van leidinggeven. Hij hanteert een stijl die voornamelijk gebaseerd is op macht. Met steunen heeft hij het over de mensgerichte kant. Een leerkracht die te veel steunt, biedt te weinig structuur en laat te veel toe. Goed leiderschap is een kwestie van sturen en steunen in de juiste mate met elkaar te verbinden.

Als het in een groep niet goed gaat, dan zit je niet in het groepje met (zie bijlage 8, p.237). Een leerkracht moet dan nagaan of hij meer aandacht moet besteden aan de hart- of aan de nierkant.

Zich baserend op dit sturen en steunen spreekt Ruigrok over vier varianten in de communicatie; zo ontstaat het model van de pedagogische dansvloer:

- “De houding: “Ik ben oké en jij bent niet oké” leidt tot agressie.” (Messing en Wienke, 2011, p.175). Leerlingen die deze houding aannemen zullen al snel van school gestuurd worden. Leerkrachten die vanuit deze houding handelen zullen van mening zijn dat de leerling niets goed kan doen. Ze zullen er voorstander van zijn dat hij/zij van school gestuurd moet worden.
- “De houding “Jij bent niet oké en ik ben niet oké” brengt mensen aan de kant van de depressie.”. (Messing en Wienke, 2011, p.175)
- “De houding “Ik ben niet oké en jij bent wel oké” leidt tot wanhoop.” (Messing en Wienke, 2011, p.175) Mensen die vanuit deze houding handelen, halen vaak het onderste uit de kan om het de ander naar de zin te maken. Op deze manier willen ze anderen en zichzelf het idee geven dat ze wel iets waard zijn.
- Als laatste is er de houding: “Wij zijn beiden oké.”. Deze houding wordt gekenmerkt door assertiviteit, zorgzaamheid en kwetsbaarheid. Dit zijn kwaliteiten die elke leerkracht, maar ook elke leerling zou moeten hebben of ontwikkelen. Immers pas dan wordt sturen en steunen in de juiste mate met elkaar gecombineerd.

Deze laatste houding wordt gekenmerkt door groen gedrag (zie bijlage 8, p. 237). Assertiviteit, zorgzaamheid en kwetsbaarheid zijn dus kwaliteiten die je als docent zou moeten hebben of ontwikkelen. Maar ook kwaliteiten die je bij leerlingen moet ontwikkelen.

Ruigrok heeft het ook over rood gedrag (de eerste 3 houdingen, agressie-depressie-wanhoop). Dit is gedrag waarmee je het risico loopt van school gestuurd te worden. Het gaat om gedrag waarmee je jezelf en de ander schade toedient. Jongeren die een time-outbegeleiding krijgen vertonen vaak rood gedrag. Binnen de time-out zullen we dat rode gedrag proberen omzetten in groen gedrag. Op het moment dat de jongere echter terugkomt en benaderd wordt door rode leerkrachten, is er grote kans dat het misloopt. Wordt de jongere benaderd door leerkrachten die groen gedrag vertonen, dan is er geen probleem.

Belangrijk is dus dat niet enkel de jongere naar zijn gedrag kijkt, maar ook de school naar het eigen functioneren kijkt, op het moment dat een jongere een time-outbegeleiding heeft. Als een school zegt wij hebben zowel rood als groen gedrag, maar wij willen in de richting van dat groene gedrag gaan, kan er sprake zijn van een goede terugkeer (Jan Ruigrok, online, 2010).

Dit model heet pedagogische dansvloer, omdat iedereen constant tussen rood en groen in zit. Per dag heeft iedereen wel een aantal momenten waarop hij naar rood neigt, maar waar het om gaat is dat je constant naar dat groene probeert toe te gaan. (Jan Ruigrok, online, 2010). In bijlage 8, op p. 237 ziet u bovenstaande uitleg visueel voorgesteld.

6.2.2 Cijfergegevens

Uit een bevraging van jongeren (Van den Bergh, Ackaert en De Rycke, 2003, p.234) blijkt dat 44% van de jongeren het gevoel heeft bij de leerkrachten terecht te kunnen wanneer ze problemen hebben. Zij ervaren dus de “Wij zijn beiden oké houding”. Voor één op de vier jongeren blijkt dit echter niet het geval te zijn. Ongeveer 12% geeft aan dat de leerkracht vindt dat zij niets goed kunnen. Hier wordt de “Ik ben oké en jij bent niet oké” houding ervaren. Deze bevraging toont dus dat jongeren wel degelijk met rood gedrag van leraren in contact komen. Leerkrachten uiteraard ook. Leerlingen zijn soms van mening dat een leerkracht niets goed kan doen. We kunnen dus stellen dat houdingen van rood gedrag in de praktijk voorkomen, zowel aan de kant van de leerlingen als aan de kant van de leerkrachten.

6.2.3 Toegepast op Blink

Dit merk je ook in Blink. Het valt op dat de blinkbegeleiders liever met de ene school dan met de andere school werken. Dit heeft te maken met het klimaat van de school. Bij bepaalde scholen voel je de betrokkenheid van leerkrachten heel hard en merk je ten volle dat ze de jongere nog een kans willen geven. Je merkt dat veel leerkrachten zich niet boven de leerling stellen, dat ze de leerling oké vinden, dat ze groen gedrag vertonen. Zelfs als het bij de terugkeer fout loopt, lijken ze er nog alles aan te willen doen om de leerling te re-integreren. Voorbeeld: Stijn spijbelde gedurende zijn eerste week na de time-out niet. Na de paasvakantie, verviel hij echter opnieuw in zijn vroegere spijbelgedrag. De school nam regelmatig contact met ons op om samen naar een oplossing te zoeken. Ze gaven de jongere niet op, maar bleven voor hem strijden. Indien ze vanuit een rode houding gehandeld zouden hebben, hadden ze dit niet gedaan. Immers wanneer je een leerling niet oké vindt, heb je geen oog meer voor wat hij nog goed doet en geef je hem op. Het omgekeerde kan ook. Voorbeeld: een week na Jurgen zijn terugkeer op school werd hij van school gestuurd. Blink kreeg te horen dat hij niet veranderd was en een klein incident was voldoende om hem van school te sturen. Dit terwijl Blink het gevoel had dat Jurgen echt veranderd was.

6.3 SELFFULFILLING PROPHECY

Leerkrachten die geen oog hebben voor wat goed gaat, zullen de leerling geen eerlijke kans geven. Het kan gebeuren dat de jongere sterk gestigmatiseerd is en elke (vermeende) misstap hem onmiddellijk wordt aangerekend (Messing en Wienke, 2011, p.125). Wanneer een jongere geen tweede kans krijgt, gelooft de leraar niet i/d jongere en dit is nefast voor zijn gedrag. Het principe van selffulfilling prophecy biedt hier een verklaring voor.

Selffulfilling prophecy betekent letterlijk de zichzelfwaarmakende voorspelling. Het gaat hier om het geloof van de leerkracht in de leerling, dat het geloof van de leerling in zichzelf bepaalt. (Encyclo online encyclopedie, s.d., online) Als een leerkracht er van uitgaat dat een leerling niet veranderd is, zal hij hem ook op die manier benaderen en zal de leerling zijn veranderde gedrag niet tot uiting komen. Bijgevolg is het enorm belangrijk dat een leerkracht vertrekt vanuit een geloof in de verandering van de leerling.

Brouwer (2008,p.10) bevestigt het fenomeen van selffulfilling prophecy. Met name d.m.v. volgend vb.: als een lerarenkorps besloten heeft een klas als moeilijk te bestempelen (om zichzelf gerust te stellen, wat een logische reactie is) en dat ook meerdere malen tegen de klas zegt, dan is de kans groot dat zij het “bevestigende” gedrag doortrekken naar je les. Dit is hetzelfde bij individuen.

Zeg jij tegen de terugkomende jongere dat hij nog niets veranderd is, nog altijd ongemotiveerd is, en stel je geen enkele verwachting naar hem toe, dan zal de leerling dit bevestigen en zich hoogstwaarschijnlijk ongemotiveerd gedragen.

Uiteraard is dit gemakkelijker gezegd dan gedaan. Als een leerling reeds langere tijd probleemgedrag stelt in je klas, is het begrijpelijk dat je sceptisch tegenover diezelfde leerling staat op het moment dat hij terugkomt.

Het is niet evident op dat moment te vergeten wat er gebeurd is en de leerling een tweede kans te geven, een kans die dan nog eens gekenmerkt zal worden door vallen en opstaan.

Toch is dit hetgeen dat een time-out beoogt, dus hoe moeilijk ook, een leerkracht zal zich er zo goed als hij kan op moeten proberen instellen.

Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg van Brugge (2000, p.67) zegt dat leerkrachten vrij snel een goed beeld hebben van hun leerlingen. Dit is ook zo voor probleemjongeren. Jammer genoeg is het niet evident om dit beeld te veranderen. Eens een leerling een bepaalde indruk gewekt heeft, blijkt hij die, ook na gedragsverandering, te behouden. "Zijn naam gaat hem voor" is een spreekwoord dat vaak voor de school geldt. Het comité bevestigt dus de moeilijkheid die gepaard gaat met het geven van een tweede kans.

6.4 GOEDE VOORBEREIDING

Een goede terugkeer vereist een goede voorbereiding (Wienke en Messing, 2011, p.126). Veel leerkrachten zitten met vragen rondom de terugkeer. Voorbeeld: "Hoe moeten we op de jongere reageren? Wat kunnen we het beste doen? Is hij nu echt veranderd?". Deze vragen dienen beantwoord te worden, zo niet kunnen er misverstanden ontstaan.

Wetende dat 90% van de leerkrachten zich weleens overbelast voelt, (Wyffels, 2006, p.29) loont het de moeite leerkrachten hun vragen en twijfels omtrent de terugkeer weg te nemen. Les geven is immers al zwaar genoeg op zich, laat staan als er nog eens een terugkeer van een time-outjongere bovenop komt waarbij je niet weet van er van jou wordt verwacht. Volgens Wyffels (2006, p.30) is een verklarende factor voor de toegenomen taaklast van leerkrachten sowieso de toename van het aantal probleemleerlingen. Dit toont dubbel en dik aan dat een goede voorbereiding van de terugkeer van een probleemleerling vereist is. Hier dient men tijd voor vrij te maken.

6.5 BEREIDHEID TOT INZET

Wienke en Messing (2011,p.125) zeggen dat leerkrachten bereid moeten zijn gezamenlijk voor de terugkeer van de jongere te gaan. Ze moeten bereid zijn te doen wat nodig is om de leerling in kwestie goed te ontvangen. Zelfs als dat betekent dat ze hun eigen gedragsrepertoire moeten aanpassen.

Ze moeten eveneens bereid zijn de jongeren een tweede kans te geven, zoals reeds eerder vermeld. Of zoals het Comité Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000, p.14-15) zegt: de grondhouding van een leerkracht moet gekenmerkt worden door de bereidheid om leerlingen, steeds optimale ontwikkelingskansen te blijven bieden. Dit, ondanks hun op het eerste gezicht soms "aanstootgevend gedrag".

Aan bereidheid schort het wel eens. Alle rebound medewerkers in Nederland stellen vast dat sommige leerkrachten een leerling al weer snel aanspreken met negatieve opmerkingen. Hieruit blijkt dat zij niet geloven dat de leerling veranderd is, wat demotiverend werkt op de leerling. (Messing en Wienke, 2011, p.126)

Volgens Messing en Wienke (2011, p.126) helpt stimulerend gedrag van leerkrachten, de jongere zijn nieuwe gedrag blijvend in het repertoire op te nemen. Probleemgedrag op school is vaak gebonden aan de context. Het is o.a. het gevolg van een inadequate interactie tussen de leerling en de leerkracht, of van een onvoldoende positief pedagogisch klimaat. Deze observatie wordt in grote delen van Nederland gedeeld. Dit maakt duidelijk dat ook docenten soms aan hun gedrag (interactiepatronen) moeten werken.

6.6 BESLUIT

De houding van leerkrachten is bepalend voor de terugkeer van de jongeren.

Indien zij bereid zijn de jongere een tweede kans te geven, zal dit de terugkeer van de jongere bevorderen. Zijn zij hier niet toe bereid dan zal de terugkeer van de jongere belemmerd worden. Leerkrachten zijn dus een soort van spilfiguren bij het traject van de jongeren. Spilfiguren die een goede afloop mee beïnvloeden.

Dit kunnen ze doen door:

- Preventief te handelen vanuit gezag en aandacht te besteden aan het groepsklimaat
- Te streven naar een groene houding.
- De jongere een tweede kans te geven. Dit is belangrijk gezien het fenomeen van self-fulfilling prophecy. Doet men dit niet en gaat men er op voorhand van uit dat de jongere niet veranderd is, dan zal de jongere deze voorspelling waarmaken.
- Tot slot moeten leerkrachten ook de stappen willen zetten die nodig zijn om de leerling goed te kunnen ontvangen.

In theorie is dat heel mooi gezegd. In praktijk lukt het niet altijd op deze manier te werken.

Handelen vanuit gezag en aandacht besteden aan het groepsklimaat, is iets dat men in de lerarenopleiding zou moeten voorzien, vind ik. Dit vereist dus aandacht op macroniveau, binnen het Ministerie van Onderwijs.

De voorwaarde “ Jongeren nog een kans willen geven” lijkt niet altijd voldoende te zijn om die kans ook echt te krijgen. In Blink wordt deze voorwaarde gesteld tijdens het rondetafelgesprek. Pas op het moment dat jongeren naar school terugkeren, wordt duidelijk of de jongere echt een tweede kans zal krijgen, of niet. De vraag is wat je kan doen opdat jongeren echt een tweede kans zouden krijgen? Daarbij kan de vraag gesteld worden hoe een rode houding bij leerkrachten vermeden kan worden, en welke stappen je kan ondernemen om groen gedrag te bevorderen?

Blink stelt weinig concrete verwachtingen aan leerkrachten. Enkel de CLB-begeleider en een contactpersoon van school moeten verplicht aanwezig zijn op de rondetafelgesprekken. Andere leerkrachten worden nauwelijks betrokken bij de time-out. Bijgevolg kan ik me niet uitspreken over het feit of leerkrachten bereid zijn de stappen te zetten die nodig zijn om de leerling goed te kunnen ontvangen. We hebben immers weinig stappen vooropgesteld.

Zoals ik reeds vermoedde kan een leerkracht een doorslaggevende rol spelen bij de re-integratie van de leerling. Dit hoofdstuk overtuigt mij er van dat het een meerwaarde zou betekenen als Blink zich meer in dit aspect zou verdiepen. Het zou goed zijn zich de vraag te stellen hoe men leerkrachten meer kan betrekken bij de re-integratie van de jongere. Dit om te vermijden dat de re-integratie belemmerd wordt, omwille van het feit dat leerkrachten niet voldoende betrokken worden bij de terugkeer van de jongere.

Ik ben me er bewust van dat elke organisatie zijn eigen accenten legt. Dit is logisch, want het is onmogelijk op alle vlakken (én gezinsbegeleiding, én coaching van leerkrachten, én nazorg én ...) even diepgaand te werken. Er zijn zoveel elementen die de re-integratie van de jongere beïnvloeden, dat je ze nooit allemaal in gelijke mate kan beïnvloeden. Ik houd hier dan ook geen pleidooi om gigantisch grote stappen te ondernemen naar leerkrachten toe. Eerder een aanmoediging om binnen Blink stil te staan bij wat ze reeds doen en hoe ze mits kleine inspanningen meer leerkrachten zouden kunnen bereiken.

7 ERVARINGEN LEERKRACHTEN

7.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk wierp ik een theoretische blik op de rol van leerkrachten. In dit hoofdstuk ga ik de praktische kant op. Leerkrachten spelen namelijk niet alleen een belangrijke rol bij de re-integratie. Ze treden eveneens op de voorgrond wat observatie betreft. Zij kunnen de terugkeer van de jongere met hun eigen ogen aanschouwen. Bijgevolg zijn zij de ideale personen om een beter zicht te krijgen op de groepsdynamische factoren die de re-integratie van de jongere kunnen beïnvloeden.

Vermits ik slechts een beperkt aantal personen heb gecontacteerd, kunnen er geen algemene conclusies uit dit praktijkgedeelte getrokken worden. Ik zal dus slechts enkele impressies meegeven omtrent de ervaringen van leerkrachten. Wel kunnen de antwoorden ons een idee geven van wat er in een klas kan spelen bij de terugkeer van de jongere en hoe leerkrachten dit ervaren. De vragenlijsten zijn terug te vinden in bijlage 4, op p.107.

7.2 CONTACTNAME

7.2.1 *Wie gecontacteerd?*

Ik contacteerde acht leerlingenbegeleiders, de leerlingenbegeleiders van de jongeren die gedurende de derde en vierde begeleidingsperiode, toen ik stage liep, op time-out kwamen. Het gaat hier om tien jongeren, jongeren die ik persoonlijk heb gekend. Naar de leerlingenbegeleiders van de jongeren die gedurende de vijfde begeleidingsperiode kwamen, stuurde ik geen vragenlijst. Dit was een bewuste keuze. Deze periode duurde tot 28/06. De jongeren beëindigden het schooljaar dus in Blink i.p.v. op school. Bijgevolg is er bij hen nog geen sprake geweest van een re-integratie. Op dit moment kan dus nog niet gepeild worden naar observaties van leerkrachten. Dit kan pas in september. Bij de eerste en tweede time-outperiode heeft er wel al een re-integratie plaatsgevonden. Met name in december 2010 en februari 2011. Desondanks nam ik deze time-outperiodes niet in kaart. Dit, omdat de re-integratie al een hele tijd geleden heeft plaatsgevonden en de observatie doorheen de tijd al wat vervormd kan zijn.

Volgens Migchelbrink (p.87-88, 2010) wordt mijn databron gevormd door individuele personen, respondenten. Ik spreek de leerkrachten namelijk aan als personen met kennis. Zo bekom ik informatie over de geïntegreerde jongere en de reactie van zijn klasgenoten.

7.2.2 *Hoe?*

7.2.2.1 Bespreking dataverzamelingstechniek

Ik heb er voor gekozen om mensen te ondervragen. Vermits ik een beter zicht wou krijgen op beïnvloedende factoren bij de re-integratie, was het logischer geweest om te kiezen voor observatie als dataverzamelingstechniek. Praktisch gezien ging dit echter niet. Gedurende de re-integratie van de jongeren, waren wij namelijk bezig met de voorbereiding van de volgende time-outbegeleidingen. Gedurende deze week was het bijgevolg moeilijk ook nog eens te gaan observeren. Na de eerste time-outbegeleiding vroeg ik ondanks het drukke schema toch de toestemming om één van de jongeren zijn terugkeer te observeren. De directeur van de school in kwestie ging hier echter niet op in. Na de tweede begeleidingsperiode, nam ik een korte time-outbegeleiding op mij. Observaties kon ik er op dat moment echt niet meer bijnemen. Bijgevolg koos ik er voor mensen te bevragen die de re-integratie van het dichtst meemaken i.p.v. te observeren.

Ook al was observatie van re-integratie mogelijk geweest, de uitkomst er van zou onvermijdelijk beïnvloed worden. Vanuit de systeemtheorie weten we immers dat alle elementen een invloed hebben op elkaar. Bijgevolg kan de aanwezigheid van één onbekend persoon (observator) het gedrag van de klas beïnvloeden. Het gedrag van de jongere kan ook beïnvloed worden, omdat hij weet dat er een blinkbegeleider aanwezig is. Dit zou er voor kunnen zorgen dat de jongere zich wil bewijzen en bv. sterker ingaat tegen de weerstand van de groep.

Migchelbrink (p.95, 2010) heeft het over het onderzoekseffect van onverhulde observatie (Dit betekent dat de observator zich op voorhand bekend maakt bij de personen die hij gaat observeren.) Dit betekent dat onderzochte personen andere gedragingen kunnen vertonen, omdat ze beseffen dat ze worden onderzocht. Je kan dit effect teniet doen door je niet bekend te maken als observator. In een klas is dit echter niet mogelijk. Zeker niet naar de time-outjongere toe, daar die je kent.

Het onderzoekseffect wordt ook minder, naarmate de groep er aan gewend geraakt dat je er bent. De observaties zouden echter kortdurig zijn, gezien mijn verplichtingen in Blink. Bovendien vinden leerkrachten het, terecht, onaangenaam als er iemand zijn/haar klas komt observeren. Dit maakt dat je, je observatie best beperkt in tijd. Bijgevolg kan er geen gewenning optreden bij de onderzochte personen en blijft het onderzoekseffect behouden.

Best van al was geweest de leerkrachten te bevragen én te observeren. Kortom verschillende dataverzamelingstechnieken gebruiken.

Migchelbrink (p.95, 2010) zegt immers dat dit de validiteit en betrouwbaarheid bevordert.

7.2.2.2 Concreet

Ik stuurde een e-mail met vragenlijst naar mijn contactpersonen.

In mijn e-mail vermeldde ik het doel van mijn onderzoek, het belang ervan en de manier waarop de vragenlijst ingevuld diende te worden. Daarnaast benoemde ik mijn school en stageplaats (opdrachtgever) , de wijze waarop ik aan de leerkrachten hun e-mailadres kwam, de mogelijkheid tot het stellen van vragen en de vertrouwelijkheid en anonimiteit van de ondervraging. Ik besteedde dus aandacht aan de voorbereiding van de afname, dit volgens de richtlijnen van Migchelbrink (p.188, 2006).

Daarbovenop gaf ik de nodige erkenning voor het feit dat de leerkrachten eigenlijk met vakantie zijn. In bijlage 3 op p.106 ziet u in welke bewoordingen dit precies gebeurde.

7.3 RESPONS

7.3.1 *Goede dataverzamelingstechniek?*

Zoals gevreesd kreeg ik niet veel respons op mijn e-mail. Welgeteld 3 antwoorden: 2 antwoorden v/d leerlingenbegeleider en 1 v/e CLB-medewerkster. De vakantieperiode biedt hier wellicht een verklaring voor. Wat ook een verklaring biedt is de keuze van mijn dataverzamelingstechniek.

Indien mijn literatuurstudie vroeger klaar was geweest, had ik de leerkrachten kunnen contacteren gedurende het schooljaar i.p.v. de eerste week in juli. Op dat moment had ik telefonisch contact kunnen opnemen met de school. Zo zou ik de vragenlijst telefonisch kunnen afnemen hebben i.p.v. schriftelijk.

Volgens Migchelbrink (p.92, 2010) hebben interviews per telefoon een relatief hoge respons. Dit in tegenstelling tot een schriftelijke bevraging. De respons is hier meestal vrij laag, van 30 tot 50%. Mits maatregelen kan men tot een respons van 90% komen.

Een hogere respons kan volgens hem bekomen worden op 3 manieren: door een kleine beloning te koppelen aan het invullen van de vragenlijst, door de vragenlijst persoonlijk uit- en te zetten en binnen x-aantal dagen weer persoonlijk te gaan ophalen en een derde manier is: als de ondervraagde duidelijke belangen heeft bij het invullen van de vragenlijst. Principieel wou ik geen beloning koppelen aan het invullen van de vragenlijst. Ik vind dat het invullen van een vragenlijst dient voort te komen uit interesse. Of vanuit het idee dat men zelf ook student geweest is en zelf ook anderen nodig had om bij te kunnen leren. De vragenlijsten persoonlijk gaan brengen en ophalen was ook geen optie, vermits de leerkrachten met vakantie waren.

De derde manier om een hogere respons te bekomen was volgens mij wel aanwezig. Door te peilen naar de ervaringen van leerkrachten omtrent re-integratie, kan Blink ervaren tekorten meenemen naar de toekomst. Dit is in het voordeel van degenen die de vragenlijst invullen. Zo kan namelijk rekening gehouden worden met hun wensen en ideeën.

Verder stuurde ik een herinneringsmail naar diegenen die beloofden de vragenlijst in te vullen, maar hem niet meer leken door te sturen. Dit leverde nog één antwoord op.

De conclusie is dat het een betere keuze was geweest te kiezen voor een telefonische bevraging. Jammer genoeg kon dit niet omwille van praktische redenen.

7.3.2 *Inhoudelijk*

7.3.2.1 *Verschil CLB-begeleidster - leerlingenbegeleidster*

De eerste 2 vragenlijsten hebben betrekking op eenzelfde jongere. Wat daarbij opvalt is dat de CLB-begeleidster van meer dingen op de hoogte lijkt te zijn dan de leerlingenbegeleidster.

Op de vraag of er een klasgesprek/activiteit met de klas plaats vond, geleid door Blink, antwoordt de leerlingenbegeleidster: "Ik heb geen weet van zo'n activiteit. Die ware wenselijk geweest.". De CLB-begeleidster antwoordt dat er een begeleider van blink in de klas geweest is om nog enkele zaken omtrent Jolien haar problematiek te verduidelijken.

Op de vraag: "Wat heeft de jongere volgens u geleerd in Blink?" antwoordt de leerlingenbegeleidster: "Ze leerde volgens mij beter te relativiseren en kreeg zo grip op haar levenssituatie." De CLB-begeleidster antwoordt: "Zichzelf niet aan de kant zetten om voor andere mensen goed te doen. Andere mensen niet te vlug te dichtbij laten komen.". Het antwoord van de leerlingenbegeleidster is algemener. Het antwoord van de CLB-begeleidster is specifiek en slaat exact op het werkpunt dat Jolien in Blink had. Dit verschil is opmerkelijk. Temeer daar de leerlingenbegeleidster dicht bij de leerlingen staat en de re-integratie van nabij opvolgt. Het zou dus handig zijn indien zij Jolien haar werkpunt goed kent. Zo kan ze immers gepaste feedback geven indien nodig. Dit toont dat essentiële informatie bij deze time-out niet doorgesijpeld is tot bij een essentiële spifiguur. Dit is een mooi voorbeeld van wat er kan gebeuren als je niet het volledige lerarenkorps betreft bij de re-integratie.

Op de vraag of men tevreden is over de nazorg van Blink, antwoordt de leerlingenbegeleidster dat ze dit moeilijk kan inschatten. Ze weet niet precies hoe de nazorg verloopt, omdat die in handen is van de leerlingenbegeleiders. De CLB-begeleidster is van mening dat Blink de jongeren, meer dan vroeger, nadien goed opvolgen.

Tot slot is er nog volgende vraag: "Bood Blink jullie voldoende ondersteuning bij de aanpak van de jongere? Voorbeeld a.d.h.v. tips op het rondetafelgesprek.". De leerlingenbegeleidster antwoordt dat er vast wel zo'n gesprek was, maar ze daar niet bij aanwezig was. Samengevat antwoordt de CLB-begeleidster dat Blink bij de eindbespreking duidelijke informatie gaf, waaronder de verdere aanpak voor ouders, school en de leerling zelf. De leerlingenbegeleidster lijkt dus geen weet te hebben van de aanpak die er werd besproken. Dit is jammer, want zo gaat er opnieuw essentiële informatie verloren.

Immers als leerkracht werk je dag in dag uit met de jongere in kwestie. Het kan dus enorm handig zijn zicht te hebben op de verdere aanpak van de jongere. Zo kan in de hand gewerkt worden dat de jongere door de verschillende leerkrachten op eenzelfde wijze benaderd wordt.

In vragenlijst 3 (Bijlage 4, p.112.), ingevuld door een leerlingenbegeleidster, zien we dat essentiële informatie niet verloren gaat. De school doet hier duidelijk inspanningen voor. Dit blijkt uit volgend antwoord: "We maken een samenvatting van de werkpunten, reiken leeraars hulpmiddelen aan als het toch weer fout loopt en ze weten dat ze al hun vragen mogen doorspelen aan mij en dat ik daarop Blink contacteer." Ondanks het feit dat Blink geen eisen stelt wat overdracht betreft, wordt dit toch spontaan gedaan door de school. Dit toont dat bepaalde scholen er minder nood aan hebben dat Blink het volledige lerarenkorps bij de re-integratie van de jongere betreft.

7.3.2.2 Bespreking groepsdynamische elementen

Alle drie de ondervraagden geven aan dat het geen moeite kostte de jongere een nieuwe kans te geven. Hierbij moeten we rekening houden met het profiel van de ondervraagden. Vermits zij de vragenlijst gedurende hun vakantie invulden, kan vermoed worden dat ze openstaan voor een initiatief als time-out. Hun geloof in het project kan er voor zorgen dat ze de jongere automatisch een nieuwe kans geven.

De leerlingenbegeleidster geeft aan dat enkele leerkrachten het niet evident vonden de jongere een tweede kans te geven. Wat we in het vorige hoofdstuk theoretisch bespraken, doet zich dus wel degelijk voor in de praktijk.

2 van de drie ondervraagden duiden factoren aan die de re-integratie van de jongere bemoeilijkten. Beiden duiden onrust-spanning in de klas veroorzaakt door de terugkomst van de jongere en leerstofachterstand aan.

Onrust is iets waar Blink niet echt rond werkt. Uit de vragenlijst blijkt dat het zich wel kan voordoen. Veel of weinig, dat weten we niet gezien de kleinschaligheid van de vragenlijst. Leerstofachterstand probeert Blink te beperken, door een 3-tal vakken op te nemen. Meer kan Blink niet doen, want dan zou het welzijnsaspect van de organisatie naar de achtergrond verschuiven.

Een van de 2 personen duidt ook groepsdruk (waardoor de jongere normovertredend gedrag stelde) en negatieve feedback (van medeleerlingen, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opnam) aan. 2 factoren waar Blink ook niet rechtstreeks aan werkt.

Alle ondervraagden gaven de jongere feedback op zijn gedrag. Dit is positief. Ondanks het feit dat Blink dit niet verlangt v/d school, werd het in deze 3 situaties toch spontaan gedaan.

Tot slot geven de leerlingenbegeleiders aan dat de rol van de leerkracht bij de re-integratie van de jongere enorm belangrijk is. Ik citeer het mooie antwoord van een leerlingenbegeleidster: "Ik hoop dat ze laten blijken dat het om een nieuwe start gaat met nieuwe afspraken, dat ze de jongere niet meteen confronteren met de "verloren" leerstof. Ook dat ze de klasgenoten wijzen op hun verantwoordelijkheid, de jongere niet uitdagen om zijn oude rol weer op te nemen." Deze leerkracht verwoordt de rol van leerkrachten perfect. Te beginnen met het geven van een nieuwe kans. Zoals we zagen in de theorie valt of staat de re-integratie daarmee. Deze leerkracht besteedt ook aandacht aan het feit dat leerlingen een enorme impact kunnen hebben op de jongere. Als leerkracht kan je dit proces inderdaad gaan benoemen en beïnvloeden, wat de re-integratie ten goede kan komen!

7.4 BESLUIT

De ondervraagde leerkrachten nemen hun rol als leerkracht bij de re-integratie van de jongere ernstig en zijn bereid inspanningen te leveren. Voorbeeld: het geven van feedback. Wel niet alle ondervraagden zijn even goed op de hoogte van alles.

8 ERVARINGEN JONGEREN

8.1 INLEIDING

Ik vind het van belang deze doelgroep te bevragen, omdat zij degenen zijn die aan den lijve ondervinden wat re-integratie in de klas inhoudt. Zij kunnen bijgevolg ook meer inzicht geven in groepsdynamische factoren die de re-integratie in de klas belemmeren en bevorderen.

Het doel van deze bevraging is:

- Nagaan wat de jongeren goed en minder goed vonden aan het aanbod van Blink. Meer specifiek het aanbod dat inspeelt op de groepsdynamica en de re-integratie wil bevorderen.
- Nagaan in hoeverre de jongere erin slaagde de dingen die hij in Blink leerde toe te passen in de klas + de reden hiervan.
- Nagaan wat de rol van de leerkracht en de rol van Blink was om de jongere zijn terugkomst goed te laten verlopen.

U vindt de antwoorden uit de bevraging terug in bijlage 5, op p. 114.

8.2 DATAVERZAMELINGSTECHNIEK

In tegenstelling tot de leerkrachten contacteerde ik de jongeren wel telefonisch. Hun privé-nummers heb ik wel, vermits Blink deze opvraagt tijdens de intake. Op het moment dat ik hen belde, zorgde ik er voor dat mijn nummer niet zichtbaar was.

Ik kreeg van alle jongeren respons. De respons was dus veel hoger dan bij mijn schriftelijke bevraging van de leerkrachten. Volgens Migchelbrink (2006, p.91) is dit normaal. Hij zegt dat interviews per telefoon een relatief hoge respons hebben in vergelijking met een schriftelijke ondervraging. Een nadeel is volgens hem dat de vragen niet te moeilijk mogen zijn en het aantal vragen klein moet zijn. Daar hield ik rekening mee.

De telefoongesprekken duurden telkens ongeveer vijf minuten, hooguit tien. De vragenlijst was sowieso niet te lang. Tijdens de time-out kiezen we ook telkens voor kort en krachtige reflecties. Jongeren mogen dan wel goed kunnen reflecteren, een half uur lang vragen beantwoorden is uiteraard te veel gevraagd.

Ik peilde vooral naar concrete zaken (het krijgen van feedback, wel of geen introductie in de klas, wel of geen reactie op hun gedrag van de klas...) om van daaruit naar hun mening (wat vond je goed, wat vond je minder goed) te vragen. De vragen waren dus zeker niet te moeilijk. De jongeren wisten er vrij vlot op te antwoorden.

Los van het feit dat ik de jongeren dankzij de dataverzamelingstechniek bereikte, vond ik het gewoon ook erg aangenaam op deze manier te werk te gaan. De vragen konden niet verkeerd geïnterpreteerd worden, vermits ik onduidelijkheden kon uitleggen. Ik verkreeg dus dat soort antwoorden dat ik in gedachten had. Bij de schriftelijke vragenlijst was dit anders. Te beperkte antwoorden of verkeerde interpretaties van de vraag konden niet meer rechtgezet worden.

Wat ik ook heel leuk vond, was te horen hoe het nu met de jongere gaat. Het is fijn om horen dat een jongere volgend jaar naar dezelfde school zal terugkeren. Of dat hij het leuk lijkt te vinden nog eens iets van Blink te horen. Zoiets geeft voldoening. Dit gevoel zou achterwege gebleven zijn bij een schriftelijke ondervraging. Dan kan je immers niet even kort peilen hoe het eigenlijk met de jongere gaat.

8.3 INHOUDELIJK

8.3.1 *Het aanbod van Blink*

Uit de vragenlijst blijkt dat niet veel jongeren kiezen voor een introductie in de klas, een klasmoment. De meesten kozen er voor om de eerste dag alleen naar school te gaan. De reden waarom is niet echt duidelijk: “Gewoon”, “Ik wou alleen gaan”, “Waarom weet ik niet”... Slechts 2 van de 10 jongeren gingen samen met een Blinkbegeleider. Deze 2 jongeren vonden de introductie wel positief. Zij kozen hiervoor omdat ze het zelf niet zagen zitten om de klas over Blink te vertellen. Eén iemand vond het klasmoment goed, omdat haar medeleerlingen vragen konden stellen. Dit aanbod dat inspeelt op tal van groepsdynamische elementen (zie later, hoofdstuk tien) wordt dus niet echt benut.

Bij 7 van de 10 jongeren werd de jongere niet in de klas geïntroduceerd. Er werd niet verteld wat hij in Blink gedaan had, de leerlingen kregen niet de mogelijkheid om vragen te stellen... Bij 3 van die 7 leerlingen werd er zelfs niets gezegd over de jongere zijn terugkomst. Bij 4 van de 7 wel, in de zin van: “aah je bent terug.” Dit toont dat de klas helemaal niet betrokken wordt bij de jongere zijn terugkeer. Er wordt weinig aandacht besteed aan het moment waarop de jongere terug aanwezig is in de klas. Het feit dat de jongere zijn terugkomst in een aantal gevallen soms zelfs niet benoemd wordt, getuigt van een weinig hartelijke ontvangst. Dit is een klein gebaar, dat de jongere het gevoel kan geven dat hij weer welkom is, men het ziet zitten opnieuw met hem van start te gaan. Wellicht deden deze leerkrachten dit niet bewust, maar zagen ze het gewoon over het hoofd.

9 van de 10 jongeren kregen nazorg. Slechts 2 van deze 9 jongeren zijn hier negatief over. De ene vond het niet leuk dat dit op woensdagmiddag was. De andere vond dat er tijdens het gesprek niet zo een leuke dingen werden gezegd. 1 jongere is neutraal. De overige 5 (iets meer dan de helft) jongeren zijn positief. Ze halen volgende redenen aan: steun, kunnen babbelen over problemen (2x), kunnen babbelen over hoe het in de klas gaat en raad krijgen, een goede extra.

8.3.2 *Rol leerkracht*

De jongeren kregen bij terugkeer slechts van een beperkt aantal mensen op school te horen wat ze goed deden en wat minder goed. 1 jongere kreeg feedback van zijn klastitularis. Dit was niet op een vast moment. 3 jongeren kregen feedback van hun leerlingenbegeleider. Evenmin op een vast moment. 2 jongeren kregen feedback van 1 welbepaalde leerkracht (leerkracht van crea, leerkracht van aardrijkskunde). Dit gebeurde af en toe, dus ook niet op een vast moment. 3 jongeren kregen van niemand op school feedback.

Op de vraag: “Had je het gevoel dat leerkrachten jou een tweede kans wilden geven” kwamen uiteenlopende antwoorden.

2 personen antwoordden positief. (“Ja, de directrice vooral.” en “Ja, alleen mevrouw Vinck niet.”).

4 personen antwoordden gemengd (“Bij de meeste, maar niet allemaal.”, “Ja sommigen zeiden, ik ben blij dat je terug bent Hendrik, andere waren echt niet blij, ze zeiden niets.”, “Sommige leerkrachten.”, “Bij sommigen had ik het gevoel dat ze me echt een tweede kans wilden geven, anderen deden een beetje anders van doen.”)

3 personen antwoordden negatief. (“Nee ze deden raar, gewoon raar, ik kan dat niet uitleggen.”, “Nee ik had niet echt het gevoel dat er iets veranderd was, niet echt het gevoel dat iemand mij begreep.”, “Niet echt, ze deden nog altijd hetzelfde tegen mij als vroeger.”)

Uit 1 jongere zijn antwoord blijkt dat heel kleine dingen het gevoel geen tweede kans te krijgen, kunnen opwekken. Met name leerkrachten die niets zeggen bij terugkeer.

Leerkrachten die zeiden “Ik ben blij dat je terug bent Hendrik.”, gaven de jongere in kwestie een goed gevoel. Dit toont dat er soms niet veel nodig is om jongeren het gevoel te geven dat je in hen gelooft. Mits kleine veranderingen zou een leerling dus reeds meer het gevoel kunnen krijgen dat een leerkracht hem een tweede kans wil geven.

8.3.3 *Gedrag toepassen in de klas*

3 jongeren antwoordden dat het lukte om het aangeleerde gedrag toe te passen in de klas. Bij 1 jongere reageerde de klas normaal. Een ander iemand zegt dat de klas niet echt reageerde op zijn “nieuwe” gedrag, maar hij ook niet zo veel veranderd was. 1 iemand zat in een nieuwe klas.

4 jongeren gaven aan dat het soms wel lukte het nieuwe gedrag toe te passen in de klas, soms niet.

De leerlingen moedigden de ene jongere aan bepaalde dingen toch te doen. Ze zeiden dingen als “Doe dat.”, “Je bent een mietje.”, “Durf je niet?” Er was dus sprake van groepsdruk.

Een andere jongere dacht soms: “Ze geven me nog een tweede kans, dus ik ga me inzetten. Bij sommige leerkrachten heb ik het geprobeerd, maar ze zeiden er niets over, dus dan deed ik het niet meer.” Dit is een mooi voorbeeld van wat het ontbreken van positieve feedback met iemand kan doen! Namelijk: het positieve gedrag achterwege laten. De klas moedigde hem gelukkig aan, dus misschien heeft dat voor een tegenwicht gezorgd?

Een derde jongere zegt dat zich beheersen iets moeilijker lukte en er na de time-out nog 2 incidentjes (van agressie) waren. De reden hiervoor is dat de mensen in zijn klas hem weer rap boos maakten door dingen over zijn mama te zeggen. De klas daagde de jongere dus uit. Het zou kunnen dat ze dit deden vanuit de weerstand die ze voelden t.o.v. de jongere zijn nieuwe gedrag. Het uitdagen kan een verdringingsreactie geweest zijn. Ze reageerden ook verbaal op momenten dat de jongere zich rustig hield. Voorbeeld: “Heuh, doe jij nu niets of zo?”. Het zou kunnen dat het hier ook om een verdringingsreactie ging.

Een vierde jongere weet de reden niet. Hij zegt dat de klas gewoon deed zoals anders.

1 jongere antwoordde dat het in het begin wel lukte haar nieuwe gedrag in de klas toe te passen, maar na een tijdje niet meer. Haar klasgenoten begonnen haar weer te pesten. In het begin reageerden zij goed op haar “nieuwe” gedrag, maar na een tijdje niet meer. Dit kan opnieuw met weerstand te maken hebben. De jongere miste aanmoediging in de klas.

1 jongere antwoordde dat het niet lukte het nieuwe gedrag in de klas toe te passen, omdat de leerlingen niet echt veranderd waren. Hier zou het opnieuw kunnen dat de jongeren weerstand voelden t.o.v. het nieuwe gedrag, waardoor ze er zich niet op afstemden.

8.3.4 *Vergemakkelijken terugkomst*

4 jongeren antwoordden dat noch de leerkracht, noch de klas, noch Blink iets had kunnen doen om hun terugkomst gemakkelijker te maken. 1 van deze 3 jongeren zegt dat de leerkrachten hem extra uitleg gaven en cursussen kopieerden. Iemand anders zegt dat hij soms extra tijd kreeg voor een opdracht en dat zijn medeleerlingen hem hielpen met het bijhouden van notities en bij de examens.

5 jongeren antwoordden dat de leerkrachten hun terugkeer gemakkelijker gemaakt konden hebben. Dit door een beetje vriendelijker te zijn. Een ander iemand zegt: “Tegen meer kunnen, beetje meer geduld hebben.”. Een derde jongere zegt: “Door me nog een kans te geven.” Een vierde jongere: “Door me te steunen met verloren lessen.”. Een vijfde jongere antwoordt: “Niet alle leerkrachten hebben de cursus gekopieerd, dat was gemakkelijker geweest.”.

1 jongere antwoordde dat zowel de leerkrachten (Op voorhand al een keer zeggen wat ze in Blink deed, om vervelende vragen van de klas te vermijden, de klas voorbereiden dus, om de onrust te verkleinen.) , Blink (Alles uitleggen aan de leerkrachten.) als de klas (Haar aanmoedigen, dit had tijdens het klasmoment besproken kunnen worden, in een poging de weerstand te beperken.) iets hadden kunnen doen om haar terugkomst gemakkelijker te maken.

8.4 BESLUIT

Het introductiemoment werd weinig benut door de ondervraagde jongeren. De school zelf voerde ook geen introductiemoment uit. De klas werd dus weinig betrokken bij de terugkeer van de jongeren. Dit is jammer, want een introductie kan inspelen op tal van groepsdynamische elementen (zie later, hoofdstuk 10). De meerwaarde die een introductiemoment kan bieden, werd in de meeste gevallen dus onbenut gelaten.

De ondervraagde jongeren zijn zeker niet ontevreden over de begeleiding die ze na de time-out kregen. Iets minder dan de helft leek het als steun te ervaren. Dit is positief, vermits de moeilijkheid die met re-integratie gepaard gaat, zo opgevangen kan worden.

Van de 9 jongeren zijn er 8 die in contact gekomen zijn met leerkrachten waarbij ze het gevoel hadden dat die hen geen tweede kans wou geven. Dit is jammer, want zoals reeds eerder gezegd is het geloof dat een leerkracht in de jongere heeft, essentieel voor het geloof dat de jongere in zichzelf heeft. De jongere kan deze negatieve gedachte waarmaken doordat de leerkracht te lage verwachtingen stelt.

De feedback die de ondervraagde jongeren van leerkrachten kregen beperkte zich vaak tot feedback van 1 persoon. Vermits feedback nodig is om goed gedrag te bevestigen en minder goed gedrag te ontcrachten, zou het zeker geen kwaad kunnen als een leerling meer feedback krijgt. Bijvoorbeeld via een opvolgsysteem. Dit zou er voor kunnen zorgen dat de jongere van meerdere personen feedback krijgt.

Het nieuwe gedrag toepassen in de klas bleek niet zo evident te zijn voor de ondervraagde jongeren. Bij 6 van de 9 jongeren lukte het niet altijd, slechts in het begin of niet om zijn nieuwe gedrag in de klas toe te passen. Verklarende factoren hiervoor zijn: groepsdruk, gebrek aan feedback en mogelijks ook weerstand van de klas tegen de verstoring van het evenwicht. Er spelen dus wel degelijk groepsdynamische klasteementen mee bij het al dan niet kunnen vasthouden van de nieuwe inzichten van de jongere.

Bij het vergemakkelijken van de terugkomst staat vooral de leerkracht centraal. Op praktisch vlak blijken 2 jongeren heel tevreden te zijn: leerkrachten boden de nodige ondersteuning om mee te zijn met de leerstof. Dit is positief, omdat de jongere dan niet meteen allerlei inspanningen moet leveren om de leerstof in te halen. Het kan er voor zorgen dat de jongere minder stress ervaart bij de terugkomst. Dit kan een positieve uitwerking hebben op de rest van het systeem, zijn medeleerlingen.

3 jongeren hebben een positieve houding gemist bij leerkrachten, 2 misten hulp bij de leerstof.

Het is logisch dat de leerkracht zo sterk naar voor komt bij deze vraag, want hij is degene die de terugkeer van het dichtste meemaakt. Logischerwijze hebben leerlingen bepaalde verwachtingen naar leerkrachten toe. Leerkrachten die samen met Blink willen streven naar een goede terugkeer van de jongere, moeten dan ook gekoesterd worden.

9 INTERVIEWS TIME-OUTPROJECTEN: HET PRAKTISCHE LUIK

9.1 INLEIDING

De bedoeling van de interviews is nagaan hoe andere projecten met het spanningsveld tussen groepsdynamica en de re-integratie van de jongere in de klas omgaan. In de interviews zal ik stilstaan bij de groepsdynamische elementen die de re-integratie kunnen beïnvloeden. Het gaat om die elementen die ik in mijn literatuurstudie besprak. Concreet zal ik nagaan of de organisaties op die welbepaalde elementen inspelen, en zo ja hoe zij dat dan doen?

9.2 SELECTIE PROJECTEN

De bedoeling was om de time-outprojecten die lid zijn van het Fonds Amélie Davignon te interviewen. Dit plan is jammer genoeg niet doorgegaan. De meeste time-outprojecten waren met vakantie en begonnen pas terug te werken de 2de, of 3de week van augustus.

Ik koos voor deze projecten, omdat zij allen gesubsidieerd worden door de Vlaamse Gemeenschap. De doelstellingen waaraan ze tegemoet moeten komen zijn dus identiek. Elk project streeft bijgevolg naar een re-integratie in de school. Ondanks deze formele gelijknissen vullen ze hun werking toch heel verschillend in. Dit kon ik zelf ervaren op het overleg van het fonds Amélie Davignon. Het boeide me dieper in te gaan op deze werkingen. Werkingen waarvan ik slechts een glimp kon opvangen op het overleg, maar die meteen mijn aandacht trokken. Het viel op dat de focus van elk project op verschillende doelgroepen kwam te liggen. Waar het ene project zich vooral concentreerde op de leerkrachten, concentreerde het andere project zich meer op de jongeren en nog een ander project op de klas. Het verschil in focus had me zeker heel wat nuttige informatie opgeleverd met betrekking tot de re-integratie in het kader van de groepsdynamica. Immers, daar kan zowel de jongere zelf, als de klas, als de leerkracht bij betrokken worden.

Uiteindelijk stonden 3 projecten, die lid zijn van het Fonds Amélie Davignon, open voor een interview. Namelijk: het time-outproject PrOS van Mechelen, het time-outproject van Sint-Niklaas en een derde project dat anoniem wenst te blijven.

Daarnaast contacteerde ik verschillende Nederlandse organisaties. Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut⁴ ontdekte ik namelijk dat je in Nederland gelijkaardige organisaties hebt als onze time-outvoorzieningen. Organisaties waar er sprake is van een gefaseerde terugkeer, waar men afspraken maakt met de school over hoe men dient te handelen bij terugval, ... Zaken waar ik in de verste verte nog niet aan gedacht had. Ik had meteen het gevoel van "verdorie, die Nederlanders hebben het weer gefikst". Het is een stiekeme droom van me ooit eens in Nederland te werken, want ik heb vaak het gevoel dat ze op vlak van jeugdzorg telkens iets verder staan dan ons. Dat gevoel had ik nu weer en ik wou dus absoluut polsen naar hun manier van werken.

Tot slot contacteerde ik ook Robert Accoe, een heel ervaren iemand in de jeugdzorg. Toen hij instemde met een interview kon mijn geluk dan ook niet op.

Ik had graag nog meer projecten willen interviewen, maar dat is me niet gelukt. Ik kreeg "slechts" vijf bevestigende reacties. In totaal contacteerde ik 14 Belgische organisaties en 11 Nederlandse.

⁴ Dit is is het landelijk kennisinstituut voor jeugd- en opvoedingsvraagstukken. Het helpt organisaties in de jeugdsector de kwaliteit van de dienstverlening te verbeteren. (NJI, s.d., online)

De organisaties die hoog op mijn verlanglijstje stonden, waren eveneens met vakantie. Time-outproject Ligand had het eind juni erg druk met de verwerking van de registratieformulieren. Vervolgens gingen zij met vakantie t.e.m. de derde week van augustus.

Het Eeckhoutcentrum contacteerde ik eveneens. Dit met het idee een interview af te nemen omtrent de rol die een leerkracht kan vervullen bij de re-integratie van de jongere in de klas. Of een interview omtrent groepsdynamica in het algemeen. Vermits dit centrum vormingen geeft aan leerkrachten, beschikken zij over heel wat personeel met de nodige expertise. De directeur wou mijn vraag voorleggen op het platform van de collega's schoolbegeleiders secundair onderwijs. Dit kon echter pas in de tweede helft van augustus. Jammer genoeg was de tijd op dat moment te beknopt om nog een interview af te nemen.

9.3 KEUZE DATAVERZAMELINGSTECHNIEK

9.3.1 *Motivatie*

Uitleggen hoe je te werk gaat binnen een time-outproject is niet iets dat je zo maar even op papier kan zetten. Bijgevolg was mijn keuze voor interviews snel gemaakt.

Dit bood volgende voordelen:

- Het gaf me de mogelijkheid open vragen te stellen en door te vragen op momenten dat ik dat wou, dieper in te gaan op bepaalde aspecten. Vermits ik specifieke informatie wou, was dit nodig.
- Ik kon moeilijke vragen stellen. In een schriftelijke ondervraging gaat dat niet, omdat er geen toelichting gegeven kan worden op een vraag of antwoord. (Migchelbrink, 2006, p.92) Vermits re-integratie in relatie tot groepsdynamica, geen alledaags thema is, was deze toelichting soms essentieel.

9.3.2 *Moeilijkheden*

Deze dataverzamelingstechniek bracht ook wel enkele moeilijkheden met zich mee :

- Ik ben niet vertrouwd met het afnemen van interviews en merkte dat ik moeite had met bepaalde vereiste vaardigheden. Bij de bespreking hiervan baseer ik me op de richtlijnen van Baarda, de Goede en van der Meer-Middelburg (p.63-90, 2007).

De geïnterviewde verbaal- en non verbaal stimuleren, kostte me weinig moeite. Dit zijn zaken waar ik gedurende mijn studies en werkervaringen reeds de nodige ervaring mee kon opdoen. Zo keek ik de ander regelmatig aan, hield ik oogcontact bij het maken van de aantekeningen, knikte ik regelmatig en respecteerde ik stiltes. Ik hield ook een rustig tempo aan bij het stellen van de vragen, praatte niet te zacht en probeerde goed te articuleren. Verbaal maakte ik ook gebruik van tussenvoegsels (voornamelijk uhu en ja) om de geïnterviewde te laten merken dat ik luisterde en van de papegaaitechniek om de ander te stimuleren meer te vertellen. Dit betekent dat ik het laatste woord of de paar laatste woorden van de geïnterviewde af en toe herhaalde.

Aanvankelijk vond ik het moeilijk om door te vragen en deed ik dit slechts met mate. Pas in het laatste interview deed ik dit de hele tijd door. Voorbeelden: "En hoe? Wat is die piramide juist? En lukt het om die doelpiramide door iedereen ingevuld te krijgen?". Dankzij de verwerking van de vorige interviews wist ik op dat moment beter waar ik op moest letten. Ik kreeg de kans mijn eigen manier van interviewen kritisch te bekijken. De eerste vier interviews volgden kort op elkaar, waardoor het minder gemakkelijk was uitgebreid stil te staan bij de manier waarop ik het interview afnam.

Het laatste interview vond pas een week later plaats. Toen had ik beter zicht op wat beter kon.

Retrospectief doorvragen of terugvragen deed ik vanaf het eerste interview. Ik merkte dat er af en toe dingen aan bod kwamen waar ik dieper op wou ingaan. Op dat moment wou ik de geïnterviewde echter niet altijd onderbreken, omdat hij midden in zijn verhaal zat. Dan noteerde ik dit voor mezelf met een kernwoord en kwam er nadat hij uitgepraat was op terug. Ik begon mijn vraag dan met “U zei ...” en stelde mijn vraag.

Het moeilijkst van al vond ik reageren op een geïnterviewde die uitweidde. Af en toe werden er te veel details gegeven. Dit maakte dat er minder tijd bleef voor andere vragen. In eerste instantie vond ik dit moeilijk, omdat ik sterk geïnteresseerd ben in de manier van werken van andere time-outprojecten. Ik leer graag bij, niet enkel op vlak van groepsdynamica, maar over de sociale sector in het algemeen. Dit maakte dat ik de geïnterviewde niet altijd onderbrak, maar sterk meeding in zijn verhaal. Daarnaast vind ik het gewoon ook niet evident een geïnterviewde te onderbreken. Dit kan overkomen alsof hetgeen dat de geïnterviewde je vertelt, je niet interesseert. Uiteraard kan je dit gewoon benoemen: “Ik vind het interessant wat je vertelt, maar je hebt hier al veel over verteld en ik zou graag nog wat andere dingen van je weten.”

- De interviews waren in eerste instantie ook te lang. Pas na de eerste piek van interviews slaagde ik er in de interviews in te korten tot de meest relevante vragen. Het te lang zijn van de interviews heeft er voor gezorgd dat ik in tijdsnood kwam en niet meer alle relevante aspecten van de voorbereide topics aan bod liet komen. Ik vond het niet evident om in te schatten hoe lang een interview werkelijk zou duren. Indien ik een proefinterview had gedaan, had ik kunnen vermijden dat er vragen verloren gingen.

9.3.3 *Betrouwbaarheid en geldigheid*

Voor de bespreking van de betrouwbaarheid en de geldigheid van een interview baseer ik mij op de richtlijnen van Baarda, De Goede en Van der Meer-Middelburg (2007, p.21-23). Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te verhogen, maakte ik gebruik van audio-opnameapparatuur. Zo kon ik de afgenomen interviews identiek (laten) uitschrijven op papier. Op basis hiervan verwerkte ik de interviews, ik ging dus aan de slag met betrouwbare gegevens. Als je het interview verwerkt op basis van notities genomen tijdens het interview, zonder opnameapparatuur, loop je het risico dat het door je eigen denken wordt gekleurd. Om de geldigheid⁵ van mijn onderzoek te verhogen heb ik gebruik gemaakt van verschillende databronnen. Ik heb niet alleen time-outprojecten bevraagd over de re-integratie in relatie tot de groepsdynamica, maar ook nog andere betrokkenen gecontacteerd. Met name jongeren en leerkrachten.

9.3.4 *Contactname*

Ik contacteerde de verschillende time-outprojecten via e-mail. Dit bood me de kans de opzet van de interviews duidelijk uit te leggen. Telefonisch geven mensen soms sneller aan dat ze geen tijd hebben. Via e-mail is dit niet zo. De persoon in kwestie kan de mail lezen op het moment dat het hem het beste uitkomt. Zo wordt vermeden dat informatie maar half wordt gehoord en verloren gaat.

In de mail (zie bijlage 6, p.125)vermeldde ik volgende zaken: duiding van het thema, het verloop van mijn onderzoek, de plaats van de interviews in het onderzoek, de duur van het gesprek, de mogelijkheid om de gegevens anoniem te verwerken, de mogelijkheid om het eindwerk toegestuurd te krijgen.

⁵ “Geldigheid heeft te maken met de vraag of de door jou verzamelde gegevens een juiste afspiegeling van de bestaande werkelijkheid vormen.” (Baarda, De Goede en Van der Meer-Middelburg, 2006, p.22-23)

10 INTERVIEW BLINK

10.1 INLEIDING

Alvorens de andere interviews te bespreken, vind ik het belangrijk dat u weet wat Blink reeds doet om de re-integratie van de jongeren te bevorderen. Meer specifiek de re-integratie in relatie tot de groepsdynamica. Kortom: met welke groepsdynamische elementen houdt Blink rekening en met welke houdt ze minder rekening?

In tegenstelling tot de andere interviews heb ik de vragen in Blink niet mondeling gesteld. Dit, omdat ik het minder belangrijk vond door te kunnen vragen en kritische vragen te kunnen stellen. Gedurende de stage had ik hier immers ruim de tijd voor, wat maakt dat ik inmiddels een mening heb over de manier van werken van de organisatie. Vandaar dat ik er voor koos de vragenlijst zelf in te vullen. Vervolgens stuurde ik hem door naar de coördinatrice die hem op haar beurt kon aanvullen. Het gevolg hiervan is dat de uitwerking van de vragenlijst niet zo uitgebreid is als de andere interviews. Gezien de uitgebreide kennismaking in het tweede hoofdstuk lijkt dit mij persoonlijk logisch. U vindt de antwoorden op de vragen terug in bijlage 7, p.129-139. Vlak er voor, op p.126 vindt u een algemeen overzicht van de vragen, die ik opstelde voor het afnemen van de interviews.

10.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

10.2.1 *Naar de jongere toe*

Aan de re-integratie van de jongere wordt heel wat aandacht gegeven in Blink. Onder andere aan de voorbereiding er van, maar nog veel meer aan de begeleiding tijdens zijn terugkeer. Dit is belangrijk, vermits de jongere deel uitmaakt van de klasgroep.

Als hij (een element) onvoorbereid terugkeert naar de klas, kan dit een impact hebben op de rest van de klas (het systeem). Keert hij voorbereid terug naar de klas, dan kan dit een positief effect hebben op de rest van het systeem. Een jongere die goed voorbereid is, weet welke reacties hij van de klas kan verwachten bij terugkeer en hoe hij daarmee kan omgaan.

Wordt de jongere tijdens de terugkeer onvoldoende begeleid dan kan dit eveneens een impact hebben op de rest van het systeem. Goede begeleiding houdt in dat de jongere voldoende over zijn gedrag kan communiceren, dat hij gesteund wordt bij de moeilijke taak van re-integratie, dat hij voldoende feedback krijgt en dat hij ruimte krijgt om te reflecteren en te experimenteren.

10.2.1.1 Voorbereiding op de terugkeer

Blink bereidt de jongere op volgende manier voor:

- Hem laten reflecteren over hij geleerd heeft in Blink en hoe hij dat op school gaat proberen toepassen. Vervolgens vertelt hij dat op de eindbespreking. Op deze manier wordt de jongere aangesproken op zijn verantwoordelijkheid.
- De jongere op voorhand laten nadenken over wat hij tegen de klas gaat zeggen als ze hem vragen stellen. Dit om te vermijden dat hij wilde verhalen gaat verkopen die statusverhogend werken, want dit zou het innemen van zijn nieuwe rol bemoeilijken.
- Los gezien van de vragen die klasgenoten zullen stellen, wordt de jongere niet voorbereid op mogelijke reacties van de klas. Denk maar aan weerstand die kan optreden, onrust in de klas...

10.2.1.2 Begeleiding tijdens de terugkeer

Blink begeleidt de jongere op volgende manier:

- Na afloop van de time-out is er nazorg. Wekelijks of 2-wekelijks, afhankelijk van jongere tot jongere, vinden er begeleidingsgesprekken plaats op school. Zo krijgt de jongere ruimte te praten over wat goed loopt op school en wat minder goed loopt. Hij krijgt de mogelijkheid te ventileren over de moeilijkheid die met re-integratie gepaard kan gaan.
- Het werkingsprincipe van de nazorg wijkt enigszins af van de manier van werken in Blink. In Blink heeft de jongere ook gesprekken met zijn individuele begeleider, maar deze zijn informeler, meer vanuit het idee van ervaringsgericht werken. We gaan regelmatig naar buiten met de jongere, voorbeeld: op fietstocht. Aan de hand van de activiteiten die we samen met de jongere doen, komen we dan tot reflectie en gesprek. Het valt op dat jongeren vaak losser zijn en meer zeggen buiten Blink. Even weg gaan van het alledaagse kan wonderen doen. Het zou goed zijn mocht dit tijdens de nazorg ook kunnen. Vaak hebben we echter minder dan een uur tijd met de jongere, waardoor dit praktisch minder haalbaar is. Daarnaast staat de school vaak niet open voor het idee dat je tijdens de uren naar buiten zou gaan met de jongere. Dit is een logische reactie, vermits alle lessen zich steeds binnen de school afspelen. Het hoeft bijgevolg niet te verwonderen dat een leerkracht niet inziet waarom de nazorg zich dan per se buiten de schoolmuren moet afspelen.
- Tijdens de nazorg krijgt de jongere ook feedback op zijn gedrag: naar aanleiding van wat leerkrachten of de jongeren zelf vertellen, wordt het gedrag van de jongere bekrachtigd of bijgestuurd. Zonder feedback kan positief gedrag niet bevestigd worden en negatief gedrag niet gecorrigeerd. Dit is dus essentieel tijdens de re-integratie.
- De jongere kan ook reflecteren over zijn gedrag tijdens de opvolgesprekken. Dit is uiteraard veel minder, dan tijdens de time-out zelf. Daar kreeg hij dagelijks (twee IB-gesprekken per week, twee maal attitudevorming, na de groepsopdracht) of om de twee dagen de ruimte om stil te staan bij zijn gedrag en er over te praten.
- Indien de jongere te maken heeft met leerkrachten die hem een tweede kans willen geven, krijgt hij zeker de kans om te experimenteren met zijn werkpunten. Hij bevindt zich immers in groepsverband en dit creëert spontaan oefensituaties. Gunt een leerkracht de jongere geen tweede kans of heeft hij erg weinig geduld met hem, dan is verder experimenteren niet mogelijk.
Leerkrachten moeten er dus attent op gemaakt worden dat de jongere nog verder moet oefenen met zijn werkpunten, weten dat deze nog niet geoptimaliseerd zijn.
- Op het moment dat de jongere geconfronteerd wordt met groepsdruk kan hij hier altijd met zijn individuele begeleider over praten tijdens de nazorg. Idem, voor negatieve feedback van zijn klasgenoten. Op dat moment kan gekeken worden hoe de jongere hier best op kan reageren.

10.2.1.3 Pluspunten

We kunnen dus wel stellen dat de jongere na afloop van de time-out intensief begeleid wordt en er de nodige aandacht wordt besteed aan het bieden van steun, de mogelijkheid om te communiceren over gedrag, het geven van feedback en de mogelijkheid tot reflecteren. Wat nazorg betreft gaat Blink uiterst kwalitatief te werk.

Gezien de moeilijkheid⁶ die gepaard gaat met re-integratie kunnen we dit alleen maar toejuichen. Alle ondervraagde jongeren gaven aan de nazorg oké te vinden. Slechts twee jongeren noemden ook een negatief punt op. De ondervraagde leerkrachten zijn eveneens tevreden over de nazorg.

We voldoen dus aan de voorwaarde die De Jeu (2008, p.4) stelt voor het goed verlopen van de transferfase. Namelijk dat de jeugdige goed begeleid wordt bij zijn terugkeer naar de alledaagse omgeving. De manier waarop begeleid is tijdens het Ervarend Leren, tijdens de time-out, wordt zo goed als het kan voortgezet. Samengevat kunnen we zeggen dat het werkingsprincipe van de nazorg enigszins afwijkt van de manier van werken in Blink. Mits wat meer bewegingsruimte op school zou dit ietwat verholpen kunnen worden.

Dankzij de nazorg krijgt de jongere de kans te communiceren over zijn gedrag, de kans om zijn gevoelens met iemand te delen. Gezien het feit dat een klasgroep dichter aanleunt bij een cognitief georiënteerde groep is dit belangrijk. Het accent in dit soort groep ligt immers op cognitieversterking. De jongere kan er bijgevolg minder over zijn gedrag en zijn gevoelens praten. Dit in tegenstelling tot de blinkgroep, die dichter aanleunt tegen een beleavings- en ervaringsgeoriënteerde groep. Daar ligt het accent op het delen van ervaringen, het uiten van emoties, verwerking. Wil men de overgang van de blinkgroep niet te bruusk laten verlopen, dan dient men hier ook aandacht voor te voorzien bij de terugkeer. Blink doet dit.

10.2.1.4 Ontwikkelpunten

De jongere voorbereiden op de terugkeer naar de klasgroep is iets dat misschien nog iets meer ontwikkeld kan worden. Zo zou de jongere voorbereid kunnen worden op mogelijke reacties van de klas. Het valt af te wachten of we op dit vlak inspiratie kunnen opdoen bij andere organisaties.

De mogelijkheid tot experimenteren is niet altijd gegarandeerd, vermits dit in handen van de leerkrachten is. Nochtans is de klas een bron van oefensituaties. De jongere bevindt zich er immers in groepsverband. Als organisatie is het onze taak leerkrachten aan te moedigen de jongere voldoende ontwikkelingsruimte te geven. In de eerste plaats door het nodige geduld met hem op te brengen. Kortom niet te verwachten dat hij van nu af aan geen enkele fout meer zal maken.

Dit is belangrijk, omdat de jongere in Blink veel ontplooiingsruimte kreeg. In de school is hier minder ruimte voor voorzien. Dit is logisch, want we zagen reeds eerder dat de school dichter aanleunt bij een taakgerichte groep. Dit is een groep waarin productgericht aan een taak wordt gewerkt. Echter, om de overgang zo vlot mogelijk te laten voorlopen is het van belang de mogelijkheid tot oefenen met nieuw gedrag niet van de ene op de andere dag stop te zetten.

10.2.2 *Naar de klas toe*

De klasgroep wordt niet zo hard betrokken bij de re-integratie van de jongere. Aan tal van groepsdynamische elementen op klasniveau wordt dan ook voorbijgegaan.

10.2.2.1 Voor de time-out

Vóór de time-out wordt er niets met de klas van de jongere gedaan.

⁶ De jongere moet zich losmaken van het groepsscript en de groep oefent een druk op hem uit om zijn gedrag bij het oude te laten.

- De klas wordt niet voorbereid op het vertrek van de jongere. Dit zou er nochtans voor kunnen zorgen dat de onrust die gepaard gaat met de verstoring van het evenwicht, beperkt blijft.
- Er is geen sprake van observaties in de klas. De begrippen totaliteit en equifinaliteit uit de systeemtheorie wezen ons op het belang van de onderlinge samenhang tussen leden in een systeem. Het systeem heeft invloed op het individu. De klas heeft invloed op de jongere. Via een observatie kan nagegaan worden welke invloed de klas juist heeft. In Blink gebeurt dit dus niet.
- Er wordt ook niet op een andere manier nagegaan hoe de leerling zich in de klas gedraagt en wat de invloed van de klas daarbij is. Soms wordt dit wel eens bevraagd op het rondetafelgesprek. Sowieso kan het wel naar voor komen in de gesprekken met de jongere zelf. Voorbeeld: tijdens onze fietstocht begon Mark me spontaan te vertellen over zijn vorige klas, dat hij daar veel meer oplette en veel betere punten had. Hij stelde er ook minder gedrag.

10.2.2.2 Tijdens de time-out

Tijdens de time-out is er geen contact met de klas, niet rechtstreeks, noch onrechtstreeks. De klasgenoten van de jongere worden dus niet voorbereid op de jongere zijn terugkomst. Nochtans zou dit positief kunnen zijn. In de klas ontstaat er namelijk onrust in de klas omwille van de verstoring van het evenwicht. Deze onrust kan verminderd worden als de leerlingen af en toe geïnformeerd worden over het ontbrekende element in het systeem.

10.2.2.3 Na de time-out

De enige manier waarop Blink de klas betreft, is via de introductie van de jongere in de klas. Daaraan kan een klasmoment gekoppeld worden.

Deze introductie en dit klasmoment zijn echter vrijblijvend. De keuze om dit te doen ligt bij de jongere zelf. Indien hij geen introductie wenst, vindt er ook geen introductie plaats.

Uit de bevraging van de jongeren is, gebleken dat slechts heel weinig jongeren instemmen met een introductie in de klas. Van de 8 jongeren werden er slechts 2 geïntroduceerd in de klas. De reden waarom jongeren geen introductie wensen, is niet bekend.

De bevraging van de jongeren toont wel dat een vrije keuze omtrent een introductie in de klas, uitmondt in weinig klasmomenten.

Blink kiest er bewust voor de jongere te laten kiezen of hij al dan niet een introductie wil. Als een jongere dit niet wil, zal hij het volgens de begeleiders in het belachelijke trekken. Kan dit ook niet omgekeerd bekeken worden? Als een jongere op voorhand weet dat een introductie in de klas bij een time-out hoort, stelt hij zich er dan niet automatisch op in?

Een introductie maakt dat er kan, ingespeeld worden op verschillende groepsdynamische elementen.

- Te beginnen bij de **onrust** in de klas die ontstaat ten gevolge van de terugkeer van de jongere, de verstoring van het evenwicht. Door het verkrijgen van informatie (waar is de jongere geweest, wat heeft hij daar gedaan, waarom, is hij veranderd, wat kunnen wij voor hem doen...) kan de onrust misschien een stuk wegebben. Net zoals de mogelijkheid tot het stellen van vragen waarmee jongeren in hun hoofd zitten, ook een invloed kan hebben op de onrust. Weten wat je te wachten staat en er van jou verwacht wordt, schept duidelijkheid, wat voor structuur en rust kan zorgen.
- De introductie van de jongere in de klas kan ook bijdragen aan het **vermijden van weerstand, negatieve feedback**. Als je de jongere zijn gedrag bespreekbaar maakt, komt het nieuwe gedrag van de jongere minder onverwacht. Jongeren weten dan beter wat ze kunnen verwachten en kunnen zich hier enigszins op instellen.

- Er kan ook stilgestaan worden bij de bijdrage van de leerlingen zelf. Als hen de vraag gesteld wordt hoe ze de jongere kunnen ondersteunen, worden ze aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Dit kan er voor zorgen dat ze hun rol als ondersteuner opnemen en helpen de **weerstand te verkleinen**.
- **Aanvaarding** van het **nieuwe gedrag** van de jongere kan bevorderd worden door het waarom van de verandering goed te plaatsen. Voorbeeld: een jongere die vaak erg druk was in de klas en onnozel deed, wil dit zelf veranderen. Dit, omdat dit vervelend is voor hem: hij haalt er slechte punten door. Dit is niet leuk, want hij wil graag zijn diploma halen, omdat hij elektricien wil worden. Echter ook, omdat het vervelend is voor de klas. Soms vinden ze het wel eens grappig, maar na een tijdje niet meer. Ze kunnen er niet door opletten en dromen er net als hem van later een bepaald beroep uit te kunnen oefenen. Men dient het positieve aan de verandering te benadrukken, zodat de klas de noodzaak tot verandering voelt. Pas dan zal men geen druk op de jongere uitoefenen en zal men willen doorgroeien naar een nieuw evenwicht. Dankzij een introductie kunnen verkeerde verwachtingen van de klasgroep ontkrachtigd worden. Dit kan eveneens een positieve invloed hebben op de aanvaarding van het nieuwe gedrag.

Aanvaarding is belangrijk. Zo kan vermeden worden dat de klasgroep oude gewoontes wil herstellen. Het toegroeien naar een nieuw evenwicht kan dan gestimuleerd worden.

- Via een klasmoment kan men ook aan **etikettering** doen. Het zou best wel eens kunnen dat de leerlingen een negatieve kijk hebben op de jongere. Via een klasmoment kan men kwaliteiten van de jongere naar voor brengen. Bovendien kan men proberen uitleggen waarom iemand zich zus of zo gedraagt. Voorbeeld: vertellen wat ADHD eigenlijk is.
- Dankzij de introductie kan er ook iets gedaan worden rond de **rolverschillen**. Men kan zeggen dat de jongere veranderd is en deelt mee in welke zin hij/zij veranderd is. Op deze manier komt de rol van de jongere niet uit de lucht gevallen. De klas kan er zich reeds enigszins op voorbereiden.
- Tot slot kan het ook een moment zijn waarop men de klasgenoten van de jongere **aanmoedigt** de **jongere** te stimuleren in het verder ontwikkelen van zijn werkpunten. Die vraag kan zelfs letterlijk gesteld worden: hoe zouden jullie Francis kunnen helpen bij zijn voornemen rustiger te proberen zijn in de klas?

Via een introductie en klasmoment kan men verschillende groepsdynamische elementen positief proberen te beïnvloeden. Het is niet, omdat er een introductie en/of klasmoment plaatsvindt dat deze groepsdynamische elementen vervolgens geen invloed meer hebben op de re-integratie van de jongere. Deze elementen kunnen zich nog steeds voordoen. De klas kan bijvoorbeeld nog steeds een zekere mate van onrust vertonen na een introductie en een klasmoment. Je hebt echter wel een poging gedaan om invloed uit te oefenen op die onrust (of op andere groepsdynamische elementen die de re-integratie kunnen beïnvloeden). Reacties in een groep zijn heel eigen en vallen niet te voorspellen, dus je weet nooit op voorhand wat het resultaat van een actie zal zijn. Echter zonder introductie en klasmoment zal er helemaal niets gebeuren met de onrust (of andere groepsdynamische elementen) in de klas. We kunnen ons dus de vraag stellen of het wel slim is een introductie en klasmoment achterwege te laten, als blijkt dat je er zo veel verschillende elementen mee kan proberen beïnvloeden?

Aan volgende groepsdynamische elementen wordt geen aandacht gegeven:

- Groepsdruk in de klas. Dit is een belangrijk groepsdynamisch element. De groep oefent immers vaak druk op je uit om je nieuwe gedrag achter je te laten en je vroegere gedrag terug op te nemen.

- Het krijgen van feedback van je klasgenoten als jongere. Dit kan de klasgenoten helpen om de jongere beter te begrijpen, wat de onrust in de klas kan doen afnemen. Voorbeeld: op het moment dat een klasgenoot tegen de jongere zegt “Ik vind het raar dat je niet meer slaapt tijdens de les, vroeger deed je dat wel, daarom geef ik ook telkens commentaar als ik zie dat je rechtop zit.”. De jongere zijn reactie op deze feedback kan zijn gedrag duiden bij de klasgenoot: “Ik weet dat ik vroeger altijd sliep, als ik dat nu weer begin te doen, lig ik misschien van school en ik heb echt geen zin om naar een andere school te gaan. “

10.2.3 Leerkrachten

10.2.3.1 Concrete verwachtingen

Van de leerlingenbegeleider en de CLB-begeleider wordt verwacht dat zij bepaalde stappen zetten. Stappen die nodig zijn om de leerling goed te kunnen ontvangen. Stappen die de re-integratie van de leerling kunnen bevorderen. Zoals daar zijn:

- Aanwezig zijn op het eerste rondetafelgesprek en de eindbespreking, kwestie van op de hoogte te zijn van het verloop van de time-out.
- De time-out moet zo veel mogelijk kaderen binnen een begeleidingsproces, zo veel mogelijk voorbereid zijn. Het is een deel van de jongere zijn schoolse gebeuren.
- Blink materiaal bezorgen waaraan de jongere kan werken tijdens de schoolbegeleiding. Zo wil men schoolachterstand beperken.

Naar het lerarenkorps toe worden geen concrete verwachtingen gesteld wat betreft de re-integratie van de jongere. Wel raadt men de school aan een klassenraad te organiseren voor en na de time-out. Dit, omdat dit het beste instrument lijkt te zijn om van bij de start doelgericht te werken (Voorbeeld: afspraken). Het zorgt er ook voor dat de betrokkenheid van het hele lerarenkorps gewaarborgd kan blijven. Voor alle duidelijkheid: het betreft hier geen verplichting, maar een advies. (Blink, s.d., online)

Hierbij kunnen we ons afvragen of de leerkrachten dan wel voldoende voorbereid zijn op de terugkeer van de jongere? Vinden die klassenraden effectief plaats? Zo nee, gebeuren hierdoor dan geen incidenten die anders vermeden hadden kunnen worden? Voorbeeld: dag 2 wijst de leerkracht de jongere terecht, omdat hij zijn boekbespreking vergeten was. Een terechtwijzing die voorkomen had kunnen worden indien er duidelijke afspraken gemaakt zouden zijn op een klassenraad. Dit had de terugkeer van de jongere aangenamer kunnen maken. Had hij zijn boekbespreking bijvoorbeeld gemaakt dan had hij namelijk positief onthaald kunnen worden door diezelfde leerkracht. Nog erger is het als een leerkracht helemaal niet op de hoogte is van een jongere zijn terugkomst: “Ah ik wist niet dat je vandaag terugkwam.”. Dat je, je op zo een moment niet welkom voelt, hoeft uiteraard niet te verbazen.

Een klassenraad kan er ook voor zorgen dat elke leerkracht op de hoogte is van de jongere zijn werkpunten. Op deze manier kan gericht feedback gegeven worden aan de jongere. Feedback die, zoals blijkt uit de ondervraging van de jongeren, vaak afwezig blijkt. Dit is jammer, want we zagen reeds eerder dat feedback een jongere doet groeien. Feedback is nodig om de jongere te stimuleren zijn goede gedrag te behouden en zijn minder goede gedrag aan te passen. Als een leerkracht niet op de hoogte is van de werkpunten van een jongere, is het logisch dat er geen feedback gegeven kan worden. Op een klassenraad kan eveneens het belang van het geven van feedback worden besproken. Er kunnen ook concrete tips meegegeven worden over hoe de jongere best onthaald kan worden, wat men kan doen als hij bepaald gedrag stelt,...

De vraag luidt dus hoe Blink het hele lerarenkorps kan bereiken? Hoe doen andere projecten dit? Welke stappen willen zij dat de school zet om de terugkeer van de jongere te vergemakkelijken?

Binnen Blink gaat er momenteel zeker niet voldoende aandacht naar een intensieve communicatie met de leerkrachten. Tot vorig jaar wel meer, toen vonden er klassenraden plaats. Met de opstart van de individuele begeleiding is dit tijdelijk weggevallen.

Dit maakt dat enkel de leerlingen- en de CLB-begeleider op de hoogte zijn van het verloop van de T.O.. Met name via de eindbespreking. Verder hangt het van de school zelf af wat er verder met deze informatie gebeurt. Volgens Wienke en Messing (2011, p.130) blijft de terugkeer hierdoor beperkt tot een sterk individueel en daarmee te kwetsbaar niveau. Dit terwijl alle schoolmedewerkers een aandeel hebben in een succesvolle terugkeer van de leerling. Andere T.O. projecten kunnen onze blik op dit domein wellicht verruimen.

10.2.3.2 Het geven van een tweede kans

Op de eerste rondetafel wordt een verklaring ondertekend door de aanwezigen van de school. Zij gaan op dat moment akkoord zich te engageren om de jongere op school te houden. Na afloop van de time-out blijkt soms dat jongeren toch geen tweede kans krijgen. Ondanks de voorwaarde dat men een gesprek met Blink dient aan te gaan, alvorens een schorsing uit te spreken. Het is boeiend na te gaan hoe andere projecten hier op reageren.

10.2.3.3 Negatieve interacties

Op het moment dat een jongere aangeeft negatief benaderd te worden door een leerkracht, niet goed overweg te kunnen met een leerkracht, overwegen we steeds een herstelgesprek. Dit is een gesprek waarbij de jongere, de leerkracht en een blinkbegeleider aanwezig zijn. Bedoeling is dan om te gaan kijken wat er nodig is om het contact tussen de leerling en de leerkracht weer goed te laten verlopen. Men gaat de relatie herstellen, gaan kijken hoe leerling en leerkracht weer verder kunnen na al hetgeen er gebeurd is. Dit is nodig wil je de re-integratie van de jongere niet in het gedrang laten komen.

10.2.3.4 Etikettering

Het anders kijken naar jongeren wordt enkel nagestreefd op de eindbespreking. We bespreken er niet enkel de werkpunten van de jongere, maar ook zijn kwaliteiten. We starten het gesprek steeds met de dingen die goed gingen in Blink, hoe minimaal ook. Andere projecten maken wellicht nog gebruik van andere methoden om aan etikettering te gaan doen. Als een jongere terugkomt en voelt dat de leerkracht niet in hem gelooft, een negatieve kijk op hem heeft, zal dit hem gegarandeerd beïnvloeden. Immers merken dat anderen je steunen en het beste in je zien, schept vertrouwen in je eigen kunnen.

10.2.3.5 Vormingen

Blink biedt geen vormingen aan, aan leerkrachten. Dit betekent dat thema's als: werken aan een positief groepsklimaat en handelen vanuit gezag, niet met hen besproken worden. Dit is jammer, gezien de preventieve werking die een positief groepsklimaat en een goede leerkrachthouding kunnen hebben.

Een goede klassfeer kan bovendien de re-integratie van de jongere positief beïnvloeden. Immers als de jongere zich op zijn gemak voelt in de klas, zal hij wellicht gemakkelijker durven experimenteren met nieuw gedrag. We zagen reeds eerder dat leerkrachten gezien hun functie vooral begaan zijn met het leerklimaat in een groep. In Blink besteden we ook veel aandacht aan het leefklimaat.

Vanuit het idee dat een jongere die zich niet veilig voelt in een groep zich niet voldoende kan ontwikkelen. Klassen waar er ook aandacht is voor het leefklimaat kunnen dus een positieve invloed hebben op de re-integratie van de jongere.

Zoals we eerder reeds zagen is het ook zo dat een functioneel groepsproces de autonomie van de groepsleden beïnvloedt. Leden zijn dan minder afhankelijk van elkaar en kunnen gemakkelijker een andere rol innemen. Bijgevolg kan het zo gemakkelijker worden voor de time-outjongere te experimenteren met zijn nieuw gedrag.

10.3 BESLUIT

Uit dit hoofdstuk kan opgemaakt worden met welke groepsdynamische elementen Blink reeds rekening houdt en met welke minder. Dit vormt een goede leidraad voor de verwerking van de interviews. Het geeft immers de groepsdynamische elementen aan waarover ik meer te weten wil komen.

Bij de re-integratie kunnen verschillende partijen betrokken worden. Het betrekken van de 3 partijen maakt dat je aandacht geeft aan een heel gamma van groepsdynamische elementen.

Het valt op dat Blink een sterke focus legt op de nazorg van de jongeren. Dankzij de nazorg kan de jongere gemotiveerd blijven om aan zijn werkpunten te werken. Dit kan een uitwerking hebben op de klas. Immers een terugkerende jongere die graag zijn nieuwe gedrag wil behouden, heeft een andere invloed dan een jongere die niet gemotiveerd is. Deze laatste zal gemakkelijker te overhalen zijn, zijn vroegere rol terug op te nemen. De eerste jongere zal minder gemakkelijk overtuigd kunnen worden. Gezien zijn motivatie zal hij minder gemakkelijk toegeven aan weerstand. Als de jongere volhoudt, zal de klas zich na verloop van tijd moeten neerleggen bij zijn gedrag.

Naar de jongere toe kunnen we ons wel nog verder ontwikkelen op vlak van voorbereiding. De jongere voorbereiden op mogelijke reacties van de klas is iets dat weinig wordt gedaan. Ik ben benieuwd of ze hier in andere projecten wel rond werken.

Daarnaast dienen jongeren voldoende ontplooiingsruimte te krijgen. Leerkrachten moeten hierbij aangemoedigd worden. Wij zelf doen dit niet, maar misschien doen andere projecten dit wel.

Naar de klas toe beperkt Blink zich tot een introductie. Dit is niet verplicht. Ik wil de visie hieromtrent zeker bevragen in andere projecten. Via een introductie kan er aandacht gegeven worden aan tal van groepsdynamische elementen uit de systeemtheorie.

Elementen waaraan niet tegemoetgekomen wordt zijn groepsdruk en feedback van klasgenoten. Opnieuw iets dat bij andere projecten bevraagd kan worden.

Vóór en tijdens de time-out wordt er niets met de klas gedaan. Dit betekent dat de klas niet voorbereid wordt op de jongere zijn vertrek en terugkeer. We krijgen ook geen rechtstreeks zicht (onrechtstreeks wel, via gesprekken met de jongere) op de invloed die de klas uitoefent op de jongere. Vermoedelijk werken andere projecten wel met de klas voor en tijdens de time-out.

Naar de leerkrachten toe is het zo dat we niet het hele lerarenkorps bereiken. Dit maakt dat jongeren negatieve ervaringen kunnen opdoen bij terugkeer. We kunnen ons afvragen of andere projecten het lerarenkorps wel bereiken? Verder geven we geen vormingen, ervaren we soms dat leraren de jongere geen tweede kans geven en doen we in beperkte mate aan etikettering. Het loont dus de moeite na te gaan hoe dit alles zit bij andere projecten.

Samengevat zal het vooral boeiend zijn te horen hoe andere projecten de klas en de leerkrachten betrekken bij de re-integratie van de jongere. Onze focus ligt immers al sterk op de jongere zelf.

11 PROS MECHELEN

11.1 INLEIDING

Dit is een project dat financieel gesteund wordt door het fonds Amélie Davignon. Tijdens het uitwisselingsmoment op het fonds Amélie Davignon zat de coördinator van PrOS in een andere subgroep. Ik kreeg dus niet echt zicht op zijn organisatie op dat moment. Bijgevolg wist ik niet op voorhand welke meerwaarde dit project zou bieden aan mijn thema. Temeer daar ik op hun website ook niet zo heel veel informatie terugvond.

Een geluk dat ik dit interview gedaan heb, denk ik nu. De visie van PrOS op vlak van nazorg is heel anders dan die van Blink, wat het gesprek uiterst boeiend maakte. Het zette aan tot nadenken en dat is nu net hetgeen ik met mijn thesis wil bereiken.

Dit inhoudelijke bespreking van dit hoofdstuk is gebaseerd op het interview met Johan de Kort, medewerker bij PrOS, afgenomen op maandag 1 augustus 2011 om 13 u.

11.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

11.2.1 *Naar de jongere toe*

11.2.1.1 Voorbereiding op de terugkeer

PrOS heeft vóór het eerste rondetafelgesprek (de intake), reeds een individueel gesprek met de jongere. Daarbij wordt gepeild in welke mate de jongere zelf gemotiveerd is om iets te veranderen. Men maakt de jongere duidelijk dat de school en het CLB wel achter een time-out kunnen staan, maar het belangrijkste is dat hij het zinvol acht. Van daaruit wordt er reeds kort gepeild naar waar de jongere zelf rond zou willen werken tijdens de time-out. Dit gebeurt reeds met het oog op re-integratie na de time-out. Men doet dit, omdat men gemerkt heeft dat de kans dat het fout loopt veel te groot is als een jongere ongemotiveerd deelneemt, met druk op zijn schouders.

Ik vind dit positief, omdat dit inderdaad een beter zicht kan geven op de motivatie van de jongere. Op een rondetafelgesprek zitten jongeren er meestal heel stil bij. Daar ik enkele intakes observeerde en er zelf ook deed, kon ik dit met eigen ogen constateren. Bovendien zal de jongere misschien beter voorbereid worden. Zonder alle aanwezige partijen durft hij immers gemakkelijker vragen te stellen. Dit blijkt ook tijdens onze intake. De rondleiding gebeurt enkel met de jongere en eventueel zijn ouders. De jongere is op dat moment iets lossier dan er voor.

11.2.1.2 Begeleiding tijdens de terugkeer

PrOS kiest er voor om na afloop van de time-out geen begeleiding te geven op school. Het gebeurt dat ze nazorg geven, maar niet op school. Voorbeeld: binnen het gezin verder werken rond zaken waarvan je vermoedt dat ze aan de basis van het schoolprobleem liggen. Denk bijvoorbeeld aan onverwerkte rouw met agressie als gevolg. Geen nazorg aanbieden op school is een bewuste keuze.

Het gevaar bestaat dan dat de school de verantwoordelijkheid bij het project blijft leggen. Op het moment dat het fout loopt bestaat de kans dat men dan naar het project blijft refereren. In de zin van: "Het gaat niet goed, hoe zit het, heb je dat al besproken?..." PrOS verkiest een goede toeleiding binnen de school, naar iemand binnen de school die deze zaken opneemt. In de plaats van dat zij dat doen, als externen. De nazorg kan bijvoorbeeld opgenomen worden door een leerlingenbegeleider.

Op deze manier vermijdt men ook dat de school verwacht: “Doen jullie het nu maar.” Johan verwoordt dit zeer mooi: “Dat kan niet de bedoeling zijn van doen jullie het nu maar. Nee de bedoeling is dat we het samen doen.”.

Wat de kans tot reflecteren en experimenteren betreft, is het zo dat de rol van PrOS daarin heel beperkt is. Het is de bedoeling dat dit ook verder wordt opgenomen door de school. Soms organiseert PrOS wel een terugkomdag, maar om praktische redenen lukt dat niet altijd. Op dat moment kan men praten over hoe de terugkeer geweest is, waar men het moeilijk mee had, waar het mis gelopen is...Deze beperkte rol houdt in dat er soms voldoende kans is tot experimenteren en reflecteren, maar soms ook niet.

Tot vorig jaar volgde PrOS de gasten wel op. Dit jaar gingen ze op dat vlak een andere richting uit. De redenering hierachter is: “Wij bieden een time-out aan, maar de school heeft ook de verantwoordelijkheid om het daarna verder op te pakken.”. Dit gebeurt uiteraard niet zomaar. Er worden zaken doorgegeven en afspraken gemaakt rond de terugkeer van de jongere. Voorbeeld: als het moeilijk wordt met de leerling, hoe kan er dan gefaseerd gewerkt worden. De leerling kan zijn hand opsteken, toelating krijgen de klas te verlaten, even af te koelen, als dat niet helpt een gesprek met de leerlingenbegeleider aangaan...

11.2.2 *Naar de klas toe*

11.2.2.1 Voor de time-out

PrOS wou vorig jaar voorafgaand iets doen met de klasgroep. Doordat de aanmeldingen structureel veel te laat gebeuren, is het moeilijk om dit in te plannen. PrOs vindt het dus goed en nodig om op voorhand iets met de klas te doen, maar praktisch gezien lukt dit niet.

11.2.2.2 Tijdens de time-out

Tijdens de time-out wordt er niets met de klas gedaan.

11.2.2.3 Na de time-out

Na de time-out vindt er een klasgesprek plaats. De bedoeling hiervan is dat de klas op de hoogte wordt gebracht van de time-out. De klas wordt hier actief bij betrokken. Zo wordt er bij de leerlingen gepeild waarom ze denken dat de jongere eigenlijk in time-out gegaan is. De klas krijgt de ruimte om dat te kunnen vertellen. Vervolgens wordt vanuit de jongere zelf verteld waarrond hij eigenlijk gewerkt heeft en hoe de klas dat in de toekomst zal merken. Hij bespreekt dus concreet wat er veranderd zal zijn in zijn gedrag.

Er wordt ook stilgestaan bij het aandeel van de klas aan de hand van 2 vragen:

- Wat was jullie aandeel dat het moeilijk ging met die leerling?
- Hoe gaan jullie er nu voor zorgen dat die jongere niet opnieuw in de problemen komt?

De verantwoordelijkheid voor een goede re-integratie van de jongere, wordt dus niet enkel bij de jongere zelf gelegd. Ook zijn medeleerlingen worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid om mee voor een goede terugkeer te zorgen.

Dit klasgesprek gebeurt aan de hand van de methodiek van proactieve cirkels. Het doel hiervan is iedereen aan het woord te laten en een genuanceerd beeld te krijgen. Het is een manier om in gesprek te gaan en iedereen zich te kunnen laten uitspreken over iets.

Een van de afspraken is o.a. dat iemand die aan het woord is, het woord heeft en de anderen dan moeten luisteren. Iedereen krijgt altijd de kans om iets te zeggen.

Men doet altijd heel de cirkel, zodat de volledige groep wordt gehoord. Er wordt ook telkens geantwoord op de vraag die je wordt voorgelegd. Bijvoorbeeld: op de vraag wat er gebeurd is, begin je niet te vertellen hoe je, je daarbij gevoeld hebt, dat is pas de volgende stap. Iemand die niets wil zeggen, geeft gewoon een teken.

Bedoeling van het klasgesprek is ook de onrust die er in de klas ontstaat op te vangen.

PrOS vindt het belangrijk dat je zo neutraal mogelijk bent als je werkt met een klas. Proberen een moderator te zijn i.p.v. zelf te gaan corrigeren. Hij merkt namelijk dat een groep altijd zichzelf corrigeert. Voorbeeld: er zijn altijd wel jongeren die zeggen, wat jij doet is echt gemeen, maar je hebt altijd jongeren die de dingen toch op een andere manier zien. Voorbeeld: jij moet veel zeggen, je zit zelf altijd anderen op te juttten. Wat je wel moet doen is corrigerende vragen stellen. Denkt iedereen daar zo over? Zijn er mensen die daar anders over denken? Of: ik zie je nee schudden, denk jij daar anders over?

PrOS introduceert geen methoden in de klas. Ze zullen wel voorbeelden geven, maar gaan niet echt ingrijpen in de klas. Johan vindt dit echter een goed idee, omdat het vaak ook terug misloopt in de klas. De afspraken die met de klas gemaakt worden, worden wel onderkend of ergens opgehangen. Echter iets als een denkhoeek installeren in de klas is iets waar men nog niet over durven denken heeft. Hij zegt er bij dat er van alles van een jongere verwacht wordt, maar eigenlijk weinig van een school zelf. Als we het hebben over terugkeer naar de school en waarom dat zo moeilijk is, is dat misschien ook wel omdat we te weinig verlangen van de school zelf, zegt hij.

11.2.3 *Leerkrachten*

11.2.3.1 Concrete verwachtingen

PrOS verwacht van de leerkrachten dat ze zich aan de programmering houden, zodat de begeleiders van PrOs de kans krijgen hun werk goed te doen. Daarin worden volgende zaken opgenomen: voorbereidende gesprekken, deadline aanmeldingen, rondetafelgesprekken en klassenraden, lange time out, afronding time out/opnieuw naar school en rondetafels/klassenraden/klasgesprekken.

De bedoeling van de klassenraad is dat men zowel bij het begin van de time-out als op het einde alle leerkrachten hoort. De bedoeling is dat de jongere bij deze klassenraad aanwezig is. Dit is nieuw en iets dat men echt wil gaan inbouwen. Op deze manier wordt vermeden dat de PrOS begeleiders als vertegenwoordigers op de klassenraad zitten. Ze vinden namelijk dat dit kan leiden tot een opsomming van wat er allemaal misgaat en hoe moeilijk het is. Met de jongere er bij kan de klassenraad een pak genuanceerder worden. Op deze manier is de jongere ook deelgenoot van wat leerkrachten vinden en wat er dient te veranderen. Op een tweede klassenraad neemt de jongere zijn verantwoordelijkheid op door aan de leerkrachten te vertellen op welke manier hij hen gaat proberen tonen dat hij op time-out geweest is. Eigenlijk hetzelfde als dat de jongere in Blink doet op de rondetafel, maar dan voor het hele lerarenkorps i.p.v. een vertegenwoordiging er van. Daarbij geven de leerkrachten dan aan hoe ze gaan reageren als ze echt verschil merken in de jongere zijn gedrag en hoe ze feedback gaan geven als ze merken dat het moeilijk is. De bedoeling is dus dat er een gesprek komt tussen de leerkrachten en de jongeren waarbij men tot een aantal afspraken komt. Afspraken waar dat iedereen zijn verantwoordelijkheid in wil opnemen.

Daarnaast is er een leerkrachtendag. De vertrouwensleerkracht komt dan eten in PrOS. De jongeren kiezen deze vertrouwensleerkracht zelf. Ze mogen twee namen opgeven en wie er dan kan komen van die twee, komt. Als vertrouwensleerkracht eens langskomen op de leerkrachtendag, is dus ook een concrete verwachting die wordt gesteld. Na afloop van de time-out is het de bedoeling dat de leerling bij deze leerkracht terecht kan op momenten dat het moeilijk loopt. PrOS heeft er echter geen zicht op of dat effectief gebeurt.

De bedoeling op de leerkrachtendag is dat de jongeren aan hun leerkrachten kunnen vertellen wat ze al hebben gedaan in PrOS. Dit gebeurt o.a. aan de hand van flappen op de muur die overal verspreid hangen door de vormingsmomenten. Op die manier kan die leerkracht dat vertellen aan zijn collega's. Dit met het oog op de re-integratie op school. De leerkrachtendag bestaat uit een gezamenlijk moment. Dan wordt er gegeten, kennisgemaakt en een powerpointpresentatie getoond. Bij de powerpointpresentatie mag iedereen iets vertellen over wat ze gedaan hebben in PrOS. Vervolgens is er ook een individueel moment. De jongere gaat dan samen met zijn leerkracht iets gaan drinken. Dit hele gebeuren leidt vaak tot spanning aan het begin van de dag, maar als de leerkrachten geweest zijn en het viel mee, dan valt er heel veel vreugde bij de jongeren te bemerken.

11.2.3.2 Het geven van feedback

Leerkrachten worden aangemoedigd feedback te geven. Op de klassenraad wordt concreet besproken hoe en wanneer ze dit zullen doen.

11.2.3.3 Het geven van een tweede kans

Johan vindt dat dit er heel sterk vanaf hangt. Hij heeft vaak al gemerkt dat een jongere terugkomt op school en dat je voelt van ja hier gaan ze voor. Ze zijn mee, ze willen echt dat het goed komt en dan voel je dat echt aan de sfeer die er is. Als jongere weet je dan dat je terug welkom bent. Dat is iets dat een school doet of niet.

Soms merk je ook dat een jongere terugkomt en meteen aangesproken wordt op hele kleine dingen. Voorbeeld: een bepaalde taak niet gemaakt hebben en daar boos op aangesproken worden. Dat is jammer, omdat dat nu niet meteen het ergste is en een jongere zich daardoor misschien niet welkom voelt.

Via de klassenraden wil Johan dit soort situaties indijken of voorkomen.

11.2.3.4 Negatieve interacties

Indien er sprake is van een moeizame relatie tussen de leerkracht en de leerling wordt er een herstelgesprek georganiseerd.

11.2.3.5 Etikettering

Dit kan gebeuren op een klassenraad door ook aandacht te besteden aan de positieve punten van een jongere.

11.2.3.6 Vormingen

PrOS werkt vanuit de theorie van geweldloze communicatie van Marshall Rosenberg. Dit houdt in dat je niet meteen vanuit een vooroordeel reageert als er iets gebeurt of op het moment dat je, je in een interactie bevindt. I.p.v. vanuit een vooroordeel te reageren, kan men reageren vanuit het beschrijven van wat er hier en nu gebeurt. Men staat dus meer stil bij wat er gebeurt. Je denkt bijvoorbeeld niet meteen: die smerlap die wou me een hak zetten. Dit gaat gepaard met volgende stappen:

- Probeer voor jezelf eerst eens te beschrijven wat er aan de hand is. "Wat gebeurt er?".

- Koppel al je emoties en ideeën die je daarbij al hebt, nu eens los en probeer die dan eens te analyseren. “Waarom wordt dat gevraagd?” “Wat zit daar achter?”. Probeer ook eens verder te kijken dan naar jezelf. Voorbeeld: heeft die leraar een slechte dag? Heeft hij al op verschillende mensen zo gereageerd?.
- Op het moment dat je een analyse hebt gemaakt, probeer je van daaruit te reageren.

In PrOS tracht men deze filosofie ook binnen te brengen binnen scholen. Men doet dit via andere vormingsmomenten, los van de time-out. Wat men eigenlijk doet is het hersteldenken binnen Mechelse scholen invoeren of laten inburgeren. In plaats van te vertrekken vanuit een sanctiebeleid⁷, jongeren empathisch leren denken. Alvorens iemand een sanctie te geven, gaat men de jongere vragen wat er eigenlijk gebeurd is. Men probeert grensoverschrijdend gedrag eerder te zien als: “Wat heeft dat gedaan met die andere persoon?”. Bijvoorbeeld: “Ik heb daar drie nachten van wakker gelegen, ik voel me doodongelukkig, ik heb schrik om bij u de les binnen te komen, want ik denk iedere keer weer straks gebeurt er nog zo iets.”. Op deze manier leren jongeren, leerkrachten zien als een mens, of omgekeerd. Men gaat dus kijken wat een situatie voor die andere persoon betekent en hoe die zich daarbij kan voelen.

Zo organiseerde men een vormingsmoment voor leerlingenbegeleiders of voor afgevaardigden van een school. Men probeert ook te gaan spreken op pedagogische studiedagen. Vorig jaar organiseerde men een symposium rond hersteldenken op school waar 150 personen op afkwamen. Met name: leerkrachten en directeurs van verschillende scholen. Men grijpt dus alle mogelijke manieren aan om herstelrecht ingang te doen vinden in scholen.

Dit maakt dat verschillende Mechelse scholen reeds vorming kregen over herstelrecht. Zoals bij de meeste vormingen bereikt men die leerkrachten die er echt in geïnteresseerd zijn. Zij hebben dit soort vormingen vaak minder nodig dan leerkrachten die geen interesse hebben.

Eigenlijk had men het idee om een driedaagse te organiseren voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Specifiek rond time-out en met het idee de leerkrachten dezelfde activiteiten te laten doen als de time-outjongeren. Met de bedoeling dat leerkrachten helemaal mee zijn met de vormingen die de jongeren hebben gedaan. Het is namelijk moeilijk om uit te leggen wat men precies doet. Als je dat zelf eens hebt kunnen doen, kunnen leerkrachten op een school hier ook echt mee aan de slag gaan. Tijdens een opvolgingsmoment kan een leerkracht hier dan naar polsen. Voorbeeld: “Heb je dat nu al toegepast de regels van feedback? Hoe ging het?”. Dit is echter niet doorgegaan, omdat het te tijdsintensief was voor leerkrachten. Drie dagen mensen uit een school nemen was niet haalbaar, wat logisch is.

Volgend jaar wil PrOS ook intervisieherstel doen op school. Mensen die al vormingen gevolgd hebben kunnen zich dan inschrijven voor intervisie. Het idee is om met 6,7,8 mensen casussen te gaan bespreken en concreet te gaan kijken: “Hoe kan je dat hersteldenken nu installeren in de school?”.

Een andere idee dat PrOS heeft is dat je een gesprek organiseert tussen 2 leerkrachten, een leerkracht waar het goed bij loopt en een leerkracht waar het minder goed bij loopt. Doel van het gesprek kan zijn dat je op zoek gaat naar wat maakt dat het bij de ene leerkracht wel goed loopt en bij de andere minder. Dit zonder dat PrOS daar moet tussenkomen. Op die manier kunnen ze aan uitwisseling doen. De ene kan bijvoorbeeld zeggen: “Ik reageer altijd op die manier, maar ik weet niet hoe ik anders kan reageren, hoe doe jij dat?” “Bij mij werkt dat, misschien kan je dat ook eens proberen?”.

⁷ Sancties opleggen, straf geven op het moment dat regels overtreden worden.

11.3 BESLUIT

PrOS biedt zelf geen nazorg aan. Dit wordt in handen van de leerkrachten gelegd. Dit heeft positieve en negatieve punten.

Positief is dat leerkrachten aangesproken worden op hun engagement. Er wordt verwacht dat zij hun verantwoordelijkheid opnemen. Zo wordt vermeden dat alle verantwoordelijkheid bij het time-outproject komt te liggen. Men vermijdt dat het time-outproject op zichzelf moet werken en streeft er naar om samen te werken. Dit is goed, want uiteindelijk zijn de leerkrachten degenen die gedurende de rest van het schooljaar verder zullen werken met de terugkerende jongere. Bij Blink gebeurt dit niet, waardoor we de verantwoordelijkheid misschien onvoldoende teruggeven aan de school.

De vraag die we ons hierbij kunnen stellen is of we op deze manier niet te veel druk leggen op leerkrachten? Hoe veel engagement mogen we verwachten van leerkrachten? We dienen er rekening mee te houden dat het lerarenberoep steeds meer onder druk staat. Leraren dienen steeds meer te doen zonder dat de werkcondities in de vorm van tijd en materiaal mee evolueren. (Geert Kelchtermans, s.d., online). Kunnen we, dit wetende, dan ook nog eens verwachten dat zij intensief aan nazorg doen? Leggen we op deze manier niet nog extra druk op leerkrachten? Lopen we zo niet het risico dat de nazorg maar half wordt uitgevoerd (én terecht gezien de werkdruk waar leerkrachten mee te kampen hebben), met als gevolg dat er onvoldoende ruimte is voor belangrijke zaken? Zaken als feedback, kunnen reflecteren, over het gedrag kunnen communiceren en ondersteuning bieden. Zou het ideale niet zijn dat je beiden een stuk nazorg doet? Zo nemen beide partijen hun verantwoordelijkheid op, maar wordt er wel rekening gehouden met de grenzen van de school. Zo kan er echt gesproken worden over samenwerking en zo zijn we zeker dat er voldoende aandacht wordt besteed aan bovenstaande elementen.

PrOS introduceert de jongeren in de klas a.d.h.v. de methodiek van proactieve cirkels (basisvragen herstelgesprek zie bijlage 9, p.244). Dit is uiterst boeiend, gezien de visie die we hanteren in Blink. Deze methodiek vertrekt namelijk vanuit een proactieve houding. Ervaringsleren doet dit ook. Het opnemen van je verantwoordelijkheid neemt in beide methodieken dus een centrale plaats in.

Tijdens het klasgesprek wordt aan de jongeren gevraagd wat ze gaan doen om te vermijden dat de time-out jongere opnieuw in de problemen terecht komt. De klasgenoten worden dus aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Net zoals wij de time-out jongeren ook aanspreken op hun verantwoordelijkheid. Zij zijn degenen die bepalen of ze met bepaalde inzichten uit reflecties gaan experimenteren of niet. Zij zijn verantwoordelijk voor hun eigen leven en kunnen eigen keuzes maken. Zij zijn zelf verantwoordelijk voor hun ontwikkelingsproces: moeten zaken aanpakken en leren doen. Het doel is dat de jongeren zelf grip krijgen op hun situatie. Deze manier van werken sluit dus mooi aan op de onze.

Bovendien kan een dergelijke methodiek een houvast geven aan de blinkbegeleiders. Momenteel is er niet echt een vaste manier van werken bij de klasmomenten. Deze worden samen met de jongere zelf, in elkaar gestoken.

Dit is goed, omdat de jongere zelf achter het klasmoment moet staan. Een theoretische leidraad hebben bij het uitwerken van een klasmoment is echter niet slecht. Zo kan vermeden worden dat je klasmoment te weinig onderbouwd is op theoretisch vlak. Deze theorie zorgt er ook voor dat de rest van de klas automatisch bij het gesprek betrokken wordt.

Proactieve cirkels is een enorm goede methodiek om te hanteren tijdens klasgesprekken. Men probeert de groepsleden opnieuw naar elkaar te leren luisteren en de processen binnen groepen te beïnvloeden. Het kan dus perfect inspelen op de groepsdynamica in de klas. Je zet een kader neer waarin je groepen gewoon hun eigen problemen laat oplossen. Mensen kunnen elkaar aanspreken op wat er gebeurd is en zelf oplossingen bedenken. (Hans Oostrik, 2009, online) Deze methodiek kan dus inspelen op verschillende groepsdynamische elementen uit de systeemtheorie.

Meer bepaald: onrust in de klas, vermijden van weerstand, aanvaarding van het nieuwe gedrag, etikettering, rolverschillen, feedback gegeven door jongeren, en in het bijzonder de jongeren aanmoedigen om de time-out jongere te steunen.

Met het groepsdynamisch element “groepsdruk” in de klas wordt niet echt iets gedaan in PrOS.

PrOS werkt net als Blink niet met de klas voor en tijdens de time-out. Op dit vlak krijgen we dus geen impulsen aangeboden om over na te denken.

Naar leerkrachten toe heeft PrOS een groter bereik dan Blink. Dit is te danken aan de klassenraden waarop zij voor en na de time-out aanwezig zijn. Dit biedt een enorme meerwaarde. Op dat moment kunnen zaken besproken, worden die een invloed hebben op de re-integratie van de jongere. Te beginnen bij het geven van feedback, men staat er expliciet bij stil hoe dat zal gebeuren. Het is ook een moment waarbij aan etikettering gedaan kan worden. Idem zoals in Blink, maar dan voor meer leerkrachten. Een derde pluspunt is dat er duidelijke afspraken gemaakt kunnen worden, waardoor misverstanden vermeden kunnen worden. Leerkrachten kunnen voorbereid worden op de terugkeer van de jongere. Zo kan de terugkeer van de jongere in alle rust verlopen.

PrOS wil vanaf nu samen met jongeren naar klassenraden gaan. Het voordeel hiervan is dat de jongere zijn verantwoordelijkheid opneemt. Evenals de leerkracht, want hij brengt aan hoe hij een goede terugkeer van de jongere in ontvangst zal nemen. Nadeel is dat leerkrachten hun frustraties minder gemakkelijk kunnen uiten. Ze zullen zich misschien wat inhouden, omdat de jongere lijfelijk aanwezig is. Het niet vrijuit kunnen praten, kan er voor zorgen dat ze hun frustraties niet kwijt kunnen. Dit, terwijl het uiten van frustraties misschien wel een noodzaak is om vervolgens weer met de jongere aan de slag te kunnen? De nodige erkenning krijgen voor de belasting die de leerkrachten ervaren, kan opluchtend werken. Het kan moed geven om weer verder te gaan. Dit is iets dat ik zelf reeds heb ervaren. Op momenten dat ik het even gehad had met het agressieve gedrag van een jongere in de leefgroep, werkte het enorm opluchtend dit met mijn team te delen. Daarna lukte het beter weer verder te werken met die jongere. De vraag dient dus gesteld te worden of een klassenraad best plaatsvindt met of zonder jongere? Een combinatie van de beide kan natuurlijk ook, naar dit laatste gaat mijn voorkeur uit.

PrOS organiseert ook een leerkrachtendag. Zo wordt de link met de school behouden. Vaak verloopt deze heel positief, wat dus een meerwaarde kan bieden voor het krijgen van een tweede kans. Een leerkracht kan zich een beter beeld vormen van de inspanningen die de jongere in PrOS geleverd heeft om terug naar school te kunnen komen.

Op het moment dat time-outjongeren geen tweede kans lijken te krijgen, weet PrOS niet echt hoe te reageren. Het zorgt vooral voor frustratie.

PrOS doet heel wat op vlak van vormingen (verschillende vormingsmomenten) en wil dit in de toekomst nog uitbreiden (interviewherstel, uitwisselingsgesprek). De informatie die ze met leerkrachten willen delen gaat over geweldloos communiceren. Dit is uiterst positief. Deze manier van communiceren vermijdt namelijk dat je de strijd aangaat met leerlingen. Je gaat luisteren naar de behoefte die achter bepaald gedrag zit. Het betreft hier dus een manier van communiceren die een positieve uitwerking kan hebben op het groepsklimaat. Het kan een klimaat creëren dat gekenmerkt wordt door openheid. Bovendien werkt deze manier van communiceren, een stimulerende leerkrachthouding in de hand. Er kan dus sprake zijn van meer veiligheid in de groep, waardoor een jongere gemakkelijker durft te experimenteren met nieuw gedrag.

Samengevat merken we dat PrOS minder inzet op het begeleiden van de jongere tijdens de terugkeer en meer op het betrekken van de klas + de leerkrachten, wat het omgaan met het spanningsveld tussen de groepsdynamica en de re-integratie in de klas betreft.

12 TIME-OUTPROJECT SINT-NIKLAAS

12.1 INLEIDING

Time-outproject Sint-Niklaas maakt deel uit van de overleggroep van het fonds Amélie Davignon. Dankzij het uitwisselingsmoment wist ik reeds dat zij op bepaalde vlakken anders te werk gaan dan ons. Het buddysysteem en de terugkommiddag werden mij toen uitgelegd. Ik was benieuwd welke andere verschillen er nog meer aanwezig zouden zijn.

De inhoudelijke bespreking van dit hoofdstuk is gebaseerd op het interview (Zie p.157) met Jarno Bogaert, coördinator van TO Sint-Niklaas, afgenomen op dinsdag 2/08/11 om 10u.

12.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

De inhoudelijke bespreking vindt u terug in bijlage 7, op p.180. Ik kies er voor om slechts een samenvatting van de inhoudelijke bespreking weer te geven. Zo kan ik de zaken die we in Blink hetzelfde aanpakken achterwege laten.

Wat de voorbereiding van de jongere betreft, lijkt het me goed dat hij de eerste dag slechts een halve dag naar school gaat. Dit biedt de kans reacties van leerlingen en leerkrachten uitgebreid te bespreken. Groepsdynamische elementen die zich voordoen, voorbeeld weerstand in de klas, kunnen op dat moment uitgelegd worden. Als een jongere verbouweerd is over de reactie van de klas, kan het helpen te weten dat de klas eigenlijk heel normaal reageert. Duiding kan maken dat een jongere de reactie op zijn terugkeer beter begrijpt, waardoor hij misschien beter met bepaalde reacties zal kunnen omgaan. Sowieso kan gedurende de terugkeermiddag ook besproken worden hoe een jongere op reacties van de klas kan reageren. Gedurende dit moment krijgt de jongere feedback, kan hij communiceren over zijn gedrag en krijgt hij de kans te reflecteren.

Time-outproject Sint-Niklaas werkt met een buddysysteem (Zie bijlage 9 , p.239). Dit kan de jongere extra ondersteuning bieden. Persoonlijk vind ik dit minder nodig in Blink, omdat de ondersteuning die wij aanbieden reeds vrij intensief is. Ik wens het hier toch te vermelden, omdat het blinkteam misschien wel een extra meerwaarde ziet in dit idee.

Vóór de time-out doet time-outproject Sint-Niklaas niets. Op dit vlak kunnen we bij hen dus geen inspiratie opdoen.

Op vlak van werken tijdens de time-out wel. Men werkt dan nl. met een vragenlijst (zie bijlage 9, p. 238). Het is de bedoeling dat medeleerlingen uit de klas bevroegd worden. Enkele voorbeeldvragen: "Hoe is de sfeer in de klas nu?, Met welk gevoel kijken de klasgenoten tegen de terugkeer aan?, Hoe denken medeleerlingen de jongere bij terugkeer te kunnen helpen?"... Dit is positief. Zo worden de medeleerlingen immers een stuk voorbereid op de jongere zijn terugkomst. Ze worden ook aangesproken op hun verantwoordelijkheid, wat weerstand kan verkleinen. De medeleerlingen worden aangemoedigd de jongere te steunen in zijn werkpunten. Jongeren krijgen de kans feedback te geven aan de jongere: "Welk gedrag moet behouden worden? Welk gedrag moet best veranderen?". Eventuele weerstand tegen bepaald gedrag kan zo al een stukje geplaatst en opgevangen worden.

De leerkrachten worden ook bevroegd. Voorbeeldvragen: "Wat verwachten leerkrachten van de jongere na time-out? Hoeveel krediet krijgt de jongere nog? Wat als het terug moeilijk loopt?"... Deze vragen kunnen een zicht geven op het feit of leerkrachten al dan niet een tweede kans aan de jongere zullen geven. Indien blijkt dat de jongere nog maar weinig krediet heeft, kan dit op de klassenraad besproken worden.

Door te vragen: "Wat als het terug moeilijk loopt?", worden de leerkrachten gewezen op het feit dat een terugval niet onbestaande is. Het is belangrijk hier op voorhand over te communiceren.

Zo niet loop je het risico dat de jongere bij het eerstvolgende incident van school gestuurd wordt. Als leerkrachten op voorhand weten dat er zich nog incidenten kunnen voordoen, zijn ze wellicht toleranter naar de jongere toe. Zeker als ze op voorhand overlegd hebben, welke stappen ze dan gaan zetten. Voorbeeld: we gaan de jongere niet meteen van school sturen als hij zijn best niet doet in de klas. Eerst zullen we een gesprek met de leerlingenbegeleider plannen, als dat niet helpt, laten we een gesprek met de blinkbegeleider plaatsvinden... Op dat moment kunnen ze niet anders dan de voorgenomen stappen te volgen. De jongere heeft dan alsnog de kans zich te herpakken.

Indien blijkt dat de houding van de leerkrachten t.o.v. de jongere verschilt, kan een herstelgesprek overwogen worden met diegenen die negatief tegenover de jongere staan.

Na de T.O. wordt de jongere steeds geïntroduceerd door de leerlingenbegeleider. Zij kennen de klas en de leerkrachten i.t.t. de begeleiders van T.O.-project Sint-Niklaas. Er is geen uitgebreid klasmoment zoals bij PrOS, maar elke leerling wordt wel geïntroduceerd. Jarno is van mening dat een klasmoment moet gebeuren. Hij vindt niet dat als een gast verkiest in low profile terug te komen, dit kan. Er moet wel rekening gehouden worden met wat hij ziet zitten om te zeggen. Bij Blink is dit niet het geval, zoals blijkt uit de bevraging van de jongeren. Terugkomen in een klas waar je terugkomt als het ware niet wordt opgemerkt, kan de jongere het gevoel geven niet welkom te zijn. Dit gevoel dient vermeden te worden, vermits een jongere gevoelig is voor de signalen die leerkrachten uitzenden. Als zij in de jongere geloven en dit ook laten merken, kan dit de jongere positief beïnvloeden. De jongere deelt ook ernstig aan de klas mee wat hij in de T.O. gedaan heeft en wat zijn doel is. Dit is eveneens positief, hoe kort ook, het kan een stukje onrust wegnemen bij de klas.

Wat het werken met de leerkrachten betreft, is time-outproject Sint-Niklaas net als PrOS aanwezig op klassenraden. Zij het bij time-outproject Sint-Niklaas wel enkel na afloop van de time-out. Dit biedt dezelfde mogelijkheden als bij PrOS (Aansturen op het geven van feedback, goede voorbereiding, misverstanden vermijden, etikettering...). Time-outproject Sint-Niklaas vindt de afwezigheid van de jongere hierbij een voordeel. Zo zullen leerkrachten in alle openheid over de jongere praten en kan ook de context besproken worden. Leerkrachten die niet aanwezig kunnen zijn ontvangen een verslag per e-mail (zie p. 240).

Tot slot benadrukt Jarno dat de hulp op een bepaald moment ook ophoudt. Op een bepaald moment is het aan de jongere zelf om het goed te doen of te verkloten, zijn eigen verantwoordelijkheid. Als een jongere terugkomt en van de eerste dag exact hetzelfde gedrag stelt dan vroeger, dan tekent hij zijn eigen doodvonnis. Hij stelt zich dus de vraag of we alles moeten beïnvloeden en alles heel veel? Hierin heeft hij uiteraard gelijk, er zijn grenzen en je kan niet overal een invloed op hebben. Op een bepaald moment is het inderdaad aan de jongere om hem te bewijzen. Kleine zaken als zich welkom voelen, jongeren die hem een stuk steunen...kunnen hier echter wel wonderen doen. Je moet dus inderdaad niet alles beïnvloeden, maar kleine inspanningen die weinig moeite kosten om in te voeren, mogen voor mijn part steeds overwogen worden.

12.3 BESLUIT

Time-outproject Sint-Niklaas is het eerste project dat tijdens de time-out ook iets doet met de klas. Al is het dan niet rechtstreeks, er wordt wel aandacht gegeven aan de beleving van de jongeren. Dit is sterk. Het komt tegemoet aan het voorbereiden van de medeleerlingen en kan onrust+weerstand in de klas proberen te beperken. Daar waar zowel Blink als PrOS tijdens de time-out zich enkel toespitsen op één element uit het systeem, geeft time-outproject Sint-Niklaas ook aandacht aan het systeem zelf.

Ook de terugkommiddag is iets opmerkelijk in vergelijking met Blink en PrOS. Dit biedt de mogelijkheid bepaalde reacties van de klas alsnog te kunnen plaatsen. Vermits je een jongere niet op alle mogelijke reacties van de klas kan voorbereiden, is dit dus absoluut een meerwaarde naar het werken met groepsdynamische elementen toe.

13 DE KRUISKENSHOEVE SINT-LAUREINS

13.1 INLEIDING

Mijn promotor bezorgde me tijdens een supervisiegesprek een artikel uit de standaard: "Robert Accoe biedt probleemjongeren time-out op ouderlijke hoeve". De ideale prikkel om aan deze man herinnerd te worden. Ik had al eerder artikelen gelezen over Robert Accoe. Enige weken daarvoor was ik zelfs nog over hem bezig met een vriendin die in een psychiatrisch centrum te Sleidinge werkt. Zij werken samen met Robert als de begeleiding met jongeren vastloopt. Ze zei me wat voor een fantastische man ze hem vond, en ik ga volledig akkoord. Het idealisme druipt gewoon van hem af. Alle artikelen die je van hem leest, getuigen van geloof in de gasten. Je voelt dat hij zijn werk, inmiddels vrijwilligerswerk, vermits hij met pensioen is, met passie doet en dat fascineert me. Zelf geloof ik ook in de gasten en hou ik van mijn werk – stage. Het zou erg zijn moest dat niet zo zijn, want ik ben nog jong en heb bewust voor de studie van maatschappelijk werk gekozen. Dat iemand op zijn 67 nog steeds gepassioneerd is door zijn werk, spreekt tot mijn verbeelding. Ik heb een sterk soort bewondering voor zo een gedrevenheid en stond dan ook te popelen met Robert in gesprek te gaan.

Dit werd nog extra in de hand gewerkt door de jarenlange ervaring die hij heeft. Robert was 28 jaar lang inspecteur bij de jeugdsectie van de Gentse politie. Hij stond bekend als de politieman die altijd luisterde en nooit een oordeel velde. 8 jaar geleden begon hij met de Kruiskenshoeve in Sint-Laureins.

Ik wist op voorhand dat de gelijkenissen met de Kruiskenshoeve en Blink klein zouden zijn. Beide zijn time-outprojecten, maar situeren zich binnen een andere sector. Blink werkt samen met scholen. Robert werkt voornamelijk met Bijzondere Jeugdzorg voorzieningen. Dus bijgevolg met jongeren die in een problematische opvoedingssituatie zitten of een als misdrijf omschreven feit gepleegd hebben. Robert heeft niet zo veel contact met scholen en streeft niet naar een re-integratie in de klas. Uiteraard vindt er wel een terugkeer naar de leefgroep plaats. Dat overtuigde me er van dat Robert zeker wat zinnigs kon vertellen over re-integratie in relatie tot de groepsdynamica.

Benieuwd en met veel zin ging ik op pad.

De inhoudelijke bespreking van dit hoofdstuk is gebaseerd op het interview met Robert Accoe, eigenaar van de Kruiskenshoeve, afgenomen op dinsdag 2 augustus 2011 om 16u. Zie bijlage 7, p.182.

13.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

De Kruiskenshoeve is een goed project dat kansen geeft aan jongeren. Robert zijn begeleidingsstijl is daarbij een enorme meerwaarde. Hij staat naast de jongeren, staat voor ze open en is bereid naar hen te luisteren. Het sanctionerende zegt hem niet zo veel. Hij vraagt zich af of dit een invloed heeft op gasten hun gedrag. Communiceren met de jongeren, dingen uitpraten geniet meer zijn voorkeur. Hij vindt het belangrijk dat de jongeren in de Kruiskenshoeve tot de vaststelling komen dat ze veel meer konden dan ze dachten en dat dit bevestigd wordt. Net als in Blink kenmerken succeservaringen en het doorbreken van de negatieve spiraal dus zijn project.

Naar re-integratie toe, wordt er niet zo heel veel gedaan in de Kruiskenshoeve. Ook niet in relatie tot de groepsdynamica. Je voelt dat Robert hier graag meer rond zou werken. In de pedagogische werkgroep is men daar veel over bezig. Momenteel is Robert de enige vaste kracht in de Kruiskenshoeve.

Het is dus gewoonweg niet haalbaar naast het werk met de jongeren (in het project zelf, nazorg is er niet, al zijn er soms jongeren die vragen om terug te keren in de vakantie, dat mag), ook nog uitgebreid met de leefgroepbegeleiders aan de slag te gaan, laat staan met de leefgroep zelf.

Indien er volgend jaar een parttime medewerkster zou bijkomen, zou het de bedoeling zijn dat zij zich meer bezig houdt met het concept van de voorziening.

Organisaties zouden dan meer aangesproken kunnen worden op hun verantwoordelijkheid. Nu ervaart men nog te veel de instelling van: “oef we zijn de jongere even kwijt en we zien wel hoe het gaat als hij terugkomt.”. Robert zou graag hebben dat het team er ook bij stilstaat hoe men na afloop van de time-out met de jongere aan de slag zal gaan.

Men wil hen ook stimuleren naar de jongere zijn positieve kanten te kijken die terug naar boven gekomen zijn in de Kruiskenshoeve. Eens terug in de voorziening is het van belang dat de jongere kansen krijgt, dat men elke dag opnieuw begint, met zijn ups en downs

Ideaal zou zijn als de jongere wordt afgezet en opgehaald door dezelfde persoon. Zo kan de boerderij samen verkend worden en krijgt de organisatie ook een zicht op wat er allemaal in het project gebeurt. Na de time-out zou de jongere dan aan diezelfde persoon kunnen tonen wat hij allemaal heeft gedaan. Momenteel wordt de jongere vaak afgezet en vertrekt de medewerker van de organisatie terug.

Op het moment van de terugkeer lijkt het Robert aangewezen dat er telefonisch contact is met de voorziening. Zo kan opgevolgd worden hoe de jongere zijn re-integratie verloopt. Een andere mogelijkheid om de re-integratie te bevorderen zou een terugkomdag zijn, jongeren die dat willen keren na een maand automatisch een dagje terug.

Tot slot vindt Robert preventief werken enorm belangrijk. Hij wil vermijden dat er in de voorziening brokken gemaakt worden die misschien niet meer hersteld kunnen worden. Veel jongeren komen echter pas in de Kruiskenshoeve terecht als de boel al ontploft is, zo zegt hij.

Robert denkt dat er meer bereikt zou kunnen worden als men als project meer doet op vlak van terugkeer. Hij denkt dat, dit zich meer kan ontwikkelen als er iemand in dienst is.

13.3 BESLUIT

Dit interview toont hoe bepalend subsidies zijn voor je project. De Kruiskenshoeve wordt niet gesubsidieerd. Middelen zijn afkomstig van sponsoring via serviceclubs en dergelijke. Robert wil wel inzetten op een betere samenwerking met voorzieningen, maar heeft er gewoon de tijd en middelen niet voor.

Blink heeft ook te weinig tijd en middelen om de 3 verschillende partijen, die van belang zijn voor de re-integratie, in relatie tot de groepsdynamica, intensief te bereiken. Blink kan echter wel inzetten op een stevige nazorg, een klasmoment voor wie dat wil en heeft minstens 2 maal contact met de contactpersonen van de school. Elk van de partijen wordt dus minimaal bereikt.

14 HORIZON

14.1 INLEIDING

Dit is een welzijnsproject dat zich focust op de terugkeer naar de leefgroep i.p.v. de terugkeer naar de school. Dit project werkt vanuit dezelfde visie als de onze, waardoor het mijn aandacht trok. Daarnaast sprak het me aan, omdat het een Nederlands project is.

De inhoudelijke bespreking van dit hoofdstuk is gebaseerd op het interview met Rick de Jeu, coördinator van Horizon, afgenomen op woensdag 3 augustus 2011.

14.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

De inhoudelijke bespreking vindt u terug in bijlage 7, op p. 204. Ik kies er voor om slechts een samenvatting van de inhoudelijke bespreking weer te geven. De werkwijze van Horizon vertoont namelijk redelijk wat overeenkomsten met die van Blink.

Naar de jongeren toe wordt de link met de school zo veel mogelijk gelegd ter voorbereiding op de terugkeer. Dit doen wij in Blink ook. In de individuele gesprekken wordt stilgestaan bij hoe de jongere zijn werkpunten in de school gaat proberen toepassen. Zoals reeds eerder gezegd, is dit van belang.

Immers, een goed voorbereide jongere zal er misschien beter in slagen zijn werkpunten vast te houden. Als de jongere echt aan de slag wil met zijn werkpunten, ten volle gemotiveerd is, zal hij ook minder beïnvloedbaar zijn (beter gewapend tegen weerstand) dan als hij niet gemotiveerd is, geen duidelijk zicht heeft op zijn werkpunten.

Wat de leefgroep betreft, wordt deze niet zo hard betrokken, net zoals wij de klas niet zo hard betrekken.

Er is wel een verwelcoming, waardoor de jongere het gevoel kan krijgen dat de voorziening er voor openstaat verder met de jongere aan de slag te gaan. Dit gevoel is van belang. Bij gebrek er aan, zal de jongere minder gemotiveerd zijn. Dit is iets waar in Blink op gelet moet worden, als we kijken naar de bevraging van de jongeren. Daaruit bleek dat sommige jongeren gewoon terug in de klas kwamen, zonder dat er iets speciaals gezegd werd. Het is niet zo dat er een welkomstmoment met koffie en taart moet zijn, dat zou maar al te gek zijn in een school. Wel is het zo dat leerkrachten de jongere mits kleine stappen kunnen duidelijk maken dat ze verder willen met de jongere. Voorbeeld: zijn terugkomst opmerken en benoemen.

Daarnaast geeft de jongere een presentatie in de groep. De opzet hiervan is zowat hetzelfde als hetgeen wij met een introductie en klasmoment nastreven. Namelijk dat de jongere zijn ervaringen en werkpunten met de groep kan delen. Zo wordt vermeden dat de jongere extra status krijgt, omdat hij in time-out gezeten heeft. Er wordt een realistisch beeld geschetst. Groepsleden zijn zo ook op de hoogte van de jongere zijn plannen en kunnen hem hierin steunen. Verder kan hiermee uiteraard ingespeeld worden op tal van groepsdynamische elementen, zoals we zagen in hoofdstuk 10.

Naar leerkrachten toe, verschilt Horizon wel redelijk hard van Blink.

Hun visie op het geven van een tweede kans is mooi vind ik. Hierbij vindt Horizon het vooral belangrijk de time-out niet te laat in te zetten.

Idem als Robert dus: ze vinden het belangrijk preventief te werk te gaan. Als dit niet gebeurt, is het ergens ook logisch dat de begeleiders niet meer in de jongere geloven.

Er is op dat moment te veel gebeurd, waardoor men niet meer openstaat voor een tweede kans. Jongeren voelen dat over het algemeen goed aan als je hen met argwaan ontvangt, dus dan lok je gedrag uit. Het moment van inzetten, bepaalt dus sterk of de begeleiders weer ontvankelijk zullen zijn voor de terugkeer van de jongere, aldus Rick de Jeu. Er zijn veel jongeren die aangemeld worden op het moment dat het geduld met hen volledig op is. Eigenlijk moet er dus ook een stuk gewerkt worden aan de bewustmaking hiervan bij leerkrachten, hen er bewust van maken dat tijdig aanmelden van belang is.

Een tweede pluspunt is dat ze net als time-outproject Sint-Niklaas zo veel mogelijk afspraken proberen te maken. Dit gebeurt op de handelingsplanbespreking. Deze afspraken worden in een handelingsplan gegoten dat aan de verschillende partijen wordt bezorgd. Alle taken van de verschillende partijen staan dus duidelijk op papier. Hierdoor wordt de kans groter dat leerkrachten weten wat hun bijdrage aan de re-integratie is. Dit is van belang, want we zagen reeds eerder dat leerkrachten een uitermate belangrijke rol vervullen bij de re-integratie van de jongere.

De absolute meerwaarde bij dit project is dat alles zo mooi uitgeschreven is. Er is, ongehoorlijk maar waar, een werkboek over de transferfase (zie bijlage 9, p.245). Iedereen heeft zicht op wat er dient te gebeuren en vooral waarom die dingen moeten gebeuren. Zoiets kan bij leerkrachten misschien het nodige begrip opleveren. Extra taken zijn nooit leuk, zeker niet als je takenpakket reeds heel erg druk is. Echter als je weet waarom iets van belang is, zal je, je er misschien toch iets gemakkelijker voor kunnen openstellen. Ik zei reeds eerder dat er binnen Blink niet zo heel veel dingen op papier staan, dus vind dit wel een mooie tip. Uiteraard hoeft dit niet zo uitgebreid te zijn, maar de minimale verwachtingen (voorbeeld: klassenraad) kunnen er wel in komen te staan.

14.3 BESLUIT

Dit project springt er vooral tussenuit op vlak van duidelijkheid. Veel dingen staan op papier, waardoor er weinig misverstanden kunnen ontstaan. Wellicht heeft dit ook een stuk te maken met het feit dat de organisatie zich in de zorgsector bevindt. Alhoewel Robert Accoe ook een project heeft in de zorgsector en hij geen gebruik maakt van dergelijke werkinstrumenten. Het vergt tijd zo een dingen op papier te zetten, maar eens je ze hebt, kan je er wel lange tijd verder mee aan de slag. Je dient het draaiboek niet om de haverklap te veranderen, tenzij je, je werking om de haverklap verandert. Dit laatste lijkt me echter niet zo verstandig. Vernieuwing is goed, maar te veel vernieuwing kan er voor zorgen dat het aanbod van structuur en rust verloren gaat. Dit zou immers betekenen dat je team constant zoekende is naar hoe de nieuwe manier van werken het best toegepast kan worden.

Het grote voordeel van deze duidelijkheid is dat je belangrijkste partner (de school) goed weet wat er wanneer van hem verwacht wordt. Zo kan vermeden worden dat hun medewerking ontbreekt, wat de re-integratie ten goede komt. De leerkracht is immers een soort van spilfiguur gedurende de terugkeer van de jongere.

Daarnaast is het idee van preventief werken een idee om mee te nemen. Zoals Rick dat zo perfect verwoordt: "Het moment van inzetten, bepaalt sterk of de begeleiders weer ontvankelijk zullen zijn voor de terugkeer van de jongere.". Leerkrachten melden vaak nog laattijdig aan, sensibilisatie zou op dit vlak dus misschien geen overbodige luxe zijn. Zo kan beter tegemoet gekomen worden aan het geven van een tweede kans.

15 TIME-OUTPROJECT 5

15.1 INLEIDING

Dit project wenste anoniem te blijven. Het is een project dat gesubsidieerd wordt door de Vlaamse overheid, vandaar mijn keuze om het ook te interviewen. Het is een project waar het thema van mijn eindwerk sterk actuele materie is. Dit was voelbaar tijdens het interview. Het project is op de hoogte van heel wat groepsdynamische elementen en tracht hier zo veel mogelijk mee te doen.

De inhoudelijke bespreking van dit hoofdstuk is gebaseerd op het interview, met iemand die anoniem wenst te blijven, afgenomen op woensdag 10/08/'11 om 14u. (zie p.206)

15.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

15.2.1 *Naar de jongere toe*

Los van de voorbereiding en de terugkeer, wil ik graag even zeggen dat de organisatie net als Blink zeer veel feedbackgesprekken voorziet. Opmerkelijk hierbij is dat de jongeren van begin af aan meteen feedbackregels aangeleerd krijgen. Dit is goed, want zoals we zagen in hoofdstuk 4 is het niet alleen belangrijk dat men feedback krijgt op zijn gedrag. Wat ook van belang is, is dat men de aandachtspunten bij het geven van feedback respecteert.

Verder werkt de organisatie met forumtheater. Hierbij kunnen toeschouwers (jongeren) een gespeeld theaterstuk stopzetten en zelf op het podium komen om de gespeelde situatie te veranderen. Ook dit vind ik het vermelden waard. Blink heeft hier projectmatig eens iets mee gedaan, maar bij deze organisatie maakt het dus deel uit van hun vast aanbod. Dit is leuk, omdat jongeren dan echt met gedragsalternatieven kunnen gaan oefenen. Men zou ook een forumtheater kunnen doen in het kader van de terugkeer naar de klas en zo tal van groepsdynamische elementen aan bod kunnen laten komen (groepsdruk, negatief ont-haal door leerkrachten...).

15.2.1.1 Voorbereiding op de terugkeer

Er wordt een peter/meter aangesteld die betrokken wordt om de terugkeer mee voor te be-reiden. Dit is een persoon van school (leerkracht, zorgleerkracht, directie) die de jongere kiest als vertrouwenspersoon om hem/haar te begeleiden tijdens de terugkeer. Er vinden gesprekken plaats om zicht te krijgen op de klasdynamiek, wat er allemaal aanwezig is dat de organisatie kan bevorderen of belemmeren. Dit wordt dan in kaart gebracht. Op een pe-ter- of metermoment gebeurt dan de hele overdracht. Dit is niet de overdracht van het ver-loop van de time-out, maar betreft meer uitleg over methodieken en de voorbereiding naar hoe men de terugkeer gaat aanpakken. Op het moment van terugkeer gaat men proberen zoeken naar waar de leerlingen hun sterktes liggen en hoe zij elkaar kunnen aanvoelen.

Het peter-/metermoment is eigenlijk een beetje een overgangsmoment, en vooral ook heel verbindend. Dit moment is dikwijls ook heel ervaringsgericht. Voorbeeld: van wafels bakken tot een activiteit in een recreatiedomein gaan doen.

Tijdens de time-out probeert men de jongere zo goed mogelijk voor te bereiden op de te-rugkeer naar de klas en mogelijke reacties van de klas. Men streeft er naar dat jongeren zo weerbaar mogelijk de klas instappen. Ze leren jongeren ook naar mensen toe te stappen, kanalen aan te spreken. Zo kunnen ze als het moeilijk gaat, daar meteen iets mee doen. Men gaat van tevoren, samen met de jongere, alle kanalen bekijken.

Vaak wordt er met een sociogram gewerkt om de jongere zijn netwerk in beeld te brengen. Zo kan nagegaan worden bij wie men terecht kan op school. Kanalen benutten is iets dat jongeren vrij snel doen als die kanalen open liggen. Op die manier kan er nog altijd ingegrepen worden of een nieuwe interventie komen als het nodig is.

Wanneer jongeren mensen aanspreken als ze het moeilijk hebben, kunnen dingen tijdig gesignaleerd of opgevangen worden. Dit is positief in het kader van tal van systeemtheoretische elementen. Als een jongere ervaart dat zijn nieuwe gedrag niet aanvaard wordt in de klas kan hij hier iemand over aanspreken. Als de jongere tijdig zijn kanalen aanspreekt, kan op dat moment nog steeds ingespeeld worden op het door hem aangehaalde element.

Situaties die kunnen gebeuren worden ook nagespeeld of al eens helemaal uitgewerkt. Uiteraard is de context in de organisatie nog altijd anders dan de context op school. Nadenken over hoe ga ik handelen in de klas, is totaal anders dan in een klas te zitten en te moeten handelen.

In het project wordt ook heel sterk rond rolverschillen gewerkt. Vaak hebben jongeren ofwel een heel afwezige rol, ofwel een heel aanwezige rol. De organisatie is daar hard mee bezig. Ze merken wel dat het vreselijk moeilijk is om van een rol af te stappen of er niet in te hervallen op het moment dat men in de klas komt. Hoe veel inzicht de jongere ook heeft in die rol en hoe graag hij er ook vanaf wil.

Men tracht jongeren vaardigheden aan te leren om, om te gaan met groepsdruk. Ook probeert men de school wel mee te geven op een andere manier met groepsdruk om te gaan. Het ligt niet alleen bij jongeren om hun gedrag daarin te veranderen, maar ook aan leerkrachten om jongeren op andere manieren aan te spreken over hun normovertredend gedrag. Zo worden interacties vermeden die telkens opnieuw een negatieve spiraal vormen.

15.2.1.2 Begeleiding tijdens de terugkeer

De peter of meter volgt de jongere op tijdens de terugkeer. Zij staan samen met de jongere stil bij hoe de terugkeer verloopt. De organisatie probeert de actie zo veel mogelijk bij de school te leggen. Al proberen ze het natuurlijk wel van dichtbij op te volgen en helpen ze mee zoeken naar een manier om de terugkeer gemakkelijker te maken.

Naast telefonisch contact met het CLB bestaat de nazorg in dit project vooral uit opvolging van de peter/meter. Hij stuurt het gebeuren in de school of vult het samen met het CLB en de school in. De organisatie kijkt toe van op de achtergrond en staat paraat als men hen nodig heeft. Door de verantwoordelijkheid bij de school te leggen, wil je er eigenlijk vanuit gaan dat die opvolging gebeurt, maar heel vaak botst men erop dat het niet gebeurt. De vraag is dan ook of het haalbaar is om het binnen de school te leggen, of het wel of niet verwacht kan worden.

De organisatie heeft het gevoel dat jongeren veel te weinig de kans hebben om te reflecteren en te experimenteren eens terug op school. Dit is iets dat zwaar ontbreekt tijdens de nazorg. Zij hebben nu het gevoel dat als er iets moet gebeuren in de werking, het dat is. Dit hangt ook samen met de engagementen van de school, vindt de geïnterviewde. Als er weinig engagement is, dan is er ook weinig ruimte om te experimenteren. De organisatie probeert daar altijd heel hard voor te pleiten en die ruimte te creëren, maar botst hierbij vaak op beperkingen. De vraag hierbij is: wie moet dat doen, hoeveel moet dat gebeuren en in welke vorm? Om hier op in te spelen heeft de organisatie een opvolgdocument opgesteld. Daarin staan de belangrijkste dingen die de jongere heeft geleerd, waaronder ook de kernkwadranten. Dit wordt doorgegeven aan de peter/meter, mits toestemming van de jongere. Dit kan een leidraad vormen om te reflecteren met de jongere. Dit is nieuw sinds dit jaar en was een groot succes. Zo hebben ze ook reflectiedocumenten opgesteld, die gebruikt kunnen worden als jongeren uit de klas gestuurd worden of als er iets gebeurt.

Op die manier kan men i.p.v. meteen bestraffend, ondersteunend werken. Zo kan vermeden worden dat men onmiddellijk terug in het oude systeem valt: er gebeurt iets => de jongere wordt gestraft => het is weer om zeep. De school moet daar natuurlijk voor openstaan en de know how hebben om met die methodieken om te gaan. De jongere van zijn kant moet ook bereid zijn te reflecteren.

15.2.2 Naar de klas toe

15.2.2.1 Voor de time-out

Voor de time-out wordt er niet rechtstreeks met de klas gewerkt.

Wat er vooraf met de klas gebeurt zou volledig bij CLB en school, of zo goed mogelijk, bij hen mogen liggen, vindt de geïnterviewde. Het project vindt dat de rolafbakening time-outbegeleider – CLB er ook moet zijn. Zeker bij zoiets als observeren bijvoorbeeld, het verzamelen van gegevens die relevant kunnen zijn voor hen. Het probleem is dat zij, de CLB-medewerkers, weinig tijd en mogelijkheden of mandaat van de school krijgen om zoiets als observeren te doen. Dus vooraf gebeurt er eigenlijk heel weinig met de klas.

Op de vraag of ze dan voldoende zicht hebben op de invloed die de klas uitoefent op de time-outjongere, antwoordt de geïnterviewde: “Weinig ja.”. Zij halen die informatie vooral uit de doelenpiramide (zie bijlage 9, p.242) die de leerkrachten hebben ingevuld. Tijdens het rondetafelgesprek wordt er ook gevraagd naar de klasdynamiek of de manier waarop de jongere zich in de klas gedraagt.

De doelenpiramide is een analyse-instrument. Betrokken leerkrachten ontvangen dit instrument per e-mail. Dit dient ingevuld te worden vóór het rondetafelgesprek. Leerkrachten duiden aan wat voor hen probleemgebieden zijn en hoe zij dat ervaren. Zo verkrijgt men informatie over hoe de jongere functioneert bij alle verschillende leerkrachten. De klassfeer komt in die analyse ook aan bod, dus dan krijg je wel een beeld van de klas, zegt de geïnterviewde.

15.2.2.2 Tijdens de time-out

De jongeren gaan tijdens de time-out minimum een halve dag per week naar school. De organisatie vindt dat jongeren niet zomaar helemaal uit de groep gehaald moeten worden. Dit is uiteraard op maat van de jongere, van wat er nodig is. Bij sommige jongeren gebeurt het dat men veel terugkeert, bij sommige jongeren gebeurt het dat men niet naar school gaat. Doorgaans is er echter nog contact met de school. Tijdens die momenten krijgen jongeren de kans om te oefenen met bepaalde inzichten in de klas of in de school.

De onrust die in de klas kan ontstaan rond de terugkeer van de jongere in de klas, probeert men zo goed mogelijk van tevoren op te vangen. Dit door leerkrachten te stimuleren daar op voorhand al wat gesprekjes rond te hebben. Soms stellen leerkrachten zelf voor al eens met de gasten over de terugkeer te babbelen en dan wordt dat zeker aangemoedigd. Dat onderwerp hoeft niet doodgezwegen te worden, daar mag over gepraat worden, dat mag een onderwerp zijn. De actieve link die met de school behouden blijft (de jongere die een halve dag per week naar school gaat) vormt hier een voordeel bij. Het kan gebeuren dat de vakleerkracht of de peter/meter dan zegt: “Ik hou eens een klasgesprek, met de jongere bij.”. Zo kan al eens besproken worden hoe het daar nu gaat en hoe het nu in de klas gaat. Dit is meestal op eigen initiatief van de leerkrachten. Zo kan die onrust een beetje doorprikt worden, want dan ben je er eigenlijk al mee bezig nog voor de jongere terugkomt.

15.2.2.3 Na de time-out

Het is wisselend of men na de time-out iets doet met de klas van de jongere of niet. Het hangt er van af hoe “gezond” de klassfeer of klasgroep is. Als de herinstap als niet echt risicovol of moeilijk beschouwd wordt, of als de jongere dit absoluut niet wil, kan het zijn dat er na de time-out niets met de klas gedaan wordt. Het wordt dan gewoon van dichtbij opgevolgd.

Soms gebeurt er gewoon een hele korte introductie: door de jongere zelf, de peter of meter, de begeleiders van het project...

Wat er wel standaard gebeurt, is dat de leerkracht kort even zegt dat de jongere terug is van time-out. De manier waarop de introductie zal gebeuren, wordt besproken op de laatste rondetafel. Vooraf wordt dus standaard besproken hoe dat moment eruit zal zien.

Soms worden duplopopjes gebruikt om met leerlingen of leerkrachten te gaan kijken hoe de klas nu beleefd wordt vanuit verschillende ooghoeken. Zo kan gekeken worden wie waar staat, welke verhoudingen er zijn... Je krijgt dan heel goed zicht op hoe jongeren bepaalde zaken beleven. Men heeft dit één keer gebruikt in een klasje van vijf jongeren.

Heel vaak worden methoden, die men ook gebruikt in individuele vorm of groepsvorm, vertaald naar de schoolse context. Zoals het waarden- en normenspel. Zo kunnen zaken in een klas worden uitgesproken en kunnen daar ook engagementen aan vastgekoppeld worden. Verder maakt men gebruik van proactieve cirkels. Daarnaast maakt men gebruik van kernkwadranten in de klas. Dit is een heel toegankelijke methode. Een jongere kan dan bijvoorbeeld zijn/haar kwadrant vertellen en van daaruit aangeven waaraan hij/zij zal werken. Iedereen mag dan een goede kwaliteit voor zichzelf kiezen en aangeven hoe hij die kan gebruiken om de terugkerende jongere te ondersteunen bij de herinstap in de klas. Voorbeeld: ik kan heel goed luisteren, dus als jij het nodig hebt dan ga ik naar jou luisteren.

Met rolverschillen wordt er weinig gedaan in de organisatie. Tenzij het vervat zit in het klasgesprek. Soms worden er wel suggesties aangereikt. Voorbeeld: als men in de godsdienstlessen plannen heeft om rond een bepaald thema te werken, dan durft men wel eens zeggen: “Kijk dit is iets om in uw les op te nemen.”. Het wordt dus wel aangereikt en er wordt wel over gepraat. De geïnterviewde geeft aan dat ze denkt dat dit al heel goed is.

Indien jongeren met weerstand te maken krijgen, weerstand in de zin van negatieve feedback, wordt er inzichtverhogend gewerkt. Men tracht de jongere duidelijk te maken van waar dat komt, legt uit dat, dat een normale reactie is van de klas. Dat kan ook benoemd worden naar leerkrachten en klasgenoten toe. Er kan uitgelegd worden dat dit een normale reactie kan zijn op iets nieuws, of op iets veranderend. Hierbij kan gezegd worden dat dit niet per se als iets negatiefs gezien moet worden, maar dit tijd nodig heeft. Kortom een constructieve kijk hanteren, begrijpend opnieuw en niet meteen negatief reageren. Een belangrijk gegeven hierbij, vindt de geïnterviewde dat het dan wel eerst gehoord moet worden. Ze vraagt zich af hoe vaak dat gehoord wordt door leerkrachten, dat jongeren te maken hebben met weerstand, en bijgevolg ook door de begeleiders van het project.

Binnen klasmomenten krijgen jongeren de kans feedback te geven op het gedrag van de terugkerende jongere. Men streeft ook hier naar een heel open feedbackcultuur. Dit kan aan de hand van een kringgesprek. Er wordt dan vertrokken vanuit eigen belevingen, eigen gevoelens. Hierbij wordt benadrukt dat het niet gaat over goed of fout, maar over eigen belevingen en dat belevingen er altijd mogen zijn. Als het niet veilig is dan probeert men dit op een alternatieve manier te doen. Schriftelijk i.p.v. face to face bijvoorbeeld.

Ook belangrijk is het proces van groepsdynamica transparant of helder krijgen. Bij sommige groepen lukt dat, bij andere niet. Het gaat dan echt over de fasen van harmonie, confrontatie... Binnen de time-outgroep wordt dat proces uitgelegd. “We gaan hier starten en misschien geraken we ook daar, maar dan zullen we wel daar en daar op botsen, dus verwacht je hier maar een beetje aan...” Dat kan rust scheppen en kansen creëren.

Op het moment dat men botst, weet men dan ook van: “ We mogen botsen, dat hoort erbij hé, want we zitten in de botsfase.”. Binnen een klas kan gekeken worden van: “Waar zitten jullie nu eigenlijk als klas? Zitten jullie nu in die confrontatiefase? Of misschien al in harmonie? En hoe ga je naar groei gaan? Wat heb je nodig om naar groei te gaan?”. Hier is wel een bepaald denk- of reflectievermogen voor nodig bij de jongeren.

Dit is boeiend in het kader van het door mij onderzochte spanningsveld. De fase van het groepsproces waar de klas in zit, wijkt namelijk af van die van Blink. Daar start men met een nieuwe groep, men start dus met de kennismakingsfase. Een jongere kan dan ander gedrag vertonen dan een klas die bv. in een strijdfase zit: strijd om de intimiteit bv..

Belangrijk bij het werken met de klas is beseffen hoe veel jongeren voor elkaar kunnen betekenen. Zaken vanuit de jongeren zelf laten komen, hen tips laten aanreiken. De kracht van een klas kan aangevat worden om de terugkeer van de jongere te bevorderen. Als suggesties van jongeren zelf komen, nemen gasten dat ook gemakkelijker aan. De klas wordt vaak als iets heel negatief gezien, maar eigenlijk is dat iets heel krachtig.

15.2.3 *Leerkrachten*

15.2.3.1 Concrete verwachtingen

De organisatie verwacht dat de doelenpiramides ingevuld worden door de verschillende betrokken leerkrachten. Ze dienen dan hun verhaal te schetsen, hun eigen visie op de problematiek, hun visie op wat goed gaat...Vanaf volgend jaar wil men hier nog een bijkomende rubriek aan toevoegen. Met name: “Wat is jouw persoonlijk engagement?”.

Men is al jaren leerkrachten heel hard aan het motiveren en stimuleren om de doelenpiramides in te vullen. Degenen met veel engagement vullen dat grandioos in. Degenen met minder engagement durven daar wel weerstand tegen hebben. Eigenlijk is het aan het CLB om die doelpiramides te verspreiden. Afhankelijk van hoe motiverend het CLB optreedt, krijgt men meer of minder doelpiramides binnen. Als het CLB de leerkrachten wat motiveert, krijgt men veel meer doelpiramides binnen dan dat het gewoon doorgemaid wordt.

Men staat er ook op dat de leerkrachten meegaan in het peter-/meterschap, men vindt dat dit wel een engagement mag zijn van de school. In het begin wordt dan ook vermeld dat dit iets is dat men standaard doet als organisatie. Het is natuurlijk niet altijd zo dat het peter-/meterschap altijd heel consequent wordt uitgevoerd.

Na de time-out wordt er verwacht dat leerkrachten aanwezig zijn op de klassenraad, zodat er aan overdracht gedaan kan worden. Eigenlijk is de organisatie ook voorstander van een klassenraad vóór de time-out, zodat je alle leerkrachten leert kennen en zicht krijgt op de klasdynamiek. Door tijdsgebrek komt men daar echter niet aan toe. Soms gebeurt het dat een jongere zegt dat hij zo een klassenraad niet wil en dan gebeurt dat niet. Het gebeurt echter zo veel als mogelijk.

Wat opvolging betreft, worden er heel vaste afspraken gemaakt. Leerkrachten kunnen daar een eigen verantwoordelijkheid in nemen als ze willen. Als men het gevoel heeft dat er niet voldoende verantwoordelijkheid opgenomen wordt, dan gaat men dat wel aanhalen.

Tot slot hamert de organisatie nogal op het feit dat leerkrachten engagement moeten hebben. Er wordt verwacht dat elke leerkracht in feite een positief engagement heeft. Een engagement dat bedoeld is om jongeren kansen te geven en ze te ondersteunen en niet om ze beperkend terug in te laten stappen. Men maakt dit concreet door de verwachting van dit engagement heel duidelijk te benadrukken op klassenraden. Op een klassenraad later op het jaar kunnen die engagementen nog eens bevroegd, aangehaald, versterkt...worden. Anderzijds ligt dat heel vaak in de handen van de school.

De organisatie heeft het gevoel dat men niet veel meer kan doen dan dat aanhalen, benadrukken, versterken, stimuleren... Vervolgens ligt het een stukje bij de leerkrachten zelf. Soms loopt dat, soms loopt dat niet.

Het moeilijke is dat men nooit van tevoren weet welke leerkracht welk engagement heeft. De peter of meter is daar voor de organisatie heel belangrijk in. Hij is een soort van doorspeelfiguur. Iemand die een stuk instaat voor het lerarenkorps en voor de overdracht en tegelijkertijd ook voor het warm maken, het enthousiasmeren.

15.2.3.2 Het geven van feedback

Leerkrachten worden uitgenodigd om regelmatig een feedbackgesprek te hebben met de jongere. Dit wordt op de klassenraad gedaan. Men maakt duidelijk dat, dit essentieel is en dat het van belang is dat jongeren ook aangesproken worden op wat goed gaat. Het belang van feedback geven wordt vaak geïntroduceerd, wordt aangehaald, maar dan lost de organisatie het vaak. De verantwoordelijkheid om het te doen ligt dan bij de leerkrachten.

De peter of meter heeft hier opnieuw een voorbeeldrol. Als hij één- of tweewekelijks standaard met de jongere gaat samen zitten, dan kan dat heel stimulerend werken voor andere leerkrachten. Misschien kunnen zij dan hetzelfde doen of iets gelijkaardigs om de jongere standaard op te volgen.

15.2.3.3 Het geven van een tweede kans

Belangrijk hierbij is dat leerkrachten moeten voorbereid zijn op het feit dat dit gaat gebeuren. Op het moment dat een jongere één keer hervalt in zijn oude gedrag of normovertredend gedrag gesteld heeft, denken leerkrachten namelijk soms "De time-out heeft niet gewerkt.". Je verwachten aan het feit dat het gedrag waarvoor de jongere werd aangemeld, zich nog gaat voordoen, is dus een belangrijk besef. De organisatie probeert dit dan ook zo goed mogelijk mee te geven. Men streeft een realistische kijk na op het feit dat normovertredend gedrag zich nog gaat voordoen.

De organisatie ervaart vaak dat er nog een heel negatief verwachtingspatroon is bij leerkrachten, dat heel moeilijk doorbroken kan worden. Dat legt een enorme druk op jongeren. Als organisatie kan men niet meer doen dan een bewustmakingsproces in gang zetten.

15.2.3.4 Negatieve interacties

Deze organisatie werkt net als Blink met verbindende gesprekken. Men tracht conflicten altijd volledig te verhelderen. Soms gebeurt het dat een jongere botst met 3 of 4 leerkrachten. Het is echter niet altijd nodig een herstelgesprek met al die leerkrachten te doen. Soms gebeurt het dat de andere leerkrachten vanuit het verhaal van één leerkracht hun frustratie kunnen laten zakken of de situatie beter kunnen kaderen. Normen en waarden zijn bij deze gesprekken vaak een ingangspoortje om zaken bespreekbaar te maken.

Als leerkrachten er niet voor openstaan een herstelgesprek te doen, kan je heel weinig doen. Het is dan een kwestie van hopen dat als een andere leerkracht bereid is zoiets te doen, die leerkracht in kwestie toch ook wat gaat bijdraaien. Als iets echt heel erg vastzit, proberen we jongeren ook wel een stuk mee te geven, zich te fixeren op wat er wel is i.p.v. op wat er niet is. De jongere kan bijvoorbeeld eens iets goeds laten zien en de leerkracht aanspreken: "Hoe vond gij me nu vandaag?". In de hoop dat, dit wat opening geeft. Het is belangrijk hier meerzijdig partijdig te zijn en de situatie langs 2 kanten te bekijken.

15.2.3.5 Etikettering

Via herstelgesprekken wordt ook aan etikettering gedaan.

Daarbij werkt men vaak met een methode zoals kernkwadranten of het waarden- en normenspel. Dit zorgt er voor dat iemand zijn verhaal kan brengen vanuit zijn eigen gevoel, beleving, referentiekader, waarden- en normenkader. Als begeleider is men dan heel neutraal, modereert men. Meestal krijgt men dan heel dat gedachtegoed en die denkwijze doorbroken. De geïnterviewde vindt dat dergelijke manier van werken heel krachtig werkt. De directie kan ook deel uitmaken van een herstelgesprek, want de relatie tussen jongeren en de directie kan ook heel fout zitten. Een directeur kan dan bijvoorbeeld ook eens uitleggen wat zijn rol is, wat het voor hem is om directeur te zijn.

Die gesprekken worden heel goed voorbereid met de jongere en vaak ook apart met de directie of de leerkrachten. Zodat de veiligheid gegarandeerd is en het niet mis kan gaan, of het opgevangen kan worden als het mis loopt.

15.2.3.6 Vormingen

De organisatie biedt zelf geen vormingen aan. Als het aan hen zou liggen, zouden ze dat vanaf morgen beginnen doen. Zeker coaching (breed gezien, actief en actiegericht aan de slag gaan, ook met workshops) is iets dat vast in het pakket van school time-out zou moeten zitten, vindt de organisatie. Er is jammer genoeg geen ruimte om dat er in te steken.

De organisatie stimuleert de scholen wel om daar zelf actief mee bezig te zijn. Zorgteams, zorgleerkrachten, pedagogische directeurs...zijn enorm belangrijk om het lerarenkorps daarin te stimuleren of zelf actie te ondernemen.

Vanaf volgend jaar wil de organisatie ook graag op het einde van de time-out een klassenraad organiseren, waar men ook een stuk coaching wil aanbrengen. Zo is het geen extra aanbod, maar een vervangend aanbod. Die coaching zou beperkt blijven, omdat men daar te weinig ruimte en tijd voor heeft. Men ziet dat echter als véél relevanter voor het leerproces van de jongere dan die ene individuele sessie. Men heeft het gevoel dat men naar jongeren toe wel genoeg kan bereiken. Vandaar dat men dan beter eens kan gaan focussen op de leerkrachten, dan op de jongere te blijven plakken. Natuurlijk moet daar ook bereidheid voor zijn langs leerkrachten hun kant, want bereidheid is uiteraard belangrijk.

Naast het stimuleren van de scholen om actief bezig te zijn met vorming worden er ook tips gegeven aan leerkrachten. Voorbeeld: in een bepaalde school hing een negatieve strafcultuur. Op dat moment heeft de organisatie daar wat rond gewerkt. Dat is echter niet zo evident, want het gaat om een cultuur die daar hangt. Men heeft toen het zorgteam gemotiveerd om zich daar op toe te spitsen. Zij hebben dat aangevat als thema en daar een volledig jaar rond gewerkt. Daar is dan een heel nieuwe cultuur ontstaan, zonder dat de organisatie daar één vorming over moeten geven heeft. Dit is een mooi voorbeeld dat toont dat je al heel veel kan bereiken door maar gewoon het bewustmakingsproces in gang te zetten. Dat vergt natuurlijk ook de nodige openheid of bereidheid van de school.

Dit toont ook dat het bijwonen van een klassenraad echt een troef is. De organisatie heeft het gevoel dat als ze de klassenraad niet bijwonen, ze totaal niet weten wat er gaat gebeuren. Ze hebben dan het gevoel dat ze het uit handen moeten geven en hopen dat de leerkrachten mee zijn. Door een klassenraad bij te wonen weet je meer. Zelfs al voel je aan op een klassenraad dat er echt een aantal mensen zijn die niet mee zijn of een heel negatieve instelling hebben. Je weet het dan ten minste en kan er misschien nog iets mee gaan doen. Als je het niet weet, dan weet je het niet en kan je er ook niets mee doen.

Iets heel krachtigs aan de klassenraad is ook dat er heel snel iets positiefs in gang gezet kan worden. Als er 2 personen zijn die mee zijn met een idee, dan kan dat enorm aanstekelijk werken voor de rest. De kracht van de peter of meter komt daar ook terug. Dat dient iemand te zijn die voor de jongere wil gaan. Hij is dan meestal ook diegene die een heel positieve boost brengt en die de rest nogal snel mee heeft.

15.3 BESLUIT

Naar de klas en het lerarenkorps toe, doet dit project bijzonder interessante dingen.

Vóór de time-out wordt er niet rechtstreeks met de klas gewerkt. Om toch zicht te krijgen op de invloed die de klas uitoefent op de jongere, wordt er met een doelenpiramide gewerkt. Dit kan ik alleen maar toejuichen. Zo krijgt men immers een zicht op werkdoelen t.a.v. medeleerlingen en schoolpersoneel en wordt het hele systeem in kaart gebracht. Men focust zich niet enkel op één element uit het systeem. Gezien het principe van circulariteit en totaliteit (zie p.36), is dit erg goed.

Meter/peterschap en aanwezigheid op de klassenraad, zijn nog 2 andere verwachtingen die de organisatie aan leerkrachten stelt.

Dankzij de klassenraad kan men niet alleen aan overdracht doen, maar ook de verwachting van engagement heel duidelijk benadrukken. De peter of meter kan hierbij helpen als een soort van doorspeelfiguur. Hij staat een stuk in voor de overdracht, maar ook voor het warm maken, het enthousiasmeren van het lerarenkorps. Persoonlijk vind ik dit een schitterend idee. Leerkrachten dienen over een positief engagement te beschikken, zo niet zal de jongere geen tweede kans krijgen bij terugkomst. Grote kans dat het fenomeen van selffulfilling prophecy zich dan voordoet en de jongere er niet in slaagt het geleerde vast te houden. Binnen Blink hebben we enkel de rondetafel om dit engagement aan te halen. De geïnterviewde organisatie heeft 3 middelen om dit te doen: de rondetafelgesprekken, de klassenraad én het peter-/meterschap. Dit laatste heeft nog een extra troef. De peter of meter maakt deel uit van het team. Hij zal dus gemakkelijker gehoord worden dan “een buitenstaander” (begeleider van een time-outproject). Bovendien kent hij het reilen en zeilen van het lerarenkorps beter, waardoor hij misschien meer inlevingsvermogen vertoont bij het aanbrengen van bepaalde zaken. De kans is dus groter dat hij er werkelijk in slaagt de leerkrachten mee te trekken in het geven van een tweede kans aan de jongere.

Dit time-outproject eist binnen de school ruimte op voor het bespreekbaar maken van het gedrag van de jongere. Met name door de verwachting dat de peter/meter regelmatig opvolgingsmomenten houdt met de jongere. Dit is prachtig, daar een klas meer aanleunt bij een cognitief georiënteerde groep en taakgerichte groep. Hierdoor bestaat de kans dat jongeren minder ontplooiingsruimte krijgen en minder over hun belevingen kunnen praten. Het project wijst de leerkrachten op het belang hiervan en probeert zo dit niet typerende element toch te integreren in de klas. Het opvolgdocument en het reflectiedocument zijn hier een extra hulpmiddel bij. De peter/meter krijgt duidelijke thema's aangeboden waar hij met de jongere over kan praten. De andere leerkrachten worden eveneens aangemoedigd het reflectiedocument te gebruiken op het moment dat een jongere bepaald gedrag stelt. Zo wordt vermeden dat men meteen naar straffen grijpt. In plaats daarvan gaat men praten met de jongere. Dit kan zijn ontplooiingsruimte vergroten. Een jongere zal immers meer leren uit het bespreken van zijn gedrag dan uit het drie keer overschrijven van een stuk tekst. Een aandachtspunt hierbij is dat de school uiteraard moet openstaan voor deze manier van werken. Net zoals de jongere in staat en bereid moet zijn te reflecteren.

De klassenraad heeft nog meer voordelen:

- Leerkrachten kunnen worden voorbereid op het feit dat herval zich kan voordoen. Dit kan, zoals reeds eerder geschreven, het geven van een tweede kans bevorderen. Je creëert dan ruimte om te experimenteren voor de jongere. Gezien het verschil in groep (meer of minder taakgericht) is dit belangrijk.
- De klassenraad biedt sowieso ook heel wat informatie. Je weet hoe leerkrachten tegen de terugkerende jongere aankijken en kan er misschien nog iets mee doen. Alweer een mogelijkheid om het geven van een tweede kans te bevorderen.

- De klassenraad kan aangevat worden om wat aan coaching te doen. Zo kan men inspelen op de begeleiderhouding van leerkrachten. Deze is belangrijk op preventief vlak en kan een positief groepsklimaat bevorderen. Dit kan de terugkeer van de jongere vergemakkelijken en er voor zorgen dat hij gemakkelijker streeft naar autonomie.
- Leerkrachten kunnen ook gestimuleerd worden om actief bezig te zijn met vorming.
- Er kan een bewustmakingsproces in gang gezet worden, wat verandering in de houding van leerkrachten of het schoolklimaat teweeg kan brengen.
- De re-integratie gebeurt niet geïsoleerd, maar samen met de partners. Dit is belangrijk, vermits de school uiteindelijk degene is die verder zal werken met de jongere.
- Er kunnen andere manieren van omgaan met groepsdruk meegegeven worden aan een school indien dat nodig is. Er kan worden meegegeven hoe men jongeren anders kan aanspreken op normovertredend gedrag.

Voordelen van het peter-/meterschap zijn de volgende:

- Dankzij de peter krijgt men een zicht op de klasdynamiek en kan men beter inschatten met wat men bij de terugkeer rekening moet houden. De peter zorgt voor een verbinding met de school. Dit is essentieel gezien de belangrijke rol van leerkrachten.
- De peter of meter kan een positieve boost brengen. Dit is positief wat het geven van kansen aan de jongere betreft, maar ook het benaderen van de jongere. Hij kan de inzichten die hij meekreeg in de organisatie overbrengen op het team.
- De peter of meter heeft een voorbeeldrol in het geven van feedback. We zagen reeds dat feedback onmisbaar is bij de re-integratie, dus dat is goed.
- De peter of meter (soms ook andere leerkracht) neemt soms het initiatief een klasgesprek te voeren met de klas tijdens de time-out (met of zonder de jongere). Zo kan de onrust die ontstaat bij de terugkeer van de jongere een stuk ingedekt worden.

Nadeel van het peter-/meterschap: de organisatie vraagt zich af of dit wel of niet verwacht kan worden van een school. Ik gaf mijn mening hierover reeds in het besluit bij het interview van Mechelen. Het lijkt me ideaal als zowel de school als de organisatie een stuk nazorg op zich nemen. Zo wordt de werkdruk van leerkrachten beperkt én neemt de school zijn verantwoordelijkheid op.

Om aan etikettering te doen werkt men soms vanuit een methode als kernkwadranten of waarden en normen. Dit is boeiend, vermits wij deze methoden ook gebruiken in de groep, maar nog niet aangevat hebben als middel om aan etikettering te doen.

Naar de klas toe maakt men soms gebruik van kernkwadranten in de klas. De klas wordt zo aangemoedigd stil te staan bij hoe ze de terugkerende jongere kunnen ondersteunen. Dit is goed, zo kan ingespeeld worden op weerstand, indien deze merkbaar zou zijn bij de klas. Hierover kan dan open gepraat worden en inzichtverhogend gewerkt worden.

Het proces van groepsdynamica transparant krijgen is ook iets dat men soms doet. Dit is enorm leerrijk voor mij, want gedurende mijn literatuurstudie kwam ik deze fasen erg vaak tegen. Ik vond dit interessant, maar vroeg me telkens af wat dit nu kon betekenen in de zin van het door mij onderzochte spanningsveld. De geïnterviewde wees me er op dat dit heel veel kan betekenen en eigenlijk wel deel had moeten uitmaken van mijn literatuurstudie.

Tot slot vind ik het heel mooi dat de geïnterviewde zegt dat jongeren heel veel voor elkaar kunnen betekenen. Zaken vanuit de jongeren zelf laten komen en hen tips laten aanreiken tijdens een klasgesprek is dan ook een aanrader. De kracht van een klas kan aangevat worden om de terugkeer van de jongere te bevorderen. Dit is ook een stuk wat proactieve cirkels beoogt, dus wederom begrijp ik waarom de coördinatrice van ons project hier zo een voorstander van is.

16 REBOUND

16.1 INLEIDING

Het boek “reboundprogramma’s in het voorgezet onderwijs” motiveerde me een reboundvoorziening te interviewen. Het hoofdstuk “afroonden, vertrek en borgen van resultaten” maakte me duidelijk dat Nederland echt een streepje voor heeft op ons. Tot mijn grote spijt waren de reboundvoorzieningen met vakantie tot 23 augustus. Gelukkig staan er heel wat praktijkvoorbeelden in dit boek. Ik vat deze aan om te gaan kijken op welke manier reboundvoorzieningen zoal omgaan met groepsdynamische elementen. Ter verduidelijking: de Nederlandse reboundvoorzieningen zijn gelijkaardig aan time-outprojecten, met het verschil dat jongeren er gemiddeld 13 weken verblijven in plaats van 4.

16.2 INHOUDELIJKE BESPREKING

16.2.1 *Naar de klas toe*

16.2.1.1 Voor de time-out

Sommige rebounds bezoeken de plaatsende scholen. Dit is zeer effectief gebleken. Wanneer zij de sfeer en het schoolgebouw kennen, kunnen zij zich beter verplaatsen in de leefwereld van de reboundleerling. Men realiseert dit door periodiek de teamvergadering te vervangen door een schoolbezoek.

16.2.1.2 Na de time-out

Een voorbereidend gesprek met de klas van de leerling wordt minder vaak gevoerd in reboundvoorzieningen. Waar dat wel gedaan wordt, zijn de ervaringen zeer positief. Immers: dikwijls zitten ook de klasgenoten met onopgeloste gevoelens over de reboundleerling die nu terugkomt. Rebound Sneek biedt de klasgenoten onder meer een workshop aan over een thema waarover of een activiteit die de jongere in de rebound heeft, geleerd. Dit draagt eraan bij dat de klasgenoten een positievere houding aannemen ten opzichte van hun klasgenoot. Men doet dus aan etikettering naar de klas toe.

Wanneer de leerling terugkeert naar school geeft hij soms een powerpointpresentatie. Dit leidt over het algemeen bij medeleerlingen en docenten tot een coöperatieve, zo niet vergevingsgezinde houding en bereidheid om de leerling te ondersteunen waar hij dat nodig heeft. Het kan er ook toe leiden dat zij een streep zetten onder het verleden. (Messing en Wienke, 2011, p. 127). Het komen vertellen aan de klas wat je in time-out deed, heeft zoals ik reeds vermoedde een bijzonder positieve werking op de klas.

16.2.2 *Leerkrachten*

16.2.2.1 Concrete verwachtingen

Een slechte ontvangst heeft een demotiverende werking op de jongere, die nog wat wankel is in zijn vernieuwde gedrag. Heel het lerarenkorps moet dan ook geïnformeerd worden over de terugkomst van de jongere (Messing en Wienke, 2011, p.128).

Er moeten afspraken gemaakt worden rond een strategie bij terugval. De kans is immers vrij groot dat een terugkerende leerling na terugkeer een moment van terugval zal meemaken. Er kunnen afspraken gemaakt worden over hoe men op dat moment zal handelen. Negatieve commentaar en te veel nadruk op het voorval stimuleert de jongere niet om door te zetten. Het is belangrijk dat de school zich hier bewust van is.

Dit vind ik een enorme meerwaarde. Terugval is iets dat bij ons niet echt besproken wordt. Dit is jammer, want indien je bespreekt wat je op dat moment gaat doen, kan vermeden worden dat de jongere op dat moment van school gestuurd wordt. Op moment van terugval kan een kort gesprek met de leerling voldoende zijn als kort geheugensteuntje. Belangrijk is dat dit zo snel mogelijk gebeurt en door iemand die bekend is met de manier van werken binnen de time-out.

Rebound, jongere en school vullen samen een re-integratieplan in. Hierin wordt de inbreng vastgelegd die van alle partijen wordt verwacht. Het wordt door iedereen onderschreven, inclusief de school. (Messing en Wienke, 2011, p.141) Concrete verwachtingen naar leerkrachten toe, komen dus duidelijk op papier te staan.

16.2.2.2 Het geven van een tweede kans

Tijdens de terugkeer moet de leerling zich zo positief mogelijk kunnen invoegen. Hij moet de kans krijgen het nieuw geleerde gedrag in de onderwijscontext te laten zien. Dit kan door leerlingen te laten starten met proeflessen bij favoriete leerkrachten, praktijkvakken. Belangrijk is iedere les goed voor te bereiden, na de les feedback te vragen aan de leerkracht en het verloop er van uitvoerig met de leerling zelf te bespreken. Gewoonlijk is het goed de terugkeerfase te faseren en het aantal lessen geleidelijk te laten toenemen. (Wienke en Messing, 2011, p.130).

Sommige reboundvoorzieningen werken met trajectbegeleiders in de terugkeer. Zij hebben een goed zicht op de docenten die niet zo handig met leerlingen omgaan en tegen wie de leerling het altijd aflegt. Zij kunnen toekomstige mislukkingen voorkomen door de school aan te spreken op de noodzaak de leerling in een andere klas, bij een andere docent te plaatsen en/of er op toe te zien dat de leerling apart les krijgt. Gewoonlijk gaan de scholen in op verzoeken van de trajectbegeleiders (Wienke en Messing, 2011, p. 133).

16.2.2.3 Negatieve interacties

Een goede (vertrouwens) band met minimaal één docent blijkt in de praktijk een belangrijke beschermende factor te zijn (Messing en Wienke, 2011, p.125). Dit bewijst dat het werken met een vertrouwensleerkracht een goede zaak is.

16.2.2.4 Etikettering

Rebound Goal in Sliedrecht maakt gebruik van de methode Tip-Toppie. De leerling schrijft drie tips (aanwijzingen) voor zijn docenten op ("Als ik dit doe, moet je zo reageren."). Daarnaast schrijft de leerling drie toppies op: drie zaken waar hij goed in is. De drie tips en drie toppies passen op één kaartje. Dat draagt de leerling bij zich en kan hij bij het begin van de les op zijn eigen tafel of op het bureau van de docent leggen. Een variant hierop is in Zoetermeer in gebruik: tijdens de terugkeerfase heeft de leerling een lijstje bij zich dat hij bij het begin van iedere les op het bureau van de docent legt. Dit lijstje bevat een aantal positief geformuleerde uitspraken, zoals: is op tijd, doet goed mee in de les, stelt vragen... De docenten kruisen aan wat zij van toepassing vinden. Dankzij de positieve formulering zal dit nooit iets negatiefs zijn. Blijft het lijstje erg leeg, dan is dat als negatief signaal te zien. (Messing en Wienke, p.134, 2011)

16.2.2.5 Vormingen

Sommige reboundvoorzieningen gaan na afloop van de time-out observeren in de klas. Ze bespreken dan met de docent wat ze hebben waargenomen. Dit kan gebeuren aan de hand van filmmateriaal. Er is dan sprake van schoolvideo-interactiebegeleiding. Zo krijgt de docent inzicht in zijn eigen benadering naar de leerlingen toe.

Voorbeeld: duidelijk maken dat conflicten vaak al ontstaan door de toon waarop iets wordt gezegd. (Messing en Wienke, 2011, p.56).

Een Zuid Hollandse rebound heeft een klankbordgroep gevormd die bestaat uit medewerkers van de aanmeldende scholen. Dit met de bedoeling het "wij-gevoel" te versterken.

Nazorgcoachen trainen docenten in het omgaan met jongeren die in de klas opvallen. Helaas zijn vooral de welwillende docenten bereid een training te volgen en de docenten die moeite hebben met deze jongeren minder. Docenten worden ook getraind in het signaleren van problematiek bij leerlingen. Dankzij de training verwerven de docenten meer kennis, vaardigheden en zijn zij beter in staat leerlingen met problemen positief te benaderen.

Sommige projecten kopen ambulante begeleiding in, met de opdracht de communicatie tussen leerling, school en rebound te onderhouden. (Messing en Wienke, 2011, p.141)

16.3 BESLUIT

Reboundvoorzieningen ondernemen meer naar de klas en leerkrachten toe dan Blink.

Schoolbezoeken lijken me ideaal om een beter zicht te krijgen op het schoolklimaat. "Neigt de school naar een groene of rode houding?" "Krijgen jongeren de kans te groeien?" zijn zaken waar men zo zicht op kan krijgen.

Een gelijkaardige workshop aanbieden als tijdens de time-out in de klas, biedt voordelen. Het laat de jongeren aan den lijve ondervinden wat de jongere in time-out heeft gedaan. Dit is goed, omdat dit vragen kan beantwoorden en bijgevolg ook onrust kan wegnemen.

De positieve werking van een voorstelling door de jongere wordt in dit hoofdstuk bevestigd. Dit leidt over het algemeen tot de bereidheid de jongere te steunen. Een ideaal middel dus om te werken rond weerstand in de klas.

Wat leerkrachten betreft, vind ik het afspreken van een strategie bij terugval heel sterk. Dit wordt bij ons niet gedaan, waardoor een terugval automatisch kan betekenen dat de jongere van school gestuurd wordt.

De methoden (fasering en trajectbegeleiding) om het geven v/e nieuwe kans te optimaliseren zijn volgens mij te hoog gegrepen, gezien onze beperkte tijd en middelen. Fasering zou namelijk betekenen dat je de jongere nog langer opvolgt. Wat wel kan is is een 2-tal terugkommiddagen installeren. Werken met een trajectbegeleider betekent dat je een extra beroepskracht nodig hebt. Sowieso vind ik het nogal drastisch een jongere les te laten krijgen van een andere docent. Zo wordt de probleemsituatie een stuk ontlopen i.p.v. opgelost.

Afspraken worden ook vastgelegd in een re-integratieplan. Dit maakt dat leerkrachten er meer aan gebonden zijn en zich er misschien gemakkelijker aan zullen houden.

De methode tip-toppie helpt leerkrachten het positieve in de jongere te zien. Dit is goed, vermits dit niet altijd even gemakkelijk blijkt te zijn voor leerkrachten. Bovendien bieden de tips concrete manieren om op gedrag van de jongere te reageren. Ook dit is positief, vermits jongeren soms aangeven dat ze niet het gevoel hebben dat leerkrachten veranderd zijn. Als de leerkrachten de tips respecteren, wordt dit op deze manier een stuk vermeden. Belangrijk hierbij is wel dat de tips uitvoerbaar zijn in de klas.

Wat vormingen betreft staat men in Nederland echt ver. Zaken als schoolvideo-interactiebegeleiding, een klankbordgroep, nazorgcoachen en het inkopen van ambulante begeleiding zijn zaken die ik de eerste jaren nog niet zie gebeuren in Blink. Dit overstijgt echt de tijd en de middelen die we voorhanden hebben. Dit verschil in middelen kan verklaard worden doordat Nederlandse organisaties het budget van de overheid aanvullen met een bijdrage van de plaatsende scholen. In België beschikken wij niet over dergelijke aanvullende financiering van plaatsende scholen.

17 BESLUIT

17.1 EINDBESLUIT

Welke theoretische verklaringen zijn er voor het spanningsveld tussen de groepsdynamica die er heerst in de klas en de re-integratie van de jongere in de klas?

De interactietheorie. Deze theorie zegt dat er in de interactie tussen individuen een onderscheid gemaakt kan worden tussen verschillende activiteiten. Zo kan er een onderscheid gemaakt worden tussen taakgerichte en sociaal-emotionele activiteiten. De klas neigt eerder naar een taakgerichte groep. Er moet dus op gelet worden dat er ook bij terugkeer in de klas voldoende aandacht wordt besteed aan ruimte om zich te ontplooiën en aan de mogelijkheid om over het gedrag te communiceren. Verder moet er ook in de klas voldoende in relaties worden geïnvesteerd.

De systeemtheorie. Een groepslid wordt hier gezien als deel van het systeem, dat een invloed heeft op de andere delen van het systeem. De verschillende elementen van een systeem beïnvloeden elkaar. Dit toont dat het van belang is de klas te betrekken bij de time-out. Door de klas te betrekken, focust men zich niet enkel op één element van het systeem (een groepslid) maar op het hele systeem. Zo kan men: iets doen met de onrust die ontstaat als de jongere de klas verlaat en terugkeert naar de klas, omgaan met verwachtingen en weerstanden, iets doen met de nood aan feedback om het evenwicht te herstellen, omgaan met het verschil in rolverdeling, aandacht besteden aan etikettering (Anders leren kijken naar iemand zodanig dat andere effecten bekomen worden.), aandacht besteden aan conformiteit en groepsnormen. De systeemtheorie doet ons ook beseffen dat een jongere voldoende ondersteund moet worden bij de moeilijke taak van re-integratie. Een goede voorbereiding op reacties van de klas is eveneens essentieel.

Niet enkel medeleerlingen maken deel uit van een systeem, maar ook de leerkracht. Hij zal dus eveneens een invloed hebben op de terugkerende leerling. De methodiek van het herstelrecht van Ruigrok laat ons stilstaan bij de invloed die het leiderschap van leerkrachten heeft op de re-integratie in de klas (cfr. Groene school-rode school, zie later).

Kunnen de desbetreffende school en de leerkrachten een rol opnemen bij de re-integratie van de begeleide jongere in de klas in relatie tot de groepsdynamica?

Dit kunnen zij zeker. Leerkrachten zijn eigenlijk zelfs onmisbaar bij de re-integratie van de jongere. Zij kunnen de re-integratie positief beïnvloeden door de jongere een tweede kans te geven, te streven naar een groene houding, de jongere feedback te geven, de stappen te zetten die nodig zijn om de leerling goed te ontvangen.

Daarenboven kunnen zij heel wat betekenen op preventief vlak. Een leerkracht die investeert op de relatie, de jongeren met respect benadert en handelt vanuit gezag, heeft minder probleemgedrag dan een leerkracht die dit niet doet. Streven naar een positief groepsklimaat bevordert eveneens het welbevinden van de leerlingen. Deze zaken kunnen ook de terugkeer bevorderen. Het zal gemakkelijker zijn je nieuw gedrag vast te houden als je leerkracht je aanmoedigt en je, je veilig voelt in de klas. Veiligheid in de groep is sowieso een voorwaarde om tot autonomie te kunnen komen.

Wat de school betreft, speelt het schoolklimaat een belangrijke rol. Een jongere heeft meer kansen in een groene school dan in een rode school. Een groene school is een school waarin mensen elkaar de kans geven om te groeien. Een rode school maakt elke vorm van groei onmogelijk. Hier wordt gehandeld vanuit macht, onmacht of overmacht.

Een terugkeer naar een rode school biedt geen perspectief op het kunnen blijven in die school. Streven naar een stimulerend schoolklimaat, is dus essentieel om tot een goede re-integratie te kunnen komen. Op meer pedagogisch georiënteerde scholen heeft de jongere een grotere kans succesvol terug te keren. (KPC groep,online, 2009)

Hoe ervaren leerkrachten de re-integratie van de begeleide jongere in de klas in relatie tot de groepsdynamica?

De ondervraagde leerlingenbegeleiders vonden dat er onrust in de klas ontstond bij de terugkeer van de jongere, daarnaast was er volgens 1 leerkracht ook sprake van groepsdruk en negatieve feedback van de medeleerlingen op de jongere. Alle drie de ondervraagden ervaren de rol van leerkrachten bij de re-integratie als enorm belangrijk. Allen gaven ze feedback op de jongere zijn gedrag. Wel is niet iedereen even goed op de hoogte.

Hoe ervaren de begeleide jongeren de re-integratie in de klas in relatie tot de groepsdynamica?

De terugkeer van de ondervraagde jongeren blijkt niet zo evident te zijn. De meeste van hen hebben het gevoel dat niet alle leerkrachten er voor openstaan hen een tweede kans te geven; kregen niet zo veel feedback, vaak slechts van 1 persoon (de leerlingenbegeleider of CLB-begeleidster, wat bovenstaande zin verklaart: "Allen gaven ze feedback op de jongere zijn gedrag."); werden niet geïntroduceerd in de klas en vonden het niet zo evident het nieuwe gedrag toe te passen in de klas. Groepsdruk, gebrek aan feedback en mogelijks ook weerstand van de klas tegen de verstoring van het evenwicht, worden hier als verklarende factoren opgegeven.

Worden andere time-outprojecten geconfronteerd met dit spanningsveld en hoe gaan zij daar mee om?

Elk van de geïnterviewde projecten wordt geconfronteerd met een spanningsveld tussen de groepsdynamica en de re-integratie in de klas. Hier wordt op heel verschillende manieren mee omgegaan. Een overzicht van de verschillende werkwijzen vindt u in bijlage 11, p.253.

Wat opvalt is dat elk project de focus elders lijkt te leggen. Afhankelijk van het project ligt het accent meer op de jongere zelf, de klas of de leerkrachten. Voorbeeld: Blink heeft veel aandacht voor de jongere zelf en werkt iets minder met de klas en leerkrachten. PrOS heeft veel aandacht voor de leerkrachten en de klas, maar volgt de jongere niet zelf op.

Gezien de beperkte tijd en middelen is het logisch dat time-outprojecten niet even hard kunnen inzetten op de 3 verschillende partijen. Een logisch gevolg hiervan is dat ze ook niet kunnen inspelen op alle groepsdynamische elementen die ik besproken heb.

Dit hoeft ook niet. Elk project heeft zijn eigen kleur en dat is nu net wat het hele time-outgebeuren zo boeiend maakt.

Wat wel belangrijk is, is dat elk project beseft dat dit spanningsveld bestaat. Een organisatie die zich dan ook nog eens bewust is van de kracht van kleine ingrepen, is helemaal goed bezig. Immers zo kan er naar gestreefd, worden, ook in te spelen op andere groepsdynamische elementen. Dit zonder de hele organisatie daarvoor te moeten veranderen.

Welke adviezen zijn bruikbaar om het spanningsveld tussen de groepsdynamica die er heerst in de klas en de re-integratie van de jongere in de klas te verkleinen?

Kleine initiatieven ondernemen (te selecteren uit bijlage 11, de uitwisseling gebundeld) om de leerkracht en de klas meer bij de re-integratie te betrekken. Door de klas te betrekken, kan er tegemoet gekomen worden aan verschillende elementen uit de systeemtheorie. Door de leerkracht te betrekken, kan er rekening gehouden worden met de interactietheorie. Er kan over gewaakt worden dat belangrijke sociaal-emotionele aspecten doorgetrokken worden in de klas. Bovendien kan aandacht geschonken worden aan belangrijke competenties waarover de leerkracht, als leider van de klas, dient te beschikken.

Een docent die zich stimulerend gedraagt helpt de jongere immers zijn nieuwe gedrag in het repertoire op te nemen. Tot slot kunnen zo bepaalde verwachtingen gesteld worden aan het lerarenteam en kan op zoek gegaan worden naar de beste manier van samenwerken. Groepsdynamica kan immers ook betrekking hebben op het gedrag van een lerarenkorps als team, of meer nog, de samenwerking tussen 2 verschillende teams (blinkteam en lerarenkorps).

De werkwijzen om de klas en leraren beter te bereiken dient Blink zelf te selecteren. Zij zijn immers degenen die er mee aan de slag zullen gaan. Dus diegenen die het beste kunnen bepalen welke werkwijze hen ligt en welke niet, wat past bij de organisatie en wat niet. Uiteraard heb ik hier wel mijn eigen voorkeur bij.

Heel belangrijk vind ik dat men bij het uitvoeren van de werkwijzen steeds rekening houdt met diegene die men voor zich heeft.

17.2 EINDREFLECTIES

17.2.1 Hiaten

Het grootste gemis in mijn eindwerk vind ik het ontbreken van ervaringen van leerkrachten. Indien ik mijn literatuurstudie vroeger had afgerond, had ik nog de kans gehad leerkrachten op school te contacteren. Nu worden leerkrachten enkel bekeken vanuit het perspectief van time-outprojecten, wat niet altijd positief is. Indien ik verschillende leerkrachten bevroegd had, had dit beeld wellicht genuanceerder kunnen zijn. Uit de 3 bevragingen bleek immers dat de 3 contactpersonen van school moeite deden om mee te zorgen voor een goede re-integratie. Dit soort leerkrachten is aanwezig in elk T.O.-project en een zegen om mee samen te werken. Binnen de interviews wordt dit echter minder benoemd, omdat ik peilde naar belemmerende factoren wat leerkrachten betreft. Dit, terwijl er toch tal van leerkrachten zijn die er net de oorzaak van zijn dat een re-integratie goed verloopt. Leerkrachten die hun klas goed in de hand hebben, die zorgen voor een goede klasfeer en een band hebben met de jongere in kwestie. Leerkrachten die geloven in time-out. Leerkrachten waarvoor de jongere veel respect heeft en die de jongere motiveren zijn best te doen. Leerkrachten wiens afwezigheid de re-integratie negatief zou beïnvloeden. Leerkrachten die weinig aan bod komen in dit werk, maar zeker sterk vertegenwoordigd zijn in de praktijk.

Indien ik mijn thema nog meer afgebakend had en me toegespitst had op de groepsdynamische elementen in de klas, had ik mijn eindwerk overzichtelijker kunnen maken. Ik had dan dieper kunnen ingaan op 1 methode, namelijk het klasmoment. Ik had voor één specifiek thema kunnen kiezen en de rol van de leerkracht en het betrekken van de jongere achterwege kunnen laten. Ik had Blink concretere tips kunnen geven en misschien wel een “instapklaar” pakket kunnen aanbieden. Een pakket dat bestaat uit verschillende klasmomenten die gegeven kunnen worden in een klas bij de terugkeer van de jongere.

Nu deed ik dat niet en betrok ik 3 verschillende partijen in mijn werk. Het gevolg hiervan is dat ik veel aspecten wou bespreken en mijn eindwerk minder overzichtelijk geworden is. Als lezer was het wellicht verwarrend bij momenten en niet altijd gemakkelijk om te volgen.

17.2.2 Betekenis eindwerk

Het bespreken van de 3 partijen heeft er wel voor gezorgd dat ik stil kon staan bij heel wat verschillende aspecten van de werking. Niet tot in detail, maar wel kritisch. Zo is het een eindwerk geworden dat aan het denken kan zetten op tal van vlakken en dat verschillende ideeën sprokkelt. Het team kan er niet meteen mee aan de slag, maar het kan wel een aanleiding zijn om bepaalde zaken te veranderen.

De manier waarop ligt volledig in hun handen, wat goed is, want zij kennen de organisatie het best en hebben pakken meer ervaring. Bij een instapklaar pakket was dit niet het geval geweest.

Mijn eindwerk kan ook dienen om toekomstige stagiairs wat meer inzicht te geven in de werking van Blink. Dit was iets waar ik zelf naar op zoek was in het begin van mijn stage, maar niet vond. In Blink zijn namelijk niet zo heel veel zaken uitgeschreven.

Ik vond het ongelooflijk boeiend te merken hoe andere projecten tegemoetkomen aan het door mij onderzochte spanningsveld. De meerwaarde aan uitwisseling is dat het helpt attent te blijven voor vernieuwing en de eigen organisatie te optimaliseren. Dit is iets dat ik zelf ook meeneem naar het werkveld. Me niet enkel focussen op de organisatie waar ik werk, maar oog hebben voor gelijkaardige organisaties. Als ik als medewerker de kans krijg deel te nemen aan een overleggroep waarbij ik in contact kan komen met gelijkaardige voorzieningen, zal ik daar niet over twifelen. Jammer genoeg blijft dit vaak beperkt tot de taak van coördinatoren, terwijl je er als werknemer ook heel veel uit kan leren.

Tot slot geeft het me een goed gevoel over time-outprojecten geschreven te hebben. Time-out heeft in de sociale sector nl. nog niet zo heel veel naambekendheid. Al zijn het maar 2 mensen (lezer en promotor) die ik er mee bereik, ze hebben nu toch wat meer inzicht in wat een time-outproject juist is. Misschien komt het kennen van het bestaan er van nog wel van pas. Ik zou zeggen, laat niet na het er over te hebben als u merkt dat het een ander verder op weg kan helpen. Time-out is een initiatief dat kansen geeft aan jongeren, kansen die zonder (het kennen van het bestaan van) een time-out misschien ontlopen worden.

17.2.3 Persoonlijke inzichten

Het bespreken van verschillende methoden leerde me dat eclectisch handelen echt een meerwaarde kan betekenen. Bij de ene jongere zal het bv. interessant zijn het waarden- en normen spel te doen met zijn klas, bij een ander voldoet een korte introductie. Je hebt een zodanig uitgebreide waaier aan werkwijzen dat het maar al te gek zou zijn bij iedere jongere identiek hetzelfde te gaan handelen. Het is de kunst te gaan kijken wat een jongere nodig heeft en wat er bij hem past. Net zoals je als begeleider ook een voorkeur hebt voor welbepaalde methoden. Dit maakt dat ik in mijn aanbevelingen niet wil zeggen: dit is nu dé manier om met dit groepsdynamisch element om te gaan. Nee, er zijn tal van manieren. Zo lang men er die manier uitpikt die het best past bij de jongere en waar men zelf ook in gelooft, is er geen probleem. Essentieel hierbij is wel je steeds bewust te blijven van de visie van waaruit je handelt en te weten waarom je een bepaalde methode nu gebruikt.

Het bestuderen van gedrag in groepen deed me inzien hoe complex het gebeuren i/e groep eigenlijk is. Wat ik hier vooral uit meeneem is, dat je een groep kan aanspreken op zijn verantwoordelijkheid. Het loont jongeren aan te spreken op hun krachten, te peilen naar het aandeel dat zij willen leveren om bij te dragen a/e goede groep. Het boeit me, me verder te verdiepen in het gedachtegoed van proactieve cirkels en geweldloos communiceren. Ik ben ervan overtuigd dat dit me nog van pas zal komen in het werken met jongeren. Te meer, omdat mijn ervaring met jongeren zich beperkt tot mijn stage, en ik bijgevolg soms nog zoekende ben naar de juiste communicatiestijl met hen. Bij kinderen was ik makkelijker geneigd te werken vanuit het idee van straffen en belonen. Bij jongeren bewandel je een heel andere piste en is de methodiek van geweldloos communiceren een troef.

17.3 AANBEVELINGEN

Ik vermoed dat Blink bereid zal zijn mee stil te staan bij wat sterk en minder sterk aanwezig is in de werking op vlak van groepsdynamica. Ik wens dan ook maar één aanbeveling te doen en dat is de volgende: blij alsjeblief zo openstaan voor nieuwe dingen en blij het welzijn van de gasten daarbij alsjeblief als jullie nummer één beschouwen.

BIBLIOGRAFIE

Boeken

Alblas, G. (2010). *Inleiding groepsdynamica*. Groningen/Houten, Noordhoff uitgevers.

Baarda D.B., De Goede M.P.M. en Van der Meer-Middelburg A.G.E. (2007). *Basisboek interviewen. (Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews.)* Tweede herziene druk. Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff bv.

Boon A., Prick L. (2010). *Te gezellig in de les. (Een zorg voor ouders en leraren)*. Amsterdam, uitgeverij Augustus.

Brouwer A. (2008). *Hoe geef je met voldoening les aan pubers? (40 praktijktips voor de leraar.)* Baarn, HBuitgevers.

Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge (2000). *Probleemgedrag op school*. Leuven – Apeldoorn, Garant-Uitgevers n.v..

De Boer, B., ten Brink, N., Brons, C., Craamer, L., Jeninga, J., Miedema, P., Nuberg, N., Petri, J., van Rooij, J., Würdeman, L (2007). *De moeilijke klas*. Derde druk. Antwerpen, Fontys OSO en Garant-Uitgevers n.v..

Douglas, T. (1999). *Over leven in de groep. Psychologie van het groepslidmaatschap*. Schoten, Uitgeverij Westland nv.

Goris, P., Walgrave, L. (2002). *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*. Leuven, Garant.

Johnson D. en Johnson F. (2008). *Groepsdynamica theorie en vaardigheden 9^e editie*. Benelux, Pearson education.

Messing C., Wienke D. (2011). *Reboundprogramma's in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor organisatie en methodiek*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI)/ Amsterdam, Uitgeverij SWP

Migchelbrink F. , (2006). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Elfde, compleet herziene druk. Amsterdam, Uitgeverij SWP.

Remmerswaal, J. (2005). *Groepswerk als uitdaging. (Perspectieven en dynamieken van groepen.)* Antwerpen, Standaard Uitgeverij.

Remmerswaal, J. (2006) *Begeleiden van groepen. Groepsdynamica in praktijk*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

Van den Bergh B., Ackaert L., De Rycke L. (2003). *Tienertijd. (Communicatie, opvoeding en welzijn in context: 10- tot 18- jarigen, ouders en leerkrachten bevraagd.)* Garant-Uitgevers n.v..

Van der Ploeg J. (2005). *Behandeling van gedragsproblemen: initiatieven en inzichten*. Rotterdam, Lemniscaat B.V..

Van Lente, G. (1999). *De groep. De kunst met groepen te werken*. Derde herzien druk. Giethoorn, Meppel, Het Spectrum B.V..

Van Oudenhoven J.P., Giebels E. (2010). *Groepen aan het werk*. Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Houten.

Walgrave L. (1996). *Confronterende jongeren*. Leuven, Universitaire Pers.

Weisfelt, P. (2005). *De geheimen van de groep. (Het proces van het systeem en de consequenties voor individu, groep en organisatie.)* Amsterdam, uitgeverij Boom Nelissen.

Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas. De basisgids voor klassenmanagement*. Tielt, Lannoo nv.

Zimbardo P., Weber A., Johnson R. (2006). *Psychologie een inleiding*. Tweede druk. Bénélux, Pearson Education.

Niet commerciële informatie

de Jeu R., Leloux H. (2008). *Draaiboek transferfase time-out I & II. De transferfase stap voor stap*. Intern document. Alphen aan den Rijn, Horizon Instituut voor Jeugdzorg en Onderwijs.

GEYSEMANS, K. (2010-2011) *Syllabus "Opleiding ervaringsleren en procesbegeleiding."* Cursus. Leuven, Outward Bound België.

LEONARD, H. (2007) *Ombuigen van storende klasdynamieken*. Cursus. Kortrijk, vzw Eeckhoutcentrum.

VAN ZEGEREN, J., DE CONINK A. (2002-2003). *Communicatie en interactie*. Cursus. Gent, Departement Sociaal-Agogisch Werk – Hogeschool Gent.

Internet

Ruigrok J., Rigardus (2010). *Jan Ruigrok over herstelgericht werken. "Als het goed gaat dan gaat de rebound helemaal failliet."* <http://www.rigardus.nl/pdf/2011.03-rebound-helemaal-failliet.pdf> Artikel (pdf-document). (geraadpleegd op 22.07.2011)

Alera B.V. (s.d.). *Loyaliteitsconflict* [online]. Alera B.V. <http://www.scheidenopmaat.nl/loyaliteitsconflict.html> (geraadpleegd op 1.03.2011)

Encyclo MMX (s.d.). *Opzoeken selffulfilling prophecy* [online]. Naaldwijk: Encyclo MMX. (<http://www.encyclo.nl/begrip/Self%20fulfilling%20prophecy> (geraadpleegd op 15.4.2011)

Faes M., Vzw Den Overstap (2009). *Toegepaste methodieken [online]*. Antwerpen: vzw Den Overstap.
<http://www.google.be/imgres?q=leercyclus&um=1&hl=nl&gbv=2&tbm=isch&tbnid=r1BqKPk3cZRM2M:&imgrefurl=http://www.denoverstap.be/denoverstap/Toegepaste.htm&docid=NkT9f1rxlcYFDM&w=313&h=270&ei=xnVHTqDdGcT-gau-gT3Bg&zoom=1&iact=hc&vpx=509&vpy=378&dur=32&hovh=208&hovw=242&tx=128&ty=106&page=1&tbnh=135&tbnw=158&start=0&ndsp=24&ved=1t:429,r:14,s:0&biw=1280&bih=717> (geraadpleegd op 2.4.2011)

Koning Boudewijnstichting (s.d.). *Davignon (Fonds Amélie Davignon): time-outprojecten* [online]. Brussel: Koning Boudewijnstichting. <http://www.kbs-frb.be/call.aspx?id=245186&LangType=2067> (geraadpleegd op 24.07.2011)

Oostrik H., KPC groep (2009). *Herstelrecht als basis voor een verbindende school*. 'S-Hertogenbosch: KPC groep. http://www.kpcgroep.nl/Voortgezet-onderwijs/Kwaliteit-en-innovatie/Veiligheid/~/_media/Files/DocumentenVO/Artikel_Herstelrecht.ashx (geraadpleegd op 14.07.2011)

Stoops L., Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *Programma langdurige time-out*. Bijlage subsidieaanvraag (word-document).
http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/timeout/Time%20out%20lange%20programma_NieuweOproep.doc (geraadpleegd op 22.02.2011)

Time-outproject Blink (s.d.). *Blink* [online]. Brugge: Blink. <http://www.time-outblink.be/blinkWebcontrols/blink.aspx?page=0> (geraadpleegd op 22.02.2011)

Vettenburg N., Vandewiele B., Koning Boudewijnstichting (2003). *Time-outprojecten met schoolvervangende programma's. Beschrijving van een experiment 2001-2003*. Beschrijving experiment (pdfdocument) http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1406_Timeoutprojecten.pdf (geraadpleegd op 1.4.2011)

Woorden.org (s.d.) *Woordenboek* [online]. Naaldwijk: woorden.org.
<http://www.encyclo.nl/zoek.php?woord=re-integratie> (geraadpleegd op 1.4.2011)

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: VOORWAARDEN WAARAAN FEEDBACK MOET VOLDOEN

Alblas (2010, p.215) erkent net als Remmerswaal de kracht van feedback. Hij zegt dat feedback tot verandering van gedag kan leiden van de groepsleden en het kan leiden tot een verbetering van de communicatie en onderlinge relaties in een groep. Dit kan echter slechts als er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt:

- Feedback moet zo veel mogelijk beschrijvend en zo min mogelijk veroordelend of interpreterend zijn. Niet: “Jouw gedrag is storend in de groep.”, maar: “Doordat je niet meedeed, slaagden we er niet in de groepsopdracht tot een goed einde te brengen, want de groep was niet voltallig. We zouden het dus leuk vinden als je de volgende keer wel meedoet.”
- Feedback moet helder en specifiek zijn, zo min mogelijk vaag en algemeen. Zo is het gemakkelijker iets met de feedback te doen. Niet: “Je bent niet goed bezig.”, maar “Een van de regels is op tijd komen, ten laatste om 8u45, deze week is het je nog niet gelukt op tijd te komen, het zou fijn zijn mocht je dat vanaf nu wel doen.”
- Feedback moet wenselijk zijn: de jongere moet er voor openstaan.
- Het moet voor de jongere duidelijk zijn dat de leerkracht of medeleerlingen feedback geven vanuit goede bedoelingen.
- Feedback moet gedeeld zijn: er moet worden nagegaan of andere leerkrachten dezelfde mening hebben over de jongere.
- Als jongeren onderling feedback geven moeten ze op de hoogte zijn van de regels van het geven van feedback, moeten ze bereid zijn feedback te geven en ontvangen en moeten ze bereid zijn te werken aan de verbetering van relaties.

Van Oudenhoven (2010, p.149) haalt dezelfde aandachtspunten aan als Gert Alblas. Aangevuld door volgende 2 punten:

- Feedback is het meest effectief als het onmiddellijk na het getoonde gedrag gegeven wordt. Feedback geven enkele dagen nadat het gedrag heeft plaatsgevonden, is dus niet aan te raden.
- Goede feedback is bruikbaar: gericht op het gedrag waar de ontvanger iets aan kan veranderen. Wijzen op een tekortkoming zonder aan te geven hoe men het gedrag kan veranderen, zorgt alleen maar voor frustratie. Door alternatieven aan te reiken weten jongeren beter hoe ze hun gedrag kunnen veranderen.

Voorbeeld uit de literatuur: “Slecht: “Eerlijk gezegd breng je je verhaal niet bepaald boeiend.”” (Van Oudenhoven, 2010, p.149)

Voorbeeld uit de literatuur: “Goed: “Het is me opgevallen dat je steeds je hoofd naar beneden houdt of je handen voor je mond hebt, wanneer jij iets zegt. Dat maakt een aarzelende indruk op mij. Wanneer je ons erbij aan zou kijken, is het veel gemakkelijker de aandacht erbij te houden.” (Van Oudenhoven, 2010, p.149)

- ⇒ Het is dus niet alleen belangrijk dat de jongere feedback krijgt op zijn gedrag gedurende zijn re-integratie in de klas, deze feedback dient ook aan bovenstaande voorwaarden te voldoen.

BIJLAGE 2: NORMEN EN ROLLEN

Inleiding

Normen en rollen zijn een belangrijk onderdeel van de structuur van groepen. Wellicht vormen ze zelfs het belangrijkste structurelement. Groepsnormen hebben immers een uitermate belangrijke invloed op de gang van zaken in een groep en op het gedrag van groepsleden. Ze bepalen de ruimte waarbinnen het gedrag van individuele groepsleden zich kan afspelen. "Individueen laten zich door groepsnormen beïnvloeden, op een wijze waarop zij zich nooit door andere mensen zouden laten beïnvloeden. Groepsnormen hebben immers vaak het karakter van morele verplichtingen (wat je behoort te doen of zou moeten doen)." (Johnson, 2008, p.169)

Bijgevolg kunnen groepsnormen en groepsrollen een belangrijke invloed hebben bij de re-integratie van de jongere. Met name als de groepsnormen en groepsrollen er voor zorgen dat de jongere beperkt wordt in het uitvoeren van zijn nieuwe gedrag.

groepsnormen en conformiteit

Omschrijving

Remmerswaal (2006, p.191) omschrijft groepsnormen als volgt:

"In elke groep bestaan regels die bepalen welk gedrag goed of fout, beleefd of onbeleefd, toegestaan of verboden, gewenst of ongewenst is. Ze geven aan welk gedrag in deze groep 'normaal' of 'abnormaal' gevonden wordt. Deze regels heten normen. Groepsnormen zijn doorgaans onuitgesproken gedragsregels die voor ieder in de groep gelden. Overtreding van de groepsnormen wordt meestal opgemerkt en door de groep afgekeurd. Dit kan ook gebeuren door het aanstootgevende gedrag te negeren." Groepsnormen worden in het algemeen door de leden zelf gemaakt en onderhouden. Zelfs met betrekking tot regels van buitenaf of bovenaf zijn het de leden die ze meer of minder serieus nemen.

Remmerswaal (2006, p.191) zegt dat een belangrijk kenmerk van groepsnormen gemeenschappelijkheid is: afwijken van de groepsnorm is in de meeste groepen niet toegestaan. Indien iemand toch afwijkt van de groepsnorm, dan zal er een sterke druk op hem uitgeoefend worden om zich aan te passen. Weigert de afwijkende zich aan te passen dan zal de groep na verloop van tijd stoppen met hun pogingen om zijn gedrag aan te passen. Ze zullen hem volledig negeren of uit de groep zetten. Gezien de pijnlijkheid van psychologische of fysieke uitstoting zullen leden er alles aan doen om dit te voorkomen. Dit is een belangrijke reden van conformiteit aan de groepsnormen.

"Kiesler en Kiesler (1969) vatten conformiteit op als een verandering van gedrag of opvatting in de richting van een groep als gevolg van een reële of denkbeeldige groepsdruk. Er moet dus een verschil in opvatting of gedrag zijn en de zaak waarover het gaat moet enig belang hebben voor de groep." (van Oudenhoven, 2010, p. 110)

- ⇒ De blinkgroep heeft andere groepsnormen dan de klasgroep. De jongere zal zich dus automatisch anders gedragen, hij zal anders praten, denken en voelen. Door de druk die de groep uitoefent zal de jongere zich conformeren aan de groepsnormen van de desbetreffende groep. Voorbeeld: niet meewerken in de klas i.p.v. goed mee te werken in Blink.

Versterkende factor

Remmerswaal (2006, p191) zegt dat de neiging tot conformiteit versterkt wordt wanneer het groepslid zelf onzekerder is en minder overtuigd is van zijn eigen meningen en opvattingen. Een onzekere jongen zal de meningen en pressie van anderen dus gemakkelijker aanvaarden dan een jongere met veel zelfvertrouwen.

- ⇒ Uit de doelgroepomschrijving blijkt dat we in Blink voornamelijk jongeren met een laag zelfbeeld begeleiden. Bijgevolg dus ook jongeren bij wie de neiging tot conformiteit versterkt wordt.

Redenen

Er zijn een aantal redenen (Remmerswaal, p.192) waarom groepsleden aan de groepsnormen conformeren:

1. Uit angst om afgewezen of buitengesloten te worden, omdat men als afwijkende beschouwd wordt.
 - ⇒ Bij adolescenten is deze angst nog groter dan bij volwassenen. Zimbardo (2006,p.145) zegt dat het verlangen naar sociale acceptatie bij adolescenten opvallend toeneemt. De toenemende behoefte aan acceptatie door leeftijdsgenoten vergroot de angst voor een mogelijke afwijzing.
2. "Door persoonsattractie en groepscohesie: men zal zich eerder en sterker conformeren aan anderen die men sympathiek vindt of aan een groep waarvan men graag lid wil worden of blijven." (Remmerswaal, p.192)
 - ⇒ De klasgroep is een groep waar men lange tijd deel van uitmaakt, dus de kans is groot dat de jongere graag lid wil blijven van deze groep i.t.t. de blinkgroep die hij nog maar pas kent.
3. „Als men dan merkt dat anderen een situatie anders beleven of definiëren dan zichzelf, ervaart men een cognitief conflict. Mensen nemen namelijk aan dat er maar één juiste beschrijving van de situatie is. Moet men afgaan op de eigen opvattingen of op die van anderen?“
4. "Uit vertrouwen in de juistheid van het standpunt van de meerderheid dan wel uit twijfel aan de juistheid van het eigen standpunt." (Remmerswaal, p.192)
 - ⇒ Onze jongeren zijn vaak onzeker, dus de kans bestaat dat ze twijfelen over de juistheid van hun eigen standpunt.

Formele en informele normen

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen formele en informele normen. "Met formele groepsnormen worden de regels bedoeld die officieel van toepassing zijn op het gedrag van de leden van een groep. Ze worden expliciet afgesproken of opgelegd. Aan overtreding is doorgaans een vooraf vastgelegde sanctie verbonden. Informele normen daarentegen ontwikkelen zich gedurende het bestaan van een groep vaak zonder dat er officiële afspraken gemaakt of vastgelegd worden." (Remmerswaal, p.191)

- ⇒ Formele normen in Blink: de geboden. Formele normen in de klas: de klas afspraken. Niet enkel de formele normen zijn verschillend in beide groepen, maar ook de informele normen.

Voorbeeld: naar Blink komen wordt geaccepteerd ⇔ niet naar school komen is stoer. Bijgevolg kan het gedrag dat de jongere in de klasgroep stelt anders zijn dan het gedrag dat hij in de blinkgroep stelde. Voorbeeld: altijd naar Blink gaan tegenover spijbelen op school.

Rollen

Leonard (2007, p.5) beschrijft rollen als de posities die de verschillende groepsleden innemen in de structuur van de groep. Een functie is gebaseerd op reële gedragingen van een leerling. Hier wordt een uitvergroting van gemaakt, waardoor de leerling zich als een karikatuur van zichzelf gaat gedragen. De groep verwacht van de leerling dat hij die rol opneemt, waardoor dit gedrag versterkt wordt. Leerlingen voelen zich hierin vaak gevangen: na verloop van tijd is hun gedrag geen individuele keuze meer. De functie valt niet samen met individuele kenmerken. Het moet gezien worden als een onderdeel van het groepsfunctioneren. Als je een clown in een andere groep zet, is er veel kans dat hij een heel andere positie in deze groep verwerft.

- ⇒ Voorbeeld: dat rollen van groep tot groep kunnen verschillen kwam duidelijk naar voor gedurende de tweede time-outperiode. Manuel werd aangemeld met als problematiek steeds onnozel doen in de klas en alles in het belachelijke trekken. In de blinkgroep behoorde hij tot de jongere gasten en vond hij met zijn humor geen aansluiting. Bijgevolg hield deze jongen zich heel sterk op de achtergrond en ontpopte zich tot een stil persoon, een zogenaamde zwijger.

Van Lente (1997, p.84) geeft aan dat het niet gemakkelijk is nog iets te veranderen aan je verkregen status, positie en rol. Je moet dan consequent en volhardende kanten van jezelf laten zien. Voorbeeld uit de literatuur: "iemand kan zeggen: jullie zien denk ik nogal een pi-as in mij, maar eigenlijk ben ik heel anders." Het zal echter pas effect hebben als je gedrag vertoont waarin je, je piasserij achterwege laat. Vermits je tegen verwachtingen moet ingaan, is het moeilijk tot verandering te komen. Daar heb je soms echt lef voor nodig. Jouw rol is bovendien ook deel gaan uitmaken van een groeps patroon dat zijn eigen taaiheid kent."

- ⇒ Hier wordt nogmaals gewezen op de moeilijkheid van de taak waar een jongere voor staat en de noodzaak van opvolging van de jongere.

Van Lente (1997, p.82-84) legt uit hoe rollen tot stand komen. Hij heeft het over roldifferentiatie: ieder krijgt uiteindelijk zijn eigen plek in de groep.

Wanneer iemand deel gaat uitmaken van een bepaalde groep presenteert hij zich in eerste instantie op een bepaalde manier. Deels verloopt dit spontaan, je hebt het niet zomaar in de hand. Deels kies je voor een bepaalde gedragsstijl. Voorbeelden van presentaties: opgewekt, ideeën opperen,... Naarmate je, je meer vertrouwd voelt, laat je meer van jezelf zien en leert men ook wat meer kennen van je achtergrond. Ondertussen ben je ook al weer bezig jezelf wat bij te sturen op basis van de reacties die anderen op jou geven. Het ene stukje van je gedrag blijkt in goede aarde te vallen dus dat versterkt je. Het stukje van jezelf dat minder goed valt, trek je terug. Op basis van je achtergrond kan men je ook dingen toeschrijven, die helemaal niet zo typerend voor je zijn. Voorbeeld: hij is afkomstig van Afrika dus zal wel vrolijk zijn. Je krijgt dan iets opgeplakt. Dit heet stereotypering of attributie (toeschrijving).

Realistischer zijn de toeschrijvingen op basis van wat ze van je meemaken. Voorbeeld: de sfeer die jij aan het groepsklimaat bijdraagt. Dit alles draagt er toe bij dat jouw manier van aanwezig zijn na enige tijd vaste vormen aanneemt en je een bepaalde positie krijgt tussen de anderen.

De rol die je inneemt hangt af van groep tot groep. Misschien krijg je een belangrijke functie, omdat daar toevallig extra behoefte aan is.

Omgekeerd kan ook: er kan niet zo veel behoefte zijn aan een prater in een groep, waardoor je niet zo veel inbrengt als gedacht.

Het verwachtingspatroon dat aan jou gekoppeld geraakt door de groep is je rol.

In elke groep is sprake van rolnormen: dit verwachten wij van jou, dat niet: dus wees zo en niet zus. Indien je iets doet of zegt dat totaal niet bij je rol past, zal dit genegeerd worden of zullen er opmerkingen komen op je gedrag. Voorbeeld uit de literatuur: "Nou nou, dat zijn we niet van jouw gewend."

⇒ Een jongere die geleerd heeft zich te beheersen op het moment dat iemand hem uitdaagt, zal commentaar krijgen als hij niet uitvliegt op het moment dat iemand hem beledigt. Hij stond immers bekend als "de opvliegende" van de klas.

Het gebeurt niet zo gauw dat een functie in de groep ontbreekt. Voorbeeld: neem element x: Hans heeft dat als mogelijkheid wel in zich, maar houdt zich normaal meer op de achtergrond. Nu komt hij in een groep waar niemand x behartigt, waar niemand de leiding op zich neemt en ziedaar, Hans neemt het nu op zich, wellicht tot zijn eigen verbazing.

⇒ Op deze manier kan het gebeuren dat een jongere per toeval in de rol geduwd wordt van zijn/haar werkpunt. Eens terug in de klas, is de kans groot dat hij zijn vroegere rol terug zal opnemen en zijn werkpunt bijgevolg achterwege laat.

Wanneer iemand met een specifieke rol de groep verlaat, wordt het evenwicht verstoord. Er doen zich dan verschuivingen voor binnen wie welk rolelement op zich neemt. (Van Lente, 1997, p.86)

"In elke groep betekent elke rol weer iets unieks. De rol van persoon P kan in de ene groep heel anders uitpakken dan in de andere. Soms kun je, je haast niet voorstellen dat het dezelfde P is. Toch zal P dat meestal niet met opzet zo hebben gearrangeerd. Hij of zij kan zich best een bepaalde gedragswijze voornemen, maar het is afwachten hoe dat valt bij de anderen. Meestal groeit zo'n rol vanzelf: je raakt op een organische manier ingepast." (Van Lente, 1997, p.87)

⇒ Dit is ook wat wij soms concluderen binnen de blinkgroep. Leerkrachten zijn soms verbaasd over de manier waarop jongeren zich bij ons gedragen hebben.

Het kan gebeuren dat iemand zich ongelukkig voelt met zijn rol, maar het kan ook gebeuren dat iemand heel wat mogelijkheden kan ontwikkelen via een bepaalde rol. Voorbeeld: Manuel vond het niet echt fijn dat hij de zwijger was in de blinkgroep i.p.v. de ambiancemaker. Paulien leek er enorm van te genieten dat ze eindelijk eens niet het zwarte schaap van de groep was, of toch in mindere mate dan op school.

Besluit

In dit hoofdstuk werd benadrukt dat iemands rol gebonden is aan een specifieke groep. Het verschil in rollen kan er voor zorgen dat de jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet opneemt in de klasgroep. Hierbij kan de vraag gesteld worden hoe time-outprojecten iets kunnen doen rond deze rolverschillen opdat de re-integratie hierdoor niet gehinderd wordt?

Wat de normen betreft, kunnen zij er ook de oorzaak van zijn dat een jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet opneemt in de klasgroep. De kans bestaat immers dat de normen van de klas afwijken van de normen in blink en de jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet toelaten. In die zin is het nuttig normen vanuit de jongeren zelf te laten komen en gezamenlijk afspraken te maken. Zo wordt de kans groter dat de normen van de klasgroep en de blinkgroep enigszins overeenkomen. Voorbeeld: in het geval van Blink zou dit kunnen door in klasverband blinkgeboden op te stellen. Desondanks zullen er normverschillen blijven bestaan en kan de vraag gesteld worden hoe time-outprojecten hier mee kunnen omgaan om de re-integratie zo weinig mogelijk in het gedrang te laten komen?

BIJLAGE 3: E-MAIL LEERKRACHTEN

Geachte meneer Van Hecke⁸

Ik ben een derdejaarsstudente maatschappelijk werk van Hogeschool Gent.. Van midden februari tot begin juni liep ik stage bij het time-outproject Blink te Brugge. (opdrachtgever)

Katrien Pintelon, de coördinatrice van Blink gaf me uw e-mailadres.

Alvorens mijn vraag aan u voor te leggen, wens ik eerst te benoemen dat ik me er bewust van ben dat u momenteel vakantie hebt. Ik zou het dan ook begrijpen indien u deze mail wenst te negeren. Desondanks contacteer ik u toch, omdat ik het belangrijk vind de mening te horen van één van de belangrijkste partners van Blink, om niet te zeggen de belangrijkste. (erkenning)

In het kader van mijn eindwerk doe ik onderzoek naar het spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere na een lange time-out. Dit, niet alleen omdat het thema me aanspreekt, maar ook op vraag van het blinkteam. Zij ervaren namelijk dat jongeren er gedurende de 4 weken van de time-out vaak in slagen aan hun doelstellingen te werken. Eens terug in de klas vervallen ze soms in hun vroegere gedrag.

Via een literatuurstudie ben ik op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen (voorbeeld weerstand) voor dit spanningsveld. Op basis van mijn literatuurstudie zal ik andere time-outprojecten interviewen om na te gaan hoe zij omgaan met dit spanningsveld. Daarnaast zal ik enkele jongeren bevragen omtrent hun ervaring met re-integratie in de klas. Het lijkt me echter ook erg nuttig een derde partij aan het woord te laten, met name de leerkrachten. Jullie zijn immers diegenen die zien hoe de re-integratie in de praktijk verloopt, bijgevolg kunnen jullie ook het beste zeggen welke verklaringen herkenbaar zijn en welke niet. (Belang en het kaderen van de vragenlijst)

Om te polsen naar jullie ervaringen met re-integratie heb ik een vragenlijst opgesteld. Mijn vraag naar u toe is of u deze alstublieft zou willen invullen? Meer bepaald voor de time-out van Luc die gedurende maart dit schooljaar plaatsvond.

Het invullen van de vragenlijst mag kort en bondig gebeuren, dit zou hooguit een kwartier van uw tijd in beslag mogen nemen.

De door u ingevulde gegevens zullen uiteraard anoniem verwerkt worden. (Anonimiteit en vertrouwelijkheid) Op basis van de door u ingevulde gegevens tracht ik me een beeld te vormen van hoe de re-integratie in de praktijk verloopt. De uiteindelijke bedoeling van mijn eindwerk is stil te staan bij de positieve punten en de aandachtspunten van Blink. Dit op vlak van re-integratie in relatie tot de groepsdynamica in de klas. (doel eindwerk)

Nogmaals: ik ben me er bewust van dat u vakantie heeft en u zich momenteel wellicht liever niet met schoolgerelateerde zaken bezig houdt. Dit kan ik u niet kwalijk nemen, na een volledig schooljaar gewerkt te hebben is dit uw volste recht. Ik zou het bijgevolg extra hard waarderen indien u toch bereid zou zijn de vragenlijst in te vullen, ondanks het feit dat u eigenlijk vakantie hebt. (erkenning) Op deze manier kan Blink uw wensen en bedenkingen, wat re-integratie betreft, meenemen naar de toekomst. (belang onderzoek)

U vindt de vragenlijst onderaan deze mail en in bijlage. U kan de vragen gewoon beantwoorden in deze mail en vervolgens terugsturen naar dit e-mailadres (evita.vanderhaeghe@gmail.com). Of u kan de bijlage opslaan op uw computer, de vragen invullen en de bijlage vervolgens doorsturen naar dit e-mailadres. Al naargelang wat voor u het gemakkelijkste is. (wijze van invullen)

Indien u nog vragen heeft, zal ik deze met plezier beantwoorden.

⁸ Namen zijn omwille van de anonimiteit vervangen door andere.

Met vriendelijke groeten

Evita Vanderhaeghe

BIJLAGE 4: VRAGENLIJSTEN LEERKRACHTEN

Vragenlijst 1

- Was de jongere volgens u voldoende voorbereid op zijn terugkeer naar school?

Waarom wel, waarom niet?

Jolien maakte een meer ontspannen indruk op mij.

- Vond er een klasgesprek of een activiteit met de klas plaats geleid door Blink?

Wat vond u goed aan dit klasgesprek of deze activiteit?

Wat vond u minder goed?

Ik heb geen weet van zo'n activiteit. Die ware wenselijk geweest.

- Hoe verliep de jongere zijn herintrede in de klas?

Wat ging goed?

Wat minder?

Enkele van haar medeleerlingen vertelden mij dat haar positie in de groep voorheen moeilijk tot onhoudbaar geworden was en dat de problemen die ze kende hen erg hoog zaten. Na haar terugkeer merkte je aan Jolien dat die problemen minder zwaar doorwogen en dat ze daar rustiger door geworden was.

- Wat heeft de jongere volgens u geleerd in Blink?

Ze leerde volgens mij beter te relativeren en kreeg zo grip op haar levenssituatie.

- Slaagde de jongere er in hetgeen hij in Blink leerde toe te passen?

Hoe komt het volgens u dat hij hier wel in slaagde?

Hoe komt het volgens u dat hij hier niet in slaagde?

Ik kan niet inschatten hoe het precies kwam dat Jolien slaagde, maar effect heeft de time-out zeker gehad. Ik ben zelf een voorstander van dergelijke opvanginitiatieven.

- Vond u het moeilijk de jongere een tweede kans te geven?

Waarom wel, waarom niet?

Absoluut niet. Elke leerling verdient een tweede kans van mij. Ik heb die zelf ook altijd gekregen.

- Geloofde u dat een time-out kon helpen de jongere zijn gedrag te verbeteren? Waarom wel, waarom niet?
- Gaf u de jongere feedback op zijn gedrag? Zo ja, hoe?

Ja, ik heb wel eens met haar onder vier ogen gesproken. Dat doe ik wel vaker met leerlingen die problemen ervaren.

- Zijn jullie tevreden over de nazorg die Blink aanbood?

Waarom wel?

Waarom niet?

Kan ik zelf ook moeilijk inschatten. Ik weet niet precies hoe de nazorg verliep omdat die in handen is van onze leerlingenbegeleiders die trouwens schitterend werk verrichten. Zij ontfermen zich over de leerlingen en beschermen zo hun privacy.

- Bood Blink jullie voldoende ondersteuning bij de aanpak van de jongere? Voorbeeld a.d.h.v. tips op het rondetafelgesprek. Hoe deed Blink dit? Wat was goed, wat minder?

Er zal vast wel zo'n gesprek gevolgd zijn, maar daar was ik niet bij aanwezig.

- Hoe zou Blink de re-integratie van de jongere in de klas kunnen verbeteren?

Volgens mij gewoon verder doen zoals nu gewerkt wordt. De mij bekende leerlingen die een time-out meemaakten, keerden allemaal tevreden terug.

- Welke rol ziet u voor leerkrachten weggelegd bij de re-integratie van de jongere in de klas na afloop van de time-out?

Die rol is zonder twijfel enorm belangrijk. Ik spreek uit ervaring.

- Welke van de volgende factoren belemmerden de jongere zijn re-integratie in de klas? Zet een x naast deze factoren. (Voorbeeld: leerstofachterstand x)
 - Leerstofachterstand
 - Groepsdruk, waardoor de jongere normovertredend gedrag stelde
 - Negatieve feedback van medeleerlingen op de jongere zijn “nieuwe” gedrag, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opnam
 - Te weinig nazorg
 - Het feit dat de individuele begeleider de jongere niet in de klas introduceerde
 - Het feit dat er geen klasmoment voorzien werd
 - De overgang van de kleine blinkgroep (5 jongeren) naar de grotere klasgroep
 - De overgang van een minder schoolse (Blink: geen les, maar opdrachten) naar een schoolse omgeving
 - Onrust-spanning in de klas, veroorzaakt door de terugkomst van de jongere
 - Andere:

Eventuele verduidelijking bij de aangeduide factoren: De re-integratie is gelukt dus gelden bovenstaande redenen hier volgens mij niet.

Vragenlijst 2

- Was de jongere volgens u voldoende voorbereid op zijn terugkeer naar school?

Waarom wel, waarom niet?

Zij was zeer zeker bereid. Jolien wilde zich zoveel mogelijk inzetten om dit schooljaar nog een B-attest te kunnen behalen.

- Vond er een klasgesprek of een activiteit met de klas plaats geleid door Blink?

Wat vond u goed aan dit klasgesprek of deze activiteit?

Wat vond u minder goed?

Bij de start van de time-out is er een korte briefing geweest naar klasgenoten om te melden waarom Jolien enkel weken zou afwezig zijn.

Dit gebeurde door de leerlingenbegeleiding op school. Na de time-out en bij de nieuwe start op school is een begeleider van Blink in de klas geweest om nog enkele zaken omtrent Jolien haar problematiek te verduidelijken.

- Hoe verliep de jongere zijn herintrede in de klas?

Wat ging goed? De problemen die er voordien heersten tussen Jolien en de andere meisjes hebben we op vraag van Jolien niet verder besproken. De weken na de time-out hebben deze meisjes zelf de ruzie opgelost.

Wat minder? Jolien moest heel hard haar best doen om de gemiste leerstof in te halen.

- Wat heeft de jongere volgens u geleerd in Blink?

Zichzelf niet aan de kant zetten om voor andere mensen goed te doen. Andere mensen niet te vlug te dichtbij laten komen.

- Slaagde de jongere er in hetgeen hij in Blink leerde toe te passen?

Het blijft moeilijk, maar ze ondernam wel pogingen sociale contacten meer af te bakenen.

Hoe komt het volgens u dat hij hier wel in slaagde?

Meer inzicht in zichzelf en haar problematiek

Hoe komt het volgens u dat hij hier niet in slaagde?

- Vond u het moeilijk de jongere een tweede kans te geven?

Waarom wel, waarom niet?

Als leerlingenbegeleider vond ik dit zeker niet moeilijk. Maar ik weet wel dat enkele leerkrachten dit niet evident vonden.

- Geloofde u dat een time-out kon helpen de jongere zijn gedrag te verbeteren? Waarom wel, waarom niet?

Zeker en vast. Elke leerling die wij lieten de time-out volgen heeft hier positieve aspecten uitgehaald.

- Gaf u de jongere feedback op zijn gedrag? Zo ja, hoe?

Bevestigen dat het goed was dat zij op school was elke dag en dat ze veel inspanningen deed om de leerstof op te halen.

- Zijn jullie tevreden over de nazorg die Blink aanbood?

Waarom wel? Ja, meer dan vroeger volgt Blink de leerling nadien goed op. De jongere kan er nog steeds terecht zowel voor schoolgebonden problemen als persoonlijke problemen.

Waarom niet?

- Bood Blink jullie voldoende ondersteuning bij de aanpak van de jongere? Voorbeeld a.d.h.v. tips op het rondetafelgesprek. Hoe deed Blink dit? Wat was goed, wat minder?

Bij de eindbespreking gaf Blink een duidelijk verloop van de time-out, de omschrijving van de problematiek en de verdere aanpak voor ouders, school en de leerling zelf.

- Hoe zou Blink de re-integratie van de jongere in de klas kunnen verbeteren?

- Welke rol ziet u voor leerkrachten weggelegd bij de re-integratie van de jongere in de klas na afloop van de time-out?

- Welke van de volgende factoren belemmerden de jongere zijn re-integratie in de klas? Zet een x naast deze factoren. (Voorbeeld: leerstofachterstand x)

- **Leerstofachterstand x**

- Groepsdruk, waardoor de jongere normovertredend gedrag stelde
- Negatieve feedback van medeleerlingen op de jongere zijn "nieuwe" gedrag, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opnam
- Te weinig nazorg
- Het feit dat de individuele begeleider de jongere niet in de klas introduceerde
- Het feit dat er geen klasmoment voorzien werd
- De overgang van de kleine blinkgroep (5 jongeren) naar de grotere klasgroep
- De overgang van een minder schoolse (Blink: geen les, maar opdrachten) naar een schoolse omgeving
- **Onrust-spanning in de klas, veroorzaakt door de terugkomst van de jongere x**
- Andere:

Eventuele verduidelijking bij de aangeduide factoren:

Vragenlijst 3

- Was de jongere volgens u voldoende voorbereid op zijn terugkeer naar school?

Waarom wel, waarom niet? Uit ervaring weet ik dat de jongeren goed voorbereid worden op hun terugkeer. Ik woon de eindevaluatie meestal zelf bij en neem de bruikbare tips mee om ze door te sturen naar de leraars. Gewoonlijk komt er ook een medewerker van Blink om de klas in te lichten. Lukt dat niet, dan doe ik dat meestal zelf.

- Vond er een klasgesprek of een activiteit met de klas plaats geleid door Blink?

Wat vond u goed aan dit klasgesprek of deze activiteit?

Wat vond u minder goed? Er is een gesprek geweest, zeker voor Patricia. Is goed verlopen.

- Hoe verliep de jongere zijn herintrede in de klas?

Wat ging goed? Voor Patricia: de instap in de lessen, het aanvullen van de notities, het meedraaien in de praktijk. Bij Fabian bleek al snel dat de time-out weinig veranderd had.

Wat minder? Voor Patricia verliep de sociale integratie wat moeilijker. Ze wou het alleen kunnen, weigerde een opvolggesprek met Johanna en stelde zich nogal afstandelijk op. Misschien wel, omdat ze toen al wist dat ze van school zou veranderen.

Francis verviel al snel weer in zijn oude gewoontes. Hij heeft uiteindelijk de school verlaten.

- Wat heeft de jongere volgens u geleerd in Blink? *Ik beperk mij tot Patricia. Ze heeft gezien dat ze weinig aansluiting vindt bij leeftijdsgenoten, maar ook hoe plichtsbewust ze is. Ze weet nu ook dat ze kan doorbijten.*
- Slaagde de jongere er in hetgeen hij in Blink leerde toe te passen? *Moeilijk*

Hoe komt het volgens u dat hij hier wel in slaagde?

Hoe komt het volgens u dat hij hier niet in slaagde? Patricia is erg overtuigd van haar gelijk en wordt daar thuis ook in bevestigd, vrees ik. Ze neemt bepaalde opmerkingen omtrent haar persoonsje als kritiek en kan dat moeilijk aanvaarden. M.a.w. wat ze niet kon op school tegenover medeleerlingen, had ze ook tegenover Johanna.

- Vond u het moeilijk de jongere een tweede kans te geven? *Neen*

Waarom wel, waarom niet? *Ik heb met Patricia te doen en hoop dat ze alsnog inziet dat ze kan werken aan haar sociale vaardigheden. Ze bedoelt het allemaal zo goed...*

Ik heb geprobeerd haar ervan te overtuigen van toch nog een gesprek te hebben met Johanna. Ze verandert nu wel van school maar ze neemt zichzelf wel mee. Ik wou vermijden dat ze snel met identieke problemen geconfronteerd worden.

- Geloofde u dat een time-out kon helpen de jongere zijn gedrag te verbeteren? *Waarom wel, waarom niet? Absoluut. Buiten de vertrouwde context van de school zien ze soms beter waar het schoentje wringt.*
- Gaf u de jongere feedback op zijn gedrag? *Zo ja, hoe? Ze blijven meestal bij mij op gesprek komen en ik heb regelmatig contact met de ouders.*
- Zijn jullie tevreden over de nazorg die Blink aanbood?

Waarom wel? *Absoluut. De betrokkenheid is voelbaar. We hebben een vlotte communicatie*

Waarom niet?

- Bood Blink jullie voldoende ondersteuning bij de aanpak van de jongere? *Voorbeeld aan de hand van tips op het rondetafelgesprek. Hoe deed Blink dit? Wat was goed, wat minder?*

We maken een samenvatting van de werkpunten, reiken de leraars hulpmiddelen aan als het toch weer fout loopt en ze weten dat ze al hun vragen mogen doorspeelen aan mij en dat ik daarop Blink contacteer.

- Hoe zou Blink de re-integratie van de jongere in de klas kunnen verbeteren?

Bij ons loopt het goed zoals het nu loopt

- Welke rol ziet u voor leerkrachten weggelegd bij de re-integratie van de jongere in de klas na afloop van de time-out?

Ik hoop dat ze laten blijken dat het om een nieuwe start gaat met nieuwe afspraken, dat ze de jongere niet meteen confronteren met de "verloren" leerstof en in te halen toetsen. Ook dat ze de klasgenoten wijzen op hun verantwoordelijkheid, de jongere niet uitdagen om zijn oude rol weer op te nemen.

- Welke van de volgende factoren belemmerden de jongere zijn re-integratie in de klas? Zet een x naast deze factoren. (Voorbeeld: leerstofachterstand x)

- **Leerstofachterstand X**
- **Groepsdruk, waardoor de jongere normovertredend gedrag stelde X**
- **Negatieve feedback van medeleerlingen op de jongere zijn "nieuwe" gedrag, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opnam X**
- Te weinig nazorg
- Het feit dat de individuele begeleider de jongere niet in de klas introduceerde
- Het feit dat er geen klasmoment voorzien werd

- De overgang van de kleine blinkgroep (5 jongeren) naar de grotere klasgroep
- De overgang van een minder schoolse (Blink: geen les, maar opdrachten) naar een schoolse omgeving
- **Onrust-spanning in de klas, veroorzaakt door de terugkomst van de jongere X**
- Andere:

Eventuele verduidelijking bij de aangeduide factoren:

BIJLAGE 5: TELEFONISCHE BEVRAGING JONGEREN

Jongere 1

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet?*

Nee, ik zag dat niet goed zitten, omdat ik bang was voor de reactie van de klas.

- 2) *Vond er een klasmoment plaats? Nee*

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een Blink begeleider langs bij jou op school? Nee*

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Ja, van mijn klastitularis. Dit was geen vast moment, maar wanneer het haar uit kwam.*

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Ja, bij sommigen had ik het gevoel dat ze me echt een tweede kans wilden geven. Anderen deden een beetje anders van doen.*

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink? Leren nee zeggen en leren, leren.*

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas?

Op vlak van leren, heb ik wel nog inspanningen gedaan.

Nee zeggen, ging soms wel, soms niet.

Hoe komt dat denk je?

Soms had ik de slappe lach op het moment dat ik nee zei.

- *Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag?*

Geschrokken dat ik soms nee zei. Ze zeiden dingen als “Doe dat”, “je bent een mietje”, “ale durf je niet”.

- 7) *Hadden de leerkrachten iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat?* Nee, ze reageerden heel spontaan.

Had je klas iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Nee

Had Blink iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Nee, het was precies als een 1^{ste} schooldag, dus ik zat er niet zo mee in om terug te gaan.

Jongere 2

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet?* Nee, ik wou alleen gaan.
- 2) *Vond er een klasmoment plaats?* Nee. Ik kwam gewoon toe op school als anders, er gebeurde niets speciaals.
- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school?* Ja, Katrien. Dat was goed. Waarom weet ik niet.
- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie?* Ja, van meneer Walgraeve, de leerlingenbegeleider. Hij zei dingen over mijn gedrag. Niet elke week, maar wel af en toe.
- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Nee, ze deden raar. Kan je dat een beetje omschrijven?* Gewoon raar, ik dan dat niet uitleggen.
- 6) *Wat heb je geleerd in Blink?* Mijn gedrag. Luisteren naar leerkrachten als ze dat vragen.

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Ja, het lukte wel.

Hoe komt dat denk je? Dat weet ik niet.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw “nieuwe” gedrag? Normaal.

- 7) *Hadden de leerkrachten iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat?* Beetje vriendelijker zijn.

Had je klas iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Niets.

Had Blink iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Nee.

Jongere 3

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet? Nee. Waarom weet ik niet meer.*
- 2) *Vond er een klasmoment plaats? Nee. De leerkracht die les gaf zei gewoon Hannes is terug en dat was het. Er werden niet echt vragen gesteld.*
- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school? Ja, ik ging nog verschillende keren naar Blink.*

Wat vond je hier goed aan? Dat ik specifiek over de dingen kon babbelen die voor mij problemen waren.

Wat vond je minder goed? Dat ik daarvoor telkens naar Blink moest, dus iedere keer ver met de bus.

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Ze zeiden daar niets over.*
- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Ja, sommigen zeiden, ik ben blij dat je terug bent Hannes. Andere waren echt niet blij, ze zeiden niets.*
- 6) *Wat heb je geleerd in Blink? Respect hebben voor anderen. Mijn houding aanpassen in de klas, niet als een patattenzak zitten.*

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Soms wel, soms niet.

Hoe komt dat denk je? Soms dacht ik, ze geven me nog een tweede kans, dus ik ga me inzetten. Soms vergat ik dat. Bij sommige leerkrachten heb ik het geprobeerd, maar ze zeiden er niets over dus dan deed ik het niet meer.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? De klas was verschoten. Ze dachten hij kan dat niet echt. Ze moedigden me aan en zeiden je bent goed bezig Hannes, doe je best.

- 7) *Hadden de leerkrachten iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? (Ze gaven me extra uitleg en kopieerden cursussen.) Niet echt.*

Had je klas iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Nee.

Had Blink iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat?
Nee, Blink hielp me goed.

Jongere 4

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet?*
Ja, omdat ik wist dat de leerlingen veel vragen gingen stellen en ik zelf niet de moed had om te vertellen waar ik geweest was.

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment?* Dat de leerlingen de vragen konden stellen die ze hadden.

Wat vond je minder goed aan het klasmoment? Niets.

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school?* Ja, elke week kwam Johanna langs en vroeg ze hoe het met me was. Tijdens de examens hielp ze me met studeren.

Wat vond je hier goed aan? Dat ik nog een keer kon vertellen hoe het ging in de klas, nog een beetje raad kon krijgen.

Wat vond je minder goed? Niets.

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie?* Johanna en mijn leerlingenbegeleidster zeiden dat. Andere leerkrachten gaven niet echt positieve bevestiging. Ik had daar ook geen nood aan, want wist van mezelf wat ik goed deed en wat niet. Van de leerkrachten te horen krijgen wat ik anders kon doen, was wel iets dat ik miste.

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven?* Nee. Ik had niet echt het gevoel dat er iets veranderd was, had niet echt het gevoel dat er iemand mij begreep. 1 leerkracht schold en lachte leerlingen uit. Als je iets niet goed deed begon hij te roepen: "stommerd". Ik voelde me daar niet goed bij en had gehoopt dat hij zijn benadering zou aanpassen. Zijn aanpak bleef hetzelfde, ook na een gesprek met Johanna en mij. Hij vond dat iedereen zijn best moet doen en had precies het gevoel dat ik wou dat hij mij voor trok.

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink?* Niet alles is slecht aan mij, ik heb veel goeie kanten. Elke moeilijkheid heeft wel een uitweg.

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? In de klas niet echt.

Hoe komt dat denk je? De leerlingen waren niet echt veranderd. Ik wist dat ik nog maar even samen met hen in de klas zat, dus vond dat niet erg.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? /

- 7) *Hadden de leerkrachten iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat?* Mij steunen met verloren lessen.

Had je klas iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Niet echt, ik wist dat het schooljaar bijna gedaan was.

Had Blink iets kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Wat? Totaal niet.

Jongere 5

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet?*
Nee, waarom dat weet ik niet meer.

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment?* Er was geen klasmoment. De meester zei gewoon, je bent terug.

Wat vond je minder goed aan het klasmoment? /

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school?* Ja, een paar keer.

Wat vond je hier goed aan? Dan kan je babbelen met haar.

Wat vond je minder goed? Niets

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie?* Ja van mevrouw De Vries, de leerlingenbegeleidster.

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Ja. Alle leerkrachten?* Nee, mevrouw Vinck niet. De eerste week toen ik een taak niet gemaakt had, zei ik "Ik kon dat niet maken, omdat ik in Blink was", zij zei "Je moet dat toch doen, ik kan dat niet verzetten."

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink?* Veel. Leren beheersen. Hoe je, je moet afreageren. Leren samenwerken.

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Ja, maar me beheersen iets moeilijker. Er zijn nog 2 incidentjes geweest na Blink.

Hoe komt dat denk je? Ze maakten me weer rap boos. Wie zijn dat dan ze? De mensen in de klas. Wat deden ze dan? Ze begonnen weer over mijn mama en daar kan ik niet tegen, dan word ik boos.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? Tamelijk raar, omdat ik rustiger was in de les en op de speelplaats. Toen ze dingen zeiden en ik niet boos werd, vroegen ze: heuh doe jij nu niets of zo?

- 7) *Wat hadden de leerkrachten kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niet echt veel, want dat hebben ze vooral gedaan eigenlijk. Ik kreeg soms extra tijd voor een opdracht of zo.*

Wat had je klas kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niets. Ze hebben me veel geholpen bij examens, notities bijgehouden.

Wat had Blink kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niets, want dat hebben ze echt gedaan.

Jongere 6

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet? Nee, waarom weet ik niet.*

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment? Geen klasmoment. Niemand heeft iets gezegd. Ik kwam gewoon in de klas en verder niets.*

Wat vond je minder goed aan het klasmoment? /

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school? Ja, twee keer.*

Wat vond je hier goed aan? Ik weet niet.

Wat vond je minder goed? Ik weet niet.

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Nee, alleen de leerkracht van crea deed dat.*

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Sommige leerkrachten.*

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink? Mij kunnen beheersen, goed met elkaar overeenkomen, voor je mening opkomen.*

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Soms.

Hoe komt dat denk je? Dat weet ik niet meer.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? Gewoon zoals anders.

- 7) *Wat hadden de leerkrachten kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Tegen meer kunnen, beetje meer geduld hebben.*

Wat had je klas kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niets, het lag niet aan hen.

Wat had Blink kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niets, zij hadden al veel gedaan.

Jongere 7

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet? Ik ging alleen, gewoon, niet echt bewust.*

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment? Geen klasmoment. Ik kreeg een paar opmerkingen van "aah ben je terug", verder niets. Enkele leerlingen vroegen wel aan mij wat ik daar gedaan had.*

Wat vond je minder goed aan het klasmoment? /

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school? Eén keer om examenleerstof te kopiëren.*

Wat vond je hier goed aan? Het was een goeie extra.

Wat vond je minder goed? Niet echt iets.

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Niet echt. Ook niet van je leerlingenbegeleidster? Nee.*

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Ja, de directrice vooral.*

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink? Beetje beheersen.*

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Redelijk.

Hoe komt dat denk je? Door een beetje te denken aan de tips.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? Niet echt, ik was ook niet zo veel veranderd.

- 7) *Wat hadden de leerkrachten kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niet alle leerkrachten hebben de cursus gekopieerd, dat was gemakkelijker geweest.*

Wat had je klas kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Niet echt iets, dat was goed.

Wat had Blink kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Het was ook goed zo.

Jongere 8

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet? Ja, Johanna kwam in de klas voor het klasgesprek. Ik koos hier voor omdat ik dat niet graag zelf vertel, omdat het moeilijk ligt om dat zelf te zeggen waarom ik naar Blink gegaan ben. Dat verliep wel goed vond ik.*

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment? "Denkt lang na." Het was gewoon goed.*

Wat vond je minder goed aan het klasmoment? Sommigen zaten te lachen in het gesprek en dat vond ik niet zo leuk. Heeft Johanna daar dan iets op gezegd? Ik denk dat ze dat niet gemerkt heeft. Hebben de leerlingen veel vragen gesteld? Ja, redelijk wat vragen. Voorbeeld: is dat leuk, werd je daar ook gepest...?

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school? Ja, nog 2 of 3 gesprekjes.*

Wat vond je hier goed aan?

Wat vond je minder goed? ? Het gesprek vond ik niet zo super. Er werden dingen gezegd die ik niet zo leuk vond.

- 4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Niet zo veel. Ook niet van je leerlingenbegeleidster? Nee, niet echt veel.*

- 5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Ja dat wel, bij de meeste. Alé, uiteindelijk hebben ze me wel een kans gegeven, maar bij de ene wat meer dan bij de andere. Hoe merkte je dat leerkrachten er minder hard voor openstonden je een tweede kans te geven? Gewoon doordat ze ook zeiden, je moet niet altijd naar de leerkracht gaan. In het begin was ik hier wel een beetje kwaad om, want ik doe dat niet zo veel. Dat gaf me een beetje het gevoel dat ze tegen mij samenspannen, omdat iedere leerkracht wel een beetje hetzelfde zei.*

- 6) *Wat heb je geleerd in Blink?* Ik vond dat ik niet zo heel veel heb geleerd, wel hoe ik moet omgaan met ruzies.

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? In het begin goed, maar na een tijdje niet meer.

Hoe komt dat denk je? Omdat ik na een tijdje terug gepest werd.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? In het begin goed, maar na een tijdje niet meer.

- 7) *Wat hadden de leerkrachten kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken?* Misschien in de klas op voorhand al een keer zeggen wat ik in Blink gedaan heb, omdat ze, de leerlingen, dan minder van die ambetante vragen gingen stellen. Ik denk toch dat de leerkrachten dat wel wisten wat ik in Blink gedaan heb?

Wat had je klas kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Ja, gewoon, zo een beetje aanmoedigen, dat ze gewoon doen zoals vroeger en dat ze al die vragen van Blink niet stellen.

Wat had Blink kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Dat weet ik eigenlijk niet echt. Alles uitleggen aan de leerkracht? *Heb je het gevoel dat dat nu niet gebeurd is?* Niet echt.

Jongere 9

- 1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet?* Ik ging zonder begeleiding. Eerst wou ik dat wel, maar ik heb er toen voor gekozen naar een nieuwe school te gaan. Ik vond het toen ook minder nodig dat iemand meeging, want het was een nieuwe start voor mij.

- 2) *Wat vond je goed aan het klasmoment? /*

Wat vond je minder goed aan het klasmoment?

- 3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school?* Ze belden mij af en toe nog een keer op en ik ging af en toe naar daar. Ze vroegen hoe de leerlingen omgingen met mij en zo.

Wat vond je hier goed aan? Het was een steun voor mij.

Wat vond je minder goed? Als ze vragen stelden waarbij ik het moeilijk had om te antwoorden. Ze bleven dan aandringen.

- 4) *Wat heb je geleerd in Blink?* Meer zelfvertrouwen, omgaan met leerlingen die mij willen pesten.

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Ja.

Hoe komt dat denk je? Het was een nieuwe start voor me.

Opmerking: na de time-out veranderde de jongere van school en bijgevolg ook van klas. Gezien de specificiteit van deze situatie laat ik de vragen over de leerkrachten en de klas achterwege. Het heeft weinig nut hier naar te polsen, vermits het niet meer dezelfde leerkrachten en dezelfde klas als voor de time-out zijn.

Jongere 10

1) *Ging je de eerste dag samen met je individuele begeleider naar school? Waarom wel, waarom niet? Nee, ik had niet echt zin om met de begeleider te gaan, vond dat beetje belachelijk.*

2) *Wat vond je goed aan het klasmoment? Er vond geen klasmoment plaats. De leerkrachten zeiden niet echt iets, ook niet dat ik terug was of zo.*

Wat vond je minder goed aan het klasmoment?

3) *Kreeg je nazorg, opvolgmomenten? Kwam er na de time-out nog een blink begeleider langs bij jou op school? Ja, Johanna kwam bij mij thuis, twee keer of zo.*

Wat vond je hier goed aan?

Wat vond je minder goed? Ik vond dat ambetant, want het was woensdagmiddag.

4) *Kreeg je bij je terugkeer voldoende te horen wat je goed deed en wat minder goed? Van wie? Nee. Alleen de leerkracht aardrijkskunde zei dat ik opgewekter was.*

5) *Had je het gevoel dat de leerkrachten jou een tweede kans wilden geven? Niet echt. Ze reageerden nog altijd hetzelfde op me als vroeger. Wat is dat dan hetzelfde als vroeger? Niet luisteren, van hun neus maken en zo.*

6) *Wat heb je geleerd in Blink? Om opgewekter te zijn en mee te doen in de klas.*

Lukte het om de dingen die je in Blink leerde toe te passen in de klas? Ja.

Hoe komt dat denk je? Omdat ik wel wilde veranderen.

Hoe reageerde de klas daarop, op jouw "nieuwe" gedrag? Het was een nieuwe klas. Op de speelplaats zag ik mijn klasgenoten wel nog, maar zij deden gewoon als anders.

7) *Wat hadden de leerkrachten kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Me nog een kans geven.*

Wat had je klas kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken?
/

Wat had Blink kunnen doen om je terugkomst voor jou gemakkelijker te maken? Dat weet ik niet.

BIJLAGE 6: E-MAIL TIME-OUTPROJECTEN

Geachte mevrouw...

Ik ben een derdejaarsstudente maatschappelijk werk van Hogeschool Gent. Van midden februari tot begin juni liep ik stage bij het time-outproject Blink te Brugge.

In het kader van mijn eindwerk doe ik onderzoek naar het spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere. Dit, niet alleen omdat het thema me aanspreekt, maar ook op vraag van het blinkteam. Zij ervaren namelijk dat jongeren het gedurende de 4 weken van de time-out vaak erg goed doen en erin slagen aan hun doelstellingen te werken. Eens terug in de klas vervallen ze echter soms in hun vroegere gedrag. **(duiding van het thema)**

Via een literatuurstudie ben ik op zoek gegaan naar mogelijke verklaringen voor dit spanningsveld. Daarnaast zal ik enkele leerkrachten en jongeren telefonisch bevragen. Het lijkt me echter ook erg nuttig een derde partij aan het woord te laten, met name de time-outprojecten zelf. Dit via interviews. Zo kan ik zicht krijgen op hoe jullie met dit spanningsveld omgaan. Op een overleg van het fonds Amélie Davignon, waar u trouwens ook aanwezig was, ontdekte ik namelijk hoe boeiend het is om aan uitwisseling te doen. Jullie project in het bijzonder spreekt me aan, omdat jullie invulling van nazorg helemaal anders is dan die van Blink. **(Verloop)**

Op basis van de interviews zal ik op zoek gaan naar de meerwaarde van andere projecten en stilstaan bij de positieve en de aandachtspunten van Blink. **(Plaats van de interviews in het onderzoek)** Indien gewenst kan ik de gegevens uit het interview anoniem verwerken. **(Mogelijkheid tot anonimiteit)** De bedoeling zou zijn het interview op te nemen met een portable recorder (een zoom), tenzij hier bezwaar tegen is. Uiteraard bezorg ik alle geïnterviewden na afloop eveneens een exemplaar van mijn eindwerk. **(Mogelijkheid tot inzage)**

Het interview zou minimum één uur en 30 minuten tijd in beslag nemen. **(Duur van het interview)** Indien dit te lang is kan ik het interview ook inkorten naargelang uw of één van de begeleiders hun beschikbare tijd. Wat ook kan is dat ik het antwoord op bepaalde vragen zelfstandig verwerk a.d.h.v. jullie visietekst of jaarverslag bijvoorbeeld. Wegens een niet te annuleren reis zou ik dit interview enkel gedurende de eerste twee weken van augustus kunnen afnemen.

Mijn vraag naar u toe is dan ook de volgende: zou ik u omtrent het bovenstaande thema mogen interviewen en bent u of één van uw teamleden beschikbaar gedurende de eerste twee weken van augustus?

Ik vind het jammer dat ik niet flexibeler kan zijn wat data betreft. Indien ik mijn reis zou kunnen annuleren zou ik dit meteen doen, want ik wil graag een kwalitatief eindwerk afleveren waar mijn stageplaats iets aan heeft. Jammer genoeg kan dit niet. Mijn excuses dus voor de beperkte voorgestelde data.

In bijlage vindt u alvast een voorlopige vragenlijst.

Met vriendelijke groeten en in de hoop iets van u te horen

Evita Vanderhaeghe

BIJLAGE 7: INTERVIEWS

Overzicht vragen

Algemene vragen

- Wat is jullie visie op re-integratie? Waarom is dit belangrijk?
- Vanuit welke methodieken vertrekken jullie?
- Welke methoden gebruiken jullie om de re-integratie van de jongere te bevorderen?
- Ervaren jullie een spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere?

Voor de time-out

- Doen jullie voorafgaand aan de time-out iets met de klas van de jongere? Wordt de klas voorbereid op het vertrek van de jongere? Zo ja, hoe?
- Gaan jullie op voorhand soms observeren in de klas? Met welk doel? Welke meerwaarde biedt dit?
- Gaan jullie op voorhand na welke invloed de klas op de door jullie begeleide jongere heeft? / Gaan jullie na hoe de leerling zich in de klas gedraagt en wat de invloed van de klas daarbij is? Zo ja, hoe?

Tijdens de time-out

- Hoe bereid je de jongere tijdens de time-out voor op zijn terugkeer naar school? Hoe werken jullie toe naar de terugkeer naar de jongere zijn dagelijkse omgeving? Vanaf wanneer?
- Hoe wordt er tijdens de time-out met de jongeren gewerkt? Hoe kunnen jongeren oefenen met nieuwe gedragsopties?
- Voorzien jullie feedbackgesprekken in groep waarbij de jongeren feedback aan elkaar kunnen geven over elkaars gedrag en de sfeer in de groep? Wanneer? Hoe gebeurt dit concreet?

Na de time-out

- Doen jullie na afloop van de time-out iets met de klas van de jongere? Waarom wel, waarom niet? Wat doen jullie concreet?
- Ondernemen jullie acties, maken jullie gebruik van methoden opdat de klasgroep het nieuwe gedrag van de jongere zou aanvaarden?
- Voorzien jullie nazorg? Waarom wel, waarom niet? Hoe verloopt deze concreet? Staan jullie samen met de jongere stil bij wat er in de klas gebeurt? Trachten jullie hier iets mee te doen? Hoe?
- Hoe begeleiden jullie de jongere tijdens zijn terugkeer? Is dit vanuit hetzelfde werkingsprincipe als tijdens de time-out? Krijgt de jongere de ruimte om over zijn gedrag te communiceren?
- Krijgt de jongere feedback op zijn gedrag na afloop van de time-out? Zo ja, wie neemt deze taak op zich en hoe?.

- De leercirkel van Kolb onderscheidt 4 fasen van leren, waaronder reflecteren en experimenteren. Krijgen jongeren de kans ook na afloop van de time-out te experimenteren en te reflecteren over hun gedrag? Zo ja, hoe?
- Iemand's rol is gebonden aan een specifieke groep. Het verschil in rollen kan er voor zorgen dat de jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet opneemt in de klasgroep. Voorbeeld: een jongere stapte af van zijn zwijgzame rol in Blink. Hij kon niet anders, daar niemand anders de leiding op zich nam in die groep. Eens terug in de klas, zal het verleidelijk zijn terug in zijn zwijgzame rol te vervallen, daar er in die groep wel genoeg leiders zijn. Doen jullie iets rond deze rolverschillen opdat de re-integratie hierdoor niet gehinderd wordt? Hoe gaan jullie om met rolverschillen om de re-integratie zo weinig mogelijk in het gedrang te laten komen?

Naar de jongere toe

- Het is niet evident als groepslid af te wijken van je vroegere gedrag, tot een geslaagde re-integratie te komen. Hoe ondersteunen jullie de jongere bij deze moeilijke taak?
- Hoe gaan jullie om met een jongere die omwille van groepsdruk in de klas normovertredend gedrag stelt?
- Hoe gaan jullie om met een jongere die omwille van de negatieve feedback van zijn medeleerlingen op zijn gedragsverandering, weerstand van de klas in zijn vroegere rol vervalt?

Klas betrekken

- Introduceren jullie gebruikte methoden van tijdens de time-out soms in de klas? Waarom wel, waarom niet? Hoe doen jullie dit?
- Doen jullie iets met de onrust die in de klas ontstaat/kan ontstaan ten gevolge van de terugkeer van de jongere, de verstoring van het evenwicht?
- Er kan weerstand in de klas optreden t.a.v. het onverwacht gedrag van de jongere. Deze weerstand kan zich uiten in de vorm van negatieve feedback. Hoe gaan jullie hiermee om?
- Hoe trachten jullie weerstand van de klas te vermijden? Maken jullie gebruik van methoden die weerstand bij de klas proberen te vermijden?
- Hoe gaan jullie om met groepsdruk?
- Maken jullie het nieuwe gedrag van de jongere bespreekbaar in de klas? Zo ja, hoe? Moedigen jullie leerlingen aan de jongere te steunen in het verder ontwikkelen van zijn werkpunten? Hoe?
- Krijgen de jongeren in de klas de kans feedback te geven op het (nieuwe) gedrag van de jongere? Hoe?
- Doen jullie iets met de normverschillen die er kunnen zijn in de klas en de time-outgroep? Voorbeeld: in de klasgroep is het stoer om te laat te komen, in de time-outgroep niet.

Leerkrachten betrekken

- Welke rol ziet u voor leerkrachten weggelegd bij de re-integratie van de jongere in de klas na afloop van de time-out?

- Welke verwachtingen worden er concreet gesteld naar leerkrachten toe wat re-integratie van de jongere betreft? Hoe worden leerkrachten hiervan op de hoogte gebracht? Houden leerkrachten zich aan deze verwachtingen?
- Bieden jullie vormingen aan, aan leerkrachten, zo ja welke? Voorbeeld omtrent hun leiderschapsstijl, groepsdynamica in de klas, veiligheid, verantwoordelijkheid bij de groep leggen...? Waarom wel, waarom niet?
- Geven jullie leerkrachten soms tips om te werken aan een positief groepsklimaat?
- Geven jullie leerkrachten soms tips over een “goede” leerkrachthouding? (handelen vanuit gezag i.p.v. macht, vanuit een houding “wij zijn beiden ok” i.p.v. een houding “ik ben oké en jij bent niet oké”)
- Nodigen jullie leerkrachten uit regelmatig een feedbackgesprek met de leerlingen te voorzien waarbij ze elkaar feedback kunnen geven over de sfeer in de groep en elkaars gedrag?
- Hebben jullie het gevoel dat leerkrachten er voor openstaan de jongeren een tweede kans te geven? Hoe gaan jullie er mee om als dit niet het geval blijkt te zijn?
- Geven jongeren soms aan negatief benaderd te worden door leerkrachten op het moment van hun re-integratie in de klas? Wat doen jullie dan?
- Trachten jullie de negatieve kijk van leerkrachten/medeleerlingen op de jongere soms om te buigen in een positieve kijk? Zo ja, hoe?

Beïnvloedende factoren

- Welke factoren zijn binnen jullie project belangrijke oorzaken van een moeizaam verloop of mislukking van de re-integratie van de jongere in de klas?
 - Leerstofachterstand
 - Groepsdruk, waardoor de jongere normovertredend gedrag stelt in de klas
 - Negatieve feedback van medeleerlingen op de jongere zijn gedragsverandering, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opneemt
 - Te weinig geloof van leerkrachten in de jongere
 - Te weinig nazorg
 - Het feit dat de individuele begeleider of iemand van school de jongere niet in de klas introduceert
 - Het feit dat er geen klasmoment voorzien wordt waarbij klasgenoten vragen kunnen stellen
 - Te weinig introductie van gebruikte time-outmethoden in de klas zelf
 - De overgang van de kleine time-outgroep naar de grotere klasgroep
 - De overgang van een minder schoolse (Time-outproject: geen les) naar een schoolse omgeving
 - De overgang van een sterke nadruk op het leefklimaat naar een sterke nadruk op het leerklimaat
 - Onrust-spanning in de klas, veroorzaakt door de terugkomst van de jongere
 - Te weinig bereik van het hele lerarenkorps waardoor bv. afspraken verloren gaan
 - Andere (al dan niet te maken met groepsdynamica)

Tot slot

- Waar zitten voor jullie organisatie knelpunten bij de re-integratie in de klas in relatie tot de groepsdynamica?
- Wat vinden jullie pluspunten?

Interview Blink

Vragen omtrent de werking

- *Wat is jullie visie op re-integratie? Waarom is dit belangrijk?*

Jongeren die bij ons terecht komen zijn vaak jongeren die op verschillende vlakken dreigen uit de maatschappij te vallen. De school is een eerste plaats waar jongeren aansluiting kunnen vinden met de maatschappij. Ze leren er omgaan met leeftijdsgenoten en met gezagsfiguren, ze leren er een werkhouding en leren er samenleven met anderen, vriendschappen uitbouwen,... Jongeren die bij ons terecht komen vinden echter geen aansluiting met dit schools gebeuren. In het time-outproject proberen we op een heel laagdrempelige manier terug aansluiting te vinden bij de jongeren. Als dit lukt is het belangrijk om de kleine opening die we gecreëerd hebben open te trekken naar de school en hen hier ook aansluiting te laten vinden. (maatschappelijke kwetsbaarheid doorbreken!)

- *Vanuit welke methodieken vertrekken jullie?*

Ervaringsleren (zie p.19-22)

Competentiebenadering. Technieken: positieve ervaringen bieden. (zie p.18)

Time-outbegeleiding (zie p.22)

- *Welke methoden gebruiken jullie om de re-integratie van de jongere te bevorderen?*

Engagementsverklaring waarin de school bevestigt dat de jongere na afloop van de time-out terug mag keren naar zijn huidige school.

Rondetafelgesprek waarbij de betrokkenheid van de verschillende partijen (school en ouders) voelbaar is voor de jongere. Dit kan een stimulerende invloed hebben op de jongere zijn terugkeer. Hij kan het gevoel hebben dat hij gesteund wordt door verschillende mensen.

Attitudevorming om de jongere bewust te maken van zijn gedrag en werkpunten en de manier waarop hij dat in de school kan toepassen. (p.21), reflecties na groepsopdrachten om de jongere bewust te maken van de rollen die hij inneemt in groep (zie later) en de vergelijking met school te maken. De link met de school wordt voortdurend gelegd en dat is belangrijk om de jongere voor te bereiden op zijn terugkeer. Een goede voorbereiding is belangrijk voor een goede re-integratie.

Individuele begeleiding waarin de jongere feedback krijgt op zijn gedrag. Hij krijgt hier ook de mogelijkheid om zijn problemen te bespreken. Op deze manier kan op zoek gegaan worden naar manieren om met zijn problemen om te gaan.

Een structuurbord. Dit is een houten bord dat de jongere zelf geschilderd heeft. Hierop zijn alle dagen aangeduid en de verschillende vakken van de jongere. Per dag kan de jongere zijn huiswerk en lessen plannen. Hij kan er ook zaken op aanduiden die hij niet mag vergeten meenemen naar school. Dit kan de jongere helpen meer orde te verkrijgen op het moment van terugkeer en in zijn latere schoolloopbaan.

Schoolbegeleiding om de leerstofachterstand te beperken.

Schriftelijk voorbereiden van de eindbespreking en de eindbespreking zelf. Zo kan de jongere hardop uitspreken wat hij geleerd heeft in Blink en hoe hij dat gaat proberen toepassen. Hij wordt gemotiveerd zijn verantwoordelijkheid op te nemen. Dit is belangrijk om de re-integratie goed van start te laten gaan.

Eventuele introductie in de klas en een kort klasmoment.

Nazorg: individuele gesprekken op het moment dat de jongere weer op school is. Zo heeft de jongere iemand om op terug te vallen tijdens zijn re-integratie.

- *Ervaren jullie een spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere?*

Ja, de klasgroep heeft een idee over de jongere en na de time-out zal de klas zich weer anders gedragen dan tijdens de time-out. Ze weten welke persoon terugkomt (hoe de persoon was voor hij in time-out ging). Ze houden daar al rekening mee, en gaan zich onbewust ook anders gedragen als de jongere terug in de klas terecht komt. Vaak krijgen we de opmerking dat de klasgroep helemaal anders is tijdens een time-out en dat na de time-out de klas terug reageert zoals voorheen.

Voor de time-out

- *Doen jullie voorafgaand aan de time-out iets met de klas van de jongere? Wordt de klas voorbereid op het vertrek van de jongere? Zo ja, hoe?*

Nee, er wordt op voorhand niets met de klas gedaan.

- *Gaan jullie op voorhand soms observeren in de klas? Met welk doel? Welke meerwaarde biedt dit?*

Nee, er is geen sprake van observaties in de klas.

- *Gaan jullie op voorhand na welke invloed de klas op de door jullie begeleide jongere heeft? / Gaan jullie na hoe de leerling zich in de klas gedraagt en wat de invloed van de klas daarbij is? Zo ja, hoe?*

De invloed van de klas kan bevraagd worden bij het eerste rondetafelgesprek, maar komt meestal pas uitgebreid aan de orde gedurende gesprekken met de jongere zelf.

Tijdens de time-out

- *Hoe bereid je de jongere tijdens de time-out voor op zijn terugkeer naar school? Hoe werken jullie toe naar de terugkeer naar de jongere zijn dagelijkse omgeving? Vanaf wanneer?*

Door in de individuele begeleiding telkens de link met school te leggen en de vraag te stellen hoe hij bepaalde dingen daar doet en zal doen. Dit gebeurt dus vanaf het begin in de time-out.

De eindbespreking is ook een manier om de jongere voor te bereiden, gezien de jongere daar zal verwoorden wat hij in Blink leerde en hoe hij dat op school wil proberen toepassen. Dit gesprek wordt samen met de jongere voorbereid in de laatste week d.m.v. een vragenlijst en een bespreking van hoe dat gesprek concreet zal verlopen.

De jongere wordt niet echt voorbereid op mogelijke reacties van de klas, op het feit na dat hij vragen over Blink kan krijgen. We laten de jongere reeds op voorhand nadenken wat hij zal antwoorden als zijn klasgenoten vragen wat hij in Blink gedaan heeft. Dit om te vermijden dat hij de time-out als vakantie afstempelt en dit gebruikt om zijn status te verhogen.

Blink staat minder stil bij de weerstand die een klas kan vertonen in de vorm van negatieve feedback in zijn klas, de moeilijkheid van het opnemen van zijn nieuwe gedrag...

- *Hoe wordt er tijdens de time-out met de jongeren gewerkt? Hoe kunnen jongeren oefenen met nieuwe gedragsopties?*

De werkpunten van de jongere worden uitvoerig besproken in de individuele begeleiding. (zie p.26) De jongere krijgt er de ruimte om zijn ervaringen van in de groep te bespreken en de link te leggen met school. Op basis van deze ervaringen wordt er gekeken wat de jongere anders kan doen. Voorbeeld: nadat Yves zich kwaad maakte op Niels, wordt deze situatie met hem besproken tijdens de individuele begeleiding. We staan stil bij de aanleiding hiervan en gaan na of zijn kwaadheid op school gelijkwaardig verloopt. Vervolgens bespreken we wat hij anders kan doen en kan hij dat uitproberen in de groep. Voorbeeld: het niet zo ver laten komen, maar voor zichzelf op een briefje schrijven wat hem boos maakt. Op het moment dat zijn emmer behoorlijk vol zit, gaat hij een gesprek aan met zijn individuele begeleider. Dit kan hem helpen zijn kwaadheid te lossen, waardoor agressief gedrag vermeden kan worden.

- *Voorzien jullie feedbackgesprekken in groep waarbij de jongeren feedback aan elkaar kunnen geven over elkaars gedrag en de sfeer in de groep? Wanneer? Hoe gebeurt dit concreet?*

Ja, tijdens de nabespreking van de ervaringsgerichte activiteiten op 2 daagse (zie p.26), tijdens de attitudevorming (zie p.24) en tijdens de reflecties van de groepsopdrachten (zie p.25).

De nabespreking van de ervaringsgerichte activiteiten op 2 daagse is afhankelijk van activiteit tot activiteit. Voorbeeld één: bij de dagtocht dient men op voorhand een kwaliteit te kiezen uit de kwaliteitenkaartjes, waarvan hij denkt dat die hem van pas zal komen. Na afloop wordt er gevraagd hoe de jongere de kwaliteit heeft ingezet en kunnen de andere jongeren zeggen of ze dit ook zo ervaren hebben.

Voorbeeld twee: nadat de jongeren gezamenlijk de tent opgezet hebben wordt er gevraagd om zich tussen de grote tent en de individuele tentjes te plaatsen. Hoe dichterbij de individuele tentjes, hoe meer men aan zichzelf gedacht heeft tijdens het uitvoeren van de opdracht. Hoe dichterbij de grote tent toe, hoe meer men aan de groep gedacht heeft. Iedere voor zich kan zeggen wat hij van zijn eigen aandeel vond en de anderen kunnen aanvullen. Er wordt ook gevraagd wat men de volgende keer anders zou kunnen doen om de opdracht beter te laten verlopen.

Voor het concrete verloop van de attitudevorming verwijst ik u graag naar p.24.

De groepsopdrachten worden geëvalueerd aan de hand van de axenroos. Indien er voldoende veiligheid in de groep aanwezig is, wordt dit in groep gedaan. Zo niet, beperken we ons tot een schriftelijke evaluatie die elke jongere voor zichzelf invult. De schriftelijke evaluatie vormt de leidraad voor het groepsgesprek. Men staat stil bij de verschillende rollen die al dan niet in de groep aanwezig waren. Iedere zegt eerst voor zichzelf welke dieren hij vooral geweest is. Vervolgens bespreekt hij ook welk dier hij niet was en wordt de vraag gesteld of dit op school ook zo is. Men bespreekt ook in groep welke dieren er wel en niet aanwezig waren. Voorbeeld vraag: was er een bever in de groep? "Ja. Ik vind dat Jolien de anderen goed geholpen heeft. Op het moment dat Patricia niet over de plint durfde, nam Jolien haar bij haar hand. Ze vroeg haar regelmatig of het nog ging, was bezorgd om haar.". Ander voorbeeld: welke dieren missen jullie nog in de groep? "Een wasbeer. Complimenten geven is iets dat in deze groep nauwelijks wordt gedaan. Op het moment dat iemand van de plint valt, krijgt hij van iedereen reactie. Op het moment dat diezelfde persoon er wel in slaagt recht te blijven op de plint, wordt er niets gezegd.".

Na de time-out

- *Doen jullie na afloop van de time-out iets met de klas van de jongere? Waarom wel, waarom niet? Wat doen jullie concreet?*

Standaard wordt er niets met de klas gedaan. Als de jongere dat wil kan hij wel in de klas geïntroduceerd worden door zijn individuele begeleider het eerste lesuur van zijn terugkomst. Hierbij kan er sprake zijn van een kort klasmoment. Verder in de tekst leest u hier meer over.

Elk jaar opnieuw hebben we een discussie rond al dan niet standaard iets te doen met de klas. Waarbij we steeds terugkomen op hetzelfde discussiepunt als bij de start van een time-out: als een jongere dit niet wil, zal hij het ook in het belachelijke trekken en er niets aan hebben. Toch kan een jongere (net als bij de time-outperiode), ook al ziet hij het op het eerste moment niet zitten er steeds iets van opsteken. We moeten zeker nog eens nagaan of we niet meer jongeren kunnen motiveren tot een klasactiviteit

Voor sommige jongeren is echter het instappen in een time-out reeds een grote stap en is de drempel om hier met de klas iets mee te doen te groot.

- *Ondernemen jullie acties, maken jullie gebruik van methoden opdat de klasgroep het nieuwe gedrag van de jongere zou aanvaarden?*

Indien er een introductie plaatsvindt in de klas, kan dit als een dergelijke actie beschouwd worden. Dankzij een introductie kunnen verkeerde verwachtingen van de klasgroep ontkrachtigd worden. Dit kan een positieve invloed hebben op de aanvaarding van het nieuwe gedrag.

- *Voorzien jullie nazorg? Waarom wel, waarom niet? Hoe verloopt deze concreet? Staan jullie samen met de jongere stil bij wat er in de klas gebeurt? Trachten jullie hier iets mee te doen? Hoe?*

Ja. In vergelijking met andere time-outprojecten voorziet Blink behoorlijk wat nazorg. Dit is mogelijk dankzij de subsidies die we krijgen van flankerend onderwijsbeleid Stad Brugge, andere time-outprojecten krijgen hiervoor ook een subsidie, maar investeren dit in meer time-outs. Wij hebben er in het begin voor gekozen om met deze middelen meer schoolbegeleiding te geven (Katrien Van Dycke deed daarom vroeger enkel schoolbegeleiding). We hebben dit dan uitgebreid naar (naast schoolbegeleiding) meer nazorg en gezinsondersteuning.

De nazorg bestaat uit gesprekken met de individuele begeleider. Deze vinden plaats in een lokaal op school. Dit kan wekelijks zijn, of 2-wekelijks. Dit is afhankelijk van jongere tot jongere, hoe goed het loopt... Loopt het goed dan wordt de nazorg na enkele gesprekken meestal stopgezet. Hoewel we dit schooljaar blijven bellen hebben naar de ouders en jongeren om hen te vragen hoe ze het stelden en hen te tonen dat we achter hen blijven staan.

Tijdens de gesprekken wordt er gepeild naar hoe het gaat op school. Gaat het goed dan bekrachtigen we de jongere.

Gaat het niet goed, dan staan we samen met de jongere stil bij de reden hiervan. We trachten de jongere te motiveren en grijpen terug naar ervaringen die hij opdeed in het project. Voorbeeld: denk eens terug aan Blink, hoe ging dat daar, hoe komt het dat je daar gemotiveerd was... We gaan na wat er moet veranderen opdat het wel goed zou lopen op school. We staan dus stil bij wat er in de klas gebeurt en trachten hier iets mee te doen. Voorbeeld: als een leerling aangeeft dat het moeilijk loopt met een welbepaalde leerkracht, dan kunnen we opteren om een gesprek met die leerkracht aan te gaan.

- *Hoe begeleiden jullie de jongere tijdens zijn terugkeer? Is dit vanuit hetzelfde werkingsprincipe als tijdens de time-out?*

We begeleiden de jongere aan de hand van gesprekken met zijn individuele begeleider of de coördinatrice. Dit wordt tijdens de time-out ook gedaan, zij het informeler, meer vanuit het idee van ervaringsgericht werken. Vaak gaan we naar buiten. Bijvoorbeeld naar een speelplein om daar enkele uitdagingen aan te gaan, op fietstocht, een paar uur naar zee, naar de klimmuur... Aan de hand van de activiteiten die we samen met de jongere doen, komen we dan tot reflectie en gesprek. Het valt op dat jongeren vaak lossier zijn en meer zeggen buiten Blink. Even weg gaan van het alledaagse kan wonderen doen. Het zou goed zijn mocht dit tijdens de nazorg ook kunnen. Vaak hebben we echter minder dan een uur tijd met de jongere, waardoor dit praktisch minder haalbaar is. Daarnaast staat de school vaak niet open voor het idee dat je tijdens de lessen naar buiten zou gaan met de jongere. Dit is een logische reactie, vermits alle lessen zich steeds binnen de school afspelen. Het hoeft bijgevolg niet te verwonderen dat een leerkracht niet inziet waarom de nazorg zich dan per se buiten de schoolmuren moet afspelen.

Tijdens de nazorg wordt de jongere dus net als in Blink begeleid door een vast persoon. Dit kan de individuele begeleider zijn, wat de gelijkenissen tussen Blink en de school ten goede komt. Het kan echter ook de coördinatrice zijn die dit doet, als de begeleider het te druk heeft met nieuwe time-outbegeleidingen.

De invulling van de begeleiding wijkt sowieso af van de begeleiding in Blink, vermits we minder ervaringsgericht tewerk gaan.

Wat uiteraard wel hetzelfde blijft is de begeleidingsstijl van de begeleider: met aandacht voor wat de jongere wel nog kan, maar confronterend indien nodig.

Samengevat kunnen we zeggen dat het werkingsprincipe van de nazorg enigszins afwijkt van de manier van werken in Blink. Mits wat meer bewegingsruimte op school zou dit enigszins verholpen kunnen worden.

- *Geven jullie de jongere feedback op zijn gedrag na afloop van de time-out? Zo ja, wie neemt deze taak op zich en hoe?*

Tijdens de nazorg krijgt de jongere feedback op zijn gedrag. Dit gebeurt dus door de individuele begeleider of de coördinatrice. Naar aanleiding van wat leerkrachten of de jongeren zelf vertellen, wordt het gedrag van de jongere bekrachtigd of bijgestuurd.

- *De leercirkel van Kolb onderscheidt 4 fasen van leren, waaronder reflecteren en experimenteren. Krijgen jongeren de kans ook na afloop van de time-out te experimenteren en te reflecteren over hun gedrag? Zo ja, hoe?*

Indien de jongere te maken heeft met leerkrachten die hem een tweede kans willen geven, krijgt hij zeker de kans om te experimenteren met zijn werkpunten. Hij bevindt zich immers in groepsverband en dit creëert spontaan oefensituaties.

Gunt een leerkracht de jongere geen tweede kans of heeft hij erg weinig geduld met hem, dan is verder experimenteren niet mogelijk.

De jongere kan reflecteren over zijn gedrag tijdens de opvolggesprekken. Dit is uiteraard veel minder, dan tijdens de time-out zelf. Daar kreeg hij dagelijks (2 IB-gesprekken per week, 2 maal attitudevorming, na de groepsopdracht) of om de 2 dagen de ruimte om stil te staan bij zijn gedrag en er over te praten.

- *Iemand's rol is gebonden aan een specifieke groep. Het verschil in rollen kan er voor zorgen dat de jongere zijn nieuw aangeleerde gedrag niet opneemt in de klasgroep. Voorbeeld: een jongere stapte af van zijn zwijgzame rol in Blink. Hij kon niet anders, daar niemand anders de leiding op zich nam in die groep. Eens terug in de klas, zal het verleidelijk zijn terug in zijn zwijgzame rol te vervallen, daar er in die groep wel genoeg leiders zijn.*

Doen jullie iets rond deze rolverschillen opdat de re-integratie hierdoor niet gehinderd wordt? Hoe gaan jullie om met rolverschillen om de re-integratie zo weinig mogelijk in het gedrang te laten komen?

Tijdens Blink wordt er actief rond rollen gewerkt. Namelijk met de dieren van de axenroos. Naar de klasgroep toe wordt er eveneens iets gedaan met de rolverschillen. Als er een introductie in de klas plaatsvindt, wordt dit aangehaald. Men zegt dat de jongere veranderd is en deelt mee in welke zin hij/zij veranderd is. Op deze manier komt de rol van de jongere niet uit de lucht gevallen. De klas kan er zich reeds enigszins op voorbereiden.

Naar de jongere toe

- *Het is niet evident als groepslid af te wijken van je vroegere gedrag, tot een geslaagde re-integratie te komen. Hoe ondersteunen jullie de jongere bij deze moeilijke taak?*

Blink doet dit aan de hand van nazorg. Wekelijks of 2-wekelijks, afhankelijk van jongere tot jongere, vinden er begeleidingsgesprekken plaats op school. Zo krijgt de jongere ruimte te praten over wat goed loopt op school en wat minder goed loopt. Hij krijgt dus de mogelijkheid te ventileren over de moeilijkheid die met re-integratie gepaard kan gaan.

- *Hoe gaan jullie om met een jongere die omwille van groepsdruk in de klas normovertredend gedrag stelt?*

Een jongere die aangemeld wordt omwille van gevoeligheid voor groepsdruk, moedigen we gedurende de time-out aan zo veel mogelijk voor zijn eigen mening op te komen. Tijdens de individuele begeleiding kan er ook specifiek rond groepsdruk gewerkt worden. Voorbeeld door uit te leggen wat dit is en hoe je daarmee kan omgaan. Om vervolgens de jongere te laten reflecteren over zijn eigen gedrag. Voorbeeld: wie beïnvloedt mij positief en wie negatief? Wat vind ik zo moeilijk aan nee zeggen? Elke begeleider doet dit op zijn eigen manier. Zelf deed ik dit aan de hand van de video mensentuin, een canvasreeks over beïnvloeding en groepsdruk. Om van daaruit te reflecteren op grote flappen papier. Rollenspelen zijn een andere manier om hier rond te werken, hetgeen ik ook even toepaste in de tweede time-out.

- *Hoe gaan jullie om met een jongere die omwille van de negatieve feedback van zijn medeleerlingen op zijn gedragsverandering, weerstand van de klas in zijn vroegere rol vervalt?*

Het kan gebeuren dat een jongere dit aangeeft tijdens de nazorg en dan kan met hem besproken worden hoe hij hier het best mee omgaat. Samen met hem kan stilgestaan worden bij mogelijke reacties op weerstand.

Klas betrekken

- *Introduceren jullie gebruikte methoden van tijdens de time-out soms in de klas? Waarom wel, waarom niet? Hoe doen jullie dit?*

Heel uitzonderlijk wordt er gevraagd een klasdag te organiseren. Dit kan pas nadat een jongere uit de klas bij ons een lange of korte time-out kreeg. Scholen kunnen dus niet zomaar terecht voor een klasdag bij ons.

Gedurende een klasdag voert de klas allerlei opdrachten uit, waaraan telkens reflecties worden gekoppeld. Gedurende de reflecties staat de klas stil bij wat er nodig was om de opdracht tot een goed einde te kunnen brengen. Op basis hiervan wordt er na elke opdracht een afspraak geformuleerd. Dit gebeurt door de leerlingen zelf. Voorbeeld: luisteren naar elkaar i.p.v. te schelden en te roepen.

Zo komt men tot een aantal klasgeboden. De klastitularis kan verder aan de slag gaan met dit werkinstrument na de klasdag. Mogelijke werkwijzen: iedere leerling tekent in op een gebod dat voor hem moeilijk is en tracht daar de komende week zo veel mogelijk aan te werken, er wordt een rangorde gemaakt: geboden die reeds goed gaan hangt men bovenaan, geboden waar nog aan gewerkt moet worden onderaan, de geboden die onderaan hangen trachten de leerlingen naar boven te krijgen... In principe wordt hier dus de methode van attitudevorming in de klas geïntroduceerd. Dit kan ook gebeuren tijdens een klasmoment na de time-out.

Verder worden er geen methoden van tijdens de time-out in de klas geïntroduceerd.

- *Doen jullie iets met de onrust die in de klas ontstaat/kan ontstaan ten gevolge van de terugkeer van de jongere, de verstoring van het evenwicht?*

Niet echt. Al kan de introductie van de jongere in de klas, er misschien wel voor zorgen dat de onrust een stuk wegebt. Dit behoort echter niet standaard tot onze manier van werken. Hierover later meer.

- *Er kan weerstand in de klas optreden t.a.v. het onverwacht gedrag van de jongere. Deze weerstand kan zich uiten in de vorm van negatieve feedback. Hoe gaan jullie hiermee om?*

Rechtstreeks naar de klas toe doen we hier niets mee.

- *Hoe trachten jullie weerstand van de klas te vermijden? Maken jullie gebruik van methoden die weerstand bij de klas proberen te vermijden?*

De introductie van de jongere in de klas kan hier toe bijdragen. Op dat moment weten jongeren immers beter wat ze kunnen verwachten en kunnen ze zich hier op instellen.

- *Hoe gaan jullie om met groepsdruk?*

In klasverband wordt hier niets mee gedaan.

- *Maken jullie het nieuwe gedrag van de jongere bespreekbaar in de klas? Zo ja, hoe? Moedigen jullie leerlingen aan de jongere te steunen in het verder ontwikkelen van zijn werkpunten? Hoe?*

Het nieuwe gedrag van de jongere kan bespreekbaar gemaakt worden in de klas. Met name tijdens de introductie en een daaraan gekoppeld klasmoment.

De jongere kiest echter zelf of hij de eerste dag samen met zijn individuele begeleider naar school wil gaan, of niet. Op het moment dat hij daar niet voor kiest, wordt de jongere doorgaans niet geïntroduceerd. Tenzij uitzonderlijk door de CLB-begeleider of de leerlingenbegeleider. Zoals we konden vaststellen in de bevraging van de jongeren gebeurt een dergelijke introductie meer niet dan wel.

Op het moment dat er toch een introductie + klasmoment plaatsvindt, gebeurt dit niet volgens een vaste structuur. Het is afhankelijk van begeleider tot begeleider hoe dit concreet verloopt.

Wat er zeker wordt gezegd is wat de jongere heeft gedaan in Blink, aan welk gedrag hij proberen werken heeft, hoe dat is gelukt, hoe ze de jongere kunnen helpen bij zijn "nieuwe" gedrag. Voorbeeld: voor Francis is het moeilijk om hem te concentreren in de klas, hij kan soms erg druk doen. Francis heeft geleerd iets rustiger te zijn met behulp van eigen trucjes. Hij heeft echter ook jullie hulp nodig. Dit kan door hem geen aandacht te geven op het moment dat hij dit vraagt, als dit niet helpt zijn gedrag te benoemen en helpt dit nog niet dan kan je de klastitularis zijn hulp inschakelen.

Dit is ook zeer in samenspraak met de jongere, wil hij het zelf zeggen of heeft hij liever dat zijn individuele begeleider vooral het woord neemt.

Het is ook wel belangrijk dat de klas helpt denken (ook weer afhankelijk van jongere), maar we hebben toch al enkele keren een klasgebodenplank opgesteld en dan is het de bedoeling dat ze samen zoeken naar manieren om het in klas aangenaam te maken. Jongeren uit de klas kunnen zeker vragen stellen.

Voorbeeld van de coördinatrice: bij de klasactiviteit van Mark heb ik het eerst het woord genomen maar dan benoemd dat Mark naar aanleiding van zijn time-out graag enkele activiteiten wou doen met de klas om aan te tonen wat hij geleerd heeft. Mark heeft dan zelf de activiteiten uitgelegd. Voor de reflectie met de klas heb ik (en de leerkracht godsdienst) wel terug een beetje overgenomen, want anders was het met een enkel zinnetje gedaan.

Het doel is vooral de andere jongeren te laten zien dat de jongere die in time-out gezeten heeft nagedacht heeft over zijn gedrag. Ook de medeverantwoordelijkheid een stuk bij de klas leggen. De jongere die een time-out volgde is onderhevig aan groepsdruk en daaraan heeft de ganse klas zijn deel.

- *Krijgen de jongeren in de klas de kans feedback te geven op het (nieuwe) gedrag van de jongere? Hoe?*

Niet echt of het is tijdens een klasmoment.

Leerkrachten betrekken

- *Welke rol ziet u voor leerkrachten weggelegd bij de re-integratie van de jongere in de klas na afloop van de time-out?*

Het is belangrijk dat de leerkrachten de kwaliteiten van de jongeren die achter hun valkuilen schuilen (die in school vaak naar boven komen) weten te zien.

- *Welke verwachtingen worden er concreet gesteld naar leerkrachten toe wat re-integratie van de jongere betreft? Hoe worden leerkrachten hiervan op de hoogte gebracht?*

Er dient minimum 1 contactpersoon van school aanwezig te zijn op het 1^{ste} rondetafelgesprek en op de eindbespreking van de jongere. Daar bovenop verwacht men de aanwezigheid van de CLB-begeleider. Dit wordt meegedeeld tijdens de aanmelding of op het moment dat men uitgenodigd wordt voor een intakegesprek.

Er wordt verwacht dat de time-out zoveel mogelijk kadert binnen een begeleidingsproces en zo veel mogelijk is voorbereid. (Vereniging Spoor Brugge, 2011, online) Dit betekent dat de jongere op de hoogte gebracht moet worden van het time-outgebeuren en hierop voorbereid door de CLB-medewerker, het is deel van het proces dat de jongere aflegt in zijn schoolloopbaan. Het is niet zomaar even “weg uit de school”, maar het is een deel van zijn schoolse gebeuren. Hierbij wordt de verantwoordelijkheid van de school niet afgeschoven op time-out maar nemen ze een gedeelde verantwoordelijkheid op. We bekijken samen met de verschillende partijen hoe we de jongere zijn traject kunnen begeleiden.

Zoals hier boven reeds vermeld, wordt er ook verwacht dat de school verder schoolinterne inspanningen blijft leveren en zich formeel engageert om de leerling op school te behouden. (Vereniging Spoor Brugge, 2011, online)

Men dient Blink te voorzien van werkmateriaal, waaraan de jongere kan werken tijdens de schoolbegeleiding. Dit kunnen gewone werkboeken zijn, waarbij wordt aangegeven tot welke pagina deze ingevuld en/of gekend dienen te zijn.

Indien zij wensen dat we toetsen of examens afnemen gedurende de time-out, dan bezorgen zij deze aan ons. We krijgen steeds de contactgegevens van een persoon die we kunnen aanspreken omtrent schoolbegeleiding.

Tot slot raadt men de school aan een klassenraad te organiseren voor en na de time-out. Dit, omdat dit het beste instrument lijkt te zijn om van bij de start doelgericht te werken (Voorbeeld: afspraken maken). Het zorgt er ook voor dat de betrokkenheid van het hele lerarenkorps gewaarborgd kan blijven. Voor alle duidelijkheid: het betreft hier geen concrete verwachting, geen verplichting, maar een advies. Dit schooljaar hebben we dit wat minder gedaan (met verandering naar individuele begeleider die alles op zich neemt), maar daar gaan we volgend schooljaar terug meer aandacht aan geven. We vinden dit wel belangrijk omdat we dan alle leerkrachten bij elkaar hebben en zo ook wel een beeld krijgen over het lerarenkorps. De leerkrachten voelen zich ook wel meer betrokken en hebben ook het gevoel dat zij ook (zij het kort) eens hun zegje kunnen doen. Het is ook goed om alle leerkrachten onze bevindingen te kunnen doorgeven en advies te kunnen geven, anders wordt dit toch niet altijd doorgegeven en blijft het vaak bij de leerkracht of leerlingbegeleider hangen die op de eindbespreking aanwezig was.

Nog andere verwachtingen:

Duidelijke informatie naar medeleerlingen in de klas bij de start van een time-out, zodat geen fantasieverhalen de ronde beginnen doen.

Eerlijke kans, bij nieuwe moeilijkheden terug gesprek aangaan met time-out voor schorsing uit te spreken.

- *Bieden jullie vormingen aan, aan leerkrachten, zo ja welke? Voorbeeld omtrent hun leiderschapsstijl, groepsdynamica in de klas, veiligheid, verantwoordelijkheid bij de groep leggen...? Waarom wel, waarom niet?*

Blink biedt geen vormingen aan, aan leerkrachten. Reden: tijdsgebrek, niet binnen takenpakket, nog niet uitgewerkt, kunnen we over nadenken om dit in de toekomst te doen.

Wat Blink wel doet is tips meegeven op het rondetafelgesprek. Namelijk over hoe er met de jongere zijn gedrag kan worden omgegaan.

- *Nodigen jullie leerkrachten uit regelmatig een feedbackgesprek met de leerlingen te voorzien waarbij ze elkaar feedback kunnen geven over de sfeer in de groep en elkaars gedrag?*

Nee, dat doen we niet.

- *Hebben jullie het gevoel dat leerkrachten er voor openstaan de jongeren een tweede kans te geven? Hoe gaan jullie er mee om als dit niet het geval blijkt te zijn?*

Niet altijd.

Dit is een voorwaarde die gesteld wordt in de engagementsverklaring. Op deze manier tracht Blink te vermijden dat de jongere geen tweede kans krijgt. Deze verklaring wordt ondertekend door de verschillende partijen die aanwezig zijn op het eerste rondetafelgesprek, waaronder de contactpersoon van school. In de meeste gevallen is dit de leerlingenbegeleider, soms ook de directie. Concreet wordt verwacht dat men bereid is de jongere weer toe te laten op dezelfde school. Deze verklaring wordt steeds zonder problemen ondertekend.

Het is echter reeds gebeurd dat een jongere kort na de time-out van school gestuurd werd, naar aanleiding van een klein incident.

- Voorlopig werd hier nog niet veel mee gedaan, maar in de toekomst willen we de scholen meer aanspreken op het engagement dat ze aangegaan zijn.
- *Geven jongeren soms aan negatief benaderd te worden door leerkrachten op het moment van hun re-integratie in de klas? Wat doen jullie dan?*
Ja, dit gebeurt. Op dat moment kiezen we er soms voor een herstelgesprek te hebben met de leerling en leerkracht, geleid door een begeleider.
 - *Trachten jullie de negatieve kijk van leerkrachten/medeleerlingen op de jongere soms om te buigen in een positieve kijk? Zo ja, hoe?*
Ja. Op een eindbespreking bespreken we niet enkel de werkpunten van de jongere, maar ook zijn kwaliteiten. We starten het gesprek steeds met de dingen die goed gingen in Blink, hoe minimaal ook.
Eventueel via een herstelgesprek met bepaalde leerkrachten.
Een klasgesprek kan hier ook toe bijdragen.

Beïnvloedende factoren

- *Welke factoren zijn binnen jullie project belangrijke oorzaken van een moeizaam verloop of mislukking van de re-integratie van de jongere in de klas?*
- Leerstofachterstand
- **Groepsdruk, waardoor de jongere normovertredend gedrag stelt in de klas x**
- **Negatieve feedback van medeleerlingen/ leerkrachten op de jongere zijn gedragsverandering, waardoor de jongere zijn oorspronkelijke rol terug opneemt x**
- **Onrust-spanning in de klas, veroorzaakt door de terugkomst van de jongere x**
- **Verschil in groepsnormen (regels, zowel formeel als informeel) in de klas en blink x**
- **Te weinig introductie van gebruikte time-outmethoden in de klas zelf x**
- Het feit dat er geen klasmoment voorzien wordt waarbij klasgenoten vragen kunnen stellen
- Het feit dat de individuele begeleider of iemand van school de jongere niet in de klas introduceert
- Te weinig nazorg, ondersteuning van de jongere bij zijn re-integratie
- **De jongere kreeg na afloop van de time-out te weinig te horen wat hij goed deed en wat minder, kreeg te weinig feedback x**
- De overgang van een sterke nadruk op het leefklimaat naar een sterke nadruk op het leerklimaat
- Te weinig geloof van leerkrachten in de jongere
- **Te weinig bereik van het hele lerarenkorps waardoor bv. Afspraken verloren gaan x**
- Het feit dat we geen vormingen geven aan leerkrachten
- Algemeen: de jongere werd onvoldoende voorbereid op de terugkeer
- Algemeen: de klas werd te weinig betrokken
- Algemeen: de leerkrachten werden te weinig betrokken
- Andere (al dan niet te maken met groepsdynamica):

Extra uitleg: algemeen: te zware problematiek, te beperkte tijd in time-out, invloed medeleerlingen

Tot slot

- *Waar zitten voor jullie organisatie knelpunten bij de re-integratie in de klas in relatie tot de groepsdynamica?*

Niet voldoende klasactiviteiten.

Niet voldoende opvolging indien er klasactiviteiten geweest zijn (worden gemaakte afspraken nagekomen, volgen leerkrachten deze afspraken op, hebben ze nog regelmatig gesprek zoals afgesproken in de klasactiviteit).

Klasactiviteit slechts momentopname.

- *Wat vinden jullie pluspunten?*

Beperkte klasactiviteiten die we doen.

Sterke nazorg met jongere waarbij enige bijsturing mogelijk, ook de draagkracht voor leerkrachten vergroot hierdoor.

Interview time-outproject Sint-Niklaas

- *Ik zou graag beginnen met een heel algemene vraag , namelijk wat jullie visie op re-integratie is?*

Dat is een heel algemene vraag.

- *(lacht) Ja, een heel algemene vraag.*

Wat bedoel je specifiek met wat is jullie visie op re-integratie? Euh,...

- *Het belang daarvan voor jullie; hoe, wanneer, vanaf wanneer dat jullie daar van start mee willen gaan,... een beetje dat zowat.*

Het belangrijkste, de essentie van time-out is dat er op een bepaald moment een re-integratie is en daar gaat alles aan afgewogen worden; 'is time-out nuttig geweest of niet nuttig geweest?', alhoewel je kunt daar nog randbemerkingen bij maken, maar doorgaans wordt daar heel veel aan afgewogen, dus re-integratie is gigantisch belangrijk natuurlijk.

- *Uhu*

Euh, anderzijds is dat doorheen de jaren wel stelselmatig meer en meer in 'the picture' gekomen om verschillende redenen. Enerzijds omdat er, aanvankelijk was het bij wijze van spreken al moeilijk om een programma uit te denken en time-out nog maar op te richten, in te vullen euhm, vervolgens werd er dan gekeken, eens dat zo een concept hier in St.-Niklaas bestond, op basis van een zowat mengeling van andere concepten van lang geleden in andere projecten

- *Uhu*

Euhm, ja dan kijk je met argusogen uit naar hoe dat die gasten dat doen na time-out en dan begin je dus stelselmatig te voelen, te leren en te merken, dat wat er dan na time-out gebeurt op school, dat er veel is dat je niet onder controle hebt. Dat er veel is waar je in een tweede beweging van hoort, hoe het gelopen is, waaraan dat je dan eventueel gaat kunnen of willen iets anders doen dan wat je gehoord hebt en stelselmatig doorheen de jaren heeft dat gemaakt dat er hier meer en meer met kleine stapjes initiatieven na time-out opgericht zijn. Stukje per stukje, beetje bij beetje, met in het achterhoofd dat, dat natuurlijk ook wel de werklast verhoogt. Want kijk je kunt zeggen, 'we hebben zoveel mensen, zoveel personeel, zoveel perioden doen wij', dat staat heel duidelijk in uw agenda tijdens de periode, maar als er dan na de periode nog dat, dat en dat bijkomt, wordt eigenlijk de agenda van mensen altijd maar drukker, euhm, dus ja, ... Het is bij ons ook wel gelukt, euhm, doordat er dan telkens ook wel iets meer personeel was om dat ook wel wat verder uit te gaan werken.

En nu ja, het voorbije jaar staat de re-integratie erg in 'the picture' vanuit het fonds Amélie Davignon.

Daar zit eigenlijk tachtig procent van de mensen ongeveer, samen te denken over... Ze hadden zich allereerst ooit eens gericht, ik weet niet goed meer op welk onderwerp, maar iets dat eigenlijk niet zo heel interessant was of nuttig. Eigenlijk bij een eerste bezoek van erkenning van fonds Amélie Davignon aan alle verschillende projecten is die Edith hier ook nog langs geweest en heb ik tegen haar zelfs nog gezegd van kijk, 'dat en dat is niet interessant'.

Als er echt iets interessant is, waar je misschien beter, euhm waar projecten zich op zouden moeten focussen, dan is het op re-integratie want ja, na time-out nog andere en betere initiatieven om re-integratie nog beter geslaagd te maken. Ofwel heeft iedereen dat gezegd, ofwel heeft ze gewoon naar mij goed geluisterd, ik weet dat niet, maar in elk geval, de volgende vergadering van het nieuwe jaar was dat dus het thema waar iedereen rond ging werken.

En ja, je merkt wel dat er bij verschillende projecten hetzelfde gevoel is. Na time-out dan is het eigenlijk kritiek. Time-out kan goed gaan, slecht gaan, maar dan is het kritiek want iedereen verwacht dat er iets veranderd is en als je daar dan nog wat factoren kunt beïnvloeden, of zelfs controleren ga je het meest kans maken dat time-out geslaagd blijkt te zijn en de gasten wel terug kunnen.

Dus in die zin zijn er wel wat projecten, maar veel staan op verschillende snelheden vind ik persoonlijk. Euh, maar wij zelf proberen wel al wat langer er genoeg te doen, nog niet genoeg vind ik zelf, maar we doen wel veel kleine zaken, en we hebben sowieso, ik weet niet als je dat zou vergelijken met andere projecten, denk ik vrij veel contact na time-out met de gasten nog euh...

— *Ja*

Om die te ondersteunen tot weken, maanden, jaren na time-out...

— *Ja, dat is juist.*

...zijn we voor hen beschikbaar, wat niet wil zeggen dat we constant iedereen over de vloer krijgen, maar je krijgt er nog wel af en toe en je krijgt te horen van en ja dat blijven gasten waar je dan telkens iets voor blijft doen als het nodig is, maar dat is dan eigenlijk geen concept van bijvoorbeeld een opvolgingsdag na een maand of zo, of we doen iets met hen in de klas in de eerste week of zo, dat soort zaken,.. Zo een dingen hebben we ook, maar dat is sowieso op lange termijn dan. Daarna blijven we beschikbaar voor die gasten, altijd, heel hun carrière lang, dus dat is eigenlijk iets dat al van in het begin bestaat, dat idee. Maar goed...

— *Oké, sowieso, dat van de opvolging komt straks nog terug, dus... Euhm, het zijn zo nog enkele algemene vragen er bij. Vanuit welke algemene methodieken vertrekken jullie? Dat mag vrij ruim zijn.*

(lacht) Ik ben slecht in vragen interpreteren...

— *In Blink werken wij bijvoorbeeld heel sterk vanuit ervaringsgericht leren.*

Ja, bedoel je dat in kader van re-integratie of gewoon in het algemeen?

— *Dat mag in het kader van re-integratie zijn, als dat kan.*

Ik kan moeilijk zeggen in kader van re-integratie werken wij vanuit die invalshoek of die methodiek, maar dan moet je het denk ik concreter hebben allereerst over wat wij dan doen qua re-integratie.

— *Uhu*

Wij hebben bij lange time-out standaard in ons programma het volgende:

Tijdens de periode in de derde week komt er al iemand van school langs voor een gesprek, dat is vooral uitwisselen: wat leeft er op school over die gasten, leerkrachten bij leerlingen, wat leeft er bij die leerling over terug naar school gaan, ... Wat is er hier tot nu toe al naar boven gekomen, dat kan ook aan bod komen.

We doen dat sinds vorig jaar zelfs met effectief een vragenlijst rond die verschillende belevingen: beleving van school over die gasten, beleving van die gasten over terug naar school,... Die gaan dan naar de klastitularis. Dat werkt nog niet 100 procent goed. In sommige gevallen werkt dat fantastisch, in sommige andere gevallen werkt dat niet goed. Euh dat merken wij in elk geval

— *In de zin van niet invullen, of...?*

In eerste instantie was het aan de leerlingenbegeleiding gegeven en in een paar scholen is dat niet goed ingevuld geweest.

- *Uhu, ja*

En we merkten dat, dat veel gebeurde.

Dan is het doorgespeeld naar de klastitularis op suggestie van een paar leerlingen-begeleiders die zeiden van kijk, dit beantwoorden (en we vonden dat zelf ook wel een goed idee) is misschien veel simpeler en gemakkelijker door de klastitularis. Ze zien die leerlingen zowel als de collega's veel. Euhm, maar dan is dat ook weer gestrand op af en toe niet ingevuld.

- *Ja, uhu*

- Dus euhm, maar misschien moet onze timing daar nog beter in zijn. *uhu*

We zijn daar nog mee aan het experimenteren, hoe dat we het juist moeten doen, maar dat is iets dat we doen in elk geval in de derde week. Wat doen we nog, euhm, we gaan na time-out in de week dat ze terugkeren, zo snel mogelijk naar een klas-senraad, zodanig dat we de leerkrachten allemaal kunnen uitleggen hoe de time-out gelopen is. Waarom, omdat veel samenhangt met hoe juist te communiceren en bij de juiste mensen de juiste boodschap [*zeker*] over te laten komen. Dat is bij al die zaken vaak de essentie, dat iedereen elkaar goed begrijpt en vermijdt je door initiatieven te doen vóór die re-integratie. Euhm, dus zorgen dat die leerkrachten allemaal weten wat er wel en niet gebeurd is in time-out, wat belangrijk is om weten,... *Uhu*

Zorgen dat die leerkrachten die daar dan nu niet bij zijn..., maar dat varieert van school tot school. Om te vermijden dat die mensen de informatie niet krijgen, sturen we dus ook ons verslag (wat we mondeling doen met de gasten) schriftelijk door naar de leerlingenbegeleiding met de expliciete vraag om dat door te sturen naar de leerkrachten. En dat verslag blijft beperkt tot een pagina of twee, twee en een half, ja zo iets. *Ja*. Het is niet langer dan dat, ook niet heel wetenschappelijk uitgebouwd, gewoon 'to the point' informatie, hetgeen ze moeten weten.

- *Staan er tips in ook, of niet?*

Ja. Dat is dus nog iets dat we doen.

De eerste dag school voor de gasten of de eerste lessen dat ze terug in de klas zitten; dat is maar een halve dag. Dan merken we dat daar al snel een trend heel ver-keerd kan gezet zijn of zo... *Uhu*

Euhm, ze gaan een halve dag terug naar school en gaan erna direct terug naar time-out. Er wordt hier dan een halve dag over nagedacht. *Ah*

En je ventileert hoe dat het live....De gasten hun indruk, dat verschilt soms heel erg, de ene zegt 'ja, ik vond het leuk', de andere zegt 'gewoon, school ja, ik vond er niets speciaal aan', of 'normaal', en de ander zegt 'dienen was zo 'voos' aan het doen en zo'.

Of wat er dan nog opvalt... *Ja*, zij zitten er dan terug gewoon 'low profile' bijvoorbeeld, terwijl dat er een hele hoop anderen het kot op stelden aan het zetten zijn, of direct al opmerkingen van 'ja, weet ik niet ze', of ... Of dat leerkrachten zeggen van 'hij had dat en dat niet gemaakt', of 'hij was al bezig met den dienen',... *Uhu*

Euhm, dus daarover gaan we direct hier ventileren en dat gebruiken we dan ook op die klassenraad. Dus dat is ook iets wat we doen

- *Is dat in groep dan of individueel?*

Hier ventileren is in groep, bij sommigen die dag kan dat nog individueel zijn, maar standaard is het in principe sowieso in groep.

We gaan dan die gasten ook bezoeken in die eerste weken, dus een paar dagen later, als die klassenraad al voorbij is. De eerste maandag school, een dag, twee of drie dagen later in die week komen we op school, vragen we die gast uit de klas te laten halen voor een individueel gesprek. En op dat moment doen we ook meestal een gesprek met de leerlingenbegeleiding of directie die aanwezig is, ervoor en erna, minstens toch erna ook. Soms ook met de leerkracht nog, om een beetje te gaan, euhm, toetsen; het verhaal dat de gast zegt; 'hoe is dat overgekomen op de school, leerkrachten?', euhm, of 'wat is de achtergrond ergens van?', of als de gast ergens mee zit, 'weten ze dat?', 'weten ze dat niet?', of ze gaan zeggen 'die leerkracht was keistreng, die heeft mij al direct gestraft' en de leerkracht heeft niets misdaan of zo. We gaan dan zien wat er dan juist is, euhm...

Dat soort zaken wordt dan al snel besproken [*Uhu*] met de school [*Ja*] nadat we met de gast gesproken hebben.

Ook tegen de gast zelf; 'hoe loopt het nu?', 'is het zoals je gedacht had dat het ging zijn?', 'je was gemotiveerd om het goed te doen, waarom zijn er al twee, drie straffen moeten uitgedeeld worden?', 'hoe komt het dat het dan slecht gaat?',... En de dingen die afgesproken waren (zet hem vooraan of achteraan in de klas bijvoorbeeld); 'doe je dat of doe je dat niet?', dat soort zaken...

En eigenlijk geeft dat onderhuids de boodschap aan de gasten; het feit dat je langskomt, geeft de boodschap van 'er is interesse', 'iemand is geïnteresseerd in hoe dat jij het doet'.

— *Ja, dat is waar. Uhu.*

Op een ander niveau, is buiten hetgeen je daar zegt, ook het feit dat je daar bent nog wel een boodschap vind ik. *Ja.*

Dat zal niet bij iedereen hetzelfde of even fantastisch werken, maar bij een aantal gasten werkt dat wel, [*Uhu*] dat die dat gevoel hebben [*Ja, dat is waar.*] en dat is ook meteen het belangrijke in het feit dat je gasten langere tijd hier kunt ontvangen als het nodig is, kunnen blijven bellen als het nodig is, hoe het er de rest van het schooljaar mee gaat,... [*Uhu*] Euhm, eens binnenspringen op school als je er bent voor een andere gast, nog eens opnieuw, euhm... [*Ja*] Iemand vindt het belangrijk hoe het gaat met hen op school en voor sommige gasten, een houding van 'ik moet opletten of ik moet proberen rustig blijven doen', steunen dat er af en toe iemand over begint van 'gaat het?', 'lukt het nog altijd?', enzovoort. [*Ja*] Eigenlijk ben je dan al een beetje aan het doen wat een goede opvoeding eigenlijk is, namelijk iemand houdt u in het oog, babbelt met u hoe het gaat (gaat het goed?, gaat het niet?). [*Ja*] Let op, dat soort boodschap krijg je.

— *Ja, ik heb daar een vraag bij... Waar ik gisteren mijn interview gedaan heb, kozen ze er bewust voor om dat niet te doen. Wij in Blink doen dat ook dus ik vond dat wel boeiend. Met het idee van dat ze dat in handen van de leerkracht willen leggen omdat zij uiteindelijk ook diegene zijn die er mee verder gaan werken. Dus zij hebben dan wel zo een afspraak van, de vertrouwenspersoon heeft regelmatig een gesprek met de jongere in kwestie. Dus ik vroeg mij af, 'vanwaar die keuze van jullie om ervoor te kiezen dat jullie zelf als project dat opnemen eigenlijk?'.*

Als je het zelf doet, heb je het onder controle hoe het gebeurt. Het is absoluut niet veel moeite om kleine boodschappen aan de gasten te geven dat je het nog belangrijk vindt hoe dat ze het doen. Dat ze ook nog terecht kunnen bij u. En je bent ook onafhankelijk; een gast kan bij u komen uithuilen, zich kwaad maken op school... Hij heeft een andere band met u dan met de leerkracht [*Ja*] waardoor dat ik denk dat, dat beter zal werken.

Een klastitularis mag dat ook doen, liefst zelfs, maar op het moment dat die klastitularis straf moet geven omdat hij niet op tijd is met zijn taak, dan moet die titularis straf geven, punt. (lacht) *Ja*.

En dan is misschien de goede vrede tussen de twee een beetje weg. [*Uhu*] En de klastitularis zal ook niet altijd tijd vrij hebben op het moment dat zij het willen om er tijd voor te maken. Wat als de klastitularis diegene is met wie een gast het meest conflicten heeft? [*Ja, dat is waar.*] Wat als alle leerkrachten daar zo een veertig of vijftig jaar oud zijn of zo zijn en de gast niet zoiets heeft van 'ik heb daar een goede band mee'... [*Uhu*] Ik vrees dat, dat heel snel in het water valt. Ik denk dat zoiets, euhm, gemotiveerde, positieve leerkrachten gaan dat in het begin doen [*Uhu*] en tachtig procent van de titularissen die gaan daar achter twee a drie keren niet meer mee verder doen. Dus daarom doen wij het wel. Het kost ook niet zo gigantisch veel moeite om eens te bellen naar de gasten van november als het januari is. Je hebt zes gasten te begeleiden en je hebt drie begeleiders, dus dat is eigenlijk twee telefoons.

- *Maar het is dus niet in de zin van vaste gesprekken?*

Nee. *Ah...*

Vast niet, maar bijvoorbeeld wel van gasten waarvan dat je vindt dat het nodig is om nog eens op school langs te gaan, dan ga je nog eens op school langs. *Ja*.

Een gast waarbij er van alles aan de hand is, waarvan je zegt 'laat die eens langskomen', dan ga je dat doen. *Uhu*.

- *Niet zo wekelijks?*

Nee, zeker niet wekelijks. *Ah, oké.*

We zijn beschikbaar, we laten af en toe iets weten, maar dat verschilt in hoe veel dat de ene of de andere persoon dat doet of gebruikt en het is maar in perioden van ongeveer...

Eens de periode van drie maanden voorbij is, is dat maar eens om de aantal maanden meer. *Ja*.

- *Oké, zijn er nog zaken om aan re-integratie te doen?*

Euhm, we hebben een buddysysteem ingevoerd [*ja*] vorig schooljaar en vinden dat, dat soms heel goed werkt [*uhu*]. Soms euhm,... [*lacht*] *Ja*, dat is mijn voorlopig gevoel nu, we hebben het nog niet zo veel perioden gedaan, soms is het er eigenlijk ook een beetje bij de haren bij gesleurd. *Uhu*.

Is zo het gevoel of de reactie niet echt uitgesproken, maar bij de gasten of de familie en zo van 'oké, er moet een buddy zijn en ik kies mijn oudere zus' en dan doet die dat, omdat dat moet en dat is echt leuk om dat te zeggen, maar doet die dan echt iets?

Gaat die dan als het moeilijk gaat echt contact opnemen met de mensen die het nodig vinden? Waarschijnlijk niet en... Daar levert dat niet veel extra op. Maar met een heleboel gasten levert dat wel op, hetgeen wij zelf al jaren doen, namelijk beschikbaar zijn, af en toe iets laten weten of bellen om te vragen of het gaat, 'lukt het?',...

We merken dat, dat wel iets is dat de gasten telkens oppept om het goed te doen. *Ja*.

Dat doen we met twee. Dan is er ook nog iemand vanuit de thuisomgeving [*Ja*] die dat dan ook doet. En dat is wel handig, dat er dan meerdere mensen of plaatsen ontstaan waaruit die gast zowat geprikkeld wordt [*Ja*] om het goed te doen, euhm...

Dus dat werkt, heb ik de indruk, al bij al goed of soms niet veel [Uhu,ja] voorlopig [Ja] dat is nog maar op basis van... Uhu.

Maar dat is ook om ervoor te zorgen dat er na time-out prikkels zijn om het goed te doen. Dat is iets wat bij heel veel gasten voor een stukje ontbreekt of niet gegeven wordt door de ouders op een manier waarop dat ze werken. En als je dan mensen [Uhu] hebt die daar wel mee inzitten en daar af en toe wel eens moeite voor willen doen en die dat doen op een manier dat wel werkt bij de gast... Of mensen die de gasten geestig vinden waardoor ze des te meer gehoord worden door de gasten als die iets zeggen. [Uhu] Euhm, ja... We kunnen alleen maar positief werken en een evenwicht vormen tegen de ouders die het soms niet zo aanpakken. Uhu.

Dus dat zijn grosso modo de dingen die wij doen, eventjes denken... (time-out zit heel ver weg, nu het vakantie is).

Wat doen wij niet; wij gaan niet zelf naar de klas. Uhu

Euhm, wij zouden dat willen doen hebben dit jaar, maar we mochten niet van het bestuur

— *Zo een klasmoment ?*

Ja, wij hebben geen moment tijdens de periode dat de gasten eventjes op school standaard komen. [Uhu] We werken wel met schoolwerk tijdens de periode zodanig dat toch nog wel de link naar school toe behouden blijft qua werken. Uhu.

Ja, je zou kunnen zeggen, u programma zo veel mogelijk laten lijken op wat dat een schoolprogramma is. Qua uren ook, een stukje voorbereiden zodanig dat er geen grote misverstanden zijn [Ja] euhm, of grote verschillen zijn na een aantal weken. Dat het niet een grote aanpassing is terug.

Roken bijvoorbeeld. We zijn hier redelijk strikt denk ik. Gasten kunnen hier al vanaf acht uur binnen en moeten hier ten laatste om half 9 zijn. [Uhu] Euhm, de dag is standaard tot half vier 's middags of tot twaalf uur op woensdag. Dat is vijf dagen in totaal, dus dat is vrij identiek aan de les. [Ja] Euhm, roken kan hier een hele dag niet, zelf niet 's middags. [Amai, ok...] Dus op dat punt... Het kost wel veel inspanning, ten eerst zagen mannen om te roken, omdat ze zich niet aan de regel kunnen houden soms. Dus het roken, euhm, het beginnen op acht uur,... Ik weet dat ze in Brugge iets hebben van 'zo laat en niet vroeger komen of zoiets?'

— *Kwart voor negen.*

En daarvoor moet je er ook niet zijn of zoiets...

— *Dat is precies al veranderd want er zijn wel gasten die er vroeger zijn, maar meestal niet meer dan een halfuur. En ze mogen wel roken dus het is wel verschillend.*

Ja, wij doen het niet omdat, euhm, vroeger mocht je in time-out pauzes roken (om tien uur, twaalf uur, half drie,...) en op trektocht. Drie dagen lang mocht je kiezen wanneer je zin had, drie dagen aan een stuk, een beetje binnen de perken, maar als wij stapten kon je eventueel sigaret opsteken. Maar wij merkten dat de gasten die vrijheid zo formidabel vinden dat ze deze niet kunnen lossen na time-out. *Ja, dat is waar.*

En dat zij aansluiten bij de heimelijke rokers op school [Uhu] en euhm, dat zij betrapt worden, de eerste middag al, terwijl dat ze een sigaret aan het roken zijn op het toilet ofzo. [Ja] De groepsdruk van een aantal 'coole mannen' van zestien, zeventien jaar die aan iemand van dertien zeggen van 'kijk, moet je ook een sigaretje hebben?'. *Ja.*

Eigenlijk is dat heel nefast en op een school mag je ook van 's morgens tot 's avonds niet roken. [Ja]

En sommigen mogen 's middags naar huis, maar de meerderheid eigenlijk ook niet dus de meerderheid kan eigenlijk 's middags niet roken. Dus als je zegt, niet roken over de middag, dan kopieer je sowieso de strengsten der regime en dan is er geen verschil. *[Ja]* Maar dat zijn eigenlijk meer gewoon details. *Nee, maar er zit wel iets in.* Ja, er is over nagedacht.

- *Doen jullie op voorhand iets met de klas?*

Nee.

- *Ook niet, uhu. Is dat bewust of is dat door tijdsgebrek, of is hier nog een andere reden voor?*

Praktisch worden de meeste gasten aangemeld anderhalve week voordat we starten. Het effectieve aanmeldingsgesprek wordt bij tachtig procent van de gasten een week voor dat je start gelegd. Wanneer ga je dan nog observeren? Euh, bij wijze van spreken, dat gaat gewoon niet. Hier in St.-Niklaas melden ze altijd heel laat aan. *Ja.*

- *Maar zo in dat verslag dat ik gelezen heb van vorig jaar, bij korte time-out met groepsnoot of...?*

Groepsluit.

- *Groepsluit? (lacht) groepsnoot....Daar wordt er wel iets meer met de klas gewerkt hé?*

Voor de helft wat we doen werken we daar met de klas.

- *En hoe komt het dat, dat daar dan wel is?*

Omdat dat dan specifiek in het programma ingebouwd zit vanuit het feit dat de problematiek daar ook een stuk onderling in de klas zit. *Ja.*

Eigenlijk vertrekken we daar met, je kan het op twee manieren zeggen, ofwel meerdere gasten in een klas waarmee er een probleem is met de hele sfeer van de ... *[Uhu]* Je kan zeggen, er is een probleem in de klas, *[ja]* maar meestal zijn er wel een aantal gasten die in het achterhoofd van het schoolpersoneel zitten, euhm de belangrijke spelers in heel die problematiek die ze in het achterhoofd hebben. Die gaan we nadien ook begeleiden, maar we starten allereerst om meerdere redenen, verschillende doelen, met de klas zelf een dag en een half te begeleiden. *Ja.*

Euhm, met als doel; de eerste dag laten we ze vooral samenwerkingsopdrachten doen. We zetten ze onder druk, de opdrachten slagen pas als ze samenwerken *[Uhu]* en goed communiceren. Dus om ze te observeren; wie doet er bij wie wat, *[ja]* om ze uit school te halen als breuk, een beetje een breekpunt van 'oei, we gaan weg met de klas van de school omdat we een probleem hebben'. *[Ja]* Ze zijn dan buiten de school; dat is iets anders dan binnen de schoolbanken, u een beetje gedeisd kunnen houden. Je moet actief bezig zijn en dingen doen waardoor we eigenlijk een goed beeld krijgen zonder de informatie van school of de kennis van school. Wie wat met wie doet, wie hangt er met wie samen, wie beïnvloedt wie,... *[Ja, uhu]* Euhm, dat doen we dus op de eerste dag.

Ook, om een stuk een positievere groeps sfeer te laten ontstaan en te laten voelen van 'het was wel eens leuk om met iedereen te moeten babbelen of te moeten omgaan' of

'tegen die en die persoon heb ik nog nooit een woord gezegd, omdat die in een andere kliek zitten, maar die zat nu in mijn groepje dus ik moest die opheffen en die valt eigenlijk nog wel mee'. En ja, zo van die groepen waarbij ze echt uiteenvallen in kampen. *Ja.*

- Of de problemen worden zelfs nog geaccentueerd hé. *[Ja]* Iemand die genegeerd, gepest wordt, dat ze gewoon zeggen van, 'ja nee, die wil ik niet oppakken ze, die stinkt'. *Ja*.
- Dat die dan in huilen uitbarst of zo, *[Uhu]* zodat je alles nog eens heel zichtbaar krijgt.
- En dan gaan we dat de tweede dag bespreken met die klas. Dus de tweede dag komen ze naar hier en gaan we in groep wat we gezien hebben in de klas bespreken en voor een stukje met wat methodieken, zodanig dat we het niet rechtstreeks heel de tijd daarover moeten hebben, *[Uhu]* maar dat het gaandeweg naar boven kan komen. *Uhu*.
- En dan pas gaan we de gasten met wie we het meest met die problematiek te maken hebben in die sfeer, in die klas, eruit gaan pikken en individueel nog gaan begeleiden.
- *Ja*.

Dus heel het concept is gebaseerd op het observeren van een klas, een klas uit school halen, laten zichtbaar worden wat er problematisch is, euhm, andere dingen laten voelen en merken bij elkaar, met hen er heel open over discussiëren en dan verder individueel,..

 - *Ja. Boeiend!*

Dus daarom dat we dat daar wel doen. Het volledige probleem, een stuk toch, situeert zich in die ene groep *[Ja]* en bij lange time-out gasten begeleiden we maar één iemand natuurlijk. *Uhu*. Dus dat is het zowat denk ik. *Oké*.

 - *Werken jullie niet met geweldloze communicatie?*

Ik plak daar allemaal niet graag te grote woorden op, van wat dat allemaal per se is.

Maar wat ik in het begin gezegd heb, is op het einde denk ik nog altijd de essentie van wat initiatieven voor re-integratie zijn. Dat is; zorgen dat op de juiste manier tussen de juiste partijen gecommuniceerd wordt *[Ja]* en dat ze elkaar begrijpen *[Ja]* en dat er wederzijds begrip is van 'die zijn standpunt is dat, die voelt dat zo aan, die vindt dat belangrijk, die wil dat, die zal dat willen,... *[Uhu]* Dat ze niet naast elkaar zitten. *Ja*.

En dat maak je voor een periode mogelijk, zodanig dat... *Ja*, als de re-integratie mislukt, is het heel vaak omwille van miscommunicatie, elkaar verkeerd begrijpen,... *Ja*.

 - *Niet op de hoogte zijn ook eigenlijk zelfs gewoon hé, toch?*

Voilà. Wat wij doen, gaat dat net gaan tegen gaan. *Ja*.

 - *Oké, goed. (lacht)*.

Krijg ik nu goede punten? *(lacht)* *Je krijgt goede punten*.

 - *Ervaren jullie zelf als project een spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de re-integratie van de jongere, waarmee dat ik wil zeggen, wat Blink ervaart, is dat het vaak goed loopt in het project zelf, maar eens in de klas zelf niet meer. En zij hebben een sterk vermoeden dat, dat te maken heeft met groepsdynamica.*

Uhu.

 - *Wat kan zijn; groepsdruk, groepsrollen, rol van de leerkracht enzovoort.*

Euhm, sowieso. Alhoewel ik denk dat het nog niet zo simpel is als wat je net samenvat. Wij hebben hier ook gasten waarbij time-out niet zo gemakkelijk loopt. *Ja, ook!* maar die het plots na time-out goed doen. *ja!*

Dat zijn altijd de meest bizarre situaties [*Uhu*] en ik hou mijzelf dat principe en die ervaring altijd voor bij gasten die het niet zo goed doen, van 'misschien wordt dit wel iemand die na time-out gewoon braaf in de klas zit'. (lacht) *Uhu, jaja*.

Je kan nooit weten, euhm... Dat is een massieve, grote invloed op gasten natuurlijk hé, hun vrienden als ze daar terug tussen zijn. Maar anderzijds ook niet alleen de vrienden, maar ook de rol die ze door de leerkrachten en de school toebedeeld krijgen [*Uhu*] als ze na time-out heel argwanend bekeken worden. Een nieuwe kans geven is in sommige scholen echt moeilijk. *Ja*.

Euhm, dus in die zin draagt ook de school een verantwoordelijkheid. Hoe behandel je een gast? Leerkrachten, hoe behandelen die een gast? Die hebben natuurlijk niet veel meer dan de beslissing van 'hij gaat naar de time-out' en de boodschap van 'het loopt zus en zo' of euhm, 'wat vind je belangrijk als hij terugkomt?', 'ja, dat, dat en dat,... En hij komt terug en je krijgt een verslag en uitleg van time-out en je ziet hem bezig en je kan misschien nog wel iets doorspelen, maar dat is het.

Je hebt niet super veel invloed op de leerkrachten. Je hebt geen leerkrachten die je drie weken begeleidt [*Nee*] hoe dat ze met die gasten om kunnen gaan. *Ja*

Dus die gaan hen behandelen vanuit hoe ze die altijd behandelden, [*Uhu*] in het slechtste geval. Ze gaan misschien een paar wijzigingen doen of zo, of een aantal gaan iets wijzigen, [*Uhu*] maar een aantal gaan dat ook niet doen of gaan dat niet zo lang doen [*Uhu*] en dan duw je soms een gast in een bepaalde rol.

Maar inderdaad, anderzijds hebben de medeleerlingen en de vrienden op school een grote invloed natuurlijk. Dus ik denk ook dat die vaak een gast beïnvloeden naar afleiden en dingen uitsteken,... *Uhu*.

Euhm, wij proberen zo veel mogelijk in ons programma met de gasten het erover te hebben, dat wat ze doen met anderen of door anderen of wat het belang is van uw eigen keuzes maken [*Uhu*] en niet de keuzes, euhm zomaar... Sommige gasten hebben zo, misschien negentig procent van die jongeren denken soms zeker hetzelfde als mij op die leeftijd eigenlijk. Je bolt dan maar gewoon wat verder. Super veel invloed heb je ook niet. Je plant dan maar wat verder op lange termijn. *Uhu*.

Ik heb wel absoluut geen, toch niet echt, toch geen heel duidelijk... Je hebt een vaag gevoel en dat is het op die leeftijd, van waar je, je toekomst wil, van wat je wil of wat je denkt dat het gaat zijn. En voor de rest, van dag tot dag, doe je maar wat er u voorgeschoteld wordt, wel of niet of goed of slecht. Je kabbelt maar wat mee met de situatie. [*Uhu*] En dat proberen we tegen te gaan hier in time-out door in het programma te kijken naar de toekomst, te kijken naar 'hoe ga je u kinderen opvoeden?' Een bizarre vraag, maar goed, heel concrete regels [*Ja*] van wat mag wel en wat niet. En als ze dan zeggen van 'dat mag wel en dat mag niet' en als je dan zegt van niet en die persoon doet dat toch achter je rug, 'wat dan?', 'aah ja, straffen'. 'En als die straf het niet doet, wat dan?' en dan begin je heel snel zo van, 'en waarom wil je dat, dat mag en dat niet mag?'. 'Omdat ik wil dat hij/zij een goed of geen slecht persoon wordt', of God weet wat. 'En wat is dan een goede of geen slecht persoon?', 'en wat is dan een goede toekomst?'. En dan eigenlijk door het over die kinderen te hebben, ben je het over hen aan het hebben. *Ja*.

- Dat zit in heel wat besprekingen van activiteiten dat wij doen, van kijken naar de toekomst, maak keuzes voor wat je wil doen eerder dan dat je mee kabbelt, allemaal in een poging om, van als je een keuze maakt van en ik wil echt goeie electricien worden en ik wil dat goed doen, ik wil punten halen, en ik ga mij niet laten afleiden door onnozelaars, dan leert men wat het lange termijn effect is van de onnozeelaar blijven uithangen en in niets, en in weinig geld, en een rotte toekomst als ze dat allemaal snappen en ze kijken heel ver, dan hopen we dat ze tegen die groepsdruk van die andere gasten en van die vrienden opkunnen. *Ja*.
- *En werkt dat altijd...?*
- Neen. Het is wel zo, de pogingen die je onderneemt bij de gasten die er vatbaar voor zijn, dan kan dat wel lukken. *Ja*.
- Maar even vaak is het ook, wat ik in het begin zei, het schoolklimaat dat een gast dwingt in een bepaalde rol. *Ja*.
- *Ja. Nog?*
- Nee op deze vraag niet, tenzij ik gebuisd ben... *Nee*.
- *Nee, je bent niet gebuisd.*
- Is dat heel dat blad nog of wat?
- Nee, het is wel nog veel, maar ik kan wel nog selecteren.*
- Maakt niet uit. *Ja*, euhm, ik ga mij meer en meer beginnen herhalen hé. Het gaat altijd maar sneller gaan.
- *Ja, het is dat hé. Er zijn sowieso al vragen gepasseerd. Euhm, bijvoorbeeld deze, of dat jullie de leerkracht bij de re-integratie betrekken? Je hebt het al over die klassenraden gehad...*
- Uhu
- *Euhm, ik weet niet of er nog andere zaken zijn?*
- Relatief weinig. [*Ja*] Euhm, dus die klassenraad in eerste instantie. Die vragen die we doorsturen halfweg time-out [*Ja*] tot naar de titularis, euhm dat doen we. *Uhu*.
- Euhm, een leerkracht die zowat vertrouwenspersoon is na time-out, dat hebben we geprobeerd, maar is nooit echt heel goed van de grond gekomen. [*Uhu, ja*] *Ja*, ik weet het niet, we hebben daar eens proberen mee van start te gaan [*Uhu*], maar dan is dat toch weer... Ik merk dat, dat heel snel komt te vervallen. [*Ja*] Euhm, omdat het niet iemand is die volledig los van de situatie staat die het zich aantrekt, maar iemand die in de situatie zit en ook maar gebonden is aan de tijd die hij daarvoor tussendoor kan uittrekken, [*Uhu*] vind ik dat, nee... Maar anderzijds zouden we het misschien meer moeten doen, maar [*Ja*] veel meer dan die initiatieven doe we niet. *Ja*.
- Maar goed, dat zijn standaardzaken hé. Als de directie aan ons zegt van 'kijk, met die en die leerkracht zijn er conflicten', [*Uhu*] dan komen we naar daar om met die gast te babbelen en dan vragen we van 'kijk, kan er eens een gesprek zijn van die gast met die leerkracht erbij?', [*Uhu*] 'zou die leerkracht daar voor open staan?'. 'Ja, die zal dat zeker willen doen' of 'ik zal het hem eens vragen' enzovoort... Dan doen we dat. *Ja*.
- Maar dat is op vraag van of in een specifieke situatie [*Uhu*] dat zoiets naar boven komt. Dat is niet bij iedereen standaard zo. *Ja*.
- We sturen wel meer aan, als we voelen dat er zowat een misverstand is tussen een gast en een leerkracht, op een vorm van herstelgesprek. [*Ja ja, dat wel*] Om elkaars standpunten te verhelderen, proberen we dat meer en meer te doen. [*Ja*]

- En dan nog is dat niet altijd... Het kan niet altijd lukken of werken, maar als ze dan merken dat het bij een persoon zit, proberen we er vaak iets mee te doen. *Ja.*
- *Op voorhand wordt er ook niets gedaan hé, met de klas? Uhu.*
Dat hebben we ook gehad. Schreven jullie niet zo briefjes, zijn jullie dat? Nee, dat is een ander project...
Ah wacht, ja.
 - *Zo voor dat de jongere vertrekt?*
Ah, ja, dat hebben we eens een twee of drie keer gedaan.
Ah, dat is niet standaard?
Nee, we hebben dat nu sinds de laatste keer nog wel eens opnieuw gedaan omdat we merkten dat, dat bij de eerste keer wel, euhm, dat ze wel wakker waren toen we die een maand, een maand en een half later terug bovenhaalden; [Uhu] van 'wat heb ik toen geschreven?', 'wat was toen belangrijk?', 'aah ja, dat is eigenlijk wel'... Bij diegene waarbij het terug aan het herafzwakken was, was dat een heel goede heropfrissing. Uhu.
Bij diegene waarbij het goed ging, was dat een hele goede bevestiging dat ze het goed deden. Bij diegene die al buiten lagen, kwam dat briefje niet meer aan bod, want ja, er was geen gesprek meer [Uhu, ja] bij wijze van spreken. Dus toch wel wat divers. [Ah ja, ok] Maar het is niet iets dat al jaren standaard per se gedaan wordt. [Ah] Maar sinds kort hebben we dat wel een paar keer gedaan en dat is wel iets, ik denk dat ze dat gaan blijven doen. [Ja] Om niet te zeggen dat, dat een echt groot concept is, dat ook niet, of methodiek... Zo zou ik het niet noemen. Laat ons zeggen dat het ontstaan is toen collega's zeiden 'vanaf half drie wat doen we dan nog?', 'als we dan gedaan hebben, we gaan niet lang meer bezig zijn...'. 'Laat ze anders iets schrijven hoe dat ze het gaan doen. Hetgeen je dan bovenhaalt op de opvolging.' 'Ah ja, dat is interessant.'
 - *Ah, maar de jongere zelf schrijft dat. Ja ja. Ik dacht dat de klas iets naar de jongere toe schreef. Nee.*
Maar ik ben in de war. Er is een project die dat doet om de klas zowat voor te bereiden op het vertrek van de jongere.
Ja?
 - *Ja dat was eigenlijk mijn vraag. Nee*
En vanuit dat punt vroeg ik van 'schrijven jullie zo geen briefjes naar de jongere.'
Nee, zo een briefjes schrijven wij absoluut niet. Wat doe je met een klas die een gast niet zo tof vindt? Ja? Nee ja.
Ale swat
 - *Ok. Euhm, ik ga wat verder kijken hé. Werken jullie met de ouders?*
Euh, enigszins, maar niet gigantisch veel. [Uhu] Ze zijn betrokken van begin tot einde, [Uhu] maar met de ouders gaan we in het begin wel af en toe, in het bellen of als zij ons bellen, wel nadenken over hoe zij het, het best aanpakken. [Uhu] Maar we gaan geen uitgebreide stappen naar het thuisfront doen qua begeleiding; hoe dat ze het verder best aanpakken of heel gestructureerd. Er is een oudercontact in de tweede week. Ze komen langs, de gasten vertellen aan de ouders, euhm, [Uhu] er kunnen dan dingen besproken worden tijdens dat gesprek die anders niet besproken worden tussen ouder en kind soms. [Uhu]

Euh, en je kunt natuurlijk wel sturen naar tijden achter het rondetafelgesprek als je vindt dat er veel dingen thuis moeten veranderen. *[Natuurlijk]*, Naar u school, u CLB' er toe, overtuigen, motiveren dat er iets moet gebeuren aan die thuissituatie *[Ja]*. Vragen van 'wie doet dit?', 'wie gaat dit opnemen?', en 'wie zorgt er dat deze mensen hulp krijgen?', *[Uhu]* en 'wanneer?' ... En wij volgen dat op, of dat, dat ook gebeurd is. *Ja*.

- *Ondernemen jullie acties opdat de klasgroep het nieuwe gedrag van de jongere zou aanvaarden?*

Euhm, neen. Wij doen geen acties in de klas. Euh, maar wat we natuurlijk wel doen, op de dag dat ze teruggaan, *[Ja?]* dat is juist, dat heb ik eigenlijk nog niet verteld, dat hoort ook nog bij de essentiële dingen van time-out... Euhm, de eerste maal terug in de klas *[Uhu]* gaan ze onder begeleiding van een leerlingenbegeleider die er hier bij was, de eerste minuten in de klas *[Ah ja]* en geven ze een uitleg waarbij er een paar standaard onderdelen aan bod moeten komen. *Ja*.

Euhm, 'hoe was time-out?' en 'wat heb je daar ongeveer allemaal gedaan?'... *Ah ja, ja*.

En dat was drie weken met drie hoofdonderdelen eigenlijk. *[Ah ja]* De eerste week is er een trektocht, de tweede en de derde week zijn er gesprekken en spelletjes en van die toestanden, *[Uhu]* discussies in de voormiddagen en een project voor een partner (voor een goed doel of zoiets) *[Uhu]* waar dat we de tweede en de derde week ook aan werken. That's it. Dat zijn drie dingen waarover ze iets over moeten gezegd hebben, that's it. *[Uhu]* Als je die drie dingen gehoord hebt van een gast; grosso modo weet je dan eigenlijk hoe time-out was. Dan moet je daar al niet veel..., dan heb je al niet veel grootse, verkeerde ideeën. *Uhu*.

Daar moeten ze iets over vertellen. Ze moeten ook iets vertellen over hoe ze het dan nu zien, het terug op school zijn. *[Ah, ja]* Hoe dat ze dat vertellen, hoe uitgebreid... of als ze zeggen 'ik wil nu mijn best doen'... Ja, na een tijd kun je, je de vraag stellen 'en wat is uw best doen?', 'hoe zie je dat gebeuren?', 'op wat wil je letten?',...

Euh, dat ze daar gewoon hun eigen gedacht van maken en in hun eigen woorden zeggen (*uhu*), dat ze die boodschap naar de klas wel is van: oké, ten eerste...Dien maat was dat en dat, Dennis was koppig blijkbaar, van wat we gehoord hebben en eigenlijk strookt dat blijkbaar niet...Euh, dat die gast ernstig is en dat ie daarover euh, wat die echt denkt i.p.v. tussen vier of vijf stoere mannen...en...hoe was 't daar aan het strand? (*uhu, ja*) en dat ie daar nu in die val trapt van die stoerheid, i.p.v. als ie dat hier zegt: ik ga mijn tijd niet verdoen...Alé, dat ie dan gewoon een keer iets ernstigs (*ja*) aan de klas laat horen wat zijn doel is....en, soms nog uitgebreid hé? Soms zijn er gasten die zeggen: En da en da, dat helpt me niet, ik wil minder dat doen, of meer van dat doen, ik wil weggaan, ik wil erdoor zijn(*ja,ja, ja*),ik wil echt mijn diploma halen...euh, alé...

- *Wordt er op dat moment aan de klas zelf gevraagd, zowat besproken van hoe dat de klas de jongere kan helpen in het ondersteunen van zijn werkpunten?*

Dat wordt "doorgaans",euh, alé, is dat een vraag die dat hier te pas gekomen is? Dus? Als hier geen één zinnig antwoord daarop was...euh, om...en hier: bedoel ik met het afronden van een tafelgesprek,(*uhu, ja*) of é...

Hoe kunnen ze u op school daarbij helpen, uw medeleerlingen? Hoe vind je dat ze zich moeten gedragen? Wat helpt u 't meest? Als zij vertellen: dien moet mij gerust laten en geen stomme moppen zitten maken.

Bon, dat moet ge dat morgen best wel zelf vertellen in de klas, (*ach ja*),of als ie dan zegt: van ja,neen, dat ie dat niet zit zitten om dat zelf zo te vertellen.....

- Ik zal hem dan wel alleen zeggen: oké, of dat dan gebeurt of niet, ik vind dat goed en ik zeg het hem. Maar ik zal als begeleider niet aan de directie zeggen: hij vindt dat niet geestig, omdat die gast hem echt wil erop focussen dat ie niet buitengezet wordt. *(uhu,ja)* Dus probeer ik erop te letten, ja.
- Maar het ligt wel bij hen, en het is niet zozeer in interactie van de klas van checken van kijk: wat zouden jullie kunnen doen opdat...?*
- Euh, bijna altijd wordt daar wel wat op ingespeeld, als dien gast zijn uitleg gedaan heeft.
- We zijn er natuurlijk niet bij, maar horen het dan dat de klas daarop kan reflecteren hé? Zo van : wat vind je daarvan? *(ja!)* Maar als ik dan hoor wat ze erover zeggen?
- Soms is dat soms van: zijn er vragen? En “niemand” had een vraag.
- Dat hangt dan ook een stukje af van de leerlingen begeleider, hoe dat die dat aanpakt.
- Zo van kijk: hoe wilt ge dat aanpakken?
- Kijk: dat en dat en dat....En wat hebt ge gedaan? En hoe?
- Heeft er iemand nog vragen?
- En iedereen denkt zo van: Ja, ik ga hier geen vraag voor iedereen stellen, ik ga dat straks op de koer wel eens horen of ie dat echt meent of niet.
- En iedereen zwijgt.
- Als de leerlingenbegeleider dan zegt van: euh, hoe kunt ge hem daarbij helpen? Vindt je dat terecht? Wat vindt je daarvan? *(uhu, ja)*....Jos? Legt dat eens uit? Ja, dan is er wel meer interesse.*(aha,ja)*
- *En waarom kiezen jullie er voor om dat door de leerlingenbegeleider te laten doen?*
- Omdat zij de klas kennen. Euh, omdat zij de leerkrachten kennen. Euh, omdat wij de medeleerlingen niet kennen. Euh, en omdat volgens mijn...ik weet het niet, mening, ik weet niet...euh...Het hoeft soms ook niet meer dan dat te zijn...*(uhu)*.
- Als ge ne gast dwingt om dat heel uitgebreid te doen, en hoe kunnen jullie hem nu helpen en zo van hé? Ik weet het niet. Je gaat dien gast op den duur meer en meer in zijn hemd zetten bij sommigen.
- Je kan absoluut niet toetsen wat de anderen zeggen, euh, bijvoorbeeld: als er iemand zegt:ik kan die helpen door zo en zo...en dat en dat te doen, alé, door onder andere hem mee te slepen met ...ik ga zelf op mijn punten en gedrag letten....Maar je weet niet of dien gast verleden week iemand in mekaar geslagen heeft of niet of God weet wat...
- Je hebt geen referentiepunten, je kent die gasten niet. Ik weet niet...dus in die zin maken we wel de leerlingen...*(mhm,ja)*
- Euh,...Maar anders gebeurt het soms met een gast van...ik weet 't niet...Is dat ook zo bij jullie in Brugge?...met een gast zonder zelf een mening?
- *Als die gast het wil wel, maar als die gast niet wil dan niet...en heel vaak wil de gast het niet.*
- En als ie het niet wil? Wat dan? Dan gebeurt er niks met jullie erbij?

- *Dan gebeurt er niks met ons erbij en dan is het afhankelijk van de klastitularis.....of dat die iets doet of niet.*
Ja, maar dan wordt het niks waarschijnlijk?

- Soms gebeurt er inderdaad niks..
Bij ons is het wel, bij wijze van spreken...is het verplicht van de school dat ze dat doen. (*Ach, dat is wel verplicht?*) Ze zeggen niet aan de leerlingen dat, dat moet. We hebben al scholen gehad die zeiden dat het beter is dat, dat gesprek er niet komt, (*mhm,ja*) in het belang van alle partijen als het low profile niks heeft opgebracht, als er niks werd gezegd. Het is een aantal keren, euh, zeldzame keren zelfs ook zo gebeurd, dat er zonder iets...maar dan met heel veel weerstand en tegengas van ons...Dat dat echt niet goed is enz., enz.,en dat dan toch niet gelukt is. Maar het is in 99 procent van de gevallen altijd. Wij zeggen ook altijd bij het afronden van een tafelgesprek dat: er moet een gesprek zijn met de rest van de klas. Ach, ja? Moeten we dat doen? Wanneer gaat dat doorgaan? En moet dit? Wel ja, het is best! We hebben ook al zonder gedaan, zeggen we dan, maar we merken dan dat de misverstanden exponentieel verhogen. Dus sindsdien doen we dat altijd. (*Ach oké, ja!*)
Hebt ge daar die teksten en zo gekregen van het fonds Amélie Davignon?

- *Neen.*
En die definitieve tekst op 't einde, ook niet? Die vergaderingen daar gelezen of zo?
Neen, niet gekregen, maar wel een stuk van gehoord op de vergadering.
Wel, je hebt...euh, ik wijs daar af wat daar gezegd wordt. Er stond daar in: dat sommige projecten vinden dat ,euh, als er een gast verkiest om in low profile terug te komen en dat niet gebeurt,dat dat moet mogelijk zijn....Ik vind dat niet! Euh...euh, 't is wel zo dat, mhm, als een gast terugkomt, dat ge moet rekening houden met wat dat ie ziet zitten om te zeggen! Mhm, wat dat er moet zijn, want kijk: ik ben weggeweest, ik ben weggeweest en dat was den inhoud en wat wil ik nu?
Als hij zegt: ik ga mijn manieren houden en ik weet waarom ik mijn manieren moet houden, punt, meer kan ie daar niet over zeggen. Meer moet er niet over gezegd worden, dat vind ik " de essentie"! En, euh, de boodschap is er dan naar de anderen toe: hij heeft gezegd dat ie zijn manieren gaat houden! (*Mhm*) Als dat dan euh, een neen is?, ja dan euh...vrees ik er voor dat als de klasgenoten dat dan niet gehoord hebben dat ze dat dan niet ernstig pakken he? Euh, uhu, ja....

- *Ik weet dat Katrien in Blink graag meer introducties zou hebben, maar dat het team vindt dat de jongere zelf moet kunnen kiezen, maar dan heb je inderdaad het gevolg dat het 9 op de 10 keer inderdaad niet gebeurt.*
Ja, maar: ge moet u voorstellen, als ik nu tegen Katrien zeg: ge moet kiezen of ge wel of niet over de diepste emoties gaat gaan...ge moet uw intiemste geheimen vertellen...Wat gaat ze zeggen? (*Ja?*) Als ge de keuze krijgt om iets heel onveilig niet te doen of wat dat gij denkt iets onveiligs niet te doen? (*Natuurlijk*) Dan kiest ge eigenlijk voor dat laatste....(*Ja, dat is zo.*)

- *Ik heb nog wel een paar vragen hoor, is dat oké?*
Maakt niet uit! Euh.....(pauze voor een drankje).

- *Hoe gaan jullie om met een jongere die omwille van groepsdruk in de klas normovertredend gedrag stelt?*
U bedoelt? Euh?
- *Een jongere die terugkomt in de klas na time-out en normovertredend gedrag stelt omwille van groepsdruk, wat doen jullie dan concreet?*
Met dien gast dan, ja....We gaan zorgen dat we informatie krijgen van de school: wat is de basis? Wat is er precies gebeurd? We gaan dan naar dien gast toe
Daarna gaan we naar die gast: euh, 't hem laten uitleggen: Gaat het? Wat gaat er mis? We hebben gehoord dat er miserie is? Hoe komt dat? Aan wat ligt dat? Euh, is het dat wat ge voor ogen had als doel of niet na Time-out? (*Mhm*)
Euh, en dan hebben we meestal wel een gast die erover nadenkt of die al snapt: in eerste instantie, (*ja*) oké, ja: dit was er misschien over, 't was niet zo goed...(*uhu*). Of je hebt een situatie die anders zat dan wat ge gehoord hebt, waarbij je dan moet teruggaan naar een school met: dat en dat en dat zat er eigenlijk ook achter... (*ja*)
Tja, dat is gewoon wat we gaan doen: we gaan horen : wat er aan de hand is? (*ja,ja*)
Wat er niet aan de hand is? Proberen de gast prikkels te geven.
Wat kan er meer? Als ne gast...euh, als we dan gaan horen, dan bieden we aan om langs te komen of?...Hij mag ook langskomen naar hier. (*uhu*) Dus Fysiek de deur uit van de school, terug naar T.O. (*ja*) Dus hij moet naar hier stappen en het er hier over hebben...is al anders! (*uhu*)
- *Werkt dat bij iedereen?*
Bij de enen gaat er niks van werken, maar bij den anderen wel!
Maar bij gasten die dat echt goed willen doen, gaat dat “efkens” zijn van: (*ja?*) “Ik zit hier weer terug. En dat is duidelijker en ernstiger dat je hier zit, dan 't op school eens in 20 minuten uit te leggen en dan dat ie daar weer weg is! (*ja,ja,ja!*)
- *En?, werken jullie dan op dat moment min of meer op dezelfde manier als tijdens de Time-out?*
Eigenlijk niet in de zin van de methodieken of vormingen,zoals...ik heb hier een programma klaarliggen (lacht).
- *Nee, nee, maar... Gebruik je bijvoorbeeld dezelfde reflectiemethodes of dezelfde...?*
Uiteindelijk gaan we gewoon dan in een individueel persoonlijk gesprek proberen uitklaren: Wat is er gebeurd? Waarom?, Hoe?, Wat? (*Ja?*) Wat was er waar je, je in T.O. op gefocust hebt? (*uhu*) Euh...wat is er nu aan het gebeuren, is dat wel of niet? (*mhm*) Dat ge dat ook kunt maken om hem “rechttoe”, “recht aan”, te zeggen waar 't op aankomt, maar wel op een...alé...zo een geestig mogelijke manier hé? (*mhm*)
- *Euhm, is dat dan hetzelfde als hier in time-out.?*
Ja...in de zin van: als die kerel hier een gesprek komt doen en dat ie dat waarschijnlijk ook doet....zoals...mhm....(*uhu*)...maar ik hou...ikzelf...ik weet niet van mijn collega's...Ik vind dat belachelijk om te zeggen: van nu naar time-out komen ...of....wij komen langs op school zoals voorspeld. Neen, gewoon puur gesprek, essentie. Voilà.
- *Ja, oké. Gebeurt het dat een jongere vanwege negatieve feedback van zijn medeleerlingen in zijn vroegere rol verval?*
Negatieve feedback? Dat ze zeggen tegen hem dat...?

- *Dat ze bijvoorbeeld zeggen: wat ben jij nu aan het doen? Wat gebeurt er nu? Zo kennen we je niet.*
 Ach, ja. Stel dat je vroeger de rol had van onnozelaar in de klas en dat hij dan...Mhm, euh...dat zijn opmerkingen die...pf...De clowns krijgen dat! Wie een clown was krijgt achteraf de opmerking wel van: wat ist jong? Zijt ge een seut geworden? (*uhu, uhu*) of wat? Maar niet iedereen die begeleid wordt is per se een clown.
- *Neen, dat is een feit.*
 Euh, in die zin...ik probeer ze daarop ook voor te bereiden, euhm...
- *Hoe?*
 Het allerlaatste vormingsthema is eerste indruk. Hoe maakt ge een eerste indruk bij mensen? (*mhm*) Hoe wilt ge overkomen als ge nu op school terugkomt, hoe gaat ge dat doen? (*mhm*) Dat is uit mensentuin, deel 1...euhm...
- *Ja, ik ken dat!*
 Dat gaat over de eerste indruk en we proberen dat te plaatsen naar gij, nu op school. (*ja*) Hoe snel ga jij nu een eerste indruk gemaakt hebben als ge daar terugstaat op school? (*mhm*) Euh, achter "een" uur? Neen, neen. In de video staat er achter "7 seconden! (*ja*) Dus, na 7 seconden, dan zien ze al als ge goed of slecht euh...Zo snel. Hé? Denk erover na. (*uhu*) Wat is dan belangrijk? Ach...mijn klak afzetten en...sjieken...oorbellen afdoen! (*uhu*) Al die onnozele dingen... Euhm, alé, daar proberen we ze aan te laten denken, pas op, dat lukt niet altijd. Ten eerste: Om direct perfect te doen? Zeker niet. We proberen ze eraan te laten denken op (*ja*) zo'n moment! (*ja!,ja!*) maar, sommige gasten zijn gewoon "verbazingwekkend". Als ne gast 'n klik gemaakt heeft, (*uhu*) vind ik dat die soms heel goed (*ja*) weerstand kunnen bieden tegen zoiets grofs, loms! (*Ja,ja,uhu*) Soms zeggen ze weleens: ja, die zeggen dat wel, maar ik zeg dan: gaat het zo? Zijt ge zelf wel zo of eucm... Of? Ze hebben dat al een paar keer gezegd en op den duur zijn ze ermee gestopt, gelijk van: ik ga straf krijgen. (*Ja! Ja!*) Maar...dat hangt af van leerling tot leerling.
- *Ja,ja. Introduceren jullie soms bepaalde zaken die jullie tijdens de time-out doen in de klas?*
 Soms, euh, met tips die we na T.O. aan de leerkrachten meegeven: wat dat wil zeggen...van...als die nogal specifiek...over...een...een moeilijk gedrag of...t een of 't ander...iets speciaals van hé?...een heel koppig.....alé, een koppige bui bijvoorbeeld. (*mhm*). Dan gaan we meegeven wat wij gedaan hebben hier dat het meest werkte.(*ja?*) Bijvoorbeeld: een gast apart zetten, ne gast laten zitten, niet aanspreken. (*mhm*) Ja, alé...welke zaken hebben we geprobeerd? Wat marcheert er het best? ((*ja?*) Euh, waardoor je het snelst erdoor geraakt zijt. Bij den enen is dat koppig zijn, bij den anderen is dat iets anders (*uhu*), euhm..en dat...en dan geven we dat wel mee aan de klas zelf in een verslag, (*uhu*) of proberen we dat te geven aan de rondetafel hier gewoon! (*mhm*) Euhm, kleine dingen zijn dat wel, maar...(*ja,ja!*)
- *Maar niet zozeer methoden? Zoals wij de blinkgeboden hebben die we soms in de klas proberen te introduceren?*
 Neen, met korte time-out met groepswerk bijvoorbeeld wel...maar niet met een lange time-out.
- *Dat wel? Ja? Oké. Doen jullie iets met de onrust die er in de klas kan ontstaan,omwille van de terugkomst van de leerling? Eigenlijk, wel ja, aangezien dat jullie eigenlijk de leerlingenbegeleider aansporen om toch op zijn minst dat gesprek te hebben?*

Ja, wel...op zo'n moment, eigenlijk op voorhand, door de titularis te vragen van euh, gaan informeren bij de gasten: hoe denken jullie over het feit dat ie gaat terugkomen? Is er onrust? Dan is het antwoord: ga je het ons laten weten? Of aan de leerlingbegeleider laten weten die naar hier komt? Van: der is onrust over het feit dat hij terugkomt!(ja) Als alles loopt zoals het zou moeten ,dan gaan we proberen...dan komt "dat" "hier": dinsdag in de derde week rond ons in een gesprek met de gast van...kijk, er is onrust over het feit dat ge terugkomt! Onrust? Waarom? En dan kan er over gebabbeld worden over het moment dat als ie voor de eerste keer teruggaat naar school en dan daarna van: wat wilt ge nu doen? Euhm, alé, er is een moment waarop dat... Als er echt onrust is...niet iedereen gaat dan zeggen van...alé, ja: zijn er vragen? Ja: ik ben ongerust dat ge gaat terugkomen en 't zelfde gaat uithalen! (mhm, neen he?) Ik wil "echt" goeie punten halen en gij gaat dat verhinderen. Doe dat eens niet, alé, ik bedoel...dat denken...dat zeggen...dan nie... In die zin is het beter dat dat...als die weg is : dat kan gezegd worden, hierdoor is er onrust en dat iedereen daarover kan... Dus in die zin enigszins wel...Alé, het kan tot hier komen!

Maar? Het is niet standaard? Dat er zo...

Wel: standaard wordt er naar gepeild. Wat leeft er bij de leerling?(ja)

- *En...als er iets leeft? Wordt er ook iets mee gedaan?*

Wel, den enen mist dat of den anderen heeft schrik, (mhm) de een gaat wat reserves hebben, (uhu ja) of meestal het antwoord of iedereen...alé... Bij sommigen is er, euh, tja, euh...Het is een gast waar ze wat onverschillig tegenover staan, want die is er de helft van de tijd niet. (mhm)Of zo: alé, is het dat wat dat er hier leeft? (mhm) Het komt altijd aan bod in de derde week hier: wat er leeft bij de medeleerlingen. En nu nog meer met die vragenlijst dan vroeger. Vroeger was dat gewoon wat vragen stellen aan de leerlingen en die kenden dan wel dien gast om te weten hoe dat die erover dachten. Nu, met die vragenlijst zou dat iets meer structureel en juist hier moeten terecht komen...

- *Zou ik die vragenlijst eens mogen zien straks? Sorry dat ik je onderbreek!*

Ja, euh, straks. Tuurlijk.

- *Geven jullie vormingen aan de leerkrachten?*

Euhm, neen, tenzij ze het ons zouden vragen? Maar dan moeten we wel gaan zoeken achter een programma,want we hebben zo niet iets uitgewerkt. Het is wel zo dat er sporadisch gevraagd wordt dat de time-out komt spreken bij een grotere groep leerkrachten (mhm) euhm...maar dat is...geen...alé, ik noem dat geen vorming van leerkrachten en dat is niet van: kijk, alé: in deze school hé, zou het tamelijk zijn dat de leerkrachten een keer over dat thema op school zouden horen, aanpak over bepaalde gasten hier op school.(mhm) Ja, een studiedag wel. Een vergadering den eerste schooldag van het schooljaar: eens samenvatten dat iedereen op de hoogte is? Dat wel. (ja) Voor de rest...ik krijg die vraag niet.

- *Worden de leerkrachten uitgenodigd om regelmatig een feedbackgesprek te voorzien met de teruggekomen leerling?*

Leerkrachten niet. (neen) Euh, de leerkrachten, worden, alé: een feedbackgesprek is iets van, euh, dat is iets officieels ,een geïnstalleerd moment waarop dat ze dat moeten doen en dat vragen we niet dat de leerkrachten dat doen. (uhu) Ten eerste...ook omdat, het is niet echt de leerkracht hun job om dat te doen. Ten tweede:maar wel, euh,dat van de leerlingbegeleider en euh, die duurt naargelang dat we het in een concrete situatie van een gast nodig vinden dat die gast, euhm, wekelijks bij dien leerlingbegeleider langskomt of niet. (mhm)

Bij den enen gaat dit wekelijks moeten zijn, op gesprek komen, (*ja?*) bij den anderen, ja...euh...(*ja,ja,ja*) Maar om de leerkrachten dat te laten doen? Vind ik raar. Leerkrachten zijn geen opvoeders, ze staan los van de gast, (*mhm*) ze zijn bevooroordeeld, (*ja*) die hebben soms een heel sterke kijk op een gast vanuit hoe ze hem in de les zien. (*mhm*) Terwijl het soms "heel anders" kan zijn. Alé, ik bedoel: op klassenraad is er soms een leerkracht die zegt: Ik heb er nooit last mee gehad, terwijl er iemand anders al een half uur zit te zeggen wat dat dien gast allemaal mis doet of zo.....Naargelang uw stijl is dat ook anders. (*uhu, ja*) Dus...in die zin? De leerkracht zit er te dicht op vanuit zijn eigen vak. (*uhu,ja*) Dus...laat dat de leerlingbegeleiding doen, dat vind ik beter. Die kan vanuit verschillende leerkrachten horen en doorspelen dat...of, die leerling hé...of die les hé, is misgegaan....hé? Hij heeft dat en dat gezegd, hij is daar en daar gevoelig aan: daaraan en daaraan en daaraan. Maar? Dat is een gast die vindt dat...dat en dat en dat...Ik vind dat echt goeie normen. En dat werkt beter denk ik (*uhu,ja*), alé...in die zin van...Euhm, natuurlijk is er wel een opvolgingsrondetafel...Dus als...als ze min of meer een maand les gehad hebben?...(*aah? Ja?*) Euhm, dan komen wij naar school. De ouders, het CLB zit er dan ook weer bij, dezelfde leerlingbegeleider zit erbij en met dien gast samen gaat het dan van... Kijk: Hoe gaat het nu sinds dat er wat haperde? (*mhm*) Die eerste week of weken? Goeie voornemens gehad? De dingen die moesten veranderen? De dingen die goed gingen? Enz... van A tot Z...Moeten er tot slot dan nieuwe afspraken gemaakt worden of niet? Dus in die zin, als ge dat eigenlijk optelt? De week dat hij teruggaat naar zijn klassenraad...(mhm) of als wij naar 't school gaan, dan de week nadien nog eens naar 't school gaan? Dan ziet dien gast iemand in dien tussentijd, zal de leerlingbegeleider hem misschien ook al wel gezien of aangesproken hebben, als hij hem bijvoorbeeld al niet wekelijks ziet, als dit zo afgesproken zou zijn? (*uhu*) Dan, na vier of vijf weken les? Zitten we daar weer met iedereen samen! (*oké, ja*)

- *Dus er is wel mogelijkheid tot voldoende feedback...*

Er is aandacht, maar niet standaard met een leerkracht, wekelijks een gesprek of zo. (*uhu,neen,ja*) Dat niet.

- *Oké. Hebben jullie het gevoel dat leerkrachten er voor openstaan jongeren een tweede kans te geven?*

Wij bieden, we proberen tegengas te geven (*uhu*), we proberen de school op hun verantwoordelijkheid te wijzen dat ze een nieuwe kans moeten krijgen. Euh, we proberen ook vooraf zo duidelijk mogelijk te zeggen (*uhu*), heeft die leerling nog kansen na een paar maand, krijgt die nog kansen of niet? Hoe veel kansen krijgt die nog? Om de mensen die aanmelden der aan te herinneren dat als dat eigenlijk zo goed als nihil is, zitten die der ook een beetje bij van "ja eigenlijk alé, ik vrees er voor" dan gaan wij zeggen: "Waarom wordt die dan aangemeld?", want dat is eigenlijk de bedoeling niet. Alé dat is zelfs als, niet op de rondetafel, dat is eigenlijk aan de telefoon vooral.

- *Dus dat gebeurt eigenlijk wel?*

Scholen worden op hun plicht gewezen door die vraag continu te stellen bij aanmelding van krijgt die nog kansen nadien. Euh, da ze gasten moeten aanmelden die dat ze nog een kans willen geven. Nu als er na time-out terug incidenten zijn...we hebben ook een samenwerkingsovereenkomst waarin dat er expliciet staat als ze starten in time-out die nieuwe kans wat dat, dat wil zeggen, dat ze met vallen en opstaan het beter moeten doen, maar dat een klein incident niet de aanleiding mag zijn om direct...De letterlijke formulering, die...waar staat die hier ergens? Der staat zo iets van: het is te hoog gegrepen om te verwachten dat er na time-out een foutloos parcours is.

Als de jongere enkele weken na time-out toch van school gestuurd wordt dan gaan we met zachte aandrang pertinente vragen gaan stellen. We gaan de school op hun plichten wijzen en zeggen dat het normaal gezien niet de bedoeling is en als het gebeurt, dat zoiets uitzonderlijk tegen de regels in is, dan gaan we dat op onze stuurgroep ook vermelden. Hé, we doen altijd een kort overzicht hoe de periode gelopen is, hoe gaat dat in die school, die leeftijden, enzovoort... Bij ene gast hadden we het probleem dat die na time-out de eerste week, tweede week in ene keer buiten stond. We hebben de school er op gewezen dat dit niet kan, maar de school wou er niet op terugkomen. Pas op dat gebeurt zelfden of nooit hé, dat gebeurt af en toe. Euhm, ik denk dat door dat soort situaties door het veel te vertellen als ze willen aanmelden is het duidelijk voor veel scholen dat, dat de bedoeling is, dat je een gast na time-out opnieuw kansen moet geven, maar de realiteit is dan soms van oké, we geven die wel een nieuwe kans, tot het einde van het schooljaar en dan buiten. (ja) Euh, anderzijds, ik stel mij ook soms in de plaats van de directie of van leerkrachten die, die beslissing moeten nemen, dat vind ik nog niet zo een probleem tot het einde van het schooljaar en dan buiten, als er incidenten geweest zijn en het zo afgesproken was. Het grootste probleem is gewoon het klimaat waarin dat je terecht komt. Het klimaat van wel of geen kansen krijgen, hoe dat je aangesproken wordt. (ja)

- *Doen jullie daar dan iets mee als een leerling aangeeft van die leerkracht behandelt mij op die of die manier?*

Wij leggen het voor aan de school, maar wat kunnen we dan doen, weinig zelf. De directie kan er van op de hoogte zijn en in meer of mindere mate een invloed hebben op de beslissing van het al dan niet mogen terugkomen van ne gast op het einde van het schooljaar. Maar wij kunnen op dat moment...nja...ergens houden de middelen die wij hebben ommen duur op. Nu anderzijds, je moet het maar doen, les geven (nee, ja) in een richting metselen of zo (natuurlijk), 16-jarige gasten, 15 man, en kom je eerste dag maar eens binnen en je gaat Nederlands geven hé. En dan jaar in jaar uit. Marokkanen, Roma, Vlamingen die onderling ambras willen maken, gasten die nauwelijks Nederlands kunnen en niet opletten bij wijze van spreken...in zo een mengelmoes zit je dan les aan te geven. Alé, ik heb wel het begrip voor het feit dat ze ook niet de simpelste opdracht hebben ook niet. (Nee, das waar, das zeker waar)

Stel dat het nu gewoon moeizaam verloopt met één leerkracht in het bijzonder doen jullie dan iets?

Ja we proberen een vorm van bemiddelingsgesprek te doen, meer nog dan vroeger. (ja) Vroeger zouden we nog eerder gewoon richting: kan de directie die leerkracht eens aanspreken op gedaan hebben. Nu probeer ik, bijna altijd mijn collega's te zeggen, als die met zo een verhalen afkomen, probeer een gesprek te regelen tussen die gast en die leerkracht. (uhu) Vraag of dat ze daar voor openstaan, wanneer dat, dat mag gebeuren, want anders...dit is de essentie. Ik zeg altijd, dit is de essentie, we hebben, maar drie weken en als je dan merkt dat als een gast teruggaat het gewoon direct terug hetzelfde zal zijn, dan kun je maar één ding doen en dat is gewoon de koe bij de horens vatten en dan moet je dat gewoon proberen. Mislukt dat goed, maar als je niets doet, gaat dat gewoon hetzelfde straatje zijn. Soms lukt dat, soms lukt dat niet. (ja)

- *Proberen jullie de negatieve kijk van leerkrachten of medeleerlingen op de jongere soms om te buigen in een positieve kijk?*

Zeker, op de klassenraad. Wel, negatief ombuigen in positief is niet per se hét hoofdoel. Ge moet realistisch blijven (uhu). Je moet een evenwicht realistisch beeld van ne gast scheppen (uhu), volgens dat jij hem gezien hebt hier (uhu) en hem nog alle kansen laten op school...euh door wat da ge zegt.

Euh, en dat wil vaak zeggen dat het beeld dat zij hebben al veel negatiever is dan wat dat wij hier gezien hebben, omdat wij ook gewoon anders proberen kijken naar ne gast. *(uhu)* Zo van i wa kan die wel, wa kan die nie, we zeggen niet van wat doet die goed, wat doet die slecht. We zeggen soms ook bij ne gast van 15 jaar, kan die euh, wat vrijheid, zelfstandigheid aan, neje. Ge moet controle houden op zo ne gast, want die is op da punt 13 jaar en geen 15 jaar, houdt controle, hij kan geen vrijheid aan. Wat kan die wel? Op sommige vakken vliegt hem vooruit, in zijne privé doet hem dat, dat, hij bokst dingen in mekaar, weet ekik veel wat, sport... We proberen voor leerkrachten een beeld te scheppen van wat doet die gast in zijn totaliteit, wat kan hij in zijn totaliteit, wat is die in zijn totaliteit. Daar gaan we ook over de trektocht vertellen, das summier maar toch, dat project vertellen we ook, waarom, omdat dat zich inzetten is voor. We zeggen er onder meer bij wat zij het liefst deden of wat zij het meest gedaan hebben. Dat maakt hun beeld genuanceerder en vaak dus ook positiever. *(ja)* Pas op, dat is ook, een soort stereotiep hé. Bij sommige gasten horen wij, ja maar niet dat dat ne negatieve gast is, wij zien die graag hé, maar hij overdrijft en hij moet daar echt ies over nadenken, maar wij vinden dat ne toffe gast of zo, alé dat hebben we ook. Soms hebben we het tegenovergestelde. We proberen dan gewoon telkens weer opnieuw objectief te schetsen. *(hm)* Die was op trektocht: kon die doorzetten, kon die niet doorzetten? Wat waren uitdagingen? Hoe was die in groepsopdrachten? Was dat iemand met groepssfeer, alé die de groepssfeer in het oog hield, of die leider was of een opdracht goed tot een einde kon brengen, nen goeien denker, of niet? In het project, heeft hij veel ideeën gehad, of was hij een uitvoerder, laat hem werken en dan doet hij het ineens niet, of was dat iemand die in contacten met het project dat ze doen voor iemand nen babbelaar was, die heel lief kon zijn? *(uhu)* Was dat iemand die het huiswerk, waarbij dat je er niet moest achter zitten bijvoorbeeld? Dat zijn allemaal elementen die dan voor iemand kunnen spreken als ge ze op een rijke zet. Dat schetsen we allereerst om leerkrachten als totaalbeeld op die gast te hebben *(ja, oké)*.

Ma ge moogt niet liegen hé. In de zin van, alé, ge moet niet krampachtig proberen iemand positief voor te stellen *(nee nee, niet gaan verbloemen, ja ja ja)*. Alé, ik ben zelf ook iemand neig kritisch tegenover zo een eenzijdig verhaal. Dan ga'k buitenkomen en zeggen ja "goedgelovigheid bye bye". Der is verantwoordelijkheid van ne gast ook *(uhu)* en als ge nie ziet wat dat em mis doet of niet kunt zeggen, ne gast doet da mis, wij kunnen misschien anders reageren, nie beter maar anders, alé het moet een genuanceerd verhaal zijn, of ge wordt nie geloofwaardig genomen.

- *Waar zitten voor jullie organisatie pluspunten en knelpunten op vlak van re-integratie, maar in relatie tot die groepsdynamica? Waarbij heb je zelf zoiets van dat zit goed en dat kan nog wat beter?*

(Lange stilte)

We stappen niet op school, euh, we gaan de klasgroep niet actief beïnvloeden of niet heel actief. Via de leerlingenbegeleiding wel, via de titularis een beetje. Wij gaan niet zelf in dialoog met de klas. *(uhu)*

Dat hadden we eventueel dit jaar willen doen, maar het concept dat we voorstelden zagen de principiële partners niet zitten. Anderzijds, ik weet het niet, ergens houdt op een bepaald moment de steun die da ge kunt geven en wa da ge van omstandigheden rond ne gast wilt mogelijk maken ergens altijd op ook. Het is op een bepaald moment aan de gast zelf om het daar goed te doen of te verkloten, eigen verantwoordelijkheid.

Voor sommige gasten vind ik, time-out is een kans, ge hebt der drie weken over nagedacht (*uhu*), dit dat si en la, nu doen, ge snap het, ge hebt daar over nagedacht over uw toekomst blablabla, ge gaat naar school, euhm, ge kunt aan den dienen nog wa vragen, ge kunt daar terecht en dan het varken uithangen, ineens terug weer, voor de lol, is voor mij, ja euh, ja dan tekende terecht uw eigen doodvonnis. (*uhu*) En dan ben ekik nie degenen die aan u moet trekken en sleuren, trekken, sleuren...hé, dan hebde uw kans gehad in het leven bij wijze van spreken (lacht). Hé, ze kunnen hem wel nog in allerlei andere richtingen blijven duwen. Er zijn mensen beschikbaar voor jou om jou te helpen en als ge die hulp uiteindelijk nie gebruikt en ook nie achteraf, dan houdt het op. Dus moeten we alles beïnvloeden en alles heel veel, euhhhh, nee. (*uhu*) Ja, de dingen die gij opnoemt zijn ook de gevoelige punten. Natuurlijk anderzijds, ik zou graag hebben dat ik ne gast kan terugsturen in een klas waarin dat leerlingen zitten die hem zeker nie meeslepen in het negatieve, maar die hem stimuleren in het positieve. Als iedereen in een klas studeert en der zit der enen die nie studeert, dan zulde gij rap ook wel wa punten halen. Als da allemaal coole gasten zijn die allemaal studeren dan gade gij gewoon meedoen met de rest en ook studeren. Zo een klas kan ekik vo niemand creëren, alé (nee). Ik zou dat wel willen, maar dat kan ik niet. Een leerkrachtenkorps dat fris van geest is bij wijze van spreken, gemotiveerd, en ne stijl heeft die op gasten overkomt, dat vinden ze wel ne coolen of zo als die spreekt dan luisteren we, of die zijn lessen op een geestige manier kan overbrengen, of op een heel strenge manier dat geen enen der nog maar aan denkt ook maar iets te zeggen, iets dat werkt dus, warme mensen, ik zou dat ook graag mee kunnen controleren dat, dat ontstaat op elke school waar dat ne gast terug naar toe moet, maar dat kan ik nu ook niet. (*uhu*) Dus ja, meer naar de klas, de klas klaarmaken voor ne gast terug te ontvangen, zou'k nog wel willen doen, ma der zijn beperkingen aan. Meer nog, de leerkrachten beïnvloeden, nen andere kijk op gasten hebben en ook de directie vaak, dat zou ik ook graag doen, maar daar gaan ook altijd beperkingen tegen zijn. (*ja*)

(Lange stilte)

Euh, ja, ja. Wat er goed is, dat is een ander punt, dat weet ik niet echt 100%, ge moet iets vinden dat mogelijk is i en ouders bijvoorbeeld als ekik na time-out met allerlei mogelijke methodieken en afspraken en cetera kan maken dat elke ouder een goeie aanpak van een kind heeft voor maanden aan een stuk: consequent en toezicht en niet vrijblijvend, maar wel open en positief zo veel als mogelijk, zou'k graag bereiken, maar dat houdt ergens ook op door de medewerking van die mensen. Dat zijn knelpunten of ja...

Anderzijds (*lange stilte*). Wij doen anderzijds wel veel. Het zit in kleinere initiatieven dan zo groots overzichtbaar, maar wij doen wel veel, qua ze laten voelen dan we der zijn (*uhu*) in kleine dingen (*uhu*), de leerlingen worden bewerkt, de leerkrachten worden bewerkt (*uhu*), worden beter bewerkt dan de vorige jaren, ze krijgen informatie, een beeld geschetst (*uhu*), we zijn bereikbaar, alles wat da ze ons willen vragen doen we (*ja*), we volgen ze nog op, komen langs op school, er wordt geventileerd, 6 maand later een conflict komt ies af we zijn wij der, euh ja... (*stilte*)

Anderzijds hier gasten ook, euh, bereiken in ilder hoofd van "Ik moet het eigenlijk beter doen, wil ik een goede toekomst." Dat is ook nog niet altijd evident hé. Den enen staat daar voor open en den anderen niet, ja niet iedereen gaat terug naar 't school met het idee van "Ik wil nu mijn diploma halen en ik ga mij daar voor inzetten." Sommigen gaan naar school en hangen het daar toch weer uit, los van hun intenties (*jah*). Ja kijk.

- *Als laatste heb ik nog een lijstje van beïnvloedende factoren. Ik vroeg mij af of je een keer wil aanduiden wat volgens u oorzaken zouden kunnen zijn van het verloop van een moeilijke re-integratie. Je mag er gewoon kruisjes bij zetten. Als je niets herkenbaar vindt mag je zelf iets invullen.*

Leerstofachterstand is nooit een probleem, zou ik zelfs schrappen.

Te weinig nazorg, nee. Wij doen, met wat dat we doen, doen we al redelijk veel, er kan nog maar, maar we doen al veel. (*uhu, uhu*)

Groepsdruk of negatieve feedback, eigenlijk is dat hetzelfde vind ik.

Klasintroductie, wie dat dat doet, dat maakt niet uit.

Een klasmoment, ja.

De formulering vind ik wat raar, in de zin van, gebruikte time-outmethoden. *Met dat bedoel ik meer zo dat voorbeeld dat ik gaf van blinkgeboden in de klas.* Aaah ja, dan snap ik het ja.

Overgang van een kleine groep naar een grotere klasgroep, mja,mja,mja.

Overgang van nadruk op het leefklimaat naar nadruk op het leefklimaat, tsja.

Sommige in enige mate, maar ik moest aanduiden welke wel en welke niet.

Ja, groepsdruk, maar ik vind dat grotendeels hetzelfde als negatieve feedback. Te weinig geloof van leerkrachten bij sommige scholen. Geen klasmoment, ja.

Ik weet het niet of die andere zaken het essentieel maken of het dan der achter niet lukt. Overgang van leefklimaat naar leerklimaat, ja dat is zo. De nadruk van time-out op meer over u zelf gaan nadenken, dat mag, maar dat is tijdelijk. Het doel is, dit dient om uw geest terug te laten marcheren, dit dient niet om u heel uw leven te laten doen, of je moet heel het onderwijssysteem veranderen naar school, leren moet op een totaal andere manier. (*ja*)

Ja spanning veroorzaakt door de jongere, hij moet sowieso terugkomen. Soms wel. Bij sommige gasten zit het dan scheef of zo.

De andere, ja, in enige mate ook wel.

- *Heb je zelf nog andere?*

De motivatie van de jongere zelf. Sommige gasten, euhhhh, motivatie of inzet, want je hebt gasten die zeggen ik wil het beter doen, maar die doen het gewoon niet. Ge moogt niet vergeten of niet uit het oog verliezen wat dat ik der straks al gezegd heb van op een bepaald moment houdt de hulp ook op. (*uhu*) Als ge hulp gekregen hebt en ge hebt der over nagedacht en wat zijn de consequenties en bla bla bla... en je gaat dan naar school en je bent van de eerste dag terug lik die gast dat ik daarjuist vertel (*ja*). Hij steekt dingen uit, waar da ge op voorhand als ge 't hier zou vragen direct zou moeten weten dat het dan om zeep is en ge doet het dan nog, ja kijk dan houdt het op. Dan kun je het niet op de school steken, niet op de klas, niet op de groep. Die zal die gast wel mee beïnvloeden hé, ma als ge nog nie eens van den eerste moment de houding hebt van ik ga da niet doen, dan doe je 't u zelf aan. Sommige gasten zijn der op die leeftijd ook echt nie klaar voor en hebben geen houding, geen capaciteiten meegekregen van thuis uit, om al een beetje doelgericht aan de toekomst te denken en dus moet ik nu dit doen (*uhu*). Sommige gasten kunnen dat gewoon nog niet en dan duurt dat tot dat ze 20-25 zijn.

Euh, mja, bij een aantal gasten werkt het daar niet en die gaan dan bijvoorbeeld... Wij merken dat een deelke van de gasten, die dat het niet goed lukt na time-out, uiteindelijk in het deeltijds onderwijs terecht komen en die daar dan via ups en downs vaak door te werken terug vertrokken zijn, de meerderheid. De meerderheid van ons gasten zijn in het deeltijds nadien redelijk goede leerlingen. Niet allemaal, maar alé. In de zin van, pas de realiteit van gaan werken en het reële van zien, nen baas, geld... De reële wereld plots kan een jongere doen wakker worden en zeggen oké, ik ga het nu wel goed doen, want ik wil hier blijven. Ineens wordt het reëel en is het niet meer spelen.

— *Heeft u nog vragen?*

Hm, vragen. Wat is het doel van uw, waar gade toekomen na 5 gesprekken?

— *Het doel is eigenlijk gewoon nagaan van wat doen wij in het kader van re-integratie in relatie tot groepsdynamica en wat doen andere projecten en wat zou er interessant kunnen zijn om nog meer te doen.*

Dit is in het kader van uw opleiding, toch een thesisachtig iets?

Dus het doel van uw thesis is eigenlijk om Blink te laten actief nadenken wat kan er hier nog anders. Dat is eens iets anders dan andere, de meeste studenten hebben altijd een vergelijkende studie, punt. Gewoon alles op een rijtje zetten.

— *Ik wou eigenlijk gaan kijken van wat doen andere projecten en wat kunnen we daar van opsteken. Dat even uitspreiden over het team en dat ze daar dan zelf maar iets mee moeten doen. Ik heb natuurlijk zelf mijn voorkeur, maar uiteindelijk zijn zij degenen die keuzes moeten maken.*

Inhoudelijke bespreking time-outproject Sint-Niklaas

Naar de jongere toe

Vorbereiding op de terugkeer

Jongeren die gevoelig zijn voor groepsdruk leert men te kijken naar de toekomst. Men leert ze keuzes te maken in de richting van hetgeen dat ze willen doen. Voorbeeld: elektriciën worden. Deze keuze kan er voor zorgen dat men ziet wat het langetermijneffect is van mee te gaan met negatief gedrag van de groep. Voorbeeld: het zal niet lukken elektriciën te worden als ik geen goede punten haal en mij laat afleiden door gasten die de klas op stellen willen zetten. Op deze manier hopen we dat ze tegen die groepsdruk van vrienden op kunnen.

Time-outproject laat zijn programma zo veel mogelijk lijken op wat een schoolprogramma is. Qua uren en qua regels. Zo mogen de jongeren bijvoorbeeld niet roken. Dit om te vermijden dat de aanpassing aan school bij terugkeer niet te groot is.

Men tracht jongeren voor te bereiden op negatieve feedback van medeleerlingen aan de hand van het laatste vormingsthema: eerste indruk. Dit gebeurt aan de hand van de video mensentuin deel 1. Men stelt de jongere de vraag hoe snel hij een eerste indruk gemaakt gaat hebben bij zijn terugkeer. Na 7 seconden hebben anderen al een eerste indruk van je gemaakt. Vervolgens wordt dan gevraagd, wat dan belangrijk is. Sommige gasten die een klik hebben gemaakt, kunnen echter goed weerstand bieden tegen negatieve commentaar.

Begeleiding tijdens de terugkeer

De eerste dag gaan de jongeren slechts een halve dag naar school. Er na gaan ze naar time-out. Ze hebben dan een halve dag de tijd om te ventileren en te reflecteren over hoe het was. Dit wordt dan ook besproken op de klassenraad.

Na de klassenraad worden de gasten bezocht op school en krijgen ze een individueel gesprek. Er na heeft men ook een gesprek met de leerlingenbegeleiding of directie om te gaan toetsen wat juist is. Zo krijgt de jongere ruimte om over zijn terugkeer te communiceren. Gasten weten op die manier ook dat er iemand geïnteresseerd is in hoe zij het doen.

Time-outproject Sint-Niklaas kiest er voor om de jongeren zelf op te volgen, omdat zij een onafhankelijke positie innemen. Een tweede reden om zelf voor opvolging te volgen is de zekerheid dat het dan ook effectief gebeurt. Een leerkracht is immers gebonden aan de tijd die hij daar tussen door voor kan uittrekken.

Op het moment dat een jongere normovertredend gedrag stelt omwille van groepsdruk gaat time-outproject Sint-Niklaas horen wat er aan de hand is, wat er niet aan de hand is en proberen om de jongere prikkels te geven.

Er is ook sprake van een buddysysteem. Dit is een persoon die na de time-out extra aandacht heeft voor hoe de jongere het op school doet. Dit is positief in het kader van beschikbaar zijn. Het maakt dat er ook na time-out prikkels zijn om het goed te doen. Niet enkel afkomstig van de time-outbegeleiders, maar ook van andere personen.

Naar de klas toe

Voor de time-out

Voor de time-out wordt er niets met de klas gedaan. Praktisch gezien gaat dit gewoon niet.

Tijdens de time-out

Vragenlijst (zie later)

Na de time-out

Dit jaar wou time-outproject Sint-Niklaas een klasmoment doen, maar dit mocht niet van het bestuur.

De jongere wordt wel standaard geïntroduceerd in de klas door de leerlingenbegeleider. Ze geven dan wat uitleg waarbij er een aantal standaard onderdelen aan bod moeten komen. Deze zijn: de trektocht van tijdens de eerste week, de groepsgesprekken die plaatsvonden en het project dat men organiseerde voor een partner (voor een goed doel bijvoorbeeld). Zo weet men grosso modo hoe de time-out was en kunnen daar al geen verkeerde ideeën over bestaan. Daarnaast moeten ze ook vertellen hoe ze hun terugkeer op school zien, wat ze gaan doen. Hoe ze dat vertellen en hoe uitgebreid, maakt niet uit, al zeggen ze maar "Ik wil mijn best doen vanaf nu.". De essentie is er op dat moment. Zonder deze boodschap zal de klas de jongere niet serieus nemen.

Leerkrachten

Concrete verwachtingen

De essentie bij re-integratie is dat er op de juiste manier tussen de verschillende partijen wordt gecommuniceerd en dat ze elkaar begrijpen. De partijen dienen elkaar te begrijpen en op één lijn te zitten. Kortom er mag geen sprake zijn van miscommunicatie, want als een re-integratie mislukt, is dat meestal omdat de partijen elkaar verkeerd begrepen hebben. Via klassenraden wordt dat tegengegaan.

Time-out Sint-niklaas gaat na afloop van de time-out zo snel mogelijk naar een klassenraad. Zo kunnen ze de jongere zijn leerkrachten uitleggen hoe de time-out gelopen is, wat er wel en niet gebeurd is, dingen die belangrijk zijn om te weten. Vermits dit initiatief plaatsvindt vóór de re-integratie, kunnen misverstanden tijdens de re-integratie op deze manier vermeden worden. Om te vermijden dat leerkrachten die niet op de klassenraad aanwezig zijn de noodzakelijke informatie niet krijgen, stuurt de organisatie ook een schriftelijk verslag door naar de leerlingenbegeleider. In dit verslag vindt men de zaken terug die men moet weten, to the point informatie. Hierbij wordt expliciet de vraag gesteld om dit door te sturen naar alle leerkrachten die les geven aan de jongere.

Een tweede verwachting is dat de klastitularis een vragenlijst invult. Het gaat hier om een vragenlijst rond de verschillende belevingen. De beleving van de leerkrachten over de jongere en de beleving van de klas. Het invullen van deze vragenlijst is ter voorbereiding op het gesprek dat plaatsvindt in de derde week van de time-out. Iemand van school komt dan langs en dan wordt er aan uitwisseling gedaan. Uitwisseling over de verschillende belevingen: de leerkrachten, de klas en de jongere zelf (wat is er tot hier toe al naar boven gekomen). Deze vragenlijst wordt niet altijd ingevuld. Het is dus nog wat zoeken hoe men de vragenlijst ook effectief kan laten invullen. Via deze vragenlijst wordt er dus standaard gepeild naar wat er leeft bij de leerlingen. Dit gebeurt op een moment dat de jongere zelf niet aanwezig is, waardoor de klasgenoten misschien meer zullen zeggen.

Het geven van feedback

Op de klassenraad wordt besproken wie de jongere feedback zal geven en wanneer. Er wordt meegedeeld dat jongeren op geregelde tijdstippen feedback moeten krijgen, vooral ook positieve!

Een vast feedbackmoment door leerkrachten wordt niet voorzien. Jarno vindt dit niet de taak van de leerkrachten, het is hun job niet. Ze zijn bevooroordeeld, hebben soms een heel sterke kijk op een gast vanuit hoe ze hem in de les zien.

Het geven van een tweede kans

Soms krijgen jongeren geen nieuwe kans meer en worden ze omwille van een klein incident van school gestuurd. Sommige leerkrachten gaan een jongere behandelen zoals ze hem voorheen behandelden. Hierdoor wordt een jongere soms in een bepaalde rol geduwd, in de negatieve rol die hij voorheen had.

Men probeert dit te voorkomen door bij aanmelding continu te vragen of de aangemelde jongere nadien nog kansen krijgt. In het geval dat een jongere na een klein incident van school gestuurd wordt, gaat men pertinente vragen stellen en de school heel vervelend op hun plichten wijzen.

Wanneer de school gekenmerkt wordt door een klimaat van wel of geen kansen krijgen, kan je daar als time-outproject niet veel tegen doen. Op het motiveren van de gast na, om te laten merken dat ze het beter doen. Dan heb je een kans dat het de leerkrachten opvalt.

Negatieve houding

Als men voelt dat er een misverstand is tussen een gast en een leerkracht wordt er soms aangestuurd op een herstelgesprek. Daarin worden elkaars standpunten verhelderd.

Etikettering

Dit wordt zeker gedaan op een rondetafelgesprek. Jarno zegt er bij dat een negatieve kijk ombuigen in een positieve niet meteen het hoofddoel is. Je moet een realistisch evenwichtig beeld van een gast scheppen. Men probeert een beeld te scheppen van de gast in zijn totaliteit. Er moet uiteraard ook gezegd worden wat een gast mis doet, het dient een genuanceerd verhaal te zijn.

Vormingen

Time-outproject Sint-Niklaas biedt geen vormingen aan, aan leerkrachten.

Interview de Kruiskenshoeve

Ik interviewde Robert Accoe, de verantwoordelijke van de Kruiskenshoeve. Zijn project bestaat reeds acht jaar.

— *Re-integratie, is dat belangrijk voor jullie organisatie?*

Awel, das een groot begrip é: re-integratie. Ik wil erin geloven maar ik, ik sta daar weinig bij stil, niet bij het begrip re-integratie. (zucht) Tis met ups en downs é. Tis euh, dat ze dat ze... Als de jongeren hier komen is er een afkoelingsmoment, is er een weg van alle drukte van euh, hier op den buiten te kunnen zijn. Weg uit de leefgroep, ze kunnen op mekaars gezicht niet meer kijken de jongeren onderling soms met euh lotgenoten om het zo te zeggen maar ook met begeleiders. En dat is ook 1 van onze doelstellingen, dat, dat de jongeren dat als ze naar hier komen uit de voorziening, de meesten komen uit een voorziening uit een instelling, dat ze terug kunnen naar de voorziening. Dat is 1 van ons grote pijlers, dat die terug kan en dat men ook in de voorziening, euh dat men er ook bij stilstaat hoe gaat men dat opnieuw gaat aanpakken als hij weg is. Ge hebt misschien ons formuliertjes gezien?

— *Ik heb op de website zitten kijken.*

Het is een voorbereidingsformulier voor de jongeren.

— *Ja ik wou dat openen, maar het lukte niet.*

Awel, maar kzal ze u geven.

— *Ja, dat is goed, danku.*

Da we willen dat de jongeren, da die hier niet komen gelijk nen hond in een kegel-spel. Dat hij weet wat time-out is en dan verwachten we ook van de voorziening dat ze in hun team, dat ze er ook bij stilstaan dat kijk hoe gaan we met hen terug aan de slag gaan. Maar ja, kzeg we zijn nu 8 jaar bezig en dat laatste ervaren, dat is niet negatief, maar de instelling zo tis nog te veel van oef we zijn hem efkes kwijt en der mee heeft hij zijn ding mee en dan zullen we wel zien als hij terug komt en ik wil daar een stuk vanaf en we geraken er niet vanaf.

- *En stel je dan bepaalde eisen zeg maar, naar de voorzieningen toe?*

We zouden dat meer moeten doen. Maar we zijn ook ja, ik ben hier ganse dagen met die jongeren met die jongeren bezig, das de hoofdzaak en dan schiet er nog weinig tijd over om in theorie iets te doen. We hebben wel een vzw en een goede raad van bestuur. Zij behartigen het reilen en zeilen van de... We zijn niet gesubsidieerd, niet erkend, we worden niet gesubsidieerd. We krijgen heel wat sponsoring via serviceclubs en dergelijke, van activiteiten ja ja. Dat ons zal toelaten om vanaf misschien het komende schooljaar toch iemand parttime in dienst te nemen. Om er precies, temeer aan te kunnen werken, om 1 mij te ondersteunen, niet zozeer om met de jongeren bezig te zijn, voor een stuk wel, maar vooral om met onze voorziening en met ons concept. Met onze doelstelling dat we er meer gewicht willen in de weegschaal leggen dat we, kijk voorziening tis goed, gij moogt hier komen maar ge moet ervan bewust zijn dat ge hem terugkrijgt en dat ge ook iets meer moet doen, dat je niet te vlug weer hervalt. Want dat zien we heel vaak.

- *Ah, dat gebeurt vaak?*

Heel vaak, ja. En dan zien we ook, ik zie jongens hier 2 keer tot zelfs 3 keer op een jaar, op een schooljaar.

- *En voor hoelang dan? Of is dat afhankelijk van...*

Een weekje, maximum een week. Zelden aan de jongeren, omdat ja we hebben geen personeel en in de weekends zijn er geen jongeren tenzij dat de voorziening een begeleider of begeleidster naar hier stuurt, dat gebeurt soms wel. Dan mogen ze hier wel blijven. Maar kijk ja, we willen ook nog wel ne keer naar huis, da ik mijn vrouw en al ook nog ne keer zie.

- *Dat zal wel.*

Want mijn vrouw komt niet zoveel naar hier, niettegenstaande om geen misverstanden te hebben, mijn vrouw helpt ons veel mee, administratief maar hier zelf laat ze dat aan ons over. Naast, dat wil ik nog zeggen, onze vzw naast onze raad van bestuur hebben we ook een pedagogische werkgroep. Het is met die groep dat we er meer werk willen van maken dat de partners, de voorziening mee helpt bewust te maken van kijk die jongeren zit met, ge hebt hem ook, niet altijd, ge hebt hem aan uw been, niet negatief bedoeld, laat hem tenminste, gelijk da wij proberen naar zijn positieve kant te kijken, laat die positieve kanten die hier terug naar boven gekomen zijn, waar wij aandacht aan besteden wat ons vertrekpunt voor een stuk is, wat zijn, zijn interesses. Wat hij ook in zich heeft, wij proberen altijd te peilen naar zijn interesses en vaak komen dieren daarbij aan bod maar ik verwacht ook niet van alle jongeren dat hier komen dat ze groene vingers hebben. Bijvoorbeeld een jongen die kantoor/verkoop volgt, daar ga ik zeker niet met de evolutie in onze maatschappij, tis al veel dat ze het verschil weten tussen een wortel en een prei é. Maar enfin, maar ja tis miserie é. Maar dat alleen al, daarbij stilstaan, daarvan vind ik het wijs dat er tot nu toe 2 scholen zijn die hier komen, die komen een gans schooljaar door 1 dag in de week met die gastjes van 7, 8, 9 jaar komen ze dus, das meer met een beperkt groepje, met 3-4 gasten met 1, met dezelfde begeleider of begeleidster, die wisselen soms wel om de week.

- *En zijn dat gasten die moeilijkheden hebben op school?*

Ja ja. Allemaal uit het BLO é. En allemaal met een persoonlijkheidsstoornis, ADHD, autismespectrumstoornis die daar anders in de dakgoot zitten of die in afzondering moeten, die 2, 3 keer per dag, zozegd, in bedwang moeten gehouden worden of maar... Als je dat woord uitspreekt, ik huiver daarvan é als ik, ik doe mijn werk en heb mijn 3^{de} jaar bij de jeugdpolitie gewerkt op veel scholen geweest die anders... en da ge daar op een school komt waar ze met 2 begeleiders ne gast in bedwang aan het houden zijn. Ik zeg niet dat, dat niet kan gebeuren, dat je niet kunt ontploffen maar ik geloof niet dat ik hier 1 keer in een jaar iemand vast neem, laat staan iemand, alé ja, ik zeg niet dat ze hier ook ne keer niet uit de bol gaan of dat er hier ook ne keer geen conflict is of een misverstand of een discussie of dat er hier enen zegt ik ben hier weg en dat hij de straat op is maar euh ik zal er niet omrijden ze, da doe ik niet. Of toch, ik ben een keer ene keer, in al dienen tijd in 8 jaar, ben ik ne keer enen weesten halen die daar ne kilometer verder op de kant van de weg zat. Maar anders ja, het zou niet logisch zijn moest er nooit geen spanning zijn. Het kan altijd eens...

- *Nee, het is dat hé.*

Tis niet van, alé, als er mij iets dwars zit gelijk me J.. Da heeft misschien vandaag 3-4 keer gebotst, dan praten we dat uit. Ik bekijk dat altijd lijk, kheb thuis é mijn gezin en heb ook 4 kinderen. Ik weet niet of ge broers of zussen hebt?

- *Ja, we zijn met 2.*

Das ook niet altijd koek en ei é?

- *Nee.*

Voila. Soms, hoe graag da ge mekaar ook ziet, soms kunt ge elkaars bloed drinken. Maar is het dan altijd, moet het dan altijd gesanctioneerd worden? Daarvoor, mijn mannen hebben het hierover ook al gehad, ik kan dit nu gedaan hebben een paar keer moet ik toegeven dat ge toch wel een positieve evolutie met de 2 begeleiders hebt. Die jongens die meewaren op fietskamp, dus die 2 begeleiders uit die instelling, en dat ge voelt dat die instellingsmentaliteit, kwil da nie negatief bedoelen, maar die heel sterk aanwezig is. Dat men zo dat bestraffende, dat dominante, hier ik ken dat niet. Ik sta naast de jongeren, ik zou niet kunnen met, ik ga hen met raad en daad bijstaan, maar om hen aan te tonen dat het beter is als het zo is. Als we iets gaan doen in de moestuin of met de dieren bezig zijn dan leg ik hen uit hoe ze het moeten doen. Dan hoop ik ook, als zij het dan zelf gaan doen é, hoe dat ze moeten water geven, hoe dat ze verzorgd worden, dat ze dat ook min of meer zouden doen. Maar dat is vaak: bij de ene lukt dat van de eerste keer maar bij nen anderen moet ge dat 10 keren doen. Maar da wil niet zeggen dat da omda da ge voor ja omda hij da voor dienen ene keer nie mee heeft, da ge hem daarvoor moet sanctioneren. Ah maar kunt ge het nu nog niet? Of da ge da in andere omstandigheden dat hij dan zaken niet doet dat ge van hem verwacht, moet dat dan direct gevolgd worden door een sanctie?

- *Ja, das waar...*

Ik weet da niet, kzeg nie dat da. Maar wat ik dan constant aanvoel is die instellingsmentaliteit. Gij, als begeleider, geeft een opmerking en uw collega ziet dat en zet nog ne keer die opmerking in de verf. Maar daar krijg ik iets van é. Maar zwijgt dan é! Das iets tussen u en die jongeren maar waarom moet ik dan nog ne keer dienen jongen meer in de grond boren. Hij zal misschien wel iets misdaan hebben maar dat is dan tussen hen é. Maar da zit zo in die begeleiding, in da systeem. Die begeleider gaat da misschien ook nie, maar die is zo gebrainwasht bij manier van spreken, want da systeem, da primeert.

- *Ja, dat is waar. Is dat voor de jongeren niet soms moeilijk om zo van hier, de Kruiskenshoeve, terug naar daar, de leefgroep over te gaan?*
 Misschien wel, misschien wel. Ja we staan daar ook bij stil, inderdaad. Der is zelfs een directeur van een school, de naam die doet er niet toe, maar die zegt van ja mijn leerkrachten zeggen Robert is veel te braaf voor die gasten. Maar kzeg, nota bene, het zijn dan leerkrachten die erop vooruitgaan en die dan de website bekijken zeker die hier nog nooit geweest zijn. Enfin ja maar tis, tis zo van alé ik verwacht soms 't een en 't ander maar der zijn zo ook nog dingen waarbij ik op mijnen honger blijf zitten al 8 jaar geleden dak dacht van. Ik had gehoopt dat de voorziening waar dat we mee gingen samenwerken, en da zijn der heel wat, da zijn der zeker 24 of 25 voorzieningen die de jongeren brengen.
- *Amaai!*
 Van over heel Vlaanderen die da awel dat die veel meer met ons aan den toog zitten. Da ik meer van hen verwacht had van, alle en die gaan de Kruiskenshoeve kennen . Als gij nu in een instelling staat en het gaat met ne gast een beetje moeilijk en hij zegt ja, ge gaat hier nie meer in ne leefgroep kunnen werken omdat de groepschef van gedacht wisselt dan gaat ge nie in die leefgroep kunnen blijven, dan wordt er toch gedacht van, dan gaat ge ergens naar toe moeten. Maar als ge dan kunt, weet hebt van iets als de Kruiskenshoeve, van wat da is dan gaat ge misschien al voordien zeggen van we gaan dat hier nie laten ontploffen en dat is ook onze trachting dat dat in de instelling niet ontploft.
- *Ja.*
 Dat op voorhand voorkomen, preventief, dat ze dan al ingrijpen en dat doet ge soms me gasten die hier al geweest zijn. En da zeg ik ook aan die gasten: als ge het moeilijk hebt, zeg het!
- *Ja.*
 Misschien kunt ge hier dan ook weer ne keer een paar dagen komen afkoelen en terug de draad opnemen voor dat het ontploft en er brokken gemaakt worden die misschien niet meer te herstellen zijn?
- *En gebeurt het eigenlijk niet vaak omgekeerd, dat het al ontploft is en jongeren dan pas naar hier komen?*
 Helaas, helaas, helaas, ik zie heel wat jongeren die... Ik spreek vaak over de Waai, omdat we ontstaan zijn uit de Waai.
- *Dat is een OOOO hé?*
 Ja, ja. Ge hebt een OOOO en OBC.
- *Ah ja, ja.*
 Da zijn 2 afdelingen, ge hebt 2 instellingen, 2 directies, da zijn 2 verschillende. Maar daar zijn we uit gegroeid uit de Waai. Maar kzeg niet als die naar hier moeten komen dat die misschien ook nie op termijn buiten gevlogen moeten hebben. Waarom, hoe komt het dat jongeren worden buiten gesmeten. Da, ik ,die instelling had veel meer moeten, men spreekt van gezinsvervangende huizen é. Maar das ook loos begrip. Die woorden hebben weinig zin, ook in Blij Leven ook é. Het typisch gezinsveranderende huis é waar jongeren van 6 tot... met die leeftijd. Maar dat dit dan, veel te weinig gezinsgericht is, ge kunt da aan mij vragen: wat ziede gij in een gezin? Ah ja, alle dagen opnieuw beginnen en ja met ups en downs en met ja kheb 4 kinderen en das ook nie van een leien dakske gelopen maar God ja, kben al 7 keer grootvader dus tloopt met die kleinkinderen ook nie van een leien dakje maar dat ik, ik huiver van dat sanctioneren van...

— *Ja*

Ge weet het é, ge kunt ne keer ne minuut of 2 minuten, staat daar, ge kunt er gaan staan é. En die gasten ondergaan dat zo gelijk ne klik en ze staan daar. Maar heeft da nen invloed op ulder gedrag? Daarbij stel ik mij de vraag.

— *Je zegt dat de voorwaarde is dat de jongeren terug kunnen keren naar dezelfde leefgroep, dezelfde voorziening. Gebeurt het dat dit niet zo is, dat jullie ervaren dat de voorziening er eigenlijk niet voor openstaat om de jongere een tweede kans te geven?*

Heel weinig, alhoewel moet ik zeggen dat ze ons daar weinig over vertellen. Dat ik soms wel nadien hoor, hij is hier niet meer. En dat ze met ons... Heel, heel, heel weinig maar het gebeurt dat ze hier niet kunnen blijven. En das een goeie vraag ook.

Ik zou willen tijd hebben om die jongeren dan terug te gaan opzoeken. Ze komen bij mij en ze denken "bij Robert gaat het altijd goed". De mensen die bij ons op pedagogisch werk zitten, zijn ook allemaal mensen die ook in het werkveld zitten, die vaak in een instelling werken, onder andere iemand van de Waai die hier in de staf werkt. Ik heb er last mee als hij zegt van "ja, het was geen gast om bij Robert te sturen. Hij moest meer aanvoelen dat hij moest gestraft worden". Inderdaad als ge ermee terug moest gaan... zelfs in uw gezin moet ge ermee omgaan. Ik heb 30 jaar bij de jeugdpolitie gewerkt en veel ouders bij mij gezien waarbij zoon of dochter een feit gepleegd hebben, een misdrijf of zedenfeit had gepleegd, hetzij diefstal met geweld hetzij steaming (afpersen met geweld) of afpersing. Ik zei altijd "tis niet omdat ik aan die kant van den bureau zit dat ik het niet kan tegenkomen". Ik was mij daar altijd van bewust want ja wie is daar vrij van? Niemand é. Want ge moogt, da weet gij ook wel, dat het niet altijd jongens zijn uit een minder goede klasse die da tegenkomen.

— *Inderdaad, verre van.*

Ik heb hier nu de voorbije jaren een gast gehad, zijn vader was senator. Dus niemand is er vrij van. Die mensen hebben het misschien nog moeilijker om het onder ogen te zien dat het is misgegaan met hun kinderen.

— *Dat zou inderdaad kunnen. U spreekt over die pedagogische werkgroep en over het idee om later meer, jullie voelen precies de behoefte om later nog meer samen te werken met de organisatie. Hebben jullie al iets concreets in gedachten of zijn jullie nu vooral aan het zoeken naar hoe dat vorm gegeven kan worden?*

Neen, we zijn al bezig. We proberen elk jaar met de partners samen te komen en vorig jaar hebben we dat gedaan in oktober en we hopen dat dit jaar terug opnieuw te doen. Onze eerste pedagogische werkgroep gaat daar vooral over gaan. We zouden ook met het systeem van de minnekens en de pluskes gaan werken en we komen er wel goed uit, omdat dat niet ons hoofddoel is. Het is vooral de meerwaarde om mee te zoeken om de jongeren hun kopke boven water te houden, dat het positief evolueert in de voorziening. Maar ja, bepaalde punten en accenten die we daarop willen leggen is ja, we moeten beklemtonen dat het nog meer preventief zou moeten ingeschakeld worden. Er zijn verschillen in de voorzieningen. Hagewinde uit Lokeren, daar voelen we heel sterk dat die heel vroeg detecteren en heel vroeg jongeren naar hier sturen en ook gasten die terugkomen en vragen om terug te komen. Zoals iemand die tegen mij zei in het verlot: "Robert, kben nie te houden". Die jongen komt iedere vakantie. Het is nu het derde jaar, hij is nu 15 en hij weet dat hij gans zijn leven in een voorziening zal zitten.

— *Meer dus het preventieve...*

Dat als paal boven water is ja... En daar rond methodieken zoeken.

- *Vooraleer dat jongeren naar hier komen, gaan jullie dan soms ter plaatse in de voorziening observeren of iets dergelijks?*

Neen. Dat is iets van ook, als je het als methodiek wilt benoemen, ik ga u een eindwerk laten lezen van een orthopedagoge over de hele methodiek van de Kruiskenshoeve met systemen, of aan welke systemen we aanleunen. Ons uitgangspunt is, weet ge ik moet zelfs niet weten wat er gebeurd is, ik moet alleen zijn voornaam kennen en dan ga ik ermee aan de slag. Ge hebt het aanvangsformulier gezien, eventueel de medicatie en heel kort de beschrijving van de problematiek, maar hoef ik niet te weten. Ik overloop dit enkel, dat is alles. Ik sla dit niet op in mijn computer. Ik ga dit niet constant zitten lezen om te kijken wat er is gebeurd, neen dat komt in mij niet op om dat te vragen, want hij vertelt het mij toch. Is dat nu niet, dan is dat vanavond of morgen. Ik zit daar niet op te azen. Sommigen vertellen mij dat misschien niet, sommigen vertellen me soms veel meer. Maar anderzijds denk ik dat mijn beesten veel meer weten dan ik, omdat ik zie hoe dikwijls zij bij mijn beesten zijn en hoe zij daar een band mee hebben. Die affectie, die luisteren altijd en dat hebben die gasten nodig. Als ge naast hen staan en naar hen luistert. Ik zou me niet goed voelen moest ik het anders doen.

- *Dus op voorhand stellen jullie geen doelstellingen op?*

Neen.

- *En de voorziening geeft ook geen doelstellingen aan? Bij ons er een rondetafelgesprek en daar wordt dan besproken wat we met de jongere willen bereiken. Idem zoals met on a break van Gent. Het is echter een heel andere werking, daarmee dat ik het vraag.*

Neen. Hij zit zo met zijn kopke vol, het is zo tot barsten gekomen letterlijk en figuurlijk, dat het eruit moet. Ze moeten een uitlaat hebben en dat kan dus door onbezonnen, we hebben hier ook wel onze regels en afspraken welke ook op het bord geschreven staan vb. niet met vuile schoenen binnen als het nat is (we hebben geen kuisvrouw en ik kuis niet graag dus). Ik zeg hen ook altijd als ik maandag toekom "Hopelijk kunnen we het hier vrijdag laten zoals het hier nu is. Zo niet, dan gaan we ervoor zorgen dat het zo is, dan doen we er iets aan.". Ik zeg ook "Niets moet maar niet alles mag, maar wat we doen, doen we samen". Als we dieren verzorgen, koken, fruit plukken, hout verzamelen en verbranden (ze mogen zoveel hout verbranden als ze willen, als het koud is zoals de voorbije winter hebben we serieus wat zitten verbranden). Het hout dat ze verbranden moeten ze 's anderendaags weer zagen en klieven dus... Het is ganse dagen naast hen staan en met hen bezig zijn. Ik probeer hen te tonen hoe het kan gaan. Ik ben ook niet ideaal, ik heb ook mijn gebreken.

- *Op het moment dat de jongere terugkeert naar de groep, wordt hij dan voor een stuk voorbereid op de terugkeer?*

Wij proberen hen ook, ik wil ook niet alles op de nek van de voorziening schuiven, we proberen dat de mensen die de jongeren brengen, dat die ons kennen. Maar met de personeelwissels in de instelling, bijvoorbeeld de helft van de Waai kent de Kruiskenshoeve niet. Als er iemand is, zien we nog veel te vaak dat die gebracht wordt als een taxi. Dus hem afzetten en weg, terwijl ik heel graag eens kort van gedachten zou wisselen. Bij voorkeur lopen ze eens rond op de boerderij en vragen ze hoe alles er aan toegaat. En dat diezelfde persoon, of een persoon dicht bij hen, terugkeert en de jongere toont wat hij heeft gedaan.

- *Bespreken jullie onderling bijvoorbeeld van morgen ga je terug of meer informeel?*

We bespreken meer hoe ze het hier vonden en of ze het zien zitten om terug te gaan. Sommigen zijn wel blij om hier te zijn, ze zeggen spontaan...

- Er is een studente, een pedagoge die haar eindwerk, die met een vraagstelling en de ervaring van de jongeren wil nagaan hoe de jongeren het ervaren om terug in de oorspronkelijke groep te zijn na time-out. Ik ben wel eens benieuwd wat dat gaat geven.
- *Ah ja, dat is juist, ik ook wel. Is er nazorg eens de jongeren hier weg zijn?*
Neen.
 - *Maar wel de kans om terug te komen hé, eigenlijk is dat ook een soort van nazorg.*
Ja, jaarlijks zijn er toch 2 à 3. Vorig jaar zijn er 52 jongeren geweest en zijn er wel een stuk of 3, 4 die in de vakanties wel eens vragen om terug te keren.
 - *Als de jongere hier is, krijgt hij dan veel feedback op zijn gedrag?*
Ik probeer vrij vlug, als hij het nog niet meeheeft vanuit de instelling, aan de hand van het summier lijstje met de visie van de Kruiskenshoeve erop, te overlopen. Als hij daar niet in meegaat zal ik hem daar onmiddellijk op aanspreken.
 - *Niet in meegaan, op welke manier?*
Goh ja, meegaan in de zin van... Ik heb net gezegd dat ik met hen onvoorwaardelijk aan de slag ga en ik probeer te peilen naar hun interesses bijvoorbeeld. "Doe je dat graag, ga je graag gaan fietsen?". Ik zal dat zeker die dag voor een stuk invullen. En met die invalshoek verder gaan en hen ook duidelijk maken van: "ja de stallen moeten ook uitgekuist worden". Je kan wel graag de dieren zien, de ezel aaien of met de geiten gaan wandelen of de eieren halen. Maar de jongeren moeten inzien dat die ook moeten verzorgd worden.
 - *Dus op het moment dat ze niet actief bezig zijn worden ze wel aangesproken op hun gedrag?*
We proberen dus , tis niet dat we ze onvoorwaardelijk zo maar alles laten doen, tis ook zo dat ze dus niet overdag boven op hun kamer kunnen gaan zitten, tenzij ze iets moeten halen. Er is overdag ook geen mogelijkheid tot tv. Het is iets heel anders hier, er is ook geen computer hier. Daar vragen ze ook wel eens naar, er is wel een computer maar die is van de vzw en niet voor hen. "Is er internet" vragen ze, ik zeg dan ja, maar dat mogen ze niet, want dan gebeuren er toch dingen die niet kunnen. Laat dat maar achterwege. Ze mogen hun gsm wel gebruiken, maar niet met 1 hand werken en met het andere de gsm vasthouden. Daar vitten ze soms wel over. Ik zeg dan tegen hen "neemt uwen gsm tijdens de middagpauze". Pauzes, ook zoiets, tis niet dat we hier 40-45 minuten werken en daarna 10 minuten rust. Dat is naargelang de activiteit. Dat proberen we hen ook duidelijk te maken. Want soms zijn ze nog maar een kwartier bezig, of ze willen al een pauze nemen. We proberen toch aan een werksken of aan een activiteit een x aantal tijd bezig te zijn, dat we er niet 5 minuten aan bezig zijn en daarna de boel laten liggen. Dat niet, bij de ene gaat dat en bij de andere niet of veel minder. Soms zagen ze daar wel over, maar ik probeer dat toch rond te krijgen.
 - *Wat ik mij afvraag, worden de jongeren soms verplicht om te komen of is de voorwaarde dat ze zelf gemotiveerd zijn?*
Awel, we vragen wel een beperkte motivatie. Het wordt hen een beetje aangepraat, het is te nemen of te laten. Maar echt gedwongen... Ik heb in al die jaren nog nooit iemand gehad die weggelopen is, wel iemand maar dan maar 500 meter. Een uur later zat hij er nog en is hij toch ook weer meegekomen. L., ik zal hem nooit vergeten. En dan ne keer ne gast die hier niet gebleven is. Hij kwam hier toe in de winter in zijn T-shirt. De begeleider was hem thuis gaan halen en hij wou niet uit de auto komen... Een beperkte motivatie is dus wel nodig... Als er echt niets aanwezig is, bij de ene al iets meer als bij de andere natuurlijk.

Ge voelt da sterk aan dat de ene jongere dat aangrijpt als een kans terwijl een andere zegt: “kzal maar naar daar gaan zeker, kzalt wel ondergaan”. Maar dan nog probeer ik daar over te kijken en hen toch te laten inzien dat ze tevreden moeten zijn, dat ze nog handen hebben en voeten, dat ze normaal zijn. Doe iets met hetgeen je in u hebt. Wij slagen ook niet altijd, toch komen de jongeren vaak tot inkeer dat ze veel meer kunnen dan ze vaak zelf dachten. Daar krijgen ze ook veel te weinig bevestiging van.

— *Absoluut.*

Er zijn ook voorzieningen, zoals de werf, Lejo, Intro, die zo met jongeren werken. Chapeau hoor, die werken met zelfbevestiging. Kijk ge hebt iets positiefs gedaan, zo op een creatieve manier positief bezig zijn, dat ligt toch veel aan de begeleiding. Ik heb, pas op ik sta aan de buitenkant en sta er niet ganse dagen tussen, maar die begeleiders die constant sanctioneren en die macht zo. In mijn loopbaan bij de politie was dat ook, ik probeerde naast de jongeren te staan. Ik wil naar u luisteren, ik zie u voor de eerste keer, wie ben ik om over u te oordelen? Ik zie dat er iets gebeurd is, er ligt hier een dossier bij mij of die da hier komen. Ik weet summier wat er gebeurd is maar ik ga met u aan de slag. Gij krijgt een kans en waarom niet? Als ze dat voelen, dan is er al een grote stap. Als je dat kunt bereiken, uw houding, uw manier van zijn, uw non-verbaal gedrag spreekt boekdelen. Ik heb enorm graag bij de politie gewerkt, maar ik haat de politie. Die machocultuur, ik huiver daarvan, die macht. Tijdens de zomer, op de opendeurdag is Bruno Vanobbergen hier nog geweest, de kinderrechtencommissaris. Ik hoor soms jongeren, hoe die afgemot worden door de politie, geslagen worden. Das toch smerig é, dat is toch grof. Ik zeg soms tegen mijn jongens, ik ga nu een brief schrijven, da mag niet é, zegt dat dan tegen uw consulent, tegen de jeugdrechter. Ge hebt dingen misdaan, ge zijt nen aap soms, ge haalt soms het bloed vanonder de nagels, maar is dat een reden om agressief te worden? De dag van vandaag... Het is grof, zeer grof. Vandaag zeiden ze op de radio hoeveel jongeren er van huis weglopen per jaar, volgens jaar. Er zijn er ook die na een paar uur al terug thuis zijn. Het is ook iets wat ik altijd zeg, lopen die naar iets of van iets? Het is aan de begeleiders, de hulpverlening of politie om te bepalen van wat hij /zij wegloopt. Je hebt veel schrijnende situaties. Meisjes die dagen of jaren door hun stiefvader begluurd worden bijvoorbeeld. Grensoverschrijdend gedrag, dat ge de badkamerdeur op slot moet doen, gordijnen die steeds dicht blijven. Die man moet altijd naar het toilet als dat meisje naar het toilet moet. Ge moet het maar meemaken é en dan lopen ze weg. En dan gaat de politie de boel gaan ompsitten omdat ze weglopen. Bij mij waren ze aan het verkeerd adres, met die mentaliteit. Ik heb wel het geluk gehad om in mijn loopbaan, om samen met een paar collega's te werken die, diezelfde visie deelden.

— *Hoe lang heeft u daar gewerkt?*

Meer dan 30 jaar. Ik heb 42 jaar bij de politie gewerkt, ik heb dat enorm graag gedaan. Ik ben daar wel fier op dat ik tot mijn 65^{ste} bij de politie gewerkt heb. 42 jaar, ge moet niet werken tot uw 65^{ste}, en ik zat hier al. De laatste 5 jaar heb ik maar halftijds gewerkt, want ik was hier al bezig.

— *Proberen jullie soms de visie die jullie hier hebben, mee te geven aan opvoeders of leerkrachten waarmee er gewerkt wordt?*

Heel sterk, het VSPW komt hier jaarlijks 2-3 keer over de vloer met de studenten. Ik word links en rechts wel eens gevraagd op scholen, op studiedagen. De hogeschool van Kortrijk komen, als ze eens een dag in Gent zijn, komen om te horen over mijn werk hier en bij de politie. Ik zie veel studenten. Ik zal altijd tijd maken om studenten te woord te staan om, hetgeen wij hier doen is niet zo...

we hebben het warm water niet uitgevonden, heb ik al gezegd, maar ik vertel graag wat ik doe aan studenten. Ook in mijn loopbaan bij de politie, als we stagiaires hadden of studenten, deelde ik graag dingen met hen. Enerzijds omdat zij het een stuk kunnen meedragen in hun studie en later in hun werk, anderzijds omdat ik, vooral van stagiaires, ook bij de politie, er ook van leer. Want jullie hebben een andere invalshoek. De tijd dat ik bij de politie was, we zijn altijd met hetzelfde bezig, vastgepind aan die visie. Jullie zitten in de wetenschap te ploeteren en te peuteren en halen er dingen uit. Door met elkaar van gedachten te wisselen, leer je veel. Daarom dat ik het zo wijs vind. Ik kom ook al jaar en dag in Gent op de universiteit op de Henri Dunantlaan, bij Rudy De Roose en Maria De Bie en vroeger bij professor Verellen. Ik heb enorme waardering voor die mensen, omdat ze dus vanuit een wetenschappelijke visie, die ze zelf bestuderen en aan de studenten meegeven, toch dicht bij de praktijk staan. Dat vind ik zo wijs. Dat missen we vaak. Het regent projecten, maar het druppelt maar op de gasten. Ik heb daar met Rudy De Roose al veel over gediscussieerd, ook met Maria De Bie. Ze moeten mij geen gelijk geven, maar ze zeggen ja, en ik weet als ze ja zeggen dat het zo is. Anderzijds ben ik nieuwsgierig naar hun visie en naar henzelf.

- *U spreekt over pedagogische studiedagen, komt jullie visie dan ook terecht bij de voorzieningen waar jullie mee werken?*

Voor een stuk wel. Ik zal niet nalaten als de begeleiders hier komen, er zijn er die de jongeren komen halen en dan terugkomen. Hagewinde, bijvoorbeeld, zijn hier begin juni 2 keer op kamp geweest. Dan zijn ze hier met een leefgroep van een stuk of 5 jongeren en dan zit ge uiteraard 's avonds, tussen pot en pint, te filosoferen over de werking. Het is elkaar bestuiven, bevruchten in de positieve zin van het woord, dus naar aanpak van jongeren. Er was ook een coördinator bij, van Hagewinde en we hebben veel zitten babbelen... Ik vind dat wijs om te zien. Mekaar aftasten en wat zoeken, ge hebt veel raakvlakken en toch kunt ge van elkaar iets leren. Tiens, die denkt daar zo over of die staat daar zo bij stil. Ik ben daar heel nieuwsgierig naar.

- *Er wordt ook met leerkrachten gewerkt, met de scholen die af en toe komen? Daarnet zei u dat de samenwerking met hen redelijk vlot verloopt hé?*

Vrij goed, omdat het vaak dezelfde leerkrachten zijn die terugkomen. Bijvoorbeeld op de Sassepoort. De ene week komt de therapeut mee, de andere keer komt de juf mee. De juf, dat is een droom, die heeft zo'n goede ideeën, die creativiteit en dat hebben de gasten nodig. Dan kunnen ze van alles en nog wat maken. Zij vervolgt activiteiten in de klas é, met takken die ze hier vinden, met wilgen in de herfst. In de school hebben ze een tipi gemaakt. Wilgen die groeien, die zij dan meesleept van hier, of die ik naar ginder voer. Ja, het tis al spelend leren. Je moet de gasten boeien en dan kunt ge der iets mee doen. Anders ja, hangen ze den aap uit en zijn ze onhandelbaar tot en met. Als ge ze ruimte geeft in hun doen, laten en denken. Gasten zijn creatief van nature uit, maar ge moet ze erin stimuleren é.

- *Ze prikkels geven...*

Ja, ik zeg dat ook voor mijn eigen. Die leergierigheid die stopt niet bij mij.

- *Worden er concrete verwachtingen gesteld naar de leerkrachten toe?*

Neen, maar ik denk dat ze wel vlog ervaren wat er van hen verwacht wordt hier. Ge hebt goede leerkrachten en ge hebt betere, ge hebt goeie begeleiders en ge hebt betere, ge hebt goeie flikken en ge hebt betere, slechte zijn er niet, maar goeie en betere zeg ik altijd.

- *Dat is mooi gezegd.*

Goeie en betere, slecht bestaat bij mij niet. Maar ik heb een tijdje een leerkracht gehad, die hier ook niet veel geweest is, die komt hier toe en samen overleggen we kort wat we gaan doen. Samen een tas koffie drinken en dan gaan we aan de slag. Ik kom zo terug met een tas koffie en die leerkracht zegt “en, gade doen wat Robert gezegd heeft?”. Dat is het niet hé, ze zou moeten meedoen met de gasten. Ge moogt da wel zeggen, maar probeert eerst om dat ook zelf te doen en dan doen de gasten wel mee.

- *Zijn er soms opvoeders (of leerkrachten of mensen die de gasten aanmelden) die een negatieve kijk op de gasten hebben?*

Problemen met de aanmelding liggen vaak gevoelig. Het is vaak de orthopedagoog of de sociale assistent die de aanmelding doet. Die leggen wel veel begrip aan de dag, meer dan de begeleider die hem naar hier brengt. Ik voel een verschil tussen de begeleider en de aanmelder. Het zijn vaak niet de begeleiders die de aanmelding doen. Het is niet diegene die in de leefgroep staat die de jongere aanmeldt. En daar voel ik wel een verschil in, dat men theoretisch heel vaak positief tegenover de jongeren staat, maar die staan ook zo tegenover mij.

- *Wie staat er dan heel positief tegenover u?*

De aanmelder, die de orthopedagoge is of de sociaal assistente. Ge moet dat ook een beetje nuanceren. Als je kijkt naar de mensen van Sleidinge, hoe dicht zij bij de jongeren staan.

Het is een vraag waarbij ik sterk naar het positieve aanleun. De aanmelder zal de situatie niet verbloemen en vaak het positieve dat ze zien zeker benoemen, ge voelt aan van kijk, we willen hem nog een kans geven. De ene heeft ook wat meer op zijne kerfstok dan de andere. Ge hebt er ook bij die erop uit zijn al het negatieve uit te spuien. Als ze dan komen, zijn ze daar niet gematigd meer in.

- *En hoe reageer je daarop, doe je daar dan iets mee, of niet?*

Wat ik heel sterk aanvoel, als ze hier komen en die jongen zit daarbij, dat die jongere, en hij komt al uit een andere omgeving, dan nog eens gans zijn boekje opengedaan wordt. Ik zie ze dan zo zitten, ik wil daar dan heel vlug overgaan. Ik luister daar naar, maar kzeg dan goed en kzie diene gast zo peinzen van moet dat allemaal vandaag. Niet slecht bedoeld van de begeleiders maar ik heb er geen nood aan om dat te weten. Ik hoor het liever op het moment dat de gasten het mij kunnen vertellen. Ik heb het daar vaak over in het eerste gesprek dat we dan hebben, en ge voelt da past nie zo, ik begrijp dat voor mijn part moet da niet, kzeg laat ons eens kijken wat we hier kunnen doen en hoe we het hier in mekaar gaan krijgen. Hoe beter we met elkaar opschieten, hoe beter het voor ons beiden is. Ook een parameter is hoe ik me voel op het eind van de week. Het doet zich voor dat ik denk dat het maar rap vrijdag is, dat doet zich voor é. Niet altijd, da gaat met ups en downs é. Soms lig ik wel wakker van iets, van gasten waar moeilijk land mee te zeilen is, daar word ik wel ambetant van. Maar als ik mij goed voel, en dat gebeurt veel, dan zeg ik da ook. Ik zeg het ook als ik mij niet goed voel. Maar dat is een heel goede parameter voor mij, zo van oh tis al vrijdag. Die 4 of 5 dagen zijn al gepasseerd. Ze zijn voorbij gevlogen en dat komt zeer veel voor.

- *Wat vinden jullie zelf positieve punten en knelpunten op het vlak van re-integratie in jullie organisatie, heel specifiek op het moment van de terugkeer van de gasten. Wat vinden jullie dat jullie goed doen en wat kan er nog beter verlopen in verband met de terugkeer volgens jullie?*

Ik zou graag willen dat de voorziening op dat moment met ons zou durven afspreken. Zo van kijk ik ga volgende week bellen om te horen hoe het verlopen is. Misschien moeten wij ook die stap wel zetten.

Mag ik volgende week bellen hoe het met hen verlopen is? Of met de jongeren, kijk, ik moet er maar aan denken omdat gij die vraag nu stelt. Ik heb het er met onze werkgroep al eens over gehad, maar ook met de jongere zelf. Hoe zien zij dat, hoe kijken zij daar tegenaan. Er zou meer kunnen bereikt worden als men meer aan de re-integratie werkt. Het is daar tenslotte van waar het moet komen é. Daar hangt er veel vanaf. Ik stel me dikwijls de vraag, ik zou die eigenlijk eens luidop moeten zeggen: hoe gaat het nu met die gasten? Dat zou misschien zich meer kunnen ontwikkelen als we iemand in dienst hebben. Kan er een terugkomdag zijn? Automatisch na een maand, als ze het zelf willen, komen ze terug.

- Heeft u nog vragen?

Niet direct. Ik vind het wel wijs da ge zo spiritueel uit den hoek gekomen zijt.

- *Ik vond het niet zo evident om de vragen te stellen, omdat jullie een heel andere manier van werken hebben, maar ik vind het leuk om uw visie te horen.*

Misschien zeg ik de dingen wel genuanceerd, soms ben ik misschien wel te soft, hetgeen ze mij bij de politie ook zeiden. "Om hier te werken moet ge nie soft zijn". Ik zeg altijd ge moet nie soft zijn, maar ge moet naïef zijn om met de jeugd te werken, maar gezond naïef want als ze u blaaskes wijsmaken... Maar ik blijf geboeid met jongeren werken. Iedere gast is voor mij een uitdaging, alhoewel ge ze soms eens aan den haak zou hangen.

Inhoudelijke bespreking interview Horizon

Naar de jongere toe

Vorbereiding op de terugkeer

Net als Blink tracht Horizon voortdurend de link met de leefgroep te leggen, om de jongere voor te bereiden op zijn terugkeer. Er wordt besproken hoe de jongere kan omgaan met het verschil in context tussen time-out en de groep. Hierbij kan aandacht zijn voor mogelijke reacties van de groep.

Rond groepsdruk werkt men enkel in de voorbereiding. Niet bij alle jongeren, maar bij de jongeren die hier gevoelig voor zijn. De situaties binnen Horizon worden aangevat om de link naar school te leggen. Men bespreekt situaties na en gaat na hoe een jongere anders kan reageren op het moment dat hij beïnvloed wordt.

Begeleiding tijdens de terugkeer

De dag voor het vertrek uit Frankrijk vindt er een transforgesprek plaats. Daarbij wordt o.a. besproken welke negatieve en positieve elementen aanwezig zijn in Nederland en hoe daarmee omgegaan kan worden. Hierbij kan dus aandacht geschonken worden aan mogelijke reacties van de groep op de terugkeer van de jongere.

Naar de klas toe

Voor de time-out

Naar de groep toe wordt gezegd dat de jongere op time-out gaat en er wordt uitgelegd waarom. Veel meer dan dat gebeurt er meestal niet. Uitwisseling van gevoelens die dat opwekt komen bijvoorbeeld niet aan bod.

Tijdens de time-out

Als blijkt dat jongeren bang zijn voor de jongere die is weggegaan, dan wordt daarover met de leefgroep in gesprek gegaan. Er wordt benoemd dat de jongere sowieso gaat terugkeren, maar dat men verwacht dat hij ander gedrag zal stellen. Daarbij wordt benoemd dat men dat niet enkel van die jongere verwacht, maar ook van hen. Dit kan dan in een brief neergeschreven worden die de jongere via fax ontvangt.

Na de time-out

Indien er weerstand optreedt in de groep is het, het behandelteam van de leefgroep die dat signaleert en op moet nemen. Horizon zelf doet daar niet echt iets mee.

Eens terug in de leefgroep krijgt de jongere een soort van welkom. Er wordt koffie gedronken en gebak gegeten in groep, ondertussen vindt er een gesprekje plaats. Zo voelt de jongere zich welkom en ervaart hij dat Horizon met hem door wil. In de klas wordt daar minder aandacht aan besteed. Daar is er wel een apart gesprek met de leerkracht vooraleer de leerling terugkomt.

De jongere geeft ook een presentatie in de groep. Dit gebeurt op een manier die zijn voorkeur geniet (fotocollage, vertellen, rappen, dichten, tekenen...). Bedoeling is dat hij zijn ervaringen en leerdoelen bespreekt. Dit kan volgende meerwaarde bieden: groepsgenoten weten wat de jongere zijn plannen zijn en kunnen hem hierin steunen, "piratenverhalen worden ontkracht, ervaringen worden belangrijk gemaakt-verankerd, ervaringen zijn levendig gehouden en de jongere oefent met vaardigheden. Dit gesprek vindt plaats binnen een week na het startgesprek.

Leerkrachten – leefgroepbegeleiders

Concrete verwachtingen

Het belangrijkste vindt Horizon dat de betrokkenen ook actief blijven gedurende de periode dat de jongere weg is. Bij terugkomst dient men eenzelfde plan te hebben waarin duidelijk is, hoe men verder gaat met de jongere. Dit dient goed afgestemd te zijn en daar moet over gecommuniceerd zijn. Het uiteindelijke doel is dat men samen concrete afspraken heeft.

Een week na de terugkeer is er een startgesprek. Het verloop van de time-out wordt hier besproken. De jongere, ouders/verzorgers, individuele begeleider en gezinsbegeleider zijn hierop aanwezig. Een leerkracht wordt hier niet op uitgenodigd.

Binnen een week na terugkeer is er een handelingsplanbespreking. Hierbij is het onderwijs wel aanwezig. Er worden concrete afspraken rond: wie doet wat, waar, wanneer en hoe bij de uitvoering van het handelingsplan.

Na een maand is er een follow-up gesprek. Er wordt besproken met de jongere hoe hij concreet met zijn doelen aan de slag gegaan is de afgelopen maand. Zo worden de ervaringen, voornemens en inzichten vastgehouden.

Het geven van een tweede kans

Hierbij vindt Horizon het vooral belangrijk de time-out niet te laat in te zetten. Als een time-out niet tijdig ingezet, wordt het voor een deel ook te begrijpen dat begeleiders niet meer in de jongere geloven. De jongere wordt dan met een behoorlijke dosis argwaan ontvangen. Zo een jongere voelt dat over het algemeen goed aan, dus dan lok je gedrag uit. Dus het is met name het moment van dit inzetten, dat bepaalt of begeleiders weer ontvankelijk zijn voor de terugkeer van de jongere, of niet. Naast een stukje professionaliteit.

Horizon probeert aanmelders daar bewust van te maken, maar ze moeten natuurlijk wel wat van dezelfde visie uitgaan. Doen ze dat niet, dan sturen ze alleen die jongeren waarvan ze eigenlijk geen idee hebben wat ze ermee moeten doen. Als je geen geloof hebt in de jongere, is het voor jongeren vechten tegen de bierkaai.

Vormingen

Eens per jaar geeft Horizon een vorming over ervarend leren, maar daarmee worden uiteraard niet alle betrokken medewerkers bereikt.

De organisatie moedigt de begeleiders ook aan af en toe uit de dagelijkse omgeving te gaan. De patronen liggen daar vaak zo vast, dat ze bijna niet te beïnvloeden zijn, of moeilijk. Wanneer iemand in een totaal onbekende situatie komt, heeft hij daar nog geen gedragspatroon voor, dus dan kan hij experimenteren.

Interview project 5

- Ik zou eigenlijk graag beginnen met jullie visie op re-integratie.

Da's direct een stevige vraag hé.

- Ja hé.

Ja, goh, euh, ik vind... wat ik daar moeilijk aan vind aan die vraag, is re-integratie heel eng gezien of breed gezien hé, want ge kunt da langs alle kanten bekijken hé. Ik ga proberen eerst zo eng mogelijk re-integratie... Ten eerste denk ik da wij vooral zo iets hebben van euhm da moet gedragen worden door iedereen. Da mag nie iets van iemand zijn, ma euh, zo een breed mogelijk draagvlak, dus iedereen heeft daar aandeel in, of heeft daar toch een stukske verantwoordelijkheid in. Dus daar begint het al, en langs den tweeden kant hebben we ook zoiets van: we moeten ook zoveel mogelijk factoren die invloed hebben in rekening brengen.

- Ja.

Ma da's allebei heel moeilijk en heel veel. Dus maakt da da heel complex... Want je zit met heel verschillende partijen: ouders, school, CLB, en met héél veel verschillende factoren. Belemmerende en bevorderende, dus da is heel moeilijk. En wij proberen altijd versterkend te werken, dus de bevorderende factoren er uit te halen en zo goed mogelijk te versterken en belemmerende zo weinig mogelijk.

- Ja.

Dus da is wel onze eerste houding denk ik daarin. En langs den anderen kant denk ik da wij re-integratie ook nie zien als éénen stap of als een korte fase, ma als iets da begint bij het begin van nen time-out.

- Ja.

Het begint nie op einde van time-out.

- Nee.

Dan beginnen der andere dingen in principe, eh. En da is ook nie geëindigd na time-out, da is iets da heel lang door zou moeten lopen. En da zou gecoördineerd moeten worden en door iedereen gedragen moeten worden, ja. Da klopt hé.

- Oké.

Da klopt hé.

- Dat is goed, dat is mooi.

Daar valt veel over te zeggen hé.

- Het is dat hé, maar ik vind het goed. De essentie zit daarin. En die komt wel heel sterk overeen met wat andere projecten vinden.

Toch ook ja, dus 't zit in een zelfde lijn dan waarschijnlijk.

- *Ja, ik heb wel het gevoel dat de verschillende projecten re-integratie een zaak van meerdere partijen vinden.*

Goed.

- *Euhm, werken jullie vanuit bepaalde methodieken, bepaalde visies die toonaangevend zijn?*

En, bedoel je methodieken naar integratie toe hé? Algemeen dan? Of...

- *Het mag algemeen zijn, het is eigenlijk om zo wat het idee te hebben van... het is wel boeiend om te weten van, ah oké, ze werken vanuit dezelfde methodiek als ons.*

Ja.

- *Dat geeft dan wel een meerwaarde in de verwerking van de gegevens.*

Ja, ik denk sowieso da er een aantal stromingen zijn die wel overheersen bij de organisatie hier, sowieso. Het moeilijke hier is, euhm ja, dat is allemaal Bijzondere Jeugdzorg. Dus der is nen serieuzen invloed van Bijzondere Jeugdzorg hier denk ik in ons time-out project. Of da goed is, is maar de vraag. Waardoor wij heel veel stromingen hebben die hier actueel zijn, lik het contextueel werken, het ervaringsgericht werken. We zitten hier ook heel hard met emancipatorisch werken. Het zit er zo allemaal wa in, en da maakt da ge van daaruit ook methodieken gaat zoeken en ga aanbrengen.

- *Ja, ja.*

Dus een heel klein voorbeeld is bijvoorbeeld iets waar wij al es mee werken zijn de duploppen.

- *Ah ja! Amai! Oh, zo tof!*

Ma da komt echt vanuit de Bijzondere Jeugdzorg hier. En da wordt soms gebruikt in groeps- of individueel aanbod, ma soms wordt da ook gebruikt om met leerlingen of leerkrachten te gaan kijken van hoe wordt da nu beleefd vanuit verschillende ooghoeken. Bijvoorbeeld, ma da is nén methodiek die gebruikt kan worden. Ma da komt zo wat terug van, ja de roots hier hé. En da inspireert wel heel hard hoe da we werken denk ik. Ma we proberen da af te bakenen want of het werkt is dan ook, alé, 't is altijd wa zoeken naar, wa kan ook bij dienen doelgroep en heeft da dan gelijkaardige impact als da ze vanuit den Bijzondere Jeugdzorg aan het doen zijn. Ma zoals jullie waarschijnlijk ook ervaren, bij den langen time-out hebben wij het gevoel da dienen doelgroep heel sterk euhm, gelijk loopt met den doelgroep P.O.S.'ers in de Bijzondere Jeugdzorg. Dat daar vaak overlapping zit.

- *Ja, vaak hé, ja.*

Dus da da vaak ook methodieken zijn die heel goe aanslagen,

- *Goh, da zal wel.*

... en die heel werkbaar zijn. Ma voor de rest is da, methodieken die we gebruiken, ja, heel vaak is da werken met methodieken die we ook gebruiken in de groepsvorm of in individuele vorm, en die we gewoon vertalen naar de schoolse context en er daar iets mee proberen te doen.

En bijvoorbeeld is da, als het over re-integratie gaat, wa wij regelmatig doen is klassenraden bijwonen, is klasgesprekken willen mee begeleiden, is bijvoorbeeld verbindende gesprekken of herstelgesprekken met leerkrachten doen, peter-/meteractiviteiten nog inlassen. Zo een zaken zijn da vooral denk ik. Maar, binnen de mogelijkheden, want da is echt wel al extra dan ze. Dan moeten we daar al serieus voor in onzen tijdsbak gaan zoeken.

- *Oké, ik ga daar straks sowieso nog dieper op ingaan.*

Als da u vragen beantwoordt ook hé voor 't artikel.

- *Ja, zeker. Ik ga nu zo wat overlopen voor time-out, tijdens, na, en daarna wat jullie doen naar de jongere, de klas en de leerkracht toe. Doen jullie voor de time-out iets met de klas, of niet?*

Nee, totaal nie. En als 't dan bijvoorbeeld ga..., want da las ik ook ergens in jouw vraag hé, van observeren bijvoorbeeld.

- *Ja.*

Ja, ook da is... Wij hebben altijd zoiets van, de rolafbakening time-out begeleider/CLB moet er ook zijn. En wij hebben het gevoel da die heel vaak overlapt. Da wij ook veel te veel als time-out begeleider doen, of ook binnen pakken. Dus bijvoorbeeld iets zoals wat er vooraf met de klas gebeurt, vind ik da volledig bij CLB en school, of zo goed mogelijk bij hen mag liggen.

- *Ja.*

Zeker observeren bijvoorbeeld, is iets... da zijn gegevens die verzameld kunnen worden, en die relevant kunnen zijn voor ons, maar waar wij ten eersten ook gewoon geen tijd en geen mogelijkheden voor hebben.

- *Nee hé.*

En ten tweeden, die ook bij CLB kunnen liggen.

- *En moedigen jullie CLB dan aan om dat effectief te doen?*

Het probleem is da we bij hen hetzelfde zo wa krijgen van, goh, wij hebben eigenlijk heel weinig tijd en weinig mogelijkheden of mandaat van de school om het te mogen doen of om het te doen. Dus ik heb het gevoel da er heel weinig gebeurt vooraf, vóór time-out.

- *Ja.*

Euhm, wa'k wel merk, is da heel veel scholen zelf wel al interventies hebben doorlopen. Da wel hé.

- *Dat wel hé, ja.*

Ma zelf hebben we zelden... 'K kan me nie herinneren da we da ooit hebben gedaan.

- *En hebben jullie dan voldoende zicht op de invloed dat de klas uitoefent op die leerlingen?*

Weinig, ja. Wij hebben... halen die informatie vooral uit de doelpiramides die de leerkrachten hebben ingevuld. Euh, of uit de rondetafel.

- *Ah ja. Wat is die piramide juist?*

Die doelenpiramide is eigenlijk een analyse. Euhm, een instrumentje da moet vooraf doorgestuurd naar alle euhm betrokken leerkrachten, voor het rondetafelgesprek. Die vullen da allemaal in, en dan geven zij aan wat voor hen de probleemgebieden zijn, hoe zij da ervaren. En da wordt dan gebruikt om een beetje informatie te verkrijgen over hoe die jongere functioneert bij al die verschillende leerkrachten. En dan krijg je wel een beeld. Want dan komt daar bijvoorbeeld ook in aan bod de klassfeer. En dan wordt da ook wel wa aangegeven. Wij vragen daar wel expliciet naar tijdens een rondetafelgesprek, van hoe zitten jongeren in de klas of hoe zit het met de klasdynamiek.

- *Ja, ja.*

Maar dan moet je rekenen op informatie van mensen die op een rondetafel zitten.

- Ja.

Euhm, wij zijn altijd voorstander geweest van een klassenraad vóór de opstart van het project. Zodat je alle leerkrachten gehoord hebt, en diene klasdynamiek leert kennen. Ma daar slagen we gewoon nie in qua tijd.

- Nee, ja.

Dus da hebben we voorlopig nog nie ingelast. Euhm, en we doen da nu achteraf meestal.

- Ja. En lukt het om die doelpiramide door iédereen ingevuld te krijgen?

Goeie vraag. Da is al jaren lang heel hard motiveren en stimuleren om da te laten doen. Wij hebben het gevoel da gemotiveerde leerkrachten of leerkrachten met een engagement daar heel goe behapt mee zijn zelf. Want wij hebben da wat gekaderd, da wij wa hun verhaal vooral ook willen horen. De manier om hen te horen. En zij die daar in mee zijn, vullen da grandioos in. Maar zij die daar nie in mee zijn of die weinig engagement hebben durven daar wel weerstand tegen hebben, ja, ja. En wij zien da ook als taak van 't CLB. 'T is eigenlijk hun taak om ze te verspreiden. Dus wij sturen ze door, CLB verspreidt ze. En wij hebben ook het gevoel dat het heel afhankelijk is van hoe motiverend euhm ne CLB-medewerker optreedt.

- Ja.

Als die daar een beetje aanmoedigen, dan krijg je veel méér doelpiramides binnen dan dat ge da gewoon doormailt. En da is het, ja.

- Hebben jullie daar zo iets van op papier staan?

Ja.

- Zou ik dat straks eens mogen zien?

Ja, 't is goed.

- Super! Euhm, oké... Boeiend al hoor! Euhm, dat is het zo een beetje voor vóór de time-out. Nu ga ik een paar vragen stellen over "tijdens de time-out".. Hoe bereiden jullie de jongeren tijdens de time-out voor op de terugkeer naar school?

Ja, awel, zoals die visie daar straks hé, eigenlijk al ... zijn da alle dingen die wij doen van begin tot einde. Dus alle aanbod dat er is, is gericht op dienen instap ze. Ik denk nie da wij, euhm... Wij proberen voortdurend wel heel hard die link te leggen naar... Stel da ge morgen terug moet hé, of morgen zit jij in de klas. Dus alles wa da we doen, wordt direct gelinkt aan herinstapping.

- Ja, ja.

Dus in feite is da allemaal gelinkt denk ik wa da je doe. Maar als het echt moet gaan over hele concrete, die echt gericht zijn, dan gaat da meestal over de peter of meter die we aanstellen, die dan betrokken wordt om da mee voor te bereiden.

- En hoe gaat dat concreet?

Meestal zijn da vooral gesprekken tussen ons en de peter/meter om zicht te krijgen op de klasdynamiek, op wat er hé... op wat er allemaal ligt van zaken die da we kunnen bevorderen of belemmeren. En da wordt dan wa in kaart gebracht, en heel vaak wordt er... Dus er is sowieso een peter- of metermoment waarin de hele overdracht gebeurt, euhm of toch een groot stuk. Nie die van de ronde tafel, maar zo meer qua methodieken, qua proces, qua beleving, qua... ja, voorbereiding ook naar hoe we da aanpakken. Als we terug zijn gaan we al proberen te zoeken naar waar hun sterktes samen liggen of hoe zij elkaar kunnen aanvoelen.

- *Ah ja. En is die peter/meter iemand van de school?*

Ja, van de school.

- *En dat is een leerkracht?*

Soms is da ook zorgleerkracht, soms is da directie, soms is da...

- *Ah ja.*

Da is eigenlijk iemand da de jongere zelf kiest als vertrouwenspersoon om hem of haar te begeleiden. Vooral tijdens diene nazorg.

- *Ja.*

Dus da is ook zo een beetje een overgangsmoment, da peter-/metermoment. En vooral ook verbindend, heel verbindend. Dikwijls ook heel ervaringsgericht. Dus da ga van wafels bakken tot in een recreatiedomein een activiteit gaan doen. Dus da kan echt van alles zijn.

- *Ah ja.*

En dan wordt er eigenlijk al heel veel gedaan, en 't is dan ook de taak van de peter of meter om in de school de leerkrachten daarin mee te trekken eh, om die warm te maken, en die ook wel... Maar ook daarin hangt het af van welke individuele peter of meter, of da loopt of niet loopt.

- *Ja, ja.*

Ma we vinden da wel da da een engagement mag zijn van de school. En meestal loopt da wel. Dus da is bijvoorbeeld iets... Ja...

- *Dat is iets heel concreet dan ook dat jullie verwachten van de school hé?*

Ja, wij vermelden da ook altijd in het begin. Da is iets da we standaard doen, da we da ook verwachten, da er eigenlijk wel kan gebeuren ook ja, ja. En meestal wordt da ook door de peters en meters als heel zinvol ervaren. Ma ja, 't is nie altijd even makkelijk hé, om ook een leerkrachtenkorps mee te krijgen en alé... En da is een voorbeeld van iets.

- *En loopt dat dan lang door?*

Da peter/meter... ?

- *Of voelen jullie wel van hm na een tijd slabakt dat een beetje...*

Meestal is da... Sowieso is da eigenlijk een verbintenis da zij aangaan voor heel 't schooljaar, en liefst langer. Ma het blijft doorlopen. En wij geven zo wel wa mee... Meestal wordt er ook afgesproken op het rondetafelgesprek achteraf. Nie da zij die relatie verder gaan onderhouden. Dus bijvoorbeeld een wekelijks gesprek tussen die twee. Of ja, of dat er momenten worden voorzien dat zij samen nog eens iets doen, zoiets. En wij proberen da zoveel mogelijk bij diene peter of meter zelf te leggen omda wij da zelf bijna nie kunnen ondersteunen, ma het dan toch gebeurt door iemand.

- *Ja.*

Ma of het altijd gebeurt is... 'T is ook nie zo da 't altijd heel consequent wordt uitgevoerd. Dus da is ook inderdaad wel wa opvolgen. Ma meestal loopt da wel. Om een voorbeeld te geven ook hé.

- *Ja, ja. Het is leuk om het zo wat concreter te maken. Het zijn vaak zo die hele kleine voorbeelden die het wel doen, denk ik.*

Iets wa wij zelf ook nog als heel zinvol ervaren is de bindende gesprekken met leerkrachten.

- *Ja.*

En als 't aan ons ligt zoveel mogelijk. Want wij merken da als... Heel vaak zijn er toch een aantal leerkrachten, één, twee, drie, soms vier, waar de jongere echt totaal mee vastzit hé, of waar er conflicten zijn. We proberen die altijd volledig te verhelderen. Da da uitgeklaard is. Want als da nie is, dan start ge sowieso terug met...

- *Nee, dat is waar.*

Ja, dus da is ook iets da we wel belangrijk vinden.

- *En dat is dan echt soms tot drie/ vier gesprekken per jongere?*

'T is gebeurd, ma ook da proberen we te beperken hoor, want da is nie altijd... Soms gebeurt het da als we éénen gehad hebben, da die overbrengt aan dienen anderen en da die vanuit da verhaal ook zijn eigen frustratie of... ja, wel kan laten zakken, of wel beter kan kaderen of... Dus het is nie altijd nodig, 't is nie altijd nodig.

- *Oké. Euhm, op het moment dat de jongeren hier zijn, voorzien jullie dan feedbackgesprekken in groep?*

Standaard, ja. Da is een vast onderdeel van élk groepsmoment.

- *Ja.*

En da is zelfs nie alleen op het einde. Ik ben daar nogal een felle ik denk ik. Da is heel vaak... Dus tussentijds, eigenlijk wordt er voortdurend, ja wel feedback... Wij leren van 't begin af aan al direct feedbackregels aan. Da wordt heel openlijk, heel...

- *Ah, de jongeren leren die regels?*

Ja, dus wij werken direct van alle... Wij willen hier een open sfeer hé. Er wordt heel veel over elkaar gepraat. Wij proberen direct vanuit nen feedbackcultuur te werken en da ook heel open te leggen. In 't begin geeft da heel veel weerstand, maar op den duur is da zo een gewoonte, da die da ook heel vlot kunnen doen. En da werkt wel op zich ze. Maar da wordt dus heel vaak gedaan.

- *Ja.*

- *Oké. Hoe hebben jongeren de mogelijkheid om met nieuwe gedragsopties te oefenen?*

Da zit sowieso in een paar vaste vormen hé. Bijvoorbeeld forumtheater zit er standaard in bij ons. En da is sowieso een vorming die volledig gericht is op euhm gedragsalternatieven hé.

- *En wát is dat juist?*

Forumtheater.

- *Ah forumtheater!*

Voor hoe da ze conflictsituaties hé moeten ja... En daar wordt heel hard op geoefend altijd. Ma wa wij heel vaak doen is bijvoorbeeld methodieken zoals die we individueel bespreken, zoals kernkwadranten. Die proberen we te koppelen aan een groepsactiviteit. Dus stel nu, euhm, wij doen heel veel ervaringsgerichte activiteiten hé. Pakt nu een hoogteparcours, dan heeft die jongere van tevoren een kernkwadrant ingevuld. En dan is 't de bedoeling dat men een uitdaging moet formuleren, voor in die groepsactiviteit te werken rond zijn uitdaging bijvoorbeeld. En dan zijde al direct bezig met gedragsalternatieven hé.

- *Ja, absoluut.*

Dus zo wordt da eigenlijk gelinkt.

- *Oké, gelijkaardig wel.*

Ja.

- *Na de time-Out, doen jullie na de time-Out iets met de klas van de jongere?*

Hangt ervan af. Da is heel wisselend. Het wordt altijd als agendapunt, sowieso standaard bekeken, bij wijze van spreken. Euhm, en 't hangt er echt vanaf hoe "gezond" diene klas-sfeer is, of klasgroep is.

- *Ja.*

Als we merken euhm, da da op zich weinig problemen opbrengt, of als het ook den herin-stap niet als echt risicovol... of als moeilijk of als... Dan gebeurt het da er niks gebeurt en da we het wa laten gebeuren op zich. Soms zeggen die gewoon heel uitdrukkelijk: "Ik wil da absoluut nie." en wij kunnen da ook nie forceren. Dan is het wa da 't is. Ma dan wordt het gewoon van dichtbij opgevolgd. Euhm, en soms gebeurt er een heel korte introductie gewoon. Door de jongere zelf, of door de peter of meter, of noem maar op. Of door ons... En een paar keer wordt er ook wel, als 't echt ook nodig is, wordt er wel met de klas ge-werkt ze. Dan is da meestal een klasgesprek, euh of een kleine activiteit van ja 2 uur of zo-iets. Ik heb het dit jaar ééne keer... één keer geëxperimenteerd, en da was wel heel zinvol, met meerdere gesprekken waarbij we echt een proces zo hebben afgelegd met de klas. En da was nogal turbulent, ma da was wel heel boeiend. Dus da... het levert op. Ma 't is veel investeren hé.

- *Het is intensief hé, ja. Ah, ma eigenlijk wordt de jongere dus niet standaard geïntrodu-ceerd in de klas?*

Nie altijd. Zeker als ze zelf echt aangeven da ze 't, euhm ja,... De leerkracht... Wa alt wel gebeurt, da de leerkracht kort effekes brengt dan van da hij of zij terug is, en da er nen ti-me-out geweest is.

- *Dat gebeurt sowieso?*

Ja, da gebeurt altijd. Ma echt daar iets mee doen, of daar ook ruimte scheppen... Sommige jongeren willen ook helemaal niet praten daarover. Dus die zitten... Die willen ook nie effe-kes hun verhaal doen of... Dan is da een héél korte introductie van pakweg een paar mi-nuutjes. Ma soms kan da een lange introductie... Afhankelijk van... Da hangt er echt van af... Op maat een beetje van wa der nodig is of wa da der kan.

- *Ja, oké. Doen jullie iets om, opdat de klas het "nieuwe" gedrag van de jongere zou aan-vaarden? Bepaalde acties?*

Ja, ja. Wij proberen vooral, omdat we weten da da heel moeilijk is qua tijd en qua middelen omdat allemaal georganiseerd te krijgen, proberen wij jongeren daar vooral in time-out zo goed als mogelijk op voor te bereiden. Da zij zo weerbaar mogelijk die klas instappen en daar zelf... en da ze eigenlijk heel veel kanalen hebben om direct euhm aan te spreken, naar mensen toe te stappen... om als het moeilijk gaat, daar direct ook iets mee te doen. Da proberen wij vooral te doen.

- *Ja. En hoe doen jullie dat dan?*

Goh, da's meestal ... da is van tevoren alle kanalen bekijken en we werken ook wel regel-matig met zaken zoals een sociogram of... en dan krijgt ge sowieso al uw netwerken al in beeld. Ma ook binnen de school kan je da helemaal doen, en gaan kijken bij wie kan je te-recht en hoe ga je daar mee om. Maar ook naar weerbaarheid toe is het daar vooral op so-ciale vaardigheden, dan wordt daar wa rond getraind of iets rond meegegeven.

- *Ja.*

Ma 't zit heel vaak... 'K heb zelf het gevoel da die kanalen super belangrijk zijn. Want soci-ale vaardigheden is nie iets da zomaar... iets da geleerd en gedaan hé...

- *Nee.*

Maar kanalen benutten doen jongeren denk ik vrij snel. Of je hebt toch den indruk redelijk snel, als ze die... als die open liggen. Euhm, en dan werkt da wel, en dan kan er nog altijd wel ingegrepen worden of nog altijd wel een nieuwe interventie komen als da nodig is. Of als da echt wel belangrijk is. Ma da's zo wa zoeken, da is een evenwicht hé, van ja... 'T is nie altijd even evident om da goed in te schatten ook nie, want je kan een klasgroep ook nie altijd voorspellen in hoe ze gaan reageren hé.

- *Nee hé. En doen jullie ook zo heel concreet... bereiden jullie de jongere voor op hoe dat een klas kan reageren?*

Vooraf aan de hand van rollenspelen hé. Da je situaties die gebeuren, die vaak... die ze verwachten, die... ja die moeilijk kunnen zijn, die stressvol kunnen zijn, da we die naspelen of da we die al es helemaal uitwerken. Da ze ook gedragalternatieven moeten zoeken voor zichzelf hé. Of da ze euhm zelf ook moeten aangeven euhm, waar alé da ze grenzen zien, of waar ze vinden da er moet gehandeld worden en hoe da der dan moet gehandeld worden. Dus da wordt echt wel voorbereid ja. Zeker aan de hand van... En vaak ja ziet ge ook in groepsmoment, in time-out, da dezelfde dynamieken uit de klas hier ook plaatsvinden, en dan kan je der ook direct iets mee doen hé.

- *Ja, ja.*

Ma da is zeker een aandachtspunt denk ik, want ook, je kan da nooit volledig... En de context die hier is, is toch nog altijd anders dan de context daar. Den jongere die hier tijd krijgt om na te denken over hoe ga ik daar handelen, is totaal anders dan in een klas zitten en moeten handelen.

- *En echt handelen ja.*

Da is een enorm verschil ja.

- *Ja, dat is waar.*

'K denk da daar echt wel nog veel werk aan de winkel is.

- *Kan u zo een concreet voorbeeld geven van zo een rollenspel in het kader van voorbereiding?*

Echt dan inhoudelijk hé?

Awel bijvoorbeeld, wij hebben euhm zo situatiekes uitgeschreven, kaartjes eigenlijk, en dan moeten ze die in groep of individueel trekken en bespreken. Dan staat daar bijvoorbeeld op... stel nu: op de speelplaats, als een goede vriend van u wordt lastiggevallen. Ze beginnen hem uit te dagen, hij wordt gepest. Hoe reageert ge? Punt, alé vraagteken. En hoe gaat ge daar mee om?

- *Ja, ja.*

En dan moet er op die manier bijvoorbeeld nagedacht worden over euhm wa daar mee gedaan kan worden, wa alternatieven zijn, wie ge kunt aanspreken. Ma der wordt ook... Vaak in 't begin proberen we eerst heel erg in plaats van over gedrag te focussen, op gevoel. Van wa gevoel... Hoe komt da nu, da ge u uitgedaagd voelt éh? Da ge nie direct overgaat naar taal? Want da werkt meestal toch niet. Ma da ze leren stil staan bij hun lichaam, bij hun emoties en waarom da ze zich ook gewoon aangesproken voelen hé. Want heel vaak is da onnodig da ze zich aangesproken voelen. Dus dan wordt daar ook op gefocust door zo, ja focusoefeningen over emoties en 't verschil tussen emoties of hoe ge da gedrag... De 5 G's en zo bijvoorbeeld wordt ook heel veel gebruikt. Dus daar zijn wel heel wa methodieken die we wel gebruiken denk ik, ja. Of inleefopdrachten hebben we wel ook een paar. Of helpbrieven hebben we ook. We hebben zo ooit euhm de parafensis geraadpleegd van vroeger. Om zo wa de helpdesk na te bouwen.

Da jongeren zelf euhm hulpbrieven moeten beantwoorden eigenlijk hé. Da ze zelf creatief moeten nadenken over oplossingen. En da werkt ook wel omda da ja zo een beetje jongerenjargon en jongeren dingen is.

- *Ja, ja.*

En da maakt het ook zo nie meer euhm zo uniek of zo. Da maakt het iets heel gemakkelijks hé.

- *Ja, tof. Euhm, voorzien jullie nazorg?*

Ja, ja nazorg, der is nazorg zen. Want den nazorg is eigenlijk, als ge 't nu heel sec moet bekijken, is de nazorg in principe da wij euhm ja telefonisch contact onderhouden na time-out. En da zit dan vooral ... van... Wa we moeten doen is in feite voor de overheid is da, maar na drie maanden moeten wij bellen naar 't CLB en dan kijken of er een opvolgingsrondetafel is hé. Wa da wij hebben bij ingevoegd is da we sowieso maar één maand standaard CLB bellen om alles nog eens op een rijtje te zetten. Om dan te kijken hoe zit het, worden afspraken nageleefd? CLB wordt bij ons ook altijd wel aangesteld als de coördinator van de opvolging en de nazorg. Ma in praktijk loopt da heel moeilijk merken wij. Dus meestal pakken wij da zelf in handen euhm waardoor da wij eigenlijk al na de eerste week dat de jongeren... dus na het rondetafelgesprek... Ma de standaard is dus een klasintrodactie, hé den letterlijken herinstap. Die wordt vaak mee begeleid door ons, dus da zien we wel euhm een stukje opvolging dan op da moment. Dan is da... Sowieso die week wordt heel vaak telefonisch opgevolgd met peter/meter en CLB. Van hoe loopt het? Is die eerste week een beetje gegaan? Ouders worden meestal die week ook nog wel gebeld om te horen hoe da zij het ervaren.

En dan laten we 't meestal wa rusten en dan houden we eigenlijk vooral een heel regelmatig contact met de peter of meter die da vooral ginder stuurt of invult samen met CLB en school en wij die mee van op de achtergrond toekijken en eigenlijk zeggen: als ge ons nodig hebt, we zijn paraat.

- *Ja, ja.*

Meestal loopt het zo. En dan wordt het verder gewoon opgevolgd telefonisch of per mail of tot dat er echt dingen nodig zijn, dan zoeken we mee naar oplossingen.

- *Maar dat maakt ook wel dat een school eigenlijk wel verplicht wordt om zijn verantwoordelijkheid op te nemen?*

Om zijn verantwoordelijkheid op te nemen... Hoewel wij toch in praktijk merken da da heel moeilijk ligt. Als je die verantwoordelijkheid daar legt, dan wilt ge der eigenlijk van uit gaan da da ook gebeurt en heel vaak botsen wij erop da het nie gebeurt.

- *Ja.*

En dan is het ook maar de vraag of het haalbaar is om het binnen school te leggen éh. Of het kan verwacht worden of nie.

- *Ja.*

Dus daar zitten wij nu op een serieus dilemma eigenlijk te botsen. En hetzelfde met de rol van CLB, wij ervaren daar hetzelfde. Maar ook klassenraden gaan achteraf dikwijls nog door. Da zien we ook als een stukje opvolging, om daar de totale overdracht te doen, om ook te luisteren naar 't verhaal op da moment, om te kijken wa eventueel een lichte coaching kan zijn, en hoe ze der mee om kunnen gaan. Ma da blijft redelijk beperkt omda we daar gewoon echt genen tijd voor hebben.

- *Ah ja.*

Want als wij afronden met 't één groepje, starten we direct ook met 't ander groepje

- *Ja, het is dat he.*

Dus da is gewoon ja... Da zit vast hé.

- *Nee. Dus dat is ook niet standaard dat jullie op een klassenraad aanwezig zijn?*

We proberen da zoveel als mogelijk, ma soms is er ook weinig nood, of geeft ne jongeren ook gewoon geen toestemming, gebeurt het da de jongeren zeggen: ik wil da absoluut nie da da gebeurt.

- *Ja.*

En da is ook ja, nie iets waar je nie zomaar kan overgaan hé.

- *Nee*

Dus da is een beetje in overleg met de school en de jongere en ouders, wa we daar mee doen.

- *Wordt er dan samen met de jongere, op het moment dat hij terug naar school gaat, stilgestaan bij wat er in de klas gebeurt? Ik vermoed dat, dit dan bij de peter en de meter ligt hé?*

Ja vooral. In de hoop dat het ook gebeurt hé.

- *Ja, maar zij worden er wel op gewezen van, kijk dat is belangrijk?*

Da daar wel aandacht voor is, zeker weten. En wij zijn daar zelf in 't begin ook altijd heel benieuwd naar, zeker waar je van weet da er wel eens moeilijkheden rond kunnen liggen. En da proberen we da wel ook zelf van dichtbij op te volgen, echt wel mee te zoeken naar een manier om da makkelijker te maken, ma de actie proberen we zoveel mogelijk bij de school te leggen

- *Ja. Euhm, op het moment dat de jongere terugkeert, dus die begeleiding dan van die peter/meter, is dat een beetje vanuit hetzelfde werkingsprincipe als tijdens de time-out, of wijkt dat af?*

In principe is da peter-,meterconcept tijdens time-out eigenlijk heel beperkt, omda da vooral meer bedoeld is op den terugkeer. Dus op den herinstap in de school.

- *Ja, ja.*

Dus meestal wordt hun rol pas echt aangesproken van den moment da diene jongere terug is, of da die terug moet komen eigenlijk. Dan wordt da pas echt geactiveerd meestal.

- *Ja, dus dat is dan ook al een andere manier van werken dan tijdens de time-out?*

Dan tijdens de time-out... Ja, tijdens de time-out wordt daar relatief weinig mee gedaan omda der dan op da moment ook zoiets hangt van eerst werken we met de jongere en proberen we daar zoveel mogelijk te zoeken en moet er ook nog veel gebracht worden. En dan bundelen we dat allemaal en proberen we die linken te leggen naar de re-integratie.

-*Oké. Je hebt de leercirkel van Kolb, waarin dat er vier fasen zijn en daaronder heb je reflecteren en experimenteren. Mijn vraag is eigenlijk of dat jullie het gevoel hebben dat jongeren, nog ... eens dat ze terug op school zijn, nog voldoende de kans hebben om ook aan die 2 fases aandacht te geven. Zowel dat reflecteren als dat experimenteren.*

Te weinig denk ik, veel te weinig.

- *Ja.*

Wij hebben nu 't gevoel da als er iets moet gebeuren het dat is. En dan hebben we ook...

En dan is 't ook de vraag wie moet da doen en hoeveel moet da gebeuren en in welke vorm? Dan hebben wij nu 't gevoel da da net iets is da zwaar ontbreekt, euhm in héél 't pakket time-out. Ook in, ja vooral in dienen nazorg hé.

- *Ja, ja.*

Dus naar mijn gevoel moet daar veel meer rond zo... voor zijn en door gemaakt worden door de school denk ik ook. Want euhm da hangt ook een beetje samen met engagementen heb ik den indruk.

Als er weinig engagementen of ja experimenteerruimte is op school, dan is er ook weinig ruimte om te experimenteren. Dus da hangt van heel veel af denk ik, euhm en ik denk da er een aantal factoren zijn die toch wel heel bepalend zijn zoals da, en als daar niets mee gedaan wordt dan is het ook nie mogelijk.

- *Nee.*

Wij proberen der altijd heel hard voor te pleiten en die ruimte te creëren, ma wij botsen heel vaak wel op beperkingen ja.

- *En hebben jullie al ideeën hoe jullie daar mee aan de slag willen of niet?*

Goh, wa da wij proberen te doen is euhm, zo goed als mogelijk, is... Alé meestal zeker 't laatste jaar stellen wij een opvolgdocument op euhm op maat van diene jongere. Daar staan dan de belangrijkste dingen in voor de jongere, die heeft geleerd hé... de belangrijkste inzichten of weetjes of euhm de kernkwadranten of zoiets zit daar dan wel in. En da geven we dan in overleg natuurlijk en in toestemming met de jongere door ook aan de peter of meter. En dan hopen we altijd da ze die dingen gebruiken om te reflecteren bijvoorbeeld. Wij hebben ooit euhm... En da wordt nu heel vaak gebruikt omda da zo een succes was, bijvoorbeeld reflectiedocumenten opgesteld, die gebruikt worden als jongeren uit de klas moeten nog of als er iets gebeurt. Da ze direct in plaats van bestraffend direct hé ondersteunend kunnen werken

- *Ah ja.*

En da ze nie onmiddellijk terug in da oude systeem vallen van der gebeurt iets en hij wordt gestraft en 't is weer om zeep.

- *Ja.*

Ma da er opbouwend wordt gewerkt, constructief wordt gewerkt. Maar ten eerste moet de schoolcultuur daar voor open staan en ten tweeden moet die euhm ook nog eens know-how hebben om daar mee om te gaan met zo methodieken. Want da is nie voor elke leerkracht zo vanzelfsprekend. En ten derde moet ook de jongere op da moment ja ertoe bereid zijn om ook wel daar bij stil te staan en die veiligheid te ervaren en ja, dat is niet zo evident om dat allemaal... al de factoren samen te hebben hé.

- *Nee.*

Dus de aanzet is er denk ik, maar der moet nog iets mee gedaan worden hé.

- *Ja, oké. Doen jullie iets rond rolverschillen?*

Rolverschillen... Rolverschillen...

- *Eigenlijk omdat wij... Soms merken wij van... Wij hebben zo eens een jongere gehad waarbij dat het eigenlijk heel gemakkelijk was om niet in zijn clownsrol te vervallen zeg maar, omdat dat een oudere groep was en zij aanvaardden die humor eigenlijk niet. Dus automatisch werd die jongere in een positie geduwd van, oké, ik ben hier serieuzer. Ma eens dat die dan terug naar de klas gaat, is dat natuurlijk weer een stuk moeilijker, want daar wordt die rol wel weer aanvaard.*

Ja.

- *Dus zo een beetje in die zin, wordt daar iets mee gedaan?*

In time-out wordt daar heel veel rond gewerkt ja. Meestal wordt da door de school bij aanvang wel wa kenbaar gemaakt, wa de rol is van de jongere. En meestal is da ook de clown.

- *Vaak hé ja.*

Of toch in die zin hé, is da wel vaak ofwel een heel aanwezige rol ofwel een heel afwezige rol.

- *Inderdaad.*

Dus meestal ligt daar wel wa materiaal om daar zowiezo mee aan de slag te gaan. Ma daar wordt van begin af aan meestal rond gewerkt denk ik zelfs. En da zit dan ook heel hard vast met zelfbeeld en identiteit en... Omda we ook wel merken, als die rol euhm ofwel ongewijzigd blijft of nog altijd verwacht wordt, dan moet er op die manier wel iets mee gedaan worden, wil de jongere niet in hetzelfde patroon hervallen hé. Ma we merken wel da da iets heel hardnekkigs is, en zelfs al is nen jongere daar goed op voorbereid en heeft die daar alle inzicht in en kent die die rol en wilt em daar zelfs van af, is da blijkbaar toch verschrikkelijk moeilijk om op de moment zelf in de klas daar van af te geraken, of daar nie in te hervallen. Euhm, dus da is wel iets heel complex ja. En ik heb ook het gevoel da da vaak de reden is, als time-out bij ons achteraf misloopt, heeft het heel vaak te maken daarmee.

- *Ja.*

Ja, met het feit dat er terug hervallen wordt in de oude rol.

- *Ja, en wordt daar iets mee gedaan naar de klas toe, of niet?*

Beperkt, eigenlijk heel weinig, euhm tenzij dat het al vervat zit in da klasgesprek of in wa er gebeurt met de klas op da moment. Euhm, soms wordt het ook wel door de school zelf... als die daar weet van hebben of als da duidelijk is. En ze hebben in de toekomst bijvoorbeeld plannen om met de godsdienstlessen te werken rond een thema. Dan durven we wel eens te zeggen van kijk, da is wel iets om in uw les op te pakken. Misschien kunt ge daar met de klas, meer in de zin van suggesties aanreiken dan da we der zelf actief mee bezig zijn, opnieuw voor dezelfde reden hoor. Of opnieuw da we daar eigenlijk gewoon geen tijd voor hebben. En ook omda we da ja oorspronkelijk, als we da allemaal bij moeten gaan doen, dan neemt da zoveel in beslag da we ergens extra time-out weken moeten gaan toveren. Maar het wordt wel aangereikt en er wordt wel over gebabbeld. Da is al heel goe denk ik.

- *Ja.*

Het ligt ook wel open ja.

- *Ja. Ik heb nu enkele vragen over... naar de jongere toe. Het is niet evident voor de jongere om te re-integreren zeg maar. En ik vroeg hoe dat jullie de jongere ondersteunen bij die taak. Maar ik heb het gevoel dat ik hier al een goed zicht op heb.*

Hoe da we de jongere op zich ondersteunen bij de re-integratie naar de school hé?

- *Ja, ja.*

Ja eigenlijk, om da toch nog kort samen te vatten. Ik denk da het belangrijkste, denk ik da daarin is, euhm als ik het globaal pak. Da we zeker nie proberen om da geïsoleerd te doen, ma wie da wij daar heel belangrijk in vinden zijn ouders. Omda we het gevoel hebben, als we die nie mee hebben of als die nie mee achter, euhm veranderingen of achter groei of achter ja nieuwe dingen staan, heeft het geen nut da we daar met jongeren rond gaan werken. En hetzelfde voor de school. Dus da zijn twee heel belangrijke partners daarin. Meestal zoeken wij één lijn die voor iedereen werkbaar is of zo goed als werkbaar, en waar ook iedereen zich kan achter zetten. En als we da gevoel nie vinden dan is het zoeken tot we da hebben ja. Want als da der nie ligt, dan is het bijna onmogelijk.

Dus da is sowieso al iets da heel wa tijd en energie vergt. Want da is nie zo makkelijk om da reëel te krijgen. En voor de rest is da, als 't echt over de jongeren gaat, heel gericht op de jongere door vooral vormingen en al die activiteiten die het aanbod... eigenlijk hé. Da is denk ik in hoofdzaak hetgeen da we doen, ja.

- Een jongere die terugkomt in de klas en die omwille van groepsdruk normovertredend gedrag stelt, wat doen jullie daarmee?

Op 't moment zelf?

- Ja.

Niet vooraf?

- Het mag de beide zijn. Hoe vooraf en op het moment zelf, wat dat jullie dan doen?

Ja, sowieso denk ik da één van de dingen die daar weer bijkomt is da ge probeert jongeren zo goed mogelijk probeert voor te bereiden daarop, op groepsdruk. En hen eigenlijk ook wa vaardigheden aan te leren om daar mee om te gaan. Als da... Wa we ook wel doen daarnaast is proberen de school ook wel mee te geven van, stel da da gebeurt, van der ook op een andere manier mee om te gaan. Want als da ook nie gebeurt, is 't ook heel rap terug 't zelfde systeem. En heel vaak zie je da er een systeem ontstaat in de klas waarbij leerkracht/ leerling... dat er interacties komen die telkens opnieuw hetzelfde zijn en die altijd een negatieve spiraal vormen. Ik vind da da niet alleen bij jongeren ligt om hun gedrag daarin te veranderen, maar ook aan leerkrachten om op andere manieren jongeren aan te spreken op normovertredend gedrag. En als da ook nie verandert denk ik da daarin heel weinig slaagkansen zijn.

- Ja.

Dus da proberen we op klassenraden zo ook wel mee te geven: probeert op die manier, op die manier eens te werken. Goh, we proberen methodieken aan te reiken die misschien wél werken voor jongeren. Dus preventie is daar denk ik...alé toch een beetje preventief denken is daar heel belangrijk in.

En op de moment zelf wordt er heel vaak , als ze ons er al bij roepen, want meestal komen wij da pas heel laat te weten. En dan is 't al een beetje, ja te laat. Is het moeilijk om het nog recht te zetten. Als we het dan willen rechtzetten, dan gaan we dikwijls euhm proberen te vragen of iemand op de school, of hij zelf da kan proberen recht te zetten in de vorm van een analyse of een beetje een verbindend gesprek. Of zien van hoe kunnen we da hier nu rechtzetten? En meestal wordt er dan ook wel opnieuw gezocht naar manieren om ten eerste, ja grenzen duidelijk te stellen, da inzicht terug naar boven te halen en alternatieven aan te reiken hé. Ma ik denk da da ook iets... Ja sowieso, normovertredend gedrag heeft altijd een betekenis en ik denk da het belangrijk is da die betekenis eruit komt.

- Ja.

Dat daar niet direct bestraffend op wordt gereageerd, ma vooral begrijpend en ja verbeterend hé, constructief naar wordt gekeken. En da is iets da sowieso altijd gebeurt hé, ja.

- Dat is waar.

Da's ook een belangrijk besef hé. Da ze zich er op moeten voorbereiden da het gaat gebeuren. Want voor veel leerkrachten is da van: oh, die is éne keer hervallen in z'n oude gedrag of hij heeft normovertredend gedrag gesteld, den time-out heeft nie gewerkt, hé. Terwijl ge u moet verwachten aan 't feit da da nog eens gaat gebeuren. En da is al een belangrijk besef. Da wij proberen zo goed mogelijk mee te geven, of toch een beetje een realistische kijk op het feit da normovertredend gedrag nog, ja heel vaak ga komen.

- Ja, inderdaad. Ervaren jullie soms dat jongeren negatieve feedback krijgen op hun gedragsverandering? Hoe gaan jullie daar mee om?

Euhm op hun gedragsverandering... zelfs al is de gedragsverandering naar hun gevoel goed? Of euhm, op het gebrek aan gedragsverandering dan ook vooral of... ?

- *Eigenlijk vooral op het... Stel dat een jongere effectief wel een stukje veranderd is, op het moment dat hij in de klas komt, kan die daar reactie op krijgen van jongeren? Ja, eigenlijk vooral dat, op een goede gedragsverandering.*

Ah ja, door leerkrachten of door leerlingen dan?

- *Door leerlingen.*

Door leerlingen... Hoe we daar mee omgaan?

- *Ja, ja.*

Ten eerste wordt da denk ik... alé ik vraag mij af hoe vaak da da ter hore komt van leerkrachten. Dus hoe vaak da da ter hore komt van ons hé. Als het dan toch ter hore komt, dus da vind ik al een heel belangrijk gegeven.

- *Ja, da is belangrijk.*

Eh, als het dan toch ter hore komt, éh dan denk ik da dat iets belangrijks is om nie direct ook bestraffend naar de andere jongeren toe te zien. Ma als een reactie op iets nieuws.

- *Ja, zeker.*

Dus meestal proberen we daar heel inzichtverhogend te werken, da duidelijk te maken vanwaar da komt, hoe da da komt, da da ook een normale reactie is.

- *Naar de jongere toe dan?*

Ja, ja en dan misschien zelfs naar leerkrachten en andere jongeren toe die het ook doen, da da ook een normale reactie kan zijn van hen op iets nieuws, of op iets veranderends.

- *Ja, zeker.*

En da da nie als iets negatiefs moet gezien worden per se, ma da da ook tijd nodig heeft om... Dus 'k denk da da ook opnieuw... ja, constructieve kijk, een beetje begrijpend opnieuw en nie direct euhm negatief reageren, ja.

- *Nee, oké.*

Als het al ten hore komt hé.

- *Ja. De volgende vragen zijn vragen rond het betrekken van de klas.. Gebeurt het dat jullie... wacht hé, het introduceren in de klas, dat hebben we al een beetje gehad hé. Dat maakt geen vast onderdeel uit hé. Dus dat wordt niet verplicht?*

'T is een vast, punt.

- *Ah.*

Dus het wordt sowieso bekeken hé. Dus stel nu hé, ronde tafel en de jongere moet terug herinstappen. sowieso is daar over gepraat met alle betrokkenen, wa dat er moet gebeuren en hoe en wie en wa. Ma da wij da standaard doen, da zeker nie.

- *Nee, oké.*

Da wordt op het rondetafelgesprek vast... alé definitief ligt da vast. Ma meestal weten we da van tevoren al heel duidelijk. Omdat da meestal... Bij ons gaat da door direct na het rondetafelgesprek. Dus de jongere heeft een rondetafel afsluitend dan en direct daarna stapt die meestal naar de klas, en dan gebeurt dat ook. Dus meestal ligt da van tevoren vast na overleg met alle betrokkenen, hoe dat da eruit ga zien. Ja, dus da ligt wel vast ja.

- *Oké, ja. En introduceren jullie soms methoden dat jullie in de time-out gebruiken in de klas?*

Goh, eerder nie en daar is ook een belangrijke reden voor ze. Der zijn ook methodieken die we vinden da vertaalbaar zijn naar losse klaswerkingen. Ma heel veel dingen die da in time-out gebeuren zijn nie los te zien van het geheel. Wij krijgen soms vragen van scholen die zeggen: kunnen wij geen methodieken krijgen van jullie?

- *Ah, ze vragen dat.*

Ja, of CLB's die zeggen van hé, geeft ons wa methodieken om daar mee te werken. Heel goed hé, pas op hé...

- *Tof hé.*

Ma het moeilijke is da da heel vaak nie los te zien is. Da da heel moeilijk is om sommige methodieken uit het geheel te halen. Als 't dan bijvoorbeeld allemaal ga over de manier waarop da je zo een methodiek aanbrengt. Of over veiligheid in relatie, of over vertrouwelijkheid of over... Da is nie onbelangrijk bij sommige methodieken. Dus ik denk da da heel moeilijk is om da los van elkaar te zien, ma da wordt wel gedaan. Bijvoorbeeld, iets da we met een klas al een paar keer gedaan hebben, is euhm het waarden- en normenspel gebruiken.

- *Ja*

Om euhm, bijvoorbeeld in een klas te werken rond waarden/normen, en om da te kunnen uitspreken, om daar ook éh engagementen aan vast te hangen.

- *Ja.*

Dus zoiets wordt wel gedaan. Ma da zijn dan meer de speelse, losse... ja, methodieken die makkelijker bruikbaar zijn. Makkelijker in den omgang zijn, ja. Dus da wordt wel gedaan.

- *Maar ook weer meer op vraag, of niet?*

Ja, het wordt beperkt. Want da is nie haalbaar om da standaard te doen.

- *Nee hé. Ja, oké. Doen jullie iets met de onrust die in de klas kan ontstaan?*

Bij de herinstap zelf, of bij de terugkeer eigenlijk hé?

- *Ja.*

Goh, opnieuw hetgeen... Eigenlijk is da opvangen hé, proberen zo goed mogelijk van tevoren op te vangen. Heel vaak proberen wij bij leerkrachten... of leerkrachten te stimuleren om al voor ne jongere herinstapt in de klas, al zo wa gesprekskes daar rond te hebben.

- *Ah ja.*

Het gebeurt ook da leerkrachten zelf voorstellen van zeg, ik geef bijvoorbeeld éh Frans, en ik zie die mannen drie keer per week. Kan da al nie goe zijn da ik met die mannen al eens babbel over hoe zij het nu vinden in de klas? En dan denk ik: tuurlijk, en dan wordt da eigenlijk ook wel wa aangemoedigd. Of wordt da ook wel wa gestimuleerd om als die jongere uit de klas is, da nie dood te zwijgen zo.

- *Nee hé.*

Daar mag over gepraat worden, da mag ook een onderwerp zijn. En meestal wordt da soms ook met die... Want wij hebben nen actieven link tijdens ons programma, ook naar 't school hé. Dus die jongere blijft minstens een halve dag per week naar school gaan.

- *Ah!*

En op die momenten wordt er normaal in hoofdzaak... wordt daar euhm, ja bijgewerkt. Of er worden heel essentiële vakken gevolgd, die nog nodig zijn.

Ma wat daar ook kan gebeuren, is da bijvoorbeeld de peter of meter of de vakleerkracht die dag zegt: ik hou eens een klasgesprek met de jongere erbij, en we gaan 't eens hebben over hoe het daar nu gaat en over de klas, en dit en dat.

Dus da gebeurt ook wel. En heel vaak gebeurt da meer op eigen initiatief van leerkrachten. Wij hebben het gevoel da we da nie mogen verplichten. We willen da wel verwachten, dus we proberen da vooral te stimuleren.

- *Ja, maar het gebeurt dus wel.*

Ma het gebeurt, ja ja, het gebeurt. En da wordt ook wel altijd als heel zinvol gezien, ja. Da gebeurt ook. En dan kan je die onrust ook een beetje doorprikken, want dan ben je der eigenlijk al mee bezig voor een jongere terugkomt en...

- *Ja zeker.*

Eigenlijk hebben we heel vaak zelfs 't gevoel bij ons, da heel veel leerlingen staan te popelen om die jongere terug te zien. Ma of da da popelen een goeie... da's vaak negatieve groepsdruk. Euhm, ma voor ne jongere zelf wordt da ervaren als ze willen mij terug hé, of...

- *Ja, dat is waar.*

Dus onrust meestal nie echt in de slechte zin naar de jongere toe, maar wij ervaren da meer negatief als dan jongeren da zelf ervaren, denk ik, of da de klas da ervaart.

- *Ja, ja. En u zegt dat de jongeren een halve dag per week naar school gaan?*

Minimum ja.

- *Vanwaar die keuze?*

Omda we nie 't gevoel hebben da da haalbaar is om jongeren vier weken helemaal uit de school te laten nemen. Ten eerste puur omwille van ja euhm cognitieve redenen hé.

- *Tuurlijk.*

Jongeren moeten hun lessen kunnen bijhouden, moeten examens kunnen meedoen. Ma daarnaast ook omda we ook wel vinden da jongeren nie zomaar helemaal uit die groep moeten worden verscheurd of gehaald. Da ze ze toch blijven zien, da er contact blijft, da er ook gesprekken kunnen doorgaan. Da er wel wa ja... da er nog wa contact is met de school.

- *Ja.*

Da ze zelf ook de kans krijgen om tijdens die momenten, en da's nen tweeden heel belangrijken, te kunnen oefenen in de klas al of in de school.

- *Ah ja.*

Bijvoorbeeld, wij hebben ooit jongeren gehad die echt aangemeld waren vanuit ja zware problemen met aanwezigheden, en met in orde zijn. En dan was da al een serieuze opdracht. En dan werd er ook direct mee gewerkt in de school. Dus da was een oefenmoment dan ook ja. Zo wordt het ook wel wa gezien ja.

- *Dat is vrij uniek hé.*

Ja?

- *Ik heb wel dat gevoel.*

Ah...da kan

- *Ik weet dat er op een overleg eens een project was dat er heel bewust voor koos om dat niet te doen...*

Niet te doen... Oh got! Ah ja... En vanuit welke overtuiging, vanuit welke...?

- *Ik weet het niet meer zo goed.*

Om echt die time-out te kunnen garanderen?

- *Ja, om echt zo die rust meer te kunnen respecteren denk ik.*

'K moet wel zeggen, als da bij ons ook echt een hoofdverwachting is, dan durven wij ook zeggen, oké, niks. Ma meestal opperen we er dan wel voor da ze in de school nog wel echt gewoon kunnen bij schrijven of agenda's kunnen invullen of kunnen kopiëren.

Soms gebeurt het ook da het nie is. Bij sommige gebeurt het dat het heel veel is. Da ze bijvoorbeeld kiezen zelf, of de school, om een plaats van de projectplaats, want da hebben we dan ook nog, als werking. Da ze dan al die momenten naar school willen gaan of gaan. Vooral bij leerlingen waarbij er in de klas eigenlijk nie zo een probleem is en waar het vooral zit op persoonlijke factoren of op andere zaken.

- *Ja, ja.*

Waar da da perfect mogelijk is en waar het zelfs heel goed kan zijn. Dus in feite is da meestal ook wa, ja op maat van wa er nodig is.

- *En zo wordt een leerachterstand wel vermeden ook.*

Ook vermijden, ja ja. En oefenmomenten kunnen inlassen hé.

- *Ja, oké. Maken jullie het "nieuwe gedrag" van de jongere bespreekbaar in de klas?*

Als we in de klas komen, dan is da een vast onderdeel, ja tuurlijk. Dan is da... Meestal begint da bij de vraag wa de klas verwacht van de jongere hé, en andersom. En dan kom je sowieso uit bij euhm, ja bij rollen en bij gedragingen, en bij hoe ze het zien hé, het toekomstbeeld daar ook in hé. En dan is da sowieso een vast onderwerp ja.

- *Oké. Krijgen jongeren de kans om feedback te geven op het gedrag van de terugkerende leerling?*

Eigenlijk op het gedrag van de jongere die terugkeert hé?

- *Ja.*

Als, dus als we een klasgesprek...als we in de klas zitten, dan zeker, ja ja. Dan is da ook weer euhm een heel open feedbackcultuur direct erin te gooien. Niet altijd haalbaar, maar da's zeker euhm, ja zeker onze bedoeling.

- *En op welke manier? Hoe moet ik mij dat concreet voorstellen?*

Ja, zo veilig mogelijk. Da wordt altijd wel van tevoren wel echt heel grondig ingeschat. Ik hecht daar echt wel heel veel belang aan da dat veilig is. Als da nie veilig is, dan doen we 't nie.

- *Ja.*

En dan proberen we 't op een alternatieve manier te doen. Dan schriftelijk, da we dan zo de jongeren apart kunnen bekijken, of da er toch een manier gezocht wordt om da toch te kunnen laten doen, zonder da het face to face is of hé heel openlijk. En dan wordt het zo gedaan. Ma anders is da meestal door euhm een kringgesprek of door een laagdrempelige manier. Of nen heel laagdrempeligen methodiek, waarbij der wel kan gebabbeld worden. Euhm, en dan vertrekt da meestal vanuit belevingen, en dan proberen we ook altijd te benadrukken hé, dat het nie gaat over goe of fout, maar over ieders eigen beleving, gevoelens. En gevoelens mogen er altijd zijn. Da wordt dan ook vooraf geleerd. Dus dan is da ook direct redelijk veilig en redelijk toegankelijk allemaal. Meestal lukt da redelijk goed ja.

- *En vanuit welke idee doen jullie dat?*

Wij proberen, wij vertrekken heel dikwijls vanuit de proactieve cirkel ook wel.

- *Ah ook?*

Ja, ja.

- *Ah...*

En vanuit het idee ook, individuele verantwoordelijkheid. Met elk lid in de klas en zo proberen we da alt wel wa te koppelen. En da lukt meestal ook wel redelijk goed. Ma verantwoordelijkheid is voor achttienjarigen een ander begrip dan voor dertienjarigen. Dus da is wa moeilijk om da allemaal wel wa op dezelfde lijn te krijgen. Ma da is meestal ook echt op maat ook van diene leeftijd en van richting en van... Ah ja, da is zo moeilijk om een vaste lijn op te leggen. Ma dat is meestal vanuit dienen insteek ook ja, ja.

- *Hebben jullie daar informatie over, over die proactieve cirkels?*

Goh, ik heb daar twee/drie klasgesprekken dees schooljaar mee gedaan denk ik. Ma dat is uitgewerkt zo. Dat is al alé, een kant en klare methodiek.

- *Ja, ja.*

Ma op zich is da... da moet hier wel ergens circuleren ze. Maar vanwaar dat ik het gehaald heb...

- *Ik vind daar niet zoveel informatie over, vandaar..r.*

Nee, da is ook zo.

- *En Blink is daar héél hard in geïnteresseerd.*

Ja? Daar vindt ge inderdaad nie veel over, absoluut nie, nee. Ik weet da daar... met Hergo en zo wordt daar ook wel, hé wordt daar hard met gewerkt. Dus misschien dat in de Hergo wat te vinden is van die methodiek van daar rond te werken ja. Want daar vind je inderdaad nie veel over.

- *Nee hé. Of het is Engelstalig. Dan nog net...*

Ja, ook al, ja da is waar.

- *Doen jullie iets... Ah, zeg maar.*

Nee, ik was aan het denken vanwaar da die informatie komt, ja.

- *Ah, oké. Doen jullie iets met normverschillen die er kunnen zijn in de klas?*

Goh, opnieuw hé, als er al hé... Wa da we wel proberen te doen, ook wel, ook qua normverschil, sowieso wordt er elke time-out met elke jongere gewerkt rond waarden en normen. Dus dan komt het daar al heel fel terug. En 'k heb het gevoel da jongeren altijd redelijk goed kunnen inschatten, zeker ook afhankelijk van leeftijd,... maar euhm welke normen en waarden er in de klas hangen.

- *Ja.*

En daarom da wij ook zo vaak het waarden- en normenspel gebruiken, ook in klassen. Omdat da iets is da iedereen kan mee invullen en iets da voor iedereen toegankelijk is. Dus meestal wordt dat op die manier aangehaald.

- *Ja.*

Ma da wordt ook wel bijvoorbeeld met leerkrachten zo verbindende gesprekken tussen jongeren en leerkrachten, wordt ook heel vaak met waarden en normen gewerkt. Omdat we voelen da heel veel conflicten of heel veel ja euhm moeilijkheden, daar mee te maken hebben. Dus dat is vaak wel een ingangspoortje om heel wa dingen bespreekbaar te maken ja. Dat is 't zelfde met cultuurverschillen hé ...

- *Zeker.*

Onlangs ook een Marokkaanse jongen in een klas, vol Belgische meisjes/jongens, kan ook heel veel euhm dubbel doen hé, ja.

- *Ja hé. Ik ben bij het deel aangekomen over hoe jullie met de leerkrachten werken.*

In 't kader van re-integratie vooral hé?

- *Ja, ik heb eigenlijk eerst zo een algemenere vraag. Welke rol dat jullie weggelegd zien voor de leerkracht op vlak van re-integratie?*

Whoe...

- *En na afloop van de time-out zeg maar.*

Ja ja, voor elke leerkracht in feite hé?

- Ja, ja. Wij zijn nogal... ja nogal hamerend op het feit da leerkrachten engagementen moeten hebben. Euhm, het moeilijke is da wij van tevoren nooit weten welke leerkracht welk engagement heeft. Want meestal wordt da algemeen geschetst en hebben we ze nog nie gezien of nie ge... ja euhm nie leren kennen.

Dus de peter of meter is daar voor ons heel belangrijk in, als een beetje een doorspeelfiguur of een... ja iemand die euhm een beetje instaat voor het leerkrachtenkorps en voor de overdracht. Ma ook wel voor het warm maken, voor het enthousiasmeren. Da's dus al één ding. Ma wij verwachten wel da elke leerkracht in feite een engagement heeft. Wa da da ook is, het moet in elk geval een positief engagement zijn en het moet bedoeld zijn om jongeren kansen te geven en om ze te ondersteunen, en nie om ze beperkend hé terug te laten instappen. En hoe da da dan concreet gemaakt wordt? Het zit meestal in da euhm: één heel duidelijk benadrukken op klassenraden of als we da organiseren, om die engagementen nog eens te bevragen, aan te halen, te versterken. Op die manier. En anderzijds is da heel euhm vaak, alé hebben wij het gevoel, ... ligt da in handen van de school.

- *Ja.*

Ja, en wij kunnen... wij hebben het gevoel da wij nie veel meer kunnen dan da benadrukken, dan da aanhalen, dan da versterken, da stimuleren, en dan ligt het een stukje bij hun denk ik.

- *Ja, dus...*

En soms loopt da, soms loopt da nie.

- *Ja. En dus naar concrete verwachtingen toe hebben jullie die klassenraden?*

Wij verwachten sowieso... eigenlijk doelpiramides moeten ingevuld worden. Dat is 't eerste. Da begint dan heel vroeg dan hé. Ze moeten hun verhaal schetsen, ze moeten hun eigen visie schetsen op de problematiek en ook op de goeie zaken, op hun... Wij gaan sinds... vanaf volgend jaar gaan we er ook een rubriek aan toevoegen: "Wat is jouw persoonlijk engagement?"

- *Ja, ja.*

Dus daar wordt echt wel naar gevraagd. En dan wordt da normaal gezien ja euhm ook wel sowieso... overdracht, waardoor ge ook al gaat motiveren om daar iets mee te doen. Ma da zit dan ook op klasgesprekken, op zien da er dan leerkrachten aanwezig zijn op ne klassenraad, da da toch wel verwacht wordt. Verwacht, nie verplicht. Want da gaat dan nie. Ma wel verwacht worden ja, da wel. En we verwachten ook, bijvoorbeeld bij rondetafelgesprekken, ma da zal bij iedereen denk ik, of bij jullie toch zeker ook misschien wel zijn, da daar zeker een vertegenwoordiging van een school of paar zelfs bij ons meestal, dat er zitten.

- *Ja, ja.*

Dus da wordt ook wel verwacht, ja. En als 't over opvolging ga, maken wij heel vaste afspraken. En leerkrachten kunnen daar een eigen verantwoordelijkheid in nemen als ze willen. Als wij 't gevoel hebben da er te weinig ligt, dan gaan wij dat wel aanhalen.

- *Ja, ja. En die peter/meter is ook een verplichting... verwachting?*

Is, ja eigenlijk wel iets da we verwachten. Verplichten is een heel zwaar woord...

- *Nogal ja.*

...ma het wordt echt wel verwacht ja. Daar staan we eigenlijk wel op.

- *Ja, ja.*

Ja, daar staan we echt wel op.

- *Ja, voilà. En bieden jullie vormingen aan, aan leerkrachten?*

Nee, nee, nee. We merken dat Arktos wel een apart ondersteuningsaanbod hebben. En wij hebben zelf het gevoel, als we da ooit als euhm aanbod zouden doen, vinden we da da eigenlijk in eerste instantie essentieel bij den time-out zou moeten horen. Want als 't aan ons ligt, zouden we da vanaf morgen beginnen doen. Zeker coaching da zou iets vast moeten zijn da in het pakket van school time-out moet zitten. Ma da zit er nu jammer genoeg nie in, en wij hebben ook geen ruimte om da er in te steken.

- *Nee, ja.*

Wij proberen wel opnieuw te stimuleren om daar zelf wel actief mee bezig te zijn hé. En we merken wel da zorgteams op school, zorgleerkrachten, pedagogische directeurs,... al euhm die mensen, dat die wel énorm belangrijk zijn om daar in aan te moedigen of daarin te stimuleren ook.

- *Ja.*

Of daarin zelf actie te ondernemen.

- *En op welk vlak? U spreekt over coaching, en welke andere zaken ziet u dan nog als belangrijk?*

Ik denk vooral coaching.

- *Ja.*

Ik denk da da... En ik zie een coaching dan ook wel heel breed hé. 'K zie da nie als, alé als een paar gesprekken of..., nee echt ook actief en actiegericht aan de slag gaan en workshops en... Ik zie da echt op die manier, maar jammer genoeg kunnen we da nu nog nie. We hebben nu wel afgesproken ook, da is ook iets nieuws... primeur voor u!

- *Yes!*

Da we ook wel... Om da we zelf vinden da da echt essentieel is, gaan we vanaf volgend jaar ook wel euhm standaard proberen euhm... nie structureel, ma wel als voor ons standaard, in een time-out op het einde nen uitgebreide klassenraad te organiseren waar we toch verwachten da zoveel mogelijk er zijn, da we daar toch ook een beetje coaching willen gaan insteken.

- *Ah ja.*

En die coaching zou wel beperkt blijven, omda we daar te weinig ruimte en tijd voor hebben. Ma omda we dan een individuele sessie hé kunnen vervangen door da, is het geen extra aanbod, dus is het eigenlijk een vervangend aanbod. Ma we zien da als véél meer relevant voor het leerproces van de jongere dan die ene individuele sessie. Dus hebben we ervoor gekozen om meer ondersteunend te gaan werken dan we...

We hebben het gevoel da we naar jongeren toe wel genoeg kunnen bereiken. Kunnen we beter es gaan focussen op de leerkrachten, dan we op de jongere blijven plakken denk ik.

- *Ja.*

Als daar ook bereidheid toe is hé. Want ik kan me voorstellen da nie alle leerkrachten daar voor open staan. En bereidheid is dan nie onbelangrijk hé.

- *Nee. Geven jullie leerkrachten soms tips mee om te werken aan een positief groepsklimaat?*

Da wel ja, ja. En daarom...zelfs los van het groepsklimaat, algemeen hé.

- *Ja, ja.*

We hebben vorige keer ook iets heel boeiends meegemaakt rond straffen op school. Waar er een heel strak beleid was, van hoe er gestraft moest worden. Alles draait rond straffen, straffen, straffen en eigenlijk werkt dat totaal nie. En we voelden ook van: oei oei, hier hangt gewoon éne negatieve strafcultuur en voor de rest lag daar niks. En dan hebben we daar ook wel wa rond gewerkt. Ma da is moeilijk, want da is ne cultuur die daar hangt, en geraakt daar dan maar binnen en...

- *Ja.*

Maar daar zijn hele knappe dingen mee gebeurd. Het zorgteam hebben wij daar eigenlijk gemotiveerd om zich daar op te zetten. Die hebben da als thema gepakt, en die hebben daar een heel jaar rond gewerkt,

- *Amai!*

en dus daar is een héél nieuwe cultuur zo wa ontstaan rond hoe er gehandeld moet worden bij een zekere... Da ging vooral over groepjes jongeren, over subgroepen zoals Marokkaanse jongeren die samenhouwen. Hoe ga je daar mee om, en hoe ga je da individuen in groepen bestraffen? En zo kunt ge da wa in gang zetten, zonder da we daar één vorming voor hebben moeten geven. Dus in principe door alsmaar het bewustmakingsproces in gang te zetten, kunt ge al héél veel, ja bereiken hé.

- *Ja.*

Maar dan is er wel een beetje openheid of bereidheid nodig bij de school om daar naar te kijken hé.

- *Ja. Ma eigenlijk is zo een klassenraad dan toch echt wel een troef?*

Ja.

- *Wij doen da nie of alé nie meer tijdelijk.*

Ja, da is inderdaad... Wij kunnen da nie meer missen zo.

- *Nee hé.*

Ja, da is echt wel nie onbelangrijk. Wij hebben het gevoel da als we da nie doen, da we ook totaal nie weten wat er gaat gebeuren. Da we het echt uit handen moeten geven en dan moeten hopen da de leerkrachten mee zijn, da ze de goeie intenties hebben, da ze... En nu weet ge 't meer. Zelfs al voelt ge 't aan op nen klassenraad, van: oei, de helft is absoluut nie mee of der zijn er echt een aantal die het nie beet hebben of die echt een heel negatieve instelling hebben. Ma dan weet ge 't op z'n minste en dan kunt ge der misschien nog iets mee gaan doen. Als ge 't nie weet, weet ge 't nie en kunt ge der ook niets mee doen hé.

- *Nee, dat is waar.*

Dus op zich biedt da héél veel informatie ook ja. En wa ook heel voelbaar is, da is ook iets heel krachtigs daaraan, da er ook heel snel iets positiefs in gang wordt gezet. Als er 2 zijn die mee zijn, kan da énorm aanstekelijk werken voor de rest. En daar is de kracht van de peter of meter, da da iemand moet zijn voor ons, die voor de jongere wil gaan. Dus meestal is da diegene die dan nen heel positieven boost brengt en die heeft de rest nogal snel mee.

- *En die zit ook in het team...*

Ja, voilà.

dus het is misschien nog gemakkelijker om een positieve spiraal in gang te zetten...

Ja, da's ook wel waar, ze zijn loyaal naar elkaar. Dus dan da kan ook werken ja.

- *Ja hé.*

Dus da werkt wel redelijk goed, ja.

- *Oké. Worden leerkrachten uitgenodigd om regelmatig een feedbackgesprek te hebben met de jongere die teruggekeerd is?*

Ja, ook da proberen we wel op klassenraden bijvoorbeeld altijd wel aan te halen, da da essentieel is da da gedaan wordt. Of gewoon de praatcultuur der wa in te krijgen hé en jongeren ook wel positief aan te halen, ook op dingen die da ze goed doen. Want wa je heel vaak ziet, is da jongeren na time-out aangesproken worden op wat da nie goe ging, terwijl da wij net zoiets hebben: nee, nee, aanspreken op wat da goed gaat, werkt heel motiveerend. Ma moeilijk, moeilijk, en door da een beetje te introduceren ligt het ook weer bij hun hé, en hebben we ook weer zoiets, dat is ook eigen verantwoordelijkheid, dus ook eigen aandeel, ook eigen... En vaak moeten we het daar lossen, wij lossen het daar vaak. Dus het wordt wel geïntroduceerd, het wordt aangehaald. Ma dan is het vaak iets da ja bij de school ligt.

- *Ja, dus afhankelijk van school tot school.*

Ja, en opnieuw heeft de peter of meter daar een heel... ja een voorbeeldrol in eigenlijk ook hé. Als die... meestal gaan die één- of tweewekelijks met de jongere samen zitten standaard, om opvolging echt wel te structureren, dan kan da ook heel stimulerend werken voor leerkrachten om hetzelfde te gaan doen.

- *Ja. Geven jongeren soms aan negatief benaderd te worden op het moment van terugkeer door leerkrachten dan?*

Door leerkrachten... Ja, dat gebeurt regelmatig zelfs, euhm en bij terugkeer éh, da kan dan echt wel over een week of de eerste week of zoiets gaan. Of bedoel je echt de moment zelf?

- *Nee, nee, nee, absoluut niet.*

Algemeen, ja. Ja zeker, ik denk da da... Soms weet ge 't van tevoren ook van oei, we weten da het daar heel moeilijk zit, de kans is groot da daar direct negatieve interacties gaan ontstaan.

- *Ma daar is dan wel zo al een gesprekje geweest, of wat?*

Ja, als ze bereid zijn. Soms zijn leerkrachten zelfs nie bereid om da te doen.

- *Ah ja.*

En dan zit het echt wel grondig fout, en dan kan je soms heel weinig doen. En dan is het een kwestie van hopen da andere leerkrachten der misschien wel meer impact...of wel iets mee kunnen doen. Want soms voelt ge ook wel da als ne andere leerkracht wel bereid is om zoiets te doen, da dan die leerkracht toch ook wel wa gaat bijdraaien. Alé, da heeft soms tijd nodig denk ik.

- *Ja, ja.*

En wa da we proberen te doen als zoiets gebeurt, als da echt heel vastzit, proberen we ook jongeren wel een stukje mee te geven, in plaats van te fixeren op wa da er nie is, fixeren op wa er wel is, en doe daar iets mee. En 't ligt ook bij de jongere om ook zichzelf zo een beetje te bewijzen zo hé. Om te kunnen zeggen, ik laat nu eens iets goed van mij zien, en van daar dan iets mee te gaan doen, of de leerkracht aanspreken: "Hoe vond ge mij nu vandaag?", of ... Da kan direct wel wa opening geven hé. Dus ook daarom weer niet te hard... Meerzijdige partijdigheid zit daar hard in hé. Zien da je nie zomaar meegaat in 't één, ma da ge da wa, ja langs twee kanten bekijkt.

- *Ja.*

Ik denk da da, ik vermoed da da bij heel veel andere time-out projecten misschien ook wel zo zal zijn. Ma wij ervaren da zelfs heel vaak da er nog een héél negatief verwachtingspatroon is bij leerkrachten, da heel moeilijk doorbroken kan worden.

- *Ja..*

En soms zelfs heel letterlijk, da leerkrachten echt bijna achteruit gaan zitten en zeggen: "Ik wil eerst zien, da da hier hé een maand goe ga, ik wil geen en enkelen misstap. En als da hier nie goe ga, als da mislukt...". En da is nen serieuzen druk op jongeren, en ik kan nie meer doen dan da, ja bewustmakingsproces in gang te zetten en... Dat is soms moeilijk, ma meer zit er soms ook nie in, denk ik.

- *Nee, ma wat jullie dan doen is wel... alé de jongere daar meer...beter mee leren omgaan, is natuurlijk ook wel een goede stap hé. Proberen jullie soms, ja de negatieve kijk die er is op leerlingen, om te buigen in een positieve? Sowieso wel elk time-outproject doet dat, maar de vraag is meer: hoe dat jullie dat dan doen?*

Ja, bij leerkrachten hé?

- *Ja.*

Awel, bijvoorbeeld zoiets euhm als...om een voorbeeld te geven, nen methodiek zoals waarden en normen of kernkwadranten, vind ik daar súper in. Omda je dan vanuit uw eigen gevoel, uw eigen beleving, uw eigen waarden- en normenkader, uw eigen referentiekader kunt ge uw verhaal brengen. En meestal proberen wij da dan te modereren en daar ook heel neutraal in te zijn, heel meerzijdig partijdig en da werkt altijd super. En meestal krijg je dan heel da gedachtengoed, heel die denkwijze doorbroken en ligt da terug open. Ik vind da wonderbaarlijk, ma 't is zo hé.

- *Ja.*

Dus zo'n verbindende gesprekken met methodieken op die manier werken heel krachtig, da vind ik zelf. En da is de manier waarop je dan meestal, ja gegarandeerd succes hebt. Dus wij gebruiken da ook telkens opnieuw, en da werkt wel. En hetzelfde met... en da zit em nie enkel op leerkrachten, maar zeker ook op directie, want wij merken da héél vaak, de relatie tussen jongeren en directie ook fout kan zitten. En die worden meestal zo terzijde gelaten directie hé, daar wordt meestal nie veel mee gedaan.

- *Nee.*

Terwijl wij ook soms zoiets hebben van, ja da is eigenlijk een personeelslid gelijk iemand anders. Voor ne jongere is da ook iemand waar ze hé... Dus meestal proberen we da ook wel zo op die manier wa gesprekken te doen of ook eens een directeur of directrice te laten uitleggen, wa da voor hun is om directeur te zijn, en wa diene rol is en dan snappen jongeren da ook beter en dan kunt ge wel wa inzicht verhogen, ook wel bij beiden. Dus da werkt meestal wel redelijk goed.

- *En jongeren zijn daar telkens wel bij aanwezig hé, bij die gesprekken?*

Ja ja, die zijn daar bij. En da wordt ook heel goed voorbereid met die jongere, en dan apart met de leerkrachten of directie vaak ook, wa da echt wel heel veilig is en wa da ook nie mis kan gaan. Da da effectief wel opgevangen kan worden. Want da is nie altijd mogelijk, en ook nie altijd makkelijk om da te vermijden da da mis ga lopen. Want de meeste hebben daar heel veel schrik voor, en die hebben daar nogal ja twijfelende gevoelens bij. Maar meestal achteraf is da altijd ja een echte succeservaring.

- *Hebben jullie daar dan vormingen voor gevolgd?*

Ik denk dat da komt uit de werking hier.

- *Ja, ik heb nog een vraag los van de vragenlijst... Daarnet was u bezig over euhm, die duplopjes. Hoe werken jullie daarmee?*

Goh in feite is da vaak iets da door Bijzondere Jeugdzorg dan weer wordt gebruikt.

- *Ja awel, maar ik vind het moeilijk om dan te snappen van: hoe wordt dat nu in time-out gebruikt?*

We gebruiken da met jongeren individueel, heel vaak rond gezinssituaties ook. Dus dan is den link naar... dan is da heel duidelijk... Hetzelfde kan je perfect doen met een klas, of met euhm rollen in een school, met euhm, pak nu een klas. Daar kan je ook heel veel rond weergeven, ook heel veel rond zeggen met duplopjes. Over wie waar staat, en welke verhoudingen er zijn. En da gaat ook eigenlijk over groepsdynamiek of over dynamieken en interacties tussen mensen, en over verhoudingen hé.

- *En dan laten jullie de jongeren uit de klas dat visueel weergeven?*

Meestal, ofwel... nee, meestal doen we het met jongeren apart, hier voorbereidend op bijvoorbeeld. En dan moet de jongere da zelf hier weergeven individueel. Euhm of het gebeurt ook, ik denk da het éne keer gebeurd is... Ma da is ne héél moeilijken methodiek hé, daarom da we het nie makkelijk in een groep zullen introduceren. Ma het is éne keer wel gebruikt om met de klas euhm met een paar... Ma da was een heel klein klasje van 5 man maar, dus da was een heel select groepje. Dan is da haalbaar om met de klas daar rond te denken en om te luisteren naar elkaar van: ik vind da die daar staat of er zo bij zit. Dan krijg je zowel verschillende invalshoeken of hoe da iemand da beleeft, en dan kan je wel heel veel doen.

- *Ja.*

En da geeft ook direct heel goed weer hoe verhoudingen zijn hé. Dus da kan wel goed werken.

- *En hebben jullie nog andere zo specifieke methoden, da jullie in de klas gebruiken?*

Goh, wij zijn daar ook nog héél zoekend in ze. Omda da nie iets is waar wij standaard mee bezig zijn. Ma meestal zijn da eigenlijk methodieken die da we gebruiken uit de groepsvormingen en individuele vorming. En ja 'k blijf het zeggen, wa da heel vaak terugkomt, is waarden en normen.

- *Het waarden- en normenspel ja, en de proactieve cirkels hé?*

Ja ook, ja. En ook kernkwadranten hebben we al gebruikt, da hebben we ook al gebruikt, omda da ook iets heel toegankelijk is.

- *En hoe gebruiken jullie die dan in de klas?*

Dan nie op de traditionele manier, nie heel het kwadrant. Ma dan als het echt over posities gaat, euhm proberen we... Bijvoorbeeld de vorige keer hebben we, denk ik, voor da één meisje... heeft zij euhm voor zichzelf der moeten uithalen wa da zij vond da haar 4 kwaliteiten waren.

En zij moest dan wel haar kwadrant uitleggen, of toch minstens het hoofdkwadrant en waar ze dan ook aan zou werken. En dan mocht eigenlijk iedereen voor zichzelf een kwaliteit eruit halen die hij of zij van zichzelf belangrijk vond/ goed vond en hoe em die kon gebruiken om het meisje te ondersteunen bij de herinstap in de klas.

- *Ah tof!*

Dus die konden dan bijvoorbeeld zeggen van, ik kan heel goe luisteren of luisteren is mijn kwaliteit. Dus als jij het moeilijk hebt, dan ga ik naar u luisteren. Zo werd da dan eigenlijk gebruikt ja.

- *Ah, dat is wel leuk.*

Bijvoorbeeld hé. Ma zo ja zo kunt ge heel creatief met alle methodieken iets doen...

- *Ja hé.*

Ja het is dat.

Wij hebben zo eens het idee gehad om dan zo een klaskernkwadrant te maken bijvoorbeeld.

Ah ja, da kan ook, ja, ja.

- *Oké, ik heb nog zo een lijstje met factoren die kunnen meespelen bij de re-integratie. Het zou wel leuk zijn mocht je die eens willen bekijken, en dan kan je aanduiden van:” oh, ik denk dat dat wel meespeelt binnen ons project, en dat net niet...*

Ja.

- *Ah, en misschien moet ik eerst nog de andere vraag stellen... misschien is dat makkelijker, want dat lijstje is dan zo meer schriftelijk zeg maar. Euhm, waar dat voor jullie organisatie knelpunten en pluspunten zitten op vlak van re-integratie? Maar echt wel in het kader van die groepsdynamica.*

Awel, da was een vraag die hier ook op stond hé?

- *Ja.*

Ik vond da een keimoeilijke, omda 't specifiek over groepsdynamica ging, vond ik da heel moeilijk zo om weer te geven, waar vinden wij nu da der... Ja, ik had direct zoiets euhm van, awel in eerste instantie ligt er gewoon een hoop hé. 'K vind da heel moeilijk om daar selectief in te zijn ze. Omdat er gewoon een hoop factoren liggen, ook buiten groepsdynamica vind ik, die een serieuze impact hebben op die re-integratie, al is 't maar ouders. Daar hangt bij ons vaak zo veel van af, da we ook zoiets hebben van, zelfs al zit diene groepsdynamica goed, dan kan er nog een time-out nodig zijn. Hoe da der thuis gewerkt wordt of hoe da der thuis geleefd wordt.

- *Ja, ja.*

Dus da vond ik al moeilijk om terug te brengen.

- *Ah ja, dat is waar.*

Want wij merken da soms nog, da ne jongere in de klas een probleem had, terugkomt in de klas, het heel goed gaat, ma er gewoon heel andere factoren zijn die maken da het niet ga. En da heeft da ook nen impact hé.

- *Zeker en vast.*

Ma als 't dan echt, echt over groepsdynamica ga, dan denk ik... Alé 'k heb 't er zo een beetje der bij gepakt, ma der zijn der veel hé, der zijn der zoveel hé. Al ga het maar over 1 ding bijvoorbeeld.

Wa ik een knelpunt vind, is jonge leeftijd. Als je met een klas zit van 12-/13-jarigen is het veel moeilijker om rond inzichten, om rond euhm begrijpen, om rond zoiets te werken, om rond rollen te werken. Alé, alles wordt dan moeilijker.

- *Ja, dat is inderdaad moeilijker.*

Dus heel uw methodiekenwerking of uw manier ook van in time-out, moet zodanig aangepast worden, da da toegankelijk wordt. En da is al een serieuze uitdaging vind ik.

- *Ja absoluut.*

Dus daar vind ik al één knelpunt zitten. En daar zijn ze ook in het basisonderwijs wel wa in zoekende denk ik. Knelpunten... knelpunt, ééntjen al hé. Een positief punt misschien dan nu. 'K ben aan het denken wa da'k er nog allemaal had uitgehaald. Awel, wa 'k heel positief vind, is dan weer... Euhm, het gaat altijd over groepsdruk en over het negatieve precies. Ma als ge zie hoeveel jongeren voor elkaar kunnen betekenen. Ik denk da da ook heel zinvol kan zijn, da daar méér met wordt gedaan. Da der veel meer vanuit jongeren zelf mag komen om... al is 't maar om tips aan te reiken. Wij hebben laatst een klasgesprek gehad... Euhm, da de jongere euhm zelf mocht voorstellen wa em van plan was om... wa da em allemaal ging doen om het goed te laten gaan. En als we dan vroegen aan de klas van: "Zijn er nog suggesties?", meer zo wa lachend, kwam daar keiveel!

- *Oh zo tof!*

En keiveel goede dingen. Want die zeiden van: "Ge kunt misschien da doen, en misschien...". En da wij ook zo iets hadden van: "En wa gade gij dan doen als er hé...?". En dan kwam ge zo tot hé een afspraken ja complot zo van: "Hoe gaan we da hier allemaal aanpakken?". En 'k vond da wel heel krachtig, want als da van jongeren komt, pakken jongeren da veel rapper aan.

- *Het zal wel zijn.*

Dus daar zit een serieuze sterkte al hé.

- *Ja, boeiend.*

Ja, da vind 'k ook, ma da is... ja daar moet ge wel goed in investeren hé. Nog groepsdynamica... Ik denk ook nog nen belangrijken... en da gebruiken wij ook wel in school time-out, euhm is da ge da proces van groepsdynamica transparant kunt krijgen of helder kunt krijgen en da daar ook heel veel mee te doen valt. Ma da is nie gemakkelijk heb 'k den indruk. Want bij sommige groepen hier lukt da hier bij ons, bij sommige nie. En dan gaat het echt over die fasen hé. Want ge hebt harmonie en confrontatie... En wij proberen da dan van 't begin duidelijk te maken van: "Mannen, wij gaan hier starten en hopelijk geraken we misschien ook daar, en we zullen ook wel daar en daar op gaan botsen. Dus verwacht u der maar al een beetje aan.". En soms kan da heel veel rust scheppen en heel veel euhm ja kansen creëren hé. Da ge dan ook weet, we mogen botsen nu en we zitten ook in die botsfase, dat hoort erbij hé.

- *Ja.*

En soms kunt ge da met klassen ook heel goed euhm uitbouwen van: "Waar zit het nu eigenlijk als klas? Zit ge nu in die confrontatiefase nu? Misschien al in harmonie? En hoe gaat ge naar groei gaan, wa hebt ge er voor nodig om naar groei te gaan?". En daar kunt ge heel veel mee doen denk ik. Ma ge moet een bepaald reflectievermogen hebben bij jongeren om da te kunnen bereiken hé. Of toch een bepaald denkvermogen om daar in te kunnen mee zijn.

- *Ja, ja.*

Ma ook heel boeiend.

- *Ja, echt wel ja, amai.*

Ma dan ga 'k spieken, want 'k had er nog he.

- *Ah ja, doe maar.*

'K moet zien, want 'k had 't te ruim gepakt ze. 'K heb hier nog euhm... ja rond de werking, rond proactieve aanpak, da heeft hier bij... 'K heb ook het gevoel da da heel goe kan werken in een klasgroep, om groepsdynamica... 'K vind da een sterkte om mee te kunnen werken. En als kracht van een klas belicht, ja. Da zei ik ook net ja.

- *Ja zeker.*

Da wordt heel vaak als iets negatiefs gezien en eigenlijk is da ook iets heel krachtigs.

- *Ja, dat is waar.*

Dus daar kan ook heel veel mee gedaan worden. Nog iets da'k zo denk... Wij hebben ooit per toeval, euhm ne jongere uit de klas van ne jongere in time-out, die da hier langskwam om die op te wachten toen, na een sessie hier. En euhm ja die stond hier aan de deur en die zei: "Ah, hier zit gij of wa, is da hier?". Zo hé, die was een beetje onwennig. En toen zei die ook: "Ja ma, kom dan eens mee binnen, zie eens wa da'k just gedaan heb!". We hadden just iets gemaakt. En da was schitterend hé, en dan kon die vertellen waar da em mee bezig was, en werd da allemaal concreet wa er in dees gebouw zat en daar nen hof en... En plots werd da een heel fijne ervaring euhm da diene in Time-Out zat en nie iets slechts. En kon die eigenlijk zeggen, ik ben aan 't werken zo, 'k ben goe bezig. En da heeft zo een effect gehad da die jongere naar die klas...: "Ja ik heb da daar gezien!". En iedereen wou da dan eigenlijk ook wel zien, en dan krijgt ge wel iets heel positiefs hé.

- *Ja.*

In plaats van: "Ge zit op Time-Out. Ge zit op Time-Out!". Alé... da is iets anders. En da vond ik ook wel heel krachtig.

- *Ja, dat is krachtig.*

Ma wa ge daar mee kunt, da weet 'k ook niet. Want 't is nogal vreemd om ze op bezoek te laten komen denk ik.

- *Het is dat hé.*

Dus 't is zo... We weten nie goe wa we daar mee kunnen.

- *Maar het is wel iets krachtigs.*

Ja, 't is wel iets... Ja, da viel ons ook op van: oh tjé, ja, het heeft wel iets.

- *Ja hé.*

En 't zelfde kan je ook wel bereiken met jongeren die we iets kunnen laten voorstellen in hun klas.

- *Het is dat hé, die het zelf vertellen uiteindelijk.*

En da krijgt ge toch wel nen anderen sfeer, want dan zit de klas meer zo te kijken van... alé ja, de klas voelt zich dan heel veilig hé. Want zij zitten in hun territorium, 't is hun plaats. En de jongere voelt zich onveilig. Hier voelde de jongere zich veilig en voelde den anderen zich onveiliger. En krijgt ge nen omgekeerden dynamiek, hetgeen da ook heel krachtig kan zijn.

- *Ja dat klopt, dat is waar.*

Dus da's, ja... En negatief heb 'k nog alé knelpuntjes, ma euhm of ze van toepassing zijn. 'K ga van onder beginnen, want da zijn de meest euhm relevante denk ik. Euhm wat heb ik hier nu staan? Cultuur...want... da kan ik zo al nie meer lezen. Ja, beperkt reflectievermogen sowieso.

- *Ja.*

Euhm wantrouwen tussen leerlingen, ah just ja. Da heb 'k er ook bijstaan als serieus knelpunt over groepsdynamica hé. Sowieso, als er wantrouwen is tussen... onlangst heb ik ook heel hard meegemaakt... tussen ne leerkrachten-... leerlingengroep en het zorgteam. Da zat totaal fout, en wat daar ook gedaan werd, euhm ja van zaken in de klas, werd voortdurend verkeerd geïnterpreteerd, er was voortdurend een strijd. En wij hadden ook zo het gevoel van, groepsdynamica ligt ook verder dan da, moet ge ook kunnen zien los van de klas. Da is ook dynamica tussen het leerkrachtenteam en de leerlingengroep en andere subgroepen in de school. En die moeten ook belicht worden denk ik.

- *Ja.*

Want al zit diene van in de klas heel goed, dan kan da nog iets anders opwekken bij andere subgroepen.

- *Dat is zeker een feit.*

Dus da is ook iets belangrijks. De situatie die ik er ook had bij staan, vond ik ook nie onbelangrijk. En dan problematieken die leven in de klas- of in de schoolcultuur of structuur heb ik er ook bijgezet als knelpunt. Euhm, want sowieso als er... zoals die straffen, als da grondig mis zit in een school, in een structuur of in ne cultuur, ja dan heeft da dus nen serieuzen impact op de groepsdynamica.

- *Zeker en vast.*

Dus ook da. Beperkte engagementen heb ik er ook bij staan, als die er nie zijn van een klasgroep.

Bijvoorbeeld hoe het kan zijn, da die zeggen: "We willen die nie terug diene jongere.". Da heeft ook nen serieuzen impact. En wa heb 'k er nog bijstaan... Ja, het verschil tussen onderwijsvisie en welzijnsvisie. Zal wel herkenbaar zijn.

- *Ja.*

En dan de grootte, de omvang van personen die betrokken zijn, vind 'k ook spanningsvelden hé. Ge hebt heel veel spanningsvelden hé.

- *Ja.*

En die moeten ook kunnen belicht worden denk ik. Ja, en als die op tafel liggen, denk ik da uwe groepsdynamica ook heel hard bevorderd wordt. Daarom nie opgelost zijn, maar op tafel liggen. Dus ik weet nie of da een antwoord is?

- *Amai, dat kan tellen zo een voorbereiding, het is een uitstekend antwoord!*

Maar, da's mijn antwoord ja.

- *De andere mensen hadden zo ter plaatse ja... ja dat is een moeilijke vraag om te beantwoorden.*

Ja, 't is daarom. Dus ik dacht die moet 'k uitwerken, want anders ga 'k nie veel kunnen zeggen op de moment zelf. Ma inderdaad...

- *Dus het is zeker een goed antwoord.*

Ma 't is ook zinvol om daar zelf eens over na te denken nog eens ze in feite, want het maakt het ook voor ons terug wel wa helder.

- *Ja, tof dat je zo denkt! Oké, ik heb eigenlijk enkel nog het lijstje. Ik weet niet of dat u nog vragen heeft?*

Nee, het was een uitgebreid... hé, het is uitgebreid uitgewerkt hé. Ik mag da nu gewoon invullen hé?

- *Je mag dat gewoon aankruisen.*

Ja.

- *En als je daarbij iets wil zeggen, dan mag dat.*

Ja, ma nu moet 'k toch aanduiden welk da daarbij gelinkt is hé? Wacht...

- *Nee, het is meer gewoon het idee van, wat dat bij jullie organisatie, de re-integratie wel belemmert? Wat da voor jullie herkenbaar is ...*

Ah, 'k moet hier niets mee doen?

- *Nee*

Ah, vandaar.

- *Nee, dat is eigenlijk mijn... ja dat zijn mijn vragen nog.*

Dus ik moet gewoon hier aanduiden welke van toepassing zijn?

- *Ja.*

Oké. En vooral over 't moeizaam verlopen dan hé?

- *Ja, over moeizaam verlopen.*

Ja, minder ervaring mee dan, omda da opgevangen wordt. Ja, 'k moet ze allemaal aanduiden. Ja, introductie, hoe uitgebreid hé? Want 'k vind het soms als het een te gebrekkige is, da da ook slechte gevolgen heeft ze, dus 'k ga het moeten aanduiden dan.

- *Ma 'k denk het feit dat jullie... Bij ons gebeurt het zelf dat er niets... Want ik heb er nu zo jongeren over bevraagd en veel jongeren zeiden: "Ja, ik kwam toe, en er werd niets gezegd."*

Da's wel vreemd he.

- *Ma dat is wel erg hé, dat is jammer.*

Da vind 'k ook wel heel vreemd ja, da's jammer.

- *Als dat er niet is, dat is echt de basis... Dan heeft een jongere toch echt al het gevoel van, oké, ik ben wel terug welkom. En als je weet dat, dat al niet overal gebeurt, denk ik dat jullie manier van werken wel al goed is, alé... nu ja.*

Ja, da's heel moeilijk ja. Ja voilà. Ma dan moet ik inderdaad... gebrekkig, dan vind ik da het inderdaad aangeduid moet worden. Want niet...da maken wij eigenlijk nie mee.

Ma 'k ga 't gewoon aanduiden in de zin van gebrekkig. Ja, diene twijfel 'k, da weet 'k nie goe. Hoe ervaren jullie da? Of misschien moogt ge da nie zeggen voor da 'k het aangeduid heb?

- *Wij hebben... Wij doen soms zo... heel sporadisch hebben wij zo klasmomenten. Ma dat zijn dan echt klassen waar dat... Nee, eigenlijk ook soms apart bij een klasmoment. Wij werken zo met de klas euhm Blinkgeboden. En dat is in het begin dat de jongeren bij ons komen, kunnen ze zelf Blinkgeboden opstellen. En da is vanuit het idee van, oké, hoe willen jullie nu... wat kunnen jullie nu doen om er hier een toffe groep van te maken en wat vinden jullie belangrijk? Eigenlijk maken ze hun eigen regels en dat wordt dan soms meegenomen naar de klas.*

Ah ja.

- *En dan kan daar ook mee gewerkt worden. Dat is dan zo... dan wordt dat op een bord allemaal aangeduid. Dat is dan eigenlijk zo een soort van puzzel dat er gemaakt wordt.*

Ah, da's ook interessant ja.

- En dan kan de leerkracht daar mee werken op verschillende manieren. Dat kan zijn van, oké, als klas gaan we deze week eens volledig voor dat gebod proberen gaan. En dan wordt dat besproken op het einde van de week: "En wat ging er goed? Hoe vinden jullie dat het gegaan is?" Of individuen kunnen ook zeggen van: "Kijk, dat is voor mij toch nog wel wat moeilijk, respect voor anderen bijvoorbeeld. Goh, ik beledig soms wel eens rap iemand. Ik ga mij daar op focussen.". En dan kan dat ook besproken worden. Of de verschillende geboden, dat ze, ze dan allemaal evalueren en een rijtje hoger proberen te krijgen. Er zijn zo heel veel manieren om mee te werken, maar eigenlijk is dat dan met die normen dat je iets doet. Maar dan zorg je er wel voor dat die normen van de leerlingen zelf komen.

Ja, da er ook concreet iets mee gedaan wordt, da is belangrijk.

- *Voilà, en ik denk dat, dat wel een meerwaarde is.*

Ja zeker, ik ook. Ja, in die zin denk ik ook da er te weinig methoden zijn die gebruikt worden in een klas. Om daar rond te werken, zelfs los van time-out in feite. Want dan denk ik ook altijd, goh, hoe komt dat daar preventief niets mee gedaan wordt? Er zou preventief heel veel mee gedaan kunnen worden. Ja zeker.

- *Ja, ja. Dus het is inderdaad van daaruit ook dat de vraag komt.*

Ja, zeker.

Da zijn allemaal beïnvloedende factoren ja.

- *Ma het is ook een stukje preventief hé, da van...*

Ja, en ook het feit da... Ik denk da het ...ja als je onder leerklimate ook verstaat, het feit da daar vaak heel hiërarchisch, of heel... Dan vind ik het zeker. Ma als het vooral meer gaat over het feit da er op de bank moet gezeten worden, dan da er geleerd moet worden, dan vind ik het minder.

- *Het gaat vooral over het feit dat er... leefklimaat, daar is er meer aandacht voor wat er zich in de groep afspeelt. Dus het is vooral dat idee: "Wordt er veel gedaan met het groepsklimaat of niet?". En in een klas wordt dat misschien minder gedaan.*

Ja.

- *Waardoor dat, dat...*

ook weer kan...ja. Sowieso gaat da ne negatieven invloed... Het heeft regelmatig ook nen negatieven invloed ze denk ik. Het feit da diene cultuur der ook gewoon, diene praatcultuur er ook nie hangt hé. Ja, 't is da.

Ja, allemaal in feite.

- *Maar da is nu bij jullie toch wel absoluut, niet?*

Deze? Ah nee, da vind ik toch van wel, ja.

- *Want jullie proberen dat dan toch met de klassenraad te sterken?*

'K vind da nie intensief genoeg. Ik heb het gevoel da zo ne klassenraad, da da absoluut nie voldoende is om da te bereiken bijvoorbeeld, om afspraken te maken. En zelfs dan, als ge ze maakt, hebben wij nog heel vaak de ervaring da ze nie nagevolgd worden. Dus dan zit het nie goe zo hé, dan moet er toch nog meer zijn in feite.

- *Ma der wordt toch wel al heel veel rond gedaan hé.*

Da wel ja.

- *Maar inderdaad ja.*

En als da nie gebeurt, hoe kunt ge dan nog ja ne jongere motiveren om het zelf te doen? Da zorgt toch wel voor serieuze...al dan niet... Ja, der zijn der nog wel veel vind ik, zon-

der... los van groepsdynamica, die ook wel invloed hebben. Ma 't is misschien al te gek da ik die nog... Ik heb ze aangehaald denk ik hé.

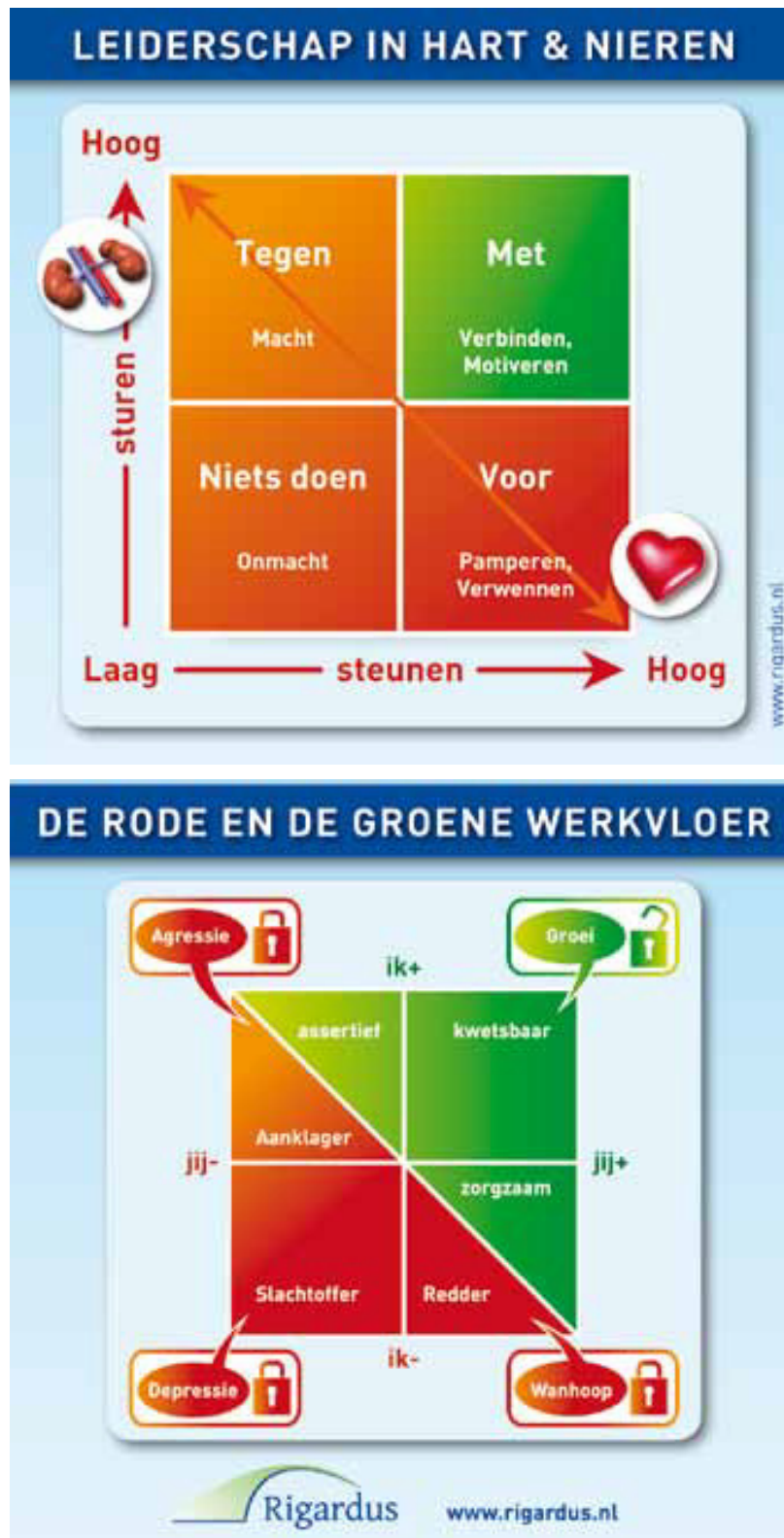
- *Het is dat hé.*

'T is daarom. Dus ik vermoed... ja, 'k ga het zo doen.

- *Dank je wel.*

BIJLAGE 8: HERSTELGERICHT WERKEN

Bron: Ruigrok J., Rigardus, 2010, online



BIJLAGE 9: EXTRA UITLEG BEPAALDE METHODEN

Vorbereidende vragenlijst i.f.v. gesprek leerlingenbegeleiding en jongere in week 3

Dit document is afkomstig van time-outproject Sint-Niklaas en werd opgesteld door Jarno Bogaert, de coördinator van het project.

Graag bevragen in de klas bij medeleerlingen:

1. Hoe is de sfeer in de klas nu?
2. Met welk gevoel kijken de klasgenoten tegen de terugkeer aan?
3. Hoe hopen ze dat de jongere zich bij terugkeer gedraagt? Welk gedrag willen ze zeker niet kwijt, welk gedrag moet best veranderen?
4. Welke vragen hebben ze?
5. Waarover willen medeleerlingen iets horen als de jongere bij terugkeer verslag uitbrengt over Time-out?
6. Hoe denken medeleerlingen de jongere te kunnen helpen bij terugkeer? Wie kan hierin een rol spelen? Wie wil dit?
7. ...

Graag bevragen bij enkele leerkrachten:

1. Wat is nu de houding van de leerkrachten tegenover de jongere? Verschilt dit naargelang de leerkracht?
2. Wat verwachten leerkrachten van de jongere na time-out?
3. Wat zijn sterke kanten van de jongere? Wat moet zeker anders?
4. Hoeveel krediet krijgt de jongere nog? Wat als het terug moeilijk loopt?
5. Zijn er dingen die leerkrachten nog willen bevragen?
6. ...

Buddy

Dit document is afkomstig van time-outproject Sint-Niklaas en werd opgesteld door Jarno Bogaert, de coördinator van het project.

WAT DOET DE BUDDY?

WEL: na TO extra aandacht hebben voor hoe de jongere het op school doet

- Geregeld informeren hoe het gaat op school
- Luisterend oor bieden
- Goede raad
- Motiveren
- Eigen ervaringen vertellen
- Herinneren aan goede voornemens
- Belangrijke info melden aan ouders, time-out, school of CLB

NIET: meer dan een buddy zijn

- Aanpak van ouders in vraag stellen
- Verantwoordelijke voor jongere worden

WIE MAG BUDDY ZIJN?

- Vertrouwensfiguur van de jongere
- Iemand uit de privésfeer: een familielid, kennis, vriend, trainer, buur...
- De jongere kiest de buddy maar met goedkeuring van ouders
- + 16 jaar en minstens enige volwassenheid
- Niet:
 - Klasgenoten of medeleerlingen uit andere klassen
 - Iemand met een omstreden reputatie

PRAKTISCH

1. Laten bezinken wie buddy zou kunnen worden na het rondetafelgesprek
2. In week 2 een buddy voorstellen aan time-out, ook ouders geven hun mening
3. In week 3 neemt time-out contact op met de buddy
4. In week 4: worden op het afrondend gesprek afspraken gemaakt over de buddy
5. Time-out belt de afspraken door naar de buddy

Individueel verslag lange time-out

Maand Jaar

Voornaam FAMILIENAAM - klas – school

Dit document is afkomstig van time-outproject Sint-Niklaas en werd opgesteld door Jarno Bogaert, de coördinator van het project.

Verloop driedaagse trektocht

Hoe ging hij/zij om met de fysieke inspanning?

Welke positie/aandeel in de groep verwierf de jongere? Hoe?

Rol tijdens de samenwerkingsopdrachten, hoe omgegaan met uitdaging?

Omgang met anderen

Hoe gaat de jongere om met de andere jongeren in de groep? Evolutie of niet?

Hoe gaat de jongere om met de begeleiders (vertrouwen, omgang met gezag)?

Wel of geen conflicten?

Deelname aan groepsactiviteiten

Houding tijdens de vormingen? Juiste verhouding: wat vaak, wat soms.

Houding tijdens het project? Juiste verhouding: wat vaak, wat soms.

Omgang met regels? Juiste verhouding: wat vaak, wat soms.

Achterliggende problematiek

Verklaart opvoedingsstijl de problematiek? Gebeurtenissen uit het verleden?

Invloed van klasgenoten?

Invloed van huidige thuissituatie?

Vermoeden van eventuele stoornis?

Eventuele extra gegevens uit contact met de ouders

Relevante informatie over thuissituatie die niet op rondetafel vooraf duidelijk was?

Nieuwe info over de kijk van de ouders op de jongere?

Vaardigheden en perspectieven

Welke vaardigheden heeft de jongere wel, welke niet, te zien tijdens de periode?

Welke vaardigheden toont jongere in vrije tijd?

Kan jongere vrijheid en vertrouwen gegeven worden of nog niet?

Hoe was zijn werkhouding voor schoolwerk?

Welk toekomstbeeld heeft hij/zij? Ziet jongere in huidige richting toekomstmogelijkheden voor zichzelf?

Conclusies en advies

Heeft hij stilgestaan bij de situatie?

Welke plannen heeft de jongere nu? Hoe ziet die terugkeer?

Struikelblokken/valkuilen?

Invloed van medeleerlingen die verwacht kan worden?

Tips voor aanpak leerkrachten (met vallen en opstaan!!!). Wat werkt wel of net niet?

Gemaakte afspraken afrondend rondetafelgesprek: wie doet wat?

Hoe moet het thuis verder? Eventuele afspraken met ouders.

Extra aandacht voor?

Buddy?

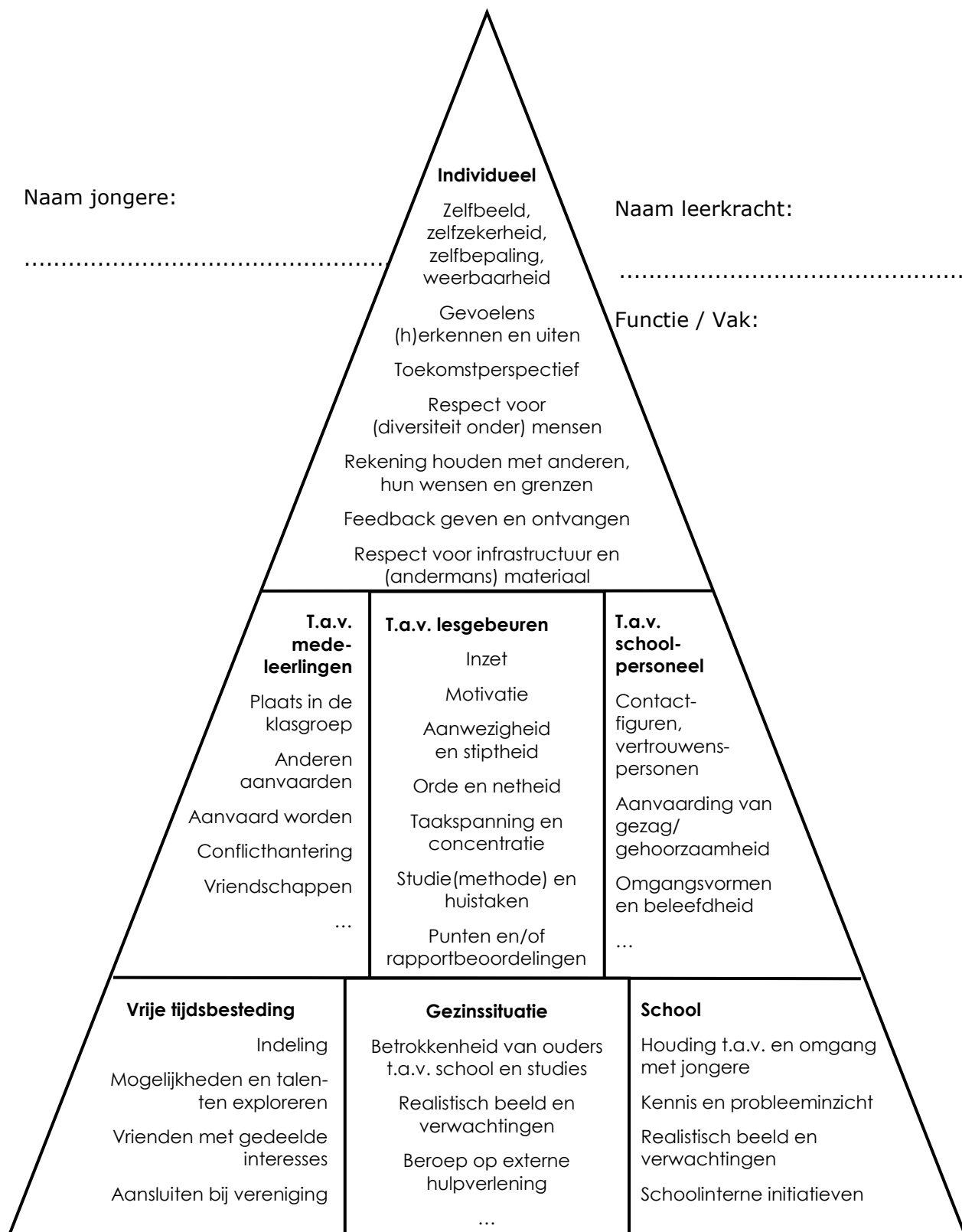
Jongere moet feedback krijgen op geregelde tijdstippen: vooral ook positieve feedback!

Van wie, wanneer?

Welke opvolging biedt time-out nog? Wanneer opvolgingsrondetafel?

Probleemanalyse: doelenpiramide

Dit document is afkomstig van een time-outproject dat gesubsidieerd wordt door de Vlaamse Gemeenschap.



Concretisering in werkdoelen

Domein: individueel

Toelichting: (Probeer aan de hand van concrete voorbeelden de aangeduide probleemgebieden te verduidelijken)

.....

Verwachtingen t.a.v. School Time-Out:

.....

Domein: t.a.v. medeleerlingen

Toelichting: (Probeer aan de hand van concrete voorbeelden de aangeduide probleemgebieden te verduidelijken)

.....

Verwachtingen t.a.v. School Time-Out:

.....

Domein: t.a.v. lesgebeuren

Toelichting: (Probeer aan de hand van concrete voorbeelden de aangeduide probleemgebieden te verduidelijken)

.....

Verwachtingen t.a.v. School Time-Out:

.....

Domein: t.a.v. schoolpersoneel

Toelichting: (Probeer aan de hand van concrete voorbeelden de aangeduide probleemgebieden te verduidelijken)

.....

Verwachtingen t.a.v. School Time-Out:

.....

Domein: vrije tijd/ thuis/ school

Toelichting: (Probeer aan de hand van concrete voorbeelden de aangeduide probleemgebieden te verduidelijken)

.....

Verwachtingen t.a.v. School Time-Out:

.....

Vragen herstelgesprek

(KPC groep, online, 2009)

Herstelrechtvragen

Als iemand je aanspreekt op jouw gedrag

Wat gebeurde er precies?

Wat dacht je op dat moment?

Wat vind je er nu van?

Wie is of zijn er benadeeld? Hoe?

Hoe ga je dat herstellen?

Herstelrechtvragen

Als je benadeeld bent door het gedrag van een ander

Wat gebeurde er precies?

Wat dacht je op dat moment?

Wat is het ergste voor jou?

Wie is of zijn er benadeeld? Hoe?

Wat is nodig om dat te herstellen?

Werkboek time-out

Bron: de Jeu R., Leloux H. (2008). *Werkboek transferfase time-out I & II*. Intern document. Alphen aan den Rijn, Horizon Instituut voor Jeugdzorg en Onderwijs.

Handleiding werkboek

- Dit werkboek wordt beheerd en toegepast door de mentor van de jeugdige onder verantwoording van de gedragswetenschapper.
- Gedurende de transferfase scoort de mentor per fase (eventueel samen met de jeugdige) de genoemde doelen en brengt hij/zij de resultaten in tijdens het teamoverleg.
- Voor theorie over Ervarend Leren en specifiek de transferfase wordt verwezen naar het 'Draaiboek transferfase Time-out I & II'.

Stap 1: Voorbereiding op terugkeer

Wat	<ul style="list-style-type: none"> - Concretiseren van perspectief, gewenst gedrag en leerdoelen voor groep en school - Bespreken wat concreet de eerste week van terugkomst gaat gebeuren - Bespreken hoe de jeugdige om kan gaan met het verschil in context tussen Time-out en groep
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Bij de start van de transferfase is overeenstemming met alle betrokkenen over het perspectief, gewenst gedrag en doelen - De opgedane ervaringen zijn vertaald naar concrete acties
Wanneer	Gedurende de tweede helft van de ervaringsfase
Waar	In Frankrijk op de Time-out + in Nederland
Wie	De mentor, jeugdige, ouders/verzorgers, gezinsbegeleider, gedragswetenschapper zorg + onderwijs, indicatiesteller
Hoe	<ul style="list-style-type: none"> - Middels faxen tussen jeugdige en mentor + ouders/verzorgers - Middels gesprekken tussen gezinsbegeleider en ouders/verzorgers - Middels overleg tussen mentor en school
Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Er is regelmatig overleg met alle partijen - Er is overeenstemming over de afspraken
Evaluatie doelen Stap 1	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p style="padding-left: 40px;">Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p style="padding-left: 40px;">Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

Stap 2: Transforgesprek (in Frankrijk)

Wat	<ul style="list-style-type: none"> - Vastleggen welke ervaringen de jeugdige heeft opgedaan - Vastleggen hoe de jeugdige hetgeen hij geleerd heeft inzet in Nederland - Vastleggen welke positieve en negatieve invloeden er in Nederland aanwezig zijn en hoe hiermee om te gaan - Opstellen van handelingsadviezen voor vervolg in Nederland
Doel	- De overgang van de ene fase/situatie naar de andere fase/situatie is duidelijke gemarkeerd

	- De concrete resultaten zijn vastgesteld en er zijn (SMART)doelen opgesteld voor het vervolg van de behandeling
Wanneer	De dag voor vertrek uit Frankrijk
Waar	In Frankrijk, op de Time-out
Wie	Projectleider met jeugdige
Hoe	Middels een gesprek
Randvoorwaarden	Het vervolgtraject in Nederland is helder
Evaluatie doelen Stap 2	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p>Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

Stap 3a - INTERNE JJ: Terugkomst in groep (Nederland)

Wat	Ontvangst in de groep, waarna de jeugdige naar huis gaat tot en met zondag
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bij ontvangst in de groep</i>: De jeugdige voelt zich welkom terug en ervaart dat Horizon met hem door wil en hem wil helpen in zijn ontwikkeling - <i>Bij 'naar huis'</i>: De jeugdige voelt zich welkom thuis, ziet zijn familie weer en kan zijn ervaringen met hen delen
Wanneer	Woensdagavond
Waar	In de groep
Wie	<ul style="list-style-type: none"> - Jeugdige, mentor, de ouders/verzorgers - <i>Eventueel</i>: gezinsbegeleider
Hoe	<ul style="list-style-type: none"> o <i>In de groep</i>: Slingers, gebakje, aandacht in de groep, gezamenlijk koffie drinken met gesprekje o <i>Thuis</i>: met elkaar praten thuis, huisbezoek gezinsbegeleider
Randvoorwaarden	<p>Randvoorwaarden voor het naar huis gaan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De thuissituatie is veilig - Ouders/verzorgers en jeugdige kunnen en willen een aantal dagen achter elkaar bij elkaar zijn - De huisvesting laat het logeren toe
	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p>Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

Stap 3b – EXTERNE JJ: Kennismaking groep (Nederland)

Wat	Ontvangst en verblijf in de groep, eventueel in weekend naar huis
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verblijf in de groep</i>: De jeugdige went aan de nieuwe woonomgeving / nieuwe situatie en accepteert deze - <i>Weekend thuis</i>: De jeugdige voelt zich welkom thuis, ziet zijn familie weer en kan zijn ervaringen met hen delen
Wanneer	Woensdagavond
Waar	In de groep
Wie	Jeugdige, mentor, ouders/verzorgers <i>Eventueel</i> : gezinsbegeleider
Hoe	Ouders/verzorgers uitnodigen voor ontvangst woensdagavond, evt. dag erna uitnodigen voor inruimen kamer, jeugdige in de groep bij je houden, aandacht geven/band opbouwen, samen dingen doen (dagelijkse dingen), kennis maken op school
Randvoorwaarden	Randvoorwaarden om in weekend naar huis te gaan <ul style="list-style-type: none"> - De thuissituatie is veilig - Ouders/verzorgers en jeugdige kunnen en willen een weekend samen zijn - De huisvesting laat het logeren toe
Evaluatie doelen Stap 3b	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p style="padding-left: 40px;">Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p style="padding-left: 40px;">Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

* vraaggericht / afhankelijk van de situatie

Stap 4a – INTERNE JJ: Startgesprek

Wat	<ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen, veranderingen in gedrag, aanpak en perspectief bespreken en vastleggen in het toekomstplan - Eventuele vervelende gebeurtenissen voorafgaand aan het vertrek naar Pel uitpraten, zodat een nieuwe start gemaakt kan worden - Concrete afspraken maken wie / wat / waar / wanneer en hoe doet bij het uitvoeren van het toekomstplan - Afspraken maken over het gebruik van drugs / alcohol, omgang met ouders/verzorgers en groeps/klasgenoten
Doel	De (leer)ervaringen van de jeugdige zijn vertaald naar de toekomstige situatie en worden ingezet
Wanneer	Binnen een week na terugkeer
Waar	Op kantoor of de groep of school van Horizon
Wie	<ul style="list-style-type: none"> - Jeugdige, ouders/verzorgers, mentor, gedragswetenschapper(s) - <i>Eventueel</i>: plaatser, gezinsbegeleider, afdelingscoördinator
Hoe	Middels een gesprek

Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Het eindverslag uit Frankrijk is binnen - Ouders/verzorgers, mentor en gezinsbegeleider zijn goed op de hoogte van de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden in Frankrijk
Evaluatie doelen Stap 4a	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p style="text-align: center;">Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

* vraaggericht / afhankelijk van de situatie

Stap 4b – EXTERNE JJ; 1^e handelingsplanbespreking

Wat	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit het eindverslag uit Frankrijk aanpak en perspectief vastleggen in het handelingsplan - Concrete afspraken maken rond wie / wat / waar / wanneer en hoe bij de uitvoering van het handelingsplan
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - De ontwikkelingen vanuit Frankrijk zijn gebruikt om de doelen te formuleren - Er is overeenstemming bereikt over het perspectief, leerdoelen, tijdsduur en inspanningen - Er zijn concrete afspraken gemaakt
Wanneer	Binnen een week na terugkeer
Waar	In de groep, kantoor of school van Horizon
Wie	<ul style="list-style-type: none"> - Jeugdige, ouders/verzorgers, mentor, gedragswetenschapper zorg + onderwijs, gezinsbegeleider, plaatser - <i>Eventueel</i>: afdelingscoördinator
Hoe	Middels een gesprek
Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Het eindverslag uit Frankrijk is aanwezig - De betrokkenen zijn op de hoogte van de laatste ontwikkelingen
Evaluatie doelen Stap 4b	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p style="text-align: center;">Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p style="text-align: center;">Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p style="text-align: center;">Doel 3: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

Stap 5: Presentatie in groep

Wat	Jeugdige bespreekt (op zijn manier) zijn ervaringen en leerdoelen in de groep na terugkeer
Doel	- Groepsleden weten wat zijn plannen zijn en kunnen hem hierin steunen

	<p>nen</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'Piratenverhalen' worden ontkracht - De ervaringen zijn belangrijk gemaakt / verankerd - De ervaringen zijn levendig gehouden - De jeugdige oefent met vaardigheden (verantwoording / presentatie / communicatie)
Wanneer	Binnen een week na het startgesprek / 1 ^e h.p. (externe jj)
Waar	In de groep (bijvoorbeeld tijdens de groepsvergadering)
Wie	Jeugdige bereidt het voor samen met mentor
Hoe	Op de manier waarop de jeugdige dit prettig vindt (fotocollage, vertellen, rappen, dichten, tekenen)
Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - De jeugdige wordt begeleid in de voorbereiding - De sfeer binnen de groepsvergadering is voldoende veilig
Evaluatie doelen Stap 5	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p>Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 3: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 4: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 5: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Toelichting</p> <p>.....</p>

Stap 6: Follow-up gesprek

Wat	<ul style="list-style-type: none"> - Bespreken van de conclusies en aanbevelingen uit het eindverslag uit Frankrijk / 1^e h.p. - Met de jeugdige bespreken hoe hij de afgelopen maand concreet met zijn doelen aan de slag is gegaan.
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - De ervaringen, voornemens en inzichten worden vastgehouden - De voortgang wordt gevolgd
Wanneer	Een maand na startgesprek / 1 ^e h.p.
Waar	In de groep / kantoor van Horizon
Wie	<ul style="list-style-type: none"> - Medewerker PEL afdeling, jeugdige, mentor, ouders/verzorgers - <i>Eventueel</i>: leerkracht, gedragswetenschapper(s)
Hoe	Middels een gesprek
Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Het eindverslag uit Frankrijk en handelingsplan met gestelde doelen zijn leidraad in het gesprek - Er wordt een verstalg van het follow-up gesprek naar Frankrijk gestuurd, eventueel met (advies)vragen
Evaluatie doelen Stap 6	<p>Beoordeling (omcirkel)</p> <p>Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald</p> <p>Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald</p>

	Toelichting
--	-----------------------------

*vraaggericht / afhankelijk van de situatie

Stap 7 en verder: Continueren

Wat	Ervarend leren blijven inzetten bij het uitvoeren van het handelingsplan en bij toewerking naar perspectief
Doel	<ul style="list-style-type: none"> - Er wordt zoveel mogelijk profijt uit de opgedane ervaringen gehaald - Er wordt continuïteit geboden
Wanneer	Tijdens het verloop van de behandeling
Waar	In de groep, thuis en op school
Wie	Groepsleiders, leerkracht, mentor, gezinsbegeleiders, ouders/verzorgers, gedragswetenschapper(s)
Hoe	<ul style="list-style-type: none"> - Inzetten van ervaringsgerichte activiteiten in de groep - Verantwoordelijkheid steeds meer bij de jeugdige en ouders/verzorgers leggen - De voortgang van jeugdige en ouders/verzorgers benoemen en vastleggen
Randvoorwaarden	Voldoende tijd hierin investeren
Evaluatie doelen Stap 7 en verder	Beoordeling (omcirkel) <div style="text-align: center;"> Doel 1: Behaald / deels behaald / niet behaald Doel 2: Behaald / deels behaald / niet behaald </div> Toelichting

BIJLAGE 10: VERGELIJKING PROJECTEN

Alle door mij geïnterviewde time-outprojecten worden geconfronteerd met een spanningsveld tussen de groepsdynamica in de klas en de terugkeer van de jongere.

Hierbij valt het op dat de focus van elk project anders ligt. Het ene project richt zich meer op de jongere zelf, terwijl het andere project zich meer op de school of de leerkrachten richt.

Wat begeleiding tijdens de terugkeer betreft is het zo dat de projecten die gesubsidieerd worden door de Vlaamse Gemeenschap nazorg aanbieden. 2 projecten laten dit over aan de school, 2 projecten doen dit zelf. Bij de Kruiskenshoeve wordt er geen nazorg aangeboden. Horizon voorziet enkele rondetafelgesprekken en laat de opvolging dan over aan de voorziening. De nazorg van Blink valt op in intensiteit. Op regelmatige tijdstippen gaat Blink zelf naar de school om de jongere op te volgen. Dit doet geen enkel van de 5 andere projecten ons na.

Vóór time-out wordt er weinig met de klas gedaan. Tijdsgebrek laat dit niet toe. Slechts één time-outproject doet iets met de klas voor de time-out. Zij het onrechtstreeks. Via doelpiramides, een analyse instrument, probeert men o.a. zicht te krijgen op de dynamiek in de klas. Dit is erg goed, vermits men zo een zicht kan krijgen op de invloed die de klas heeft op de jongere.

Tijdens de time-out wordt er eveneens weinig met de klas gedaan. Wederom omwille van tijdsgebrek. Opnieuw doet slechts één project, time-outproject, iets met de klas tijdens de time-out, ook wel niet rechtstreeks. Men laat de klastitularis een vragenlijst invullen die peilt naar de beleving van de klas. Hiervoor dient hij een klasgesprek te doen. Dit is positief, vermits men zo ook werkt met het systeem en zich niet beperkt tot één element uit een systeem. Het is opmerkelijk dat de andere projecten dit niet doen. Uiteindelijk vereist dit niet zo heel veel extra werk, daar de organisatie het klasgesprek zelf niet op zich moet nemen. Het vereist natuurlijk wel de nodige tijd en het nodige engagement van de school.

Na de time-out werken de time-outprojecten van de Vlaamse Gemeenschap met een introductie in de klas. Daaraan kan een klasmoment gekoppeld worden. Bij Blink en het anonieme project is de introductie niet verplicht. Het anonieme project zorgt er wel voor dat de jongere op zijn minst wordt welkom geheten door een contactpersoon van school. Bij Sint-Niklaas is de introductie wel verplicht. In Mechelen wordt er doorgaans een klasgesprek gehouden. Hierbij wordt gewerkt vanuit het idee van proactieve cirkels. De time-outprojecten in de zorgsector organiseren zelf geen introductie in de groep. Het is afhankelijk van de begeleiders van de leefgroep of dit gebeurt. Een introductie in de klas en klasgesprek kan inspelen op tal van systeemtheoretische elementen. Het is jammer dat heel wat projecten dit niet ten volle benutten. In die zin volg ik time-outproject Sint-Niklaas heel goed. Elke jongere moet op zijn minst iets gezegd hebben voor de klas, zo niet wordt de time-out niet serieus genomen. Hiermee kan o.a. vermeden worden dat de time-out statusverhogend werkt en de jongere in zijn "stoere" rol bevestigd wordt. Bovendien kan er een stukje onrust bij de klas weggenomen worden, vermits de jongere duidelijkheid verschaft.

Wat het werken met leerkrachten betreft zijn 3 van de 4 schoolse time-outprojecten aanwezig op een klassenraad voor of na time-out. Dit is positief. Zo kan het lerarenkorps voorbereid worden op de terugkeer van de jongere en aangesproken worden op de rol die ze bij de terugkeer van de jongere kunnen vervullen. Concreet kan het belang van het geven van feedback en het geven van een tweede kans besproken worden. Daarnaast kan men ook aan etikettering doen.

In Blink kunnen wij enkel de leerlingen- en CLB-begeleider voorbereiden op de terugkeer van de jongere en aanspreken op hun engagement. Vervolgens is het van deze 2 personen afhankelijk of de door ons gegeven informatie de rest van het lerarenkorps bereikt.

Vroeger waren we wel aanwezig op klassenraden. Met de opstart van de extra nazorg is dit, dit jaar achterwege gebleven. Mij lijkt het belangrijk hier zo snel mogelijk weer mee van start te gaan. Horizon heeft eveneens contact met het begeleiderteam én met een contactpersoon van school. Bij de Kruiskenshoeve is er geen formeel moment van samenkomst.

2 projecten betrekken de leerkrachten ook nog intensief op een andere manier. Eén project doet dit door de organisatie van een leerkrachtendag. Dit is positief, omdat men zich zo niet beperkt tot één element uit het systeem, maar ook een formele leider gaat betrekken. Het andere project stelt een peter of een meter aan. Dit heeft meerdere voordelen. Waaronder niemand hebben die een voorbeeldrol op zich neemt wat het geven van feedback betreft.

Elk schoolse project biedt herstelgesprekken aan tussen jongeren en leerkrachten. De niet-schoolse time-outprojecten bieden dit niet aan. Met deze gesprekken wordt ernaar gestreefd dat leerkrachten een tweede kans krijgen. Men vermijdt dat één of meerdere conflictueuze relaties de re-integratie doen mislukken. Men tracht op zoek te gaan naar wat leerkracht en leerling nodig hebben om weer op een goede manier met elkaar in interactie te gaan. Een mooi initiatief!

Alle schoolse projecten benoemen dat het schoolklimaat ook een belangrijke rol speelt in het geven van een tweede kans. Het is niet gemakkelijk om als project met een negatief schoolklimaat om te gaan. Je hebt hier dan weinig invloed op. Meer dan benadrukken dat tijdig aanmelden en het geven van een tweede kans belangrijk is, kan je niet doen. Dit sluit aan bij wat Ruigrok schrijft: als een school niet bereid is te streven naar een groene houding, heeft een time-out weinig zin. Eén project maakt van de klassenraad gebruik om een bewustwordingsproces in gang te zetten. Soms lukt dit, soms niet. Gelukkig zijn er ook veel scholen waar er wel een positief schoolklimaat aanwezig is. De niet-schoolse projecten lijken dit verschil minder te ervaren, of zijn er toch niet zo diep op ingegaan.

De niet-schoolse projecten geven geen vormingen. Dit is logisch. Zij werken met partners uit dezelfde sector dus werken normaal gezien op min of meer dezelfde manier. Van de schoolse projecten is er één project dat vorming geeft. Met name rond het hersteldenken van Marshall Rosenberg. De andere projecten komen er niet aan toe, maar hebben er wel interesse voor. Een kritische vraag die we ons hierbij kunnen stellen is of dit wel de taak van time-outprojecten is? Zou iets als hersteldenken eigenlijk niet tot een standaardpakket moeten horen binnen de lerarenopleiding? Meer nog, zou er niet een stuk afgestapt dienen te worden van het competitiegerichte onderwijs en meer overgegaan moeten worden naar samenwerkingsgericht onderwijs? Zouden op deze manier de sterktes van een leerling niet meer naar voor komen en minder de demotivatie? Projecten willen de afwezigheid van theorieën als hersteldenken in het onderwijs een stuk opvangen. Vermits het ministerie dit niet doet, is dit een logische reactie. Voor de jongere kan dit de overgang van de time-outgroep naar de klasgroep uiteraard gemakkelijker maken.

BIJLAGE 11: DE UITWISSELING GEBUNDELD: EEN PRAKTISCH OVERZICHT

Overzicht

Naar de jongere toe

Vorbereiding op de terugkeer

- Individueel gesprek met de jongere vóór het rondetafelgesprek
- Jongeren naar de toekomst leren kijken
- Vorming rond eerste indruk enkele dagen voor de terugkeer
- Uren en regels binnen time-out overeen laten stemmen met de uren en regels van school
- Forumtheater
- Peter/meter
- Jongere zo weerbaar mogelijk de klas laten instappen
- Jongeren leren kanalen aan te spreken

Begeleiding tijdens de terugkeer

- Nazorg door iemand van school
- Nazorg door iemand van de organisatie
- Terugkomdag, een week na de terugkeer
- Terugkomdag na de eerste halve (!) dag op school
- Buddysysteem
- Peter-/meterschap van een vertrouwensleerkracht op school

Naar de klas toe

—————
Voor de time-out

/

Tijdens de time-out

- Een klasgesprek dat peilt naar de beleving van de klas
- Link met school behouden door een halve dag per week naar school te gaan
- Vorbereidende gesprekjes op de terugkeer van de jongere

Na de time-out

- Klasgesprek volgens de methodiek van proactieve cirkels
- Introductie in de klas door de leerlingenbegeleider waarbij de jongere wat uitleg geeft
- De leerkracht die kort even zegt dat de jongere terug is
- Werken met duplopopjes
- Klasmoment met waarden- en normenspel
- Klasmoment met kernkwadranten
- Inzichtverhogend werken indien er weerstand is in de klas
- Klasgesprek met open feedbackcultuur
- Het proces van groepsdynamica transparant of helder krijgen
- Workshop aanbieden aan de klas
- PowerPoint presentatie gegeven door de jongere

Leerkrachten

- Klassenraad bijwonen met de jongere
- Klassenraad bijwonen zonder de jongere
- Klassenraad bijwonen voor time-out
- Klassenraad bijwonen na time-out
- Individueel verslag door de leerlingenbegeleider naar het voltallige lerarenkorps laten sturen
- Leerkrachtendag
- Herstelgesprek
- Vormingen rond herstelrecht, de theorie van geweldloze communicatie van Marshall Rosenberg
- Intervisieherstel
- Uitwisselingsgesprek tussen 2 leerkrachten
- Het invullen van een vragenlijst door de klastitularis. Een vragenlijst die peilt naar de beleving van de klas en leerkrachten.
- Uitwisselingsgesprek in de derde week van de time-out met iemand van school
- Bij de aanmelding nadrukkelijk vragen of de jongere nadien nog kansen krijgt
- Preventief werken, jongeren tijdig aanmelden
- Handelingsplanbespreking
- Draaiboek over de re-integratie
- Peter-/meterschap
- Doelpiramides om zicht te krijgen op de visie van verschillende leerkrachten en de klasdynamiek
- Feedbackgesprek met de jongere

- Leerkrachten voorbereiden op het feit dat herval kan gebeuren
- Waardenspel of kernkwadranten gebruiken om een negatieve kijk op jongeren om te buigen in een positieve
- Scholen stimuleren om actief bezig te zijn met vorming
- Klassenraad met stuk coaching
- Bewustmakingsproces in gang zetten
- De aanmeldende scholen bezoeken, schoolbezoek
- Strategie bij terugval
- Re-integratieplan
- Het faseren van de terugkeerfase
- Methode Tip-Toppie
- Schoolvideo-interactiebegeleiding
- Klankbordgroep
- Nazorgcoachen: training in het omgaan met jongeren die opvallen in de klas
- Training in het beter signaleren van problematiek bij leerlingen
- Ambulante begeleiding inkopen
- Trajectbegeleiding

Overzicht met paginaverwijzing

Naar de jongere toe

Vorbereiding op de terugkeer

- Individueel gesprek met de jongere vóór het rondetafelgesprek
p.69, punt 11.2.2.1.
- Jongeren naar de toekomst leren kijken
p.180, voorbereiding op de terugkeer
- Vorming rond eerste indruk enkele dagen voor de terugkeer
p.180, voorbereiding op de terugkeer
- Uren en regels binnen time-out overeen laten stemmen met de uren en regels van school
p.180, voorbereiding op de terugkeer

- Forumtheater
p.82, 15.2.1. naar de jongere toe
- Peter-/meter
p.82, 15.2.1.1. voorbereiding op de terugkeer
p.90, besluit
- Jongere zo weerbaar mogelijk de klas laten instappen
p.82, 15.2.1.1. voorbereiding op de terugkeer
- Jongeren leren kanalen aan te spreken
p.82, 15.2.1.1. voorbereiding op de terugkeer

Begeleiding tijdens de terugkeer

- Nazorg door iemand van school
p.69, 11.2.1.2 begeleiding tijdens de terugkeer
p.74 besluit bovenaan
- Nazorg door iemand van de organisatie
p.74, 11.3. besluit, derde alinea
- Terugkomdag, een week na de terugkeer
p.70, paragraaf 2
p.155, voorlaatste vraag
- Terugkomdag na de eerste halve (!) dag op school
p.77 onderaan
p.76, 12.2. inhoudelijke bespreking, tweede alinea
- Buddysysteem
p.76, 12.2. inhoudelijke bespreking, derde paragraaf
p.180 onderaan
zie p. 239, bijlage 9
- Peter/meterschap van een vertrouwensleerkracht op school
p.82, 15.2.1.1. voorbereiding op de terugkeer
p.83, 15.2.1.2. begeleiding tijdens de terugkeer

Naar de klas toe

Voor de time-out

/

Tijdens de time-out

- Een klasgesprek dat peilt naar de beleving van de klas
p.76 midden
p.77 onderaan
p.238 voorbeeldvragen
- Link met school behouden door een halve dag per week naar school te gaan
p.84, 15.2.2.2. tijdens de time-out
- Voorbereidende gesprekjes op de terugkeer van de jongere
p. 84, 15.2.2.2. tijdens de time-out

Na de time-out

- Klasgesprek volgens de methodiek van proactieve cirkels
p.70, 11.2.2.3. na de time-out
p.74 midden
p.244 vragen herstelgesprek
- Introductie in de klas door de leerlingenbegeleider waarbij de jongere wat uitleg geeft
p.77 midden
p.181 bovenaan
- De leerkracht die kort even zegt dat de jongere terug is
p.85 bovenaan, eerste paragraaf
- Werken met duplopopjes
p.85, tweede paragraaf
- Klasmoment met waarden- en normenspel
p.85, derde paragraaf

- Klasmoment met kernkwadranten
p.85, derde paragraaf
p.90 derde laatste paragraaf
- Inzichtverhogend werken indien er weerstand is in de klas
p.85 midden
- Klasgesprek met open feedbackcultuur
p.85 onderaan
- Het proces van groepsdynamica transparant of helder krijgen
p.85 onderaan en p.86 bovenaan
p.90, besluit
- De krachten van de klas aangrijpen
p.90 onderaan
- Workshop aanbieden aan de klas
p.91, 16.2.1.2., eerste paragraaf
p.93, besluit bovenaan
- PowerPoint presentatie gegeven door de jongere
p.91, 16.2.1.2., tweede paragraaf
p.93 vierde alinea

Leerkrachten

- Klassenraad in het algemeen
p.66, laatste twee paragrafen
p.88 voorlaatste alinea
p.89 en 90
p.159, tweede paragraaf
p.181 concrete verwachtingen tweede paragraaf
p.181 het geven van feedback, eerste paragraaf

- Klassenraad bijwonen met de jongere
p.71 voorlaatste paragraaf
p.75 midden
- Klassenraad bijwonen zonder de jongere
p.75
- Klassenraad bijwonen voor time-out
p.209 bovenaan
- Klassenraad bijwonen na time-out
p.159 tweede paragraaf
- Individueel verslag door de leerlingenbegeleider naar het voltallige lerarenkorps laten sturen
p.181, concrete verwachtingen, tweede paragraaf
p.240 inhoud verslag
- Leerkrachtendag
p.71 onderaan
p.75 vierde laatste alinea
- Herstelgesprek
p. 67, 10.2.3.3. negatieve interacties
p.87, 15.2.3.4. negatieve interacties
- Vormingen rond herstelrecht, de theorie van geweldloze communicatie van Marshall Rosenberg
p.72 onderaan
p.75 onderaan
- Intervisieherstel
p.73, voorlaatste alinea
- Uitwisselingsgesprek tussen 2 leerkrachten
p.73 onderaan

- Het invullen van een vragenlijst door de klastitularis. Een vragenlijst die peilt naar de beleving van de klas en leerkrachten.
p.76, 12.2. inhoudelijk bespreking
p.181 midden
p. 238, bijlage 9
- Uitwisselingsgesprek in de derde week van de time-out met iemand van school
p.76 midden
p. 238 voorbereiding van dit gesprek
- Bij de aanmelding nadrukkelijk vragen of de jongere nadien nog kansen krijgt
p.182, het geven van een tweede kans,
- Preventief werken, jongeren tijdig aanmelden
p.81 onderaan
- Handelingsplanbespreking
p.81
- Draaiboek over de re-integratie
p.81 midden
p. 245 voor een voorbeeld
- Peter-/meterschap
p.89 en 90
- Doelpiramides om zicht te krijgen op de visie van verschillende leerkrachten en de klasdynamiek
p.84, 15.2.2.1. , voor de time-out
p.242, bijlage 9, voorbeeld
- Feedbackgesprek met de jongere
p.87 15.2.3.2. Het geven van feedback
- Leerkrachten voorbereiden op het feit dat herval kan gebeuren
p.76 onderaan
p.87 het geven van een tweede kans
p.89 voorlaatste puntje

- Waardenspel of kernkwadranten gebruiken om een negatieve kijk op jongeren om te buigen in een positieve
p.88 bovenaan
p.90, vierde laatste paragraaf
- Scholen stimuleren om actief bezig te zijn met vorming
p.88 derde laatste paragraaf
- Reflectiedocument en opvolgdocument
p.83 onderaan en p.84 bovenaan
p.89 voorlaatste paragraaf
- Klassenraad met stuk coaching
p.90 bovenaan
- Bewustmakingsproces in gang zetten
p.88, derde laatste paragraaf
- De aanmeldende scholen bezoeken, schoolbezoek
p.91, 16.2.1.1.
p.93, besluit tweede alinea
- Strategie bij terugval
p.91 onderaan
p.93, besluit, vijfde alinea
- Re-integratieplan
p.92 bovenaan
p.93 derde laatste paragraaf
- Het faseren van de terugkeerfase
p.92, 16.2.2.2. het geven van een tweede kans
p.93 midden
- Methode Tip-Toppie
p.92, 16.2.2.4. etikettering
p.93 voorlaatste paragraaf

- Schoolvideo-interactiebegeleiding
p.92, onderaan
p.93 onderaan

- Klankbordgroep
p.93 bovenaan, p.93 onderaan

- Nazorgcoachen: training in het omgaan met jongeren die opvallen in de klas
p.93 bovenaan, p.93 onderaan

- Training in het beter signaleren van problematiek bij leerlingen
p.93 bovenaan

- Ambulante begeleiding inkopen
p.93 bovenaan, p.93 onderaan

- Trajectbegeleiding
p.92, 16.2.2.2. tweede paragraaf
p.93 midden

