

5 Theoretisch deel

Het theoretisch deel is het vijfde deel van het [Algemeen Diagnostisch Protocol \(ADP\)](#), het raamwerk voor de verschillende specifieke diagnostische protocollen. De protocollen zijn een leidraad voor diagnostiek binnen de onderwijscontext. Ze worden toegepast door alle CLB-teams in Vlaanderen en Brussel, in nauwe samenwerking met de scholen. Dit deel wordt bij voorkeur samen gelezen met [Brede basiszorg](#), [Verhoogde zorg](#), [Uitbreiding van zorg](#) en [Individueel Aangepast Curriculum](#) van het Algemeen Diagnostisch Protocol.

Het theoretisch deel van dit algemeen diagnostisch protocol bestaat uit twee luiken: 'denkkaders en begrippen' en 'inhoud van het theoretisch deel van de specifieke diagnostische protocollen (SDP's)'.

De denkkaders vormen de fundamenteën van kwaliteitsvolle diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding. Bij het gebruik van de specifieke diagnostische protocollen en andere diagnostische richtlijnen binnen CLB¹ vertrekken we dan ook vanuit deze basis. In het theoretisch deel van de verschillende SDP's wordt per problematiek ingegaan op essentiële achtergrondinformatie die nodig is voor een brede en doelgerichte diagnostiek.

5.1 Denkkaders en begrippen

Kwaliteitsvolle diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding is gestoeld op een aantal gedeelde denkkaders en begrippen. Deze denkkaders en begrippen komen voort uit wetenschappelijke inzichten en zijn mee vertaald in onderwijsregelgeving en referentiekaders voor onderwijs-, CLB- en leersteunkwaliteit². Sommige van die denkkaders en begrippen worden door alle partijen actief gebruikt (zorgcontinuüm, handelingsgericht werken). Andere denkkaders en begrippen zijn meer specifiek van toepassing binnen een CLB-context (Prodia-model, handelingsgerichte diagnostiek, ICF-CY...). Het is essentieel dat school en CLB elk vanuit hun eigen opdracht en werkingsprincipes toewerken naar een gemeenschappelijke zorgvisie en gezamenlijke werkwijze voor kwaliteitsvol onderwijs en zorg. Dit is een voorwaarde om kwaliteitsvolle en haalbare adviezen te kunnen formuleren.

¹ Handleiding opmaak A- of M-doc, schrijfwijzers (gemotiveerd) verslag M-decreet en leersteun, Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](#), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

² Zie hiervoor onderwijsregelgeving (leersteun), [referentiekaders CLB](#), [onderwijs](#), [leersteun](#), [internaat](#)

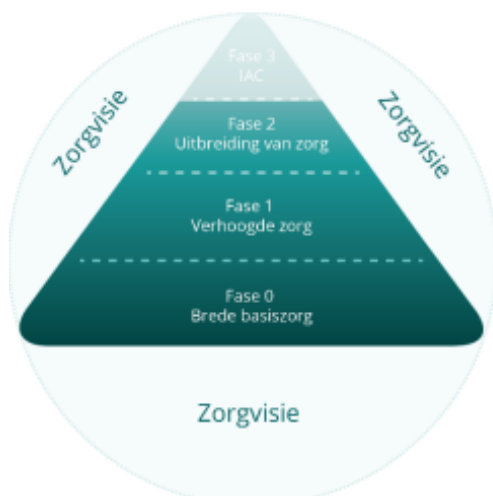
5.1.1 Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding

5.1.2 Handelingsgericht werken

5.1.3 Handelingsgericht diagnosticeren

5.1.4 Internationale classificatie van het menselijk functioneren

5.1.5 Het Prodia-model



Het Prodia-model is een door Prodia ontwikkeld theoretisch model ter versterking van kwaliteitsvolle diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding. Het is een basismodel dat bij elke hulpvraag – wat deze hulpvraag ook mag zijn – kan ingezet worden en indien nodig aangevuld kan worden met andere modellen afhankelijk van de complexiteit van de hulpvraag. Het Prodia-model is een transactioneel³ model: de leerling en zijn omgeving beïnvloeden elkaar wederkerig en zijn daardoor ook voortdurend in verandering. Het gaat in essentie om uitwisseling en afstemming

in functie van een zo optimaal mogelijke ontwikkeling, welbevinden en participatie van de leerling.

De hulpvraag kan vanuit alle begeleidingsdomeinen komen en focust zich op het wegwerken van drempels waartegen leerlingen aanlopen om optimaal te kunnen ontwikkelen en participeren op school en in de maatschappij. Door het gebruik van het model, binnen de fase van uitbreiding van zorg, krijgen we een breed zicht op het functioneren van de leerling binnen zijn diverse contexten. Hoe komt het dat deze leerling met deze kenmerken in deze context problemen heeft ontwikkeld? Maar vooral: Wat heeft deze leerling nodig om verder te groeien richting zijn doelen? Hoe kunnen we samen de ontwikkeling, het welbevinden en de participatie van de leerling optimaliseren?

³ gericht op de wisselwerking tussen leerling/leraar, leerlingen onderling, kind/ouders en school/ouders: hoe beïnvloeden zij elkaar wederzijds? Vanwege de samenhang en onderlinge beïnvloeding spreekt men liever van transacties dan van interacties. Uit: Pameijer N., Van Beukering T., (2015). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Acco.

Waarom een nieuw model?

Vanuit de wetenschap en maatschappij wordt er op verschillende manieren naar het ontwikkelingsproces van leerlingen gekeken. Binnen individuele leerlingenbegeleiding is het daarom vaak noodzakelijk om verschillende modellen, bronnen, invalshoeken, protocollen ter hand te nemen. Van daaruit ontstond de nood aan een overkoepelend basismodel dat belangrijke inzichten rond de algemene ontwikkeling van leerlingen integreert. Het Prodia-model is gebaseerd op het [geïntegreerd werkmodel cognitief sterk functioneren](#) en werd aangevuld op basis van bestaande modellen die we aantreffen in wetenschappelijke literatuur⁴ en in overleg met wetenschappelijke experts⁵. Afhankelijk van de unieke leerling zullen sommige elementen meer op de voorgrond komen te staan of kunnen elementen aan het model worden toegevoegd. Elke traject is maatwerk!

Het hanteren van een theoretisch, wetenschappelijk onderbouwd model binnen leerlingenbegeleiding stimuleert de CLB-medewerker om ook buiten zijn eigen referentiekader naar de hulpvraag van de cliënt te kijken. Het kijken vanuit een eigen referentiekader vergroot het risico om problemen onterecht of te snel als “pathologisch” te benaderen of teveel te kijken vanuit tunnelvisie⁶.

Met het gebruik van het Prodia-model reiken we handvatten aan om vanuit een empathische houding naar de cliënt en zijn context te kijken en met mildheid het gedrag van de cliënt en zijn context te begrijpen en op deze manier adviezen te formuleren.

Het Prodia-model als versterking van handelingsgerichte diagnostiek

Het Prodia-model loopt in lijn met de biopsychosociale visie die aan de basis ligt van ICF-CY. Door de integratie van de ICF-componenten en wetenschappelijke inzichten in het model, voedt het mee het handelingsgericht diagnostisch traject:

- De CLB-medewerker start bij de intake vanuit de vraagverheldering bij de leerling, ouders, school. Het model laat toe om het functioneren van de leerling in een breder kader te bevragen en samenhangende factoren in kaart te brengen vanuit wetenschappelijke inzichten. Het vestigt ook de aandacht op mogelijke beïnvloedende factoren en wisselwerking tussen de verschillende componenten binnen ICF-CY.
- Tijdens de strategiefase vertrekt het CLB-team vanuit de ICF-clustering. Hierbij hanteert het team het Prodia-model om hypothesen te formuleren die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Het Prodia-model en ICF-CY ondersteunen CLB-medewerkers om de focus ruim te houden: alle belangrijke bouwstenen worden onder de loep genomen en er wordt

⁴ Doorheen de tekst verwijzen wij naar gebruikte bronnen

⁵ Dit model werd ontwikkeld met feedback vanuit prof dr Karine Verschuere en dr Noëlle Pameijer en werd op het ISPA-congres Leuven 2022 op een rondetafel voorgesteld.

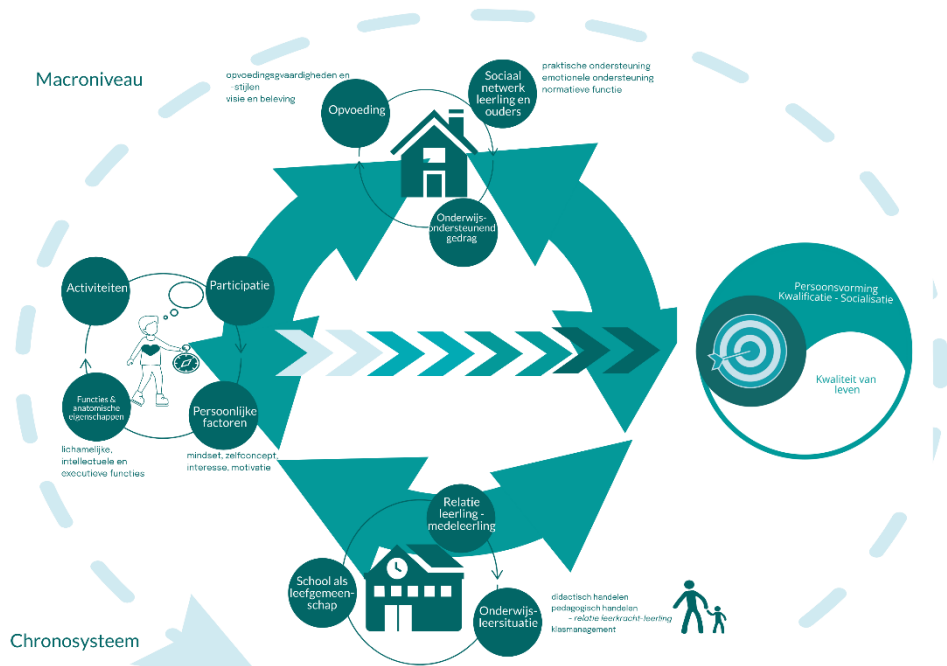
⁶ Schaubroeck, S. (2019). Klinisch oordeel: kritisch denken in de grijze zone. *Caleidoscoop*, 31(1), 10-19; zie Theoretisch deel: [Faire diagnostiek](#)

nagegaan welke elementen een positieve dan wel een negatieve invloed hebben op het functioneren van de leerling. Wat op het eerste zicht geen invloed lijkt te hebben, kan toch een belangrijke factor zijn.

- Binnen de onderzoeksfase helpt het model om vanuit de onderzoeksvragen de meest geschikte onderzoeksmethodes in te zetten⁷. Aan de hand van het Prodia-model bepalen CLB-medewerkers wie best te betrekken en welke onderzoeksmethodes aangewezen zijn om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvragen. Bij het verwerken en interpreteren van onderzoeksresultaten ondersteunt het model om het integratief beeld vorm te geven.
- Door het hanteren van het Prodia-model krijgt het CLB-team in de integratie- en aanbevelingsfase een duidelijk zicht op relevante beïnvloedende factoren binnen het integratief beeld: welke hypothesen worden aanvaard, verworpen of aangehouden? Welke beïnvloedende factoren binnen de ICF-clustering zijn veranderbaar? Op deze manier kan het CLB-team op een kwaliteitsvolle manier doelen en bijhorende onderwijs-, opvoedings- en ondersteuningsbehoeften formuleren.
- Een kwaliteitsvol advies heeft maar zin als de leerling, zijn ouders en schoolteam zich in het advies kunnen vinden. Door het Prodia-model en de bijhorende visualisatie te hanteren laat de CLB-medewerker hen actief participeren doorheen het traject. Tijdens het adviesgesprek is het een middel om te belichten welke weg de leerling reeds heeft afgelegd, inzicht te bieden, perspectief te geven, de positieve factoren te benadrukken en in samenspraak aanbevelingen voor leerling, ouders, school en partners te formuleren.

⁷ Zie Fase 2: Onderzoeksfase: wat en hoe onderzoeken?

Het transactionele ontwikkelingstraject van de unieke leerling



Ontwikkeling gebeurt altijd vanuit een samenspel tussen biologische, psychologische en sociale factoren. Deze verschillende factoren beïnvloeden elkaar wederzijds en op die manier krijgt het ontwikkelingstraject van een individuele leerling vorm. Binnen onderwijs en leerlingenbegeleiding zetten alle actoren in op de totale ontwikkeling van elke leerling. Het algemeen doel hierbij is het bevorderen van het welbevinden en de optimale participatie van de leerling aan school en maatschappij. Voor elke leerling kent het ontwikkelingstraject eigen **doelen**. Deze worden samen met de leerling en zijn context bepaald. Naarmate de leerling ouder wordt, zal hij meer zelf zijn eigen **ontwikkelingstraject** uittekenen. Wanneer het traject niet loopt zoals verwacht of gewenst, biedt diagnostiek overzicht en inzicht in hoe de verschillende actoren, verder kunnen ondersteunen of helpen bijsturen. Hierbinnen ligt de focus vooral op veranderbare factoren en op het verbeteren van de afstemming tussen het kind/ de jongere en zijn omgeving. Wat kunnen we doen om positieve factoren te versterken? Hoe kunnen we belemmeringen en hindernissen wegwerken of verminderen? Wat is reeds goed afgestemd en waar liggen verandermogelijkheden? Belangrijk hierbij is dat de leerling steeds eigenaar blijft van zijn eigen traject.

De leerling neemt binnen het model een belangrijke plaats in: Wat kan de leerling op dit moment in deze klas bij deze leerkracht, in deze thuis bij deze ouders? Hoe voelt hij zich binnen zijn school-, thuis- en leefcontext? Welke sterktes en vaardigheden bezit deze leerling? (**activiteiten en participatie**) Maar ook: waar wil deze leerling

heen⁸? Wat is voor deze leerling een waardevol, haalbaar en concreet doel? Wat is zijn gewenste toekomst? Hoe ziet de leerling zijn groeiproces? Welke volgende stappen kan hij zetten in de richting van zijn doel? En ook: welke concrete steun heeft hij hierbij nodig?

De ontwikkeling van de leerling verloopt in wisselwerking met heel wat andere factoren: kinderen en jongeren ontwikkelen niet in een isolement. Om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, spelen diverse bouwstenen een rol binnen dit transactioneel model⁹. Kinderen en jongeren ontwikkelen in voortdurende wisselwerking met hun **thuis-, leef- en schoolcontext**¹⁰ én met de brede maatschappelijke context¹¹. Deze contexten kunnen het functioneren van de leerling ofwel stimuleren ofwel belemmeren. Binnen diagnostiek in leerlingenbegeleiding is de CLB-medewerker op zoek naar een goede afstemming tussen wat de leerling nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen en wat zijn omgeving kan bieden. CLB-medewerkers gaan op zoek naar veranderingsmogelijkheden en oplossingen binnen de leerling en zijn context¹² steeds met de doelen voor ogen.

Binnen dit transactioneel model ontlokken leerlingen heel wat reacties bij hun ouders, brussen, leerkrachten, medeleerlingen en vrienden en beïnvloeden daarmee indirect weer zichzelf. Er is dus sprake van wederkerigheid¹³. Het Prodia-model nodigt ouders en leerkrachten uit tot zelfreflectie: welk effect heeft mijn aanpak of gedrag op het kind of deze leerling? Hoe kan ik tot afstemming komen? Ook kinderen of jongeren kunnen zich op hun beurt deze vragen stellen: welke impact heeft mijn gedrag op mijn leerkracht, mijn vader, mijn zus, mijn klasgenoot...? De interacties zijn heel persoonlijk van aard en vaak van cruciaal belang voor de bevordering en ondersteuning van de (leer)ontwikkeling van het kind of de jongere, zijn welbevinden en participatie. Hoe sterk deze verschillende contexten doorwegen in de ontwikkeling van het kind, is leeftijdsgebonden. Hoe jonger het kind, hoe meer de ouders en opvoedingsverantwoordelijken op de voorgrond staan. Naarmate het kind ouder wordt, spelen de peergroep, vrienden en het netwerk een grotere rol¹⁴.

Om het ontwikkelingstraject te doorlopen hebben leerlingen drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie. Leerlingen ondersteunen op hun pad naar volwassenheid gaat over het ondersteunen van deze behoeften.

⁸ Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁹ Zie theoretisch deel: [HGW-uitgangspunten](#): wisselwerking en afstemming

¹⁰ Hiermee bedoelen wij zowel de immateriële als materiële context.

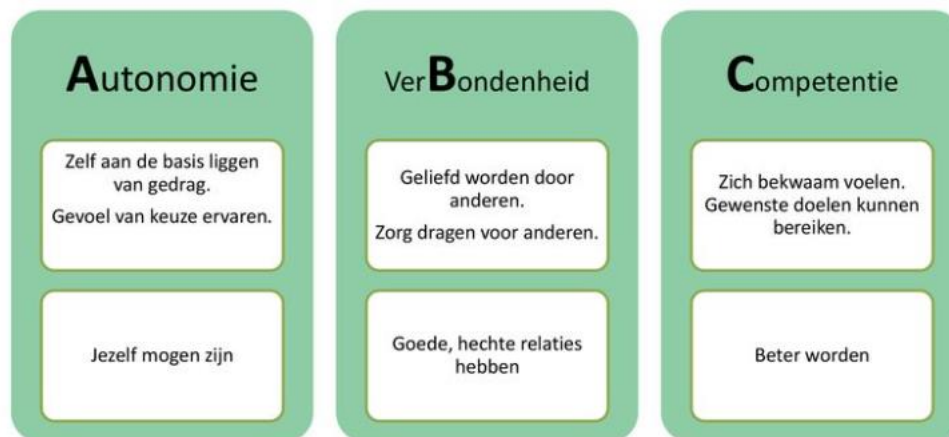
¹¹ Bronfenbrenner spreekt over micro, meso- en macroniveau. In de visualisatie plaatsen we het micro- en mesoniveau binnen de schoolcontext en de thuis- en leefcontext. Het macroniveau visualiseren we overkoepelend.

¹² Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco. p 32- 33.

¹³ Pameijer N., Van Beukering T. (2014). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*, Acco

¹⁴ Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1., pp. 793-828). Hoboken, NY: Wiley.

Onderstaande figuur illustreert samenvattend de drie psychologische basisbehoeftes¹⁵



Deci & Ryan (2000), Aelterman, N et al. (2017), Sierens en Vansteenkiste (2009)

Als ouder of leerkracht kan je autonomie stimuleren door het kind / de jongere keuzes aan te bieden. Hoeveel en welke opties of keuzes er worden aangeboden, is afhankelijk van de leeftijd van het kind. Leerlingen die bijvoorbeeld zelf mogen kiezen welk boek ze lezen, kunnen door deze keuzemogelijkheid hun eigen niveau sneller opkrikken¹⁶ en oefenen in zelfsturing. Kinderen en jongeren hechten belang aan het gevoel dat ze zelf beslissingen mogen en kunnen nemen vanuit hun eigen normen, waarden of interesses. Daarnaast is het aanbieden van een gevoel van relationele verbondenheid van primordiaal belang. Dit betekent dat alle kinderen en leerlingen een fundamenteel verlangen hebben naar een goede relatie met hun ouders, leerkrachten, leeftijdsgenoten... Voorbeelden van het stimuleren van verbondenheid zijn: betrokkenheid tonen, zorg en warmte aanbieden, tijd maken voor het kind of de leerling, je inleven in het perspectief en leefwereld van de leerling. Ten slotte is het ook belangrijk dat de omgeving structuur aanbiedt aan de leerling. Dit kan door het transparant en consequent aangeven en hanteren van grenzen, een overzicht bieden van de dag- of weekplanning... Dit verhoogt zijn gevoel van competentie. Leerlingen willen graag het gevoel hebben dat ze het goed doen op en naast school, dat ze talenten hebben op een of ander domein. Het gevoel van competentie verhogen kan bijvoorbeeld door: het communiceren van duidelijke verwachtingen en haalbare uitdagingen en het bieden van constructieve feedback¹⁷, het consistent en voorspelbaar reageren.

Indien deze psychologische basisbehoeften zijn vervuld, zullen kinderen en jongeren zich veerkrachtiger kunnen opstellen en soepeler functioneren wanneer er moeilijkheden op hun pad opduiken. Leerlingen die zich goed voelen in hun vel,

¹⁵ <https://geefgoesting.pxl.be/> geraadpleegd op 21/02/2023: Dia uit ppt ABC-proof lesgeven in het secundair onderwijs, Hogeschool PXL

¹⁶ Vansteenkiste M., Gezonde ambitie in de klas. De Standaard, 4/09/2018

¹⁷ Coppieters J.(2019), Effectieve feedback in het onderwijs. Acco

presteren gemiddeld beter op school en voelen zich hierdoor weer competent¹⁸. Bovendien is het zo dat niet enkel het kind / de jongere deze behoeften heeft, maar evenzeer de ouder en de leerkracht.

In wat volgt worden alle bouwstenen van het Prodia-model stap per stap beschreven.

1. Bouwsteen Doelen



Aan de rechterkant van het Prodia-model staan de doelen: dit zijn doelen waarnaar de leerling kan streven zowel binnen als buiten de context van onderwijs. Wie of wat wil de leerling zijn of worden? Welke specifieke vaardigheden wil hij ontwikkelen? Op welke manier wil hij participeren aan de maatschappij? Reflectiemomenten en schakelmomenten¹⁹ zijn hierbij cruciaal: ze doen een leerling stilstaan bij het perspectief dat hij voor ogen heeft. Het blijft altijd mogelijk om een andere weg in te slaan en doelen te verleggen, bijvoorbeeld omdat hij andere interesses heeft ontwikkeld of omdat er iets is gewijzigd binnen zijn leefwereld. Vaar ik nog de juiste koers? Wil ik liever een andere richting uit? Komen de vooropgestelde doelen in zicht? Wat is de volgende stap? Waar ga ik nu aan werken? Wat heb ik daarvoor nodig? Wie kan mij daarbij ondersteunen? Hoe ouder de leerling wordt, hoe meer hij mee zijn eigen doelen bepaalt en zijn traject naar die doelen zelf in handen neemt. Jongeren

¹⁸ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco, p 68.

¹⁹ Schakelmomenten zijn momenten waarop de leerling belangrijke beslissingen moet nemen. Binnen de schoolloopbaan van een leerling gaat dit vaak over de overstap van de ene onderwijsvorm naar de andere, de keuze voor een studierichting of een bepaalde school...

komen tijdens de adolescentie steeds meer in contact met hun persoonlijke waarden, interesses en voorkeuren en handelen van hieruit²⁰.

1. Kortetermijndoelen

Vaak wordt diagnostiek ingeschakeld als de leerling of betrokken actoren niet meer weten hoe het verder moet. Het bepalen van haalbare kortetermijndoelen en de concrete acties die nodig zijn om deze te bereiken is een belangrijke stap naar verandering en groei. Deze doelen zijn best realistisch, zodat de kans op succeservaring groot is en dit succes iedereen motiveert voor de volgende stap. Ze mogen ook ambitieus zijn zodat ze het geloof voeden in de veranderingsmogelijkheden van een leerling en zijn context en in een positieve evolutie.

Om realistische doelen te kunnen stellen, moet je zicht hebben op de veranderingsmogelijkheden van deze leerling binnen zijn schoolse context en zijn thuis- en leefcontext. Deze mogelijkheden bepalen de grenzen van verandering. Is datgene wat je wenst te veranderen wel te beïnvloeden?²¹ Wie heb je nodig in je plan van aanpak om dit te kunnen bereiken?

2. Langetermijndoelen

Binnen onderwijs streeft men altijd naar een optimaal welbevinden en participatie aan onderwijs en maatschappij (loopbaanperspectief). Wat dit voor een leerling in ontwikkeling inhoudt, is erg individueel. Onderwijspedagogische processen zijn steeds werkzaam in drie overlappende doeldomeinen²² die we kunnen benoemen als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Met **kwalificatie** wordt bedoeld het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Dit kan heel specifiek zijn, zoals kwalificatie voor een beroep, of meer algemeen zoals het gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen participeren. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs geven hier houvast²³. **Socialisatie** houdt in dat leerlingen worden voorbereid op hun leven als lid van een gemeenschap en er breed kennis mee maken. Ze worden uitgedaagd om de gemeenschap kritisch te bekijken en er mee vorm aan te geven. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, met name op menselijke individualiteit en subjectiviteit, een domein dat wordt aangeduid als **persoonsvorming** of subjectificatie. Leerlingen worden geholpen bij de ontwikkeling van hun identiteit, uniciteit, autonomie en verantwoordelijkheid, het

²⁰ Zie intern kompas bij de bouwsteen: de unieke leerling en zijn functioneren

²¹ Pameijer N., Van Beukering T. (2014). Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering, Acco

²² Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Phronese en Biesta, G. (2014). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.' Geraadpleegd op 9 februari 2022, <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>

²³ Hiermee bedoelen we zowel de onderwijsdoelen binnen het gemeenschappelijk curriculum als het individueel aangepast curriculum met kwalificaties binnen de opleidingsvormen van buitengewoon onderwijs.

ontdekken van hun persoonlijke drijfveren en passies. De vragen die daarbij centraal staan zijn: wie ben ik? Wat kan ik? Wie wil ik zijn?

Onder de **streefdoelen van de leerling zelf**, kiezen we voor kwaliteit van leven. Het concept 'kwaliteit van leven' focust op wat belangrijk en wenselijk is vanuit het perspectief van de betrokken leerling. Het doel van het bepalen van iemands levenskwaliteit is om de dingen die op een bepaald moment betekenisvol (kunnen) zijn in het leven van een persoon, te behouden en te optimaliseren en de dingen die de levenskwaliteit negatief beïnvloeden, te verbeteren. Het concept 'kwaliteit van leven' is ontstaan vanuit de begeleiding van personen met een verstandelijke beperking²⁴. In dit model vullen we het ruimer in. Ook voor andere leerlingen is het zinvol om de focus op streefdoelen binnen onderwijs aan te vullen met persoonlijke streefdoelen.

De mate waarin de focus binnen de diagnostiek voornamelijk ligt op de onderwijsdoelen of eerder ligt op het verhogen van de kwaliteit van leven, is erg afhankelijk van de leerling en zijn hulpvraag. Voor sommige leerlingen zal het verhogen van het aspect welbevinden binnen kwaliteit van leven bijvoorbeeld prioritair zijn vooraleer er kan gewerkt worden richting de streefdoelen van onderwijs. Voor andere leerlingen biedt kwaliteit van leven een houvast om het onderwijsloopbaanperspectief vorm te geven, het bepaalt mee in welke mate de nadruk dient te komen op persoonsvorming, kwalificatie of socialisatie. We kiezen er daarom voor om deze beide streefdoelen op gelijke en overlappende hoogte weer te geven in het Prodia-model.

²⁴ Zie Bijlage: [Kwaliteit van leven bij personen met een verstandelijke beperking](#)

2. Bouwsteen: De unieke leerling en zijn functioneren



Elke leerling heeft unieke eigenschappen, vaardigheden en toekomstverwachtingen. Het is belangrijk om te vertrekken vanuit het hier en nu en verder uit te bouwen en te versterken wat goed gaat. Het analyseren en in kaart brengen van problemen of belemmeringen is hierbij nooit een doel op zich. Moeilijkheden kunnen we bovendien vaak herkaderen als vaardigheden die nog niet voldoende zijn ontwikkeld²⁵. Deze moeilijkheden bieden ook groeikansen aan de leerling om eventueel met gepaste ondersteuning en begeleiding verder aan de slag te gaan. We hebben vooral aandacht voor de positieve aspecten: de sterktes, vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. Alhoewel de leerling steeds eigenaar is van zijn eigen ontwikkelingstraject, spelen betekenisvolle personen uit zijn omgeving zoals ouders en leerkrachten een belangrijk rol in het helpen exploreren van het traject. Zij bieden stimulansen aan de leerling om hierin te groeien²⁶. Zo kan de leerling verschillende keuzes maken die steeds meer richting en vorm geven aan zijn persoonlijke ontwikkeling. Het individueel **intern kompas**²⁷ krijgt stilaan meer vorm. Bij sommige leerlingen is hun intern kompas slechts in beperkte mate ontwikkeld. Ze hebben weinig zicht op de waarden waarmee ze zich willen verbinden. Leerlingen met een stevig verankerd intern kompas daarentegen hebben een aantal waarden, doelen en interesses waar ze ten volle

²⁵ zie ook oplossingsgericht werken, bvb methode Kids' Skills - Ben furman en Mission Possible

²⁶ Vandekerckhove, B., Vansteenkiste, M., Craeynest, M., Deeren, B., Depotter, I., David, J. (2016). Het Noorden kwijt? Het intern kompas als houvast bij het studiekeuzeproces, *Caleidoscoop*, 28(4), p 26-34.

²⁷ Het intern kompas is het geheel van diep verankerde waarden, doelen, interesses en voorkeuren die iemand onderschrijft. Het is de bedoeling dat jongeren tijdens de adolescentie steeds meer in contact komen met hun persoonlijke waarden, doelen, interesses en voorkeuren en van hieruit leren handelen.

achter staan. Ze hebben een goed zicht op wie ze zijn en welke weg ze willen bewandelen.

Elke leerling is uniek en groeit op een andere manier en tempo. Ook heeft elke leerling een ander perspectief en persoonlijke doelen voor ogen. Daarom hebben sommigen meer of minder ondersteuning nodig bij het ontwikkelen en benutten van tools. Ook de **belevingswereld** van de leerling, niet alleen wat hij denkt maar ook wat hij voelt, is een belangrijke bron voor het begrijpen van situaties, het formuleren van doelen, het maken van keuzes en het zoeken naar oplossingen.

1. Activiteiten en participatie

Binnen het Prodia-model staat de ontwikkeling, het welbevinden en de participatie van de leerling centraal: welke vaardigheden heeft de leerling reeds verworven? Waar is hij goed in? Wat gaat moeilijker? Wat kan beter? Hoe concreter we zicht hebben op wat de leerling wel en niet – en onder welke omstandigheden – beheerst, hoe gemakkelijker het is om in te schatten wat de leerling nodig heeft om zijn doel te bereiken. Om een concrete beschrijving te kunnen maken van vaardigheden, clustert de CLB-medewerker de vaardigheden onder activiteiten en/of participatie²⁸ binnen ICF-CY²⁹.

Er zijn veel verschillende manieren om vaardigheden van een leerling in te schatten. Vanuit onderwijs zullen schoolse vaardigheden weergegeven worden vanuit de reeds bereikte leerplandoelen (denk aan basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen, burgerschapscompetenties...). Binnen de ontwikkelingspsychologie onderscheiden we verschillende ontwikkelingsdomeinen (motorische, perceptuele, socio-emotionele, cognitieve, taal, morele, seksuele) die zich uiten in diverse vaardigheden op school of in andere contexten. In de specifieke protocollen staan de ontwikkeling en mogelijke problemen in de ontwikkeling van verschillende specifieke vaardigheden uitgebreid beschreven in de theoretische delen (link).

We zien tevens een grote wederzijdse invloed tussen de vaardigheden binnen de verschillende ontwikkelingsdomeinen. Wanneer een jongere beperkte communicatieve vaardigheden heeft, kan hij hierdoor moeilijkheden ondervinden bij het opbouwen van relaties met klasgenoten. Anderzijds kan een goede relatie met een klasgenoot, hem dan weer helpen om zijn communicatieve vaardigheden te versterken.

Voorbeeld: *Anais is 9 jaar en tijdens de lessen L.O. functioneert ze niet leeftijdsadequaat. Haar klasleerkracht merkt dat ze door deze motorische problemen*

²⁸ Vaardigheden die betrekking hebben op wat de leerling kan en doet, benoemen we als activiteiten. Vaardigheden die gaan over de deelname aan het maatschappelijk leven, benoemen we als participatie. Bijvoorbeeld: *Ciro kan (zelfstandig) de bus nemen* is een activiteit, *Ciro neemt de bus naar school* is participatie.

²⁹ Zie bijlage: [Internationale classificatie van het menselijk functioneren of ICF-CY](#)

ook weinig meespeelt op de speelplaats. Doordat Anaïs niet deelneemt aan de spelactiviteiten op de speelplaats, komt ze ook minder in contact met andere kinderen en kan ze haar sociale vaardigheden niet oefenen in de vrije momenten. Het intensief oefenen op motorische vaardigheden, zal er ook voor zorgen dat ze meer kan groeien in sociale vaardigheden. Gebeurt dit niet, dan is ook extra stimulering van haar sociale vaardigheden nodig.

2. Functies en anatomische eigenschappen

Binnen de grote diversiteit van kinderen en jongeren kunnen verschillende functies en anatomische eigenschappen een invloed hebben op het functioneren. Deze vaak inherent aanwezige eigenschappen kunnen door positieve onderwijs- en opvoedkundige stimulansen uitmonden tot vaardigheden die de leerling leiden naar de gewenste doelen. Deze factoren zijn op zich minder veranderbaar maar dat maakt hen daarom niet vaststaand. Psychologische en sociale factoren kunnen wel degelijk leiden tot verandering bij biologische factoren. Zo toont neurowetenschappelijk onderzoek bijvoorbeeld aan dat onze hersenen dynamisch zijn en continu veranderen. Deze neuroplasticiteit zorgt ervoor dat mensen veranderbaar en in staat zijn om hun basisvaardigheden te ontwikkelen of hun beperkingen te overwinnen. Het is evenwel van belang dat ze daarvoor de nodige ervaring en uitdaging krijgen aangeboden of opzoeken³⁰.

Binnen ons model belichten we drie aspecten die relevant zijn om bij elke leerling rekening mee te houden binnen een diagnostisch traject. Afhankelijk van de hulpvraag en de intake nemen we in het diagnostisch traject van een leerling ook andere functies en anatomische eigenschappen mee. We denken hierbij aan temperament, persoonlijkheidskenmerken, neurologisch potentieel of kwetsbaarheden...³¹

■ Lichamelijk functioneren

Lichamelijke factoren kunnen zowel een sterkte als een belemmering vormen bij het bereiken van doelen. Om te vermijden dat lichamelijke factoren leiden tot beperkingen staat het wegwerken van mogelijke drempels binnen de context voorop. Daarnaast is het ook belangrijk om te bekijken wat het kind, de leerkracht of de ouders nodig hebben om vanuit de aanwezige lichamelijke factoren vooropgestelde doelen te behalen.

³⁰ Zie [bijlage mindset](#) en Lafosse, C. & Dammekens, E. (2013). Onderwijs en labels door een neurowetenschappelijke bril. Naar een dynamische visie vanuit een 'growth' mindset. *Caleidoscoop*, 25 (6), 20-25; Zie ook [Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën](#) en [Bijlage Breinontwikkeling bij adolescenten – Use it or lose it](#). Sarrasin, J.B., Nenciovici, L., Brault Foisy, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in neuroscience and education*, 12, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>.

³¹ Zie voor inspiratie bijvoorbeeld SDP Cognitief zwak functioneren, SDP Motoriek, literatuur over (chronisch) zieke leerlingen, leerlingen met meervoudige beperkingen...

Voorbeeld: *Guust heeft een uitstekende oog-handcoördinatie. De leerkracht L.O. stimuleert hem om een balsportinitiatie te volgen. Rowan maakt gebruik van een speciaal aangepast toetsenbord omwille van zijn hemiplegie. Op die manier kan Rowan zijn typvaardigheden oefenen zoals andere leerlingen.*

■ Intelligentie

Intelligentie kunnen we definiëren als de globale of samengestelde capaciteit van een individu om doelgericht te handelen, rationeel te denken en op een effectieve wijze om te gaan met zijn omgeving. Intelligentie is globaal omdat het kenmerkend is voor het individuele gedrag in zijn geheel. Daarnaast is de capaciteit samengesteld uit verschillende elementen en vermogens die, hoewel niet volledig onafhankelijk, kwalitatief te onderscheiden zijn³². Leerlingen verschillen onderling in hun intelligentie: sommigen kunnen complexe denkopdrachten zonder moeite aan, andere leerlingen hebben hier veel meer tijd en hulp bij nodig³³. Het idee achter het concept van intelligentie is dat personen heel verschillend profiteren van eerder opgedane ervaringen en ze profiteren ook niet altijd even consistent over de domeinen heen. Cognitieve capaciteiten ontwikkelen zich dus altijd binnen een context: ze krijgen vorm door formeel en informeel leren, zowel thuis als op school. Om te kunnen groeien heeft iedere leerling een passend aanbod, stimulering en ondersteuning nodig. Deze groeimogelijkheden zien we ook bij leerlingen met zwakkere cognitieve mogelijkheden, leerproblemen of meervoudige beperkingen. Voor een uitgebreide bespreking van de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden, verwijzen we naar het theoretisch deel van de protocollen cognitief functioneren³⁴.

■ Executieve functies³⁵

Executieve functies zijn cognitieve processen die doelgericht complex handelen mogelijk maken³⁶. We kunnen hierin werkgeheugen³⁷, cognitieve flexibiliteit en inhibitie onderscheiden. Deze processen zijn onontbeerlijk in nieuwe onbekende situaties waarin een snelle en flexibele aanpassing van gedrag aan de omgeving vereist is. De ontwikkeling van executieve functies volgt in belangrijke mate het ritme

³² Naar Wechsler in Resing, W.C.M. & Verschuieren, K. (2016). Hoofdstuk 5: Intelligentie. In K. Verschuieren en H. Koomen (Red.). Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context (pp. 109-130). Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers. Zie ook Theoretisch deel Cognitief sterk functioneren en Cognitief zwak functioneren.

³³ Verschuieren K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent, handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco learn

³⁴ Zie [Theoretisch deel Cognitief sterk functioneren](#) en [Cognitief zwak functioneren](#). Werkgeheugen is zowel een brede cognitieve vaardigheid binnen de intellectuele functies als een cognitief proces binnen executieve functies. Om binnen beide concepten te komen tot een totaalbeschrijving nemen we werkgeheugen op beide plaatsen op.

³⁵ Baeyens, D. (2021). Het ABC van EF. *Caleidoscoop*, 33 (5).

³⁶ Wij kiezen er hier voor om executieve functies op functieniveau te bepalen als cognitieve processen (hogere orde executieve functies). De lagere orde executieve functies benoemen wij op activiteitsniveau (zelfregulatie).

³⁷ Werkgeheugen is zowel een brede cognitieve vaardigheid binnen de intellectuele functies als een cognitief proces binnen executieve functies. Om binnen beide concepten te komen tot een totaalbeschrijving nemen we werkgeheugen op beide plaatsen op.

van de ontwikkeling van de hersenen, mits voldoende stimulans van de context (omgevingsfactoren) om de verworven executieve functie effectief te gebruiken en te optimaliseren. Onderwijs kan hier onder andere een belangrijke rol in spelen. De ontwikkeling start bij de leeftijd van twee jaar en gaat minstens door tot de adolescentie. Executieve functies hebben een sterk voorspellende rol bij schools presteren (bijvoorbeeld lezen, spellen en rekenen) en gedragsmatig functioneren (bijvoorbeeld: plannen en organiseren, sociaal gedrag stellen t.a.v leeftijdsgenoten)³⁸.

Voorbeeld: Enzo is een jongen met veel interesses, hij is een vlotte prater die een sterk wiskundig inzicht heeft. Tijdens de les merken de leerkrachten dat hij geen goede werkhouding heeft, op school komt hij door zijn defensieve houding vaak in conflicten. Tijdens een intakegesprek concretiseert de CLB-medewerker met Enzo, zijn ouders en zijn leerkracht wat er precies wordt bedoeld met 'werkhouding' en 'defensieve houding' en hoe Enzo zelf hiernaar kijkt. Uit het gesprek blijkt dat het voor Enzo niet gemakkelijk is om zijn aandacht te richten, om zijn impulsen onder controle te houden en om meerdere opdrachten tegelijk op te nemen. Enzo en zijn leerkracht geven ook aan dat deze problemen zich meer voordoen als hij moe is. Enzo, zijn leerkracht en zijn ouders stellen de vraag wat kan helpen om Enzo hier verder in te laten groeien. Het CLB-team onderzoekt hiervoor de executieve functies maar ook aspecten van de onderwijsleersituatie zoals instructiekwiteit, variatie en bewegingsruimte, en het opvoedings- en onderwijsondersteunend gedrag, zoals hoe ouders ervoor kunnen zorgen dat Enzo op tijd stopt met gamen zodat hij uitgerust naar school kan gaan.

3. Persoonlijke factoren

Persoonlijke factoren verwijzen naar de individuele achtergrond en kenmerken van de leerling die het functioneren beïnvloeden³⁹. Voorbeelden hiervan zijn leeftijd, geslacht, gender, thuistalen, onderwijsloopbaangeschiedenis, interesses... In het model focussen we vooral op persoonlijke factoren die ondersteunend of belemmerend zijn bij het bereiken van doelen. Persoonlijke factoren mogen we niet zomaar beschouwen als onveranderbare eigenschappen van het kind of de jongere. Ze kunnen beïnvloed worden door aanpassingen bij de leerling zelf (op zoek naar eigen krachten) en/of aanpassingen van de omgeving (bv. invloed van nieuwe vrienden)⁴⁰. De persoonlijke factoren beïnvloeden mee het toekomstperspectief dat de leerling voor ogen heeft maar ook welke tools de leerling bezit om zijn doelen te bereiken⁴¹.

³⁸ Baeyens, D. (2021). Het ABC van EF. Caleidoscoop, 33(5).

³⁹ Zie Theoretisch deel: [ICF-CY](#)

⁴⁰ Verschueren K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M., (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco

⁴¹ Zie [HGW-uitgangspunt: HGW is doelgericht](#)

We bespreken hieronder de aspecten mindset, zelfconcept, interesses en motivatie. Deze aspecten zijn gekozen op basis van hun plaats in de wetenschappelijke literatuur⁴².

■ **Mindset**⁴³

Mindset staat voor de denkstijl, de overtuiging die je over jezelf hebt en die een grote impact heeft over hoe je in het leven staat en omgaat met leersituaties, uitdagingen en tegenslag. Hierbij beschouwen we mindset eerder als een continuüm waarbinnen je tijdens een leersituatie in gedachten voortdurend beweegt en waarbij men aan de uitersten twee types mindsets onderscheidt: een fixed mindset (vaste mindset) en een growth mindset (groeimindset).

De fixed mindset is de overtuiging dat intelligentie, persoonlijkheid en kwaliteiten vaststaan. Het gaat om de opvatting dat mensen van nature welbepaalde mogelijkheden hebben en dat het geen nut heeft om je in te spannen voor zaken waar je geen talent voor hebt. Uit angst om dom te lijken zorgt de fixed mindset ervoor dat je geen risico's durft te nemen en geen nieuwe dingen durft te proberen. Hierdoor heb je de neiging om veilig in je comfortzone te blijven door vooral dat te doen waarvan je zeker weet dat je het kunt. De growth mindset daarentegen is de overtuiging dat mensen hun capaciteiten en talenten kunnen ontwikkelen en laten groeien. Hierbij worden faalervaringen, inzet, doorzettingsvermogen, strategiegebruik, instructie en hulp van anderen gezien als deel van een leerproces.

Afhankelijk van de vaardigheid die gevraagd wordt en de omstandigheden waaronder je moet presteren, neigen leerlingen meer naar een growth of een fixed mindset. Bewust zijn van welke mindset een leerling binnen een bepaalde situatie of vaardigheid hanteert en vanuit welke mindset feedback wordt gegeven, geeft aanknopingspunten voor verandering en groei.

Voorbeeld: Rein sluit vriendschap met de zoon van het gastgezin waar hij verblijft tijdens de zomervakantie in Frankrijk. Hier leert hij met veel plezier op een informele manier, stap voor stap, communiceren in een andere taal (growth mindset). Ook wanneer hij achteraf contact houdt via berichten of chatten voelt hij geen schroom of aarzeling, ook al maakt hij nog veel schrijffouten. Wanneer hij echter van zijn leerkracht Frans de opdracht krijgt om een spreekbeurt voor de hele klas te presenteren schiet hij in paniek en denkt hij dat het hem niet zal lukken om zich correct en verstaanbaar uit te drukken (fixed mindset).

⁴² Vanuit feedback ISPA-congres 2022; Verschueren K., Sypré S., Struyf E., Lavrijsen J., Vansteenkiste M., (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven: Acco; Verschueren, K., & Koomen, H. (Red.). (2016) *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers; Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁴³ Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties. Amsterdam: Uitgeverij S.W.P. Voor een uitgebreide bespreking van het concept mindset en de misverstanden die vaak opduiken, verwijzen we naar [Bijlage Mindset](#)

■ Zelfconcept⁴⁴



Het zelfconcept bevat de verzameling van beoordelingen over het eigen functioneren. Wanneer dit gerelateerd is aan het functioneren als persoon in het algemeen spreken we over de globale zelfwaardering en wanneer het gelinkt is aan specifieke domeinen spreken we over domeinspecifieke zelfwaarderingen of competentiebelevingen. Hoe belangrijker iemand een specifiek domein vindt, hoe meer zijn globaal gevoel van eigenwaarde zal afhangen van het ervaren succes in dat domein. We bekijken het zelfconcept multidimensionaal met zowel een beschrijvende als een evaluatieve component. Met andere woorden, het zelfconcept omvat naast een omschrijving van hoe een persoon zichzelf ziet ook een bepaalde waardering die hij daaraan koppelt. Er is wetenschappelijke evidentie om het algemeen zelfconcept op te splitsen in het academisch en niet-academisch zelfconcept, die op zich verschillende subdimensies omvatten⁴⁵. In deze tekst duiken we even dieper in het academisch zelfconcept, gezien er een sterke link is met het schools functioneren.

Het **academische zelfconcept** gaat over de perceptie die leerlingen hebben van hun schoolse capaciteiten. Dit kan zowel betrekking hebben op het schoolse kunnen in het algemeen als voor specifieke vakken. Onderzoek wijst uit dat er een wederzijdse samenhang is tussen academisch zelfconcept en schoolse prestaties⁴⁶. Zo zal een leerling die goede punten haalt voor wiskunde, vaak denken dat hij of zij goed is in wiskunde. Omgekeerd beïnvloedt het academisch zelfconcept ook de prestaties: een leerling die denkt dat hij goed is in wiskunde, gaat zich er harder voor inzetten en

⁴⁴ Wouters, S., Verschuieren, K., & Gadeyne, E. (2016). 'Hoofdstuk 10: Zelfconcept' in K. Verschuieren & H. Koomen (red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant, pp 195-2016.

⁴⁵ Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschuieren, K., Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Steunpunt Studietoelagen en Schoolloopbanen; Leuven.

⁴⁶ Van den Branden, N., & De Fraine, B. (2016). *De evolutie van niet-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyse van de leerlingvragenlijst in het LiSO-project*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent, geconsulteerd op 13/03/2023 van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9878>

meer volharden waardoor die leerling betere prestaties neerzet⁴⁷. Maar niet enkel reële schoolse prestaties spelen een rol, er zijn andere factoren die ervoor kunnen zorgen dat het academisch zelfconcept enigszins kan afwijken van de feitelijke prestaties. Leerlingen zullen namelijk ook hun prestaties op andere vakdomeinen laten meewegen: doen ze het goed voor taal, dan ligt hun zelfconcept voor wiskunde vaak wat lager, en omgekeerd. Verder zou het academisch zelfconcept van een leerling negatief gerelateerd zijn aan de gemiddelde resultaten van zijn of haar klas- en schoolgenoten. Leerlingen met hetzelfde vaardigheidsniveau vertonen dan een lager academisch zelfconcept wanneer ze zich vergelijken met meer vaardige leerlingen en een hoger academisch zelfconcept wanneer ze zich vergelijken met minder vaardige leerlingen. Omdat wordt vastgesteld dat het academische zelfconcept geen zuivere afspiegeling van de prestaties is, is het nuttig om dit zelfconcept apart te meten.

De ontwikkeling van het algemene zelfconcept verloopt steeds meer gedifferentieerd. Zo zullen oudere kinderen meer domeinen onderscheiden in hun zelfevaluaties dan jongere kinderen. De samenhang tussen de verschillende domeinspecifieke zelfevaluaties zal afnemen vooral voor de domeinen die het meest van elkaar verschillen zoals bijvoorbeeld uiterlijke kenmerken en wiskundige of taalkundige prestaties. Verder zien we een toenemende mate van integratie waarbij zelfevaluaties steeds meer geïntegreerd zijn in een interne consistente theorie over zichzelf, bijvoorbeeld vrolijke en depressieve kenmerken worden samengevoegd tot humeurig.

Het gezin en de school vormen een betekenisvolle context voor de ontwikkeling van het zelfconcept. Zowel de eigen competentie en succeservaringen, als de aanvaarding door significante anderen en de standaard of groep waarmee de persoon zich vergelijkt, zijn hierbij bepalend.

■ Interesses

Een leerling exploreert waar zijn interesses liggen en op welke manier hij hiermee aan de slag gaat om zijn doel te bereiken, zowel binnen als buiten de schoolse context. Het RIASOC-model⁴⁸ onderscheidt zes interesstypes, die aangeven tot welk soort activiteiten iemand zich aangetrokken voelt: Realistisch (wanneer iemand houdt van praktische activiteiten), Intellectueel (voor wie graag dingen onderzoekt), Artistiek (voor wie geniet van een kunstzinnige expressie), Sociaal (voor wie graag met mensen omgaat), Ondernemend (voor wie het fijn vindt anderen te overtuigen) en Conventioneel (voor wie graag op een precieze, systematische manier zaken organiseert). Leerlingen kunnen zich daarbij in verschillende interesstypes

⁴⁷ Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Steunpunt Studietoelagen en Schoolloopbanen; Leuven.

⁴⁸ Lavrijsen, J., Tracey, T.J.G., Verachtert, P., De Vroede, T., Soenens, B., Verschueren, K. (2021). Understanding school subject preferences: the role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality And Individual Differences*, 174, Art.No. 110685, 1-7. doi: 10.1016/j.paid.2021.110685

herkennen, maar sommige types spreken hen toch duidelijk meer aan dan andere. Binnen onderwijs voorspellen deze types welke vakken leerlingen het liefst doen.

Voorbeeld: Leerlingen met een sociale interesse kiezen vaak voor taalvakken, terwijl ondernemende leerlingen aangetrokken worden tot het vak economie en conventionele interesses samen sporen met wiskunde⁴⁹.

Binnen leerlingenbegeleiding kan het RIASOC-model ingezet worden om studiekeuzes te exploreren, specifiek bij leerlingen die moeilijk tot een studiekeuze komen. Verder wordt interesse ook positief gekoppeld aan diepgaande verwerkingsstrategieën en leerprestaties. Interesse draagt bij tot toegenomen aandacht, het beter aansluiten bij bestaande voorkennis en tot het vrijmaken van het verstandelijk vermogen om zich voor een taak te engageren⁵⁰.

■ Motivatie⁵¹

Leerlingen kunnen verschillende redenen hebben om zich in te zetten voor school of voor gedragsverandering. De term motivatie verwijst naar de onderliggende drijfveer van gedrag. Binnen leerlingenbegeleiding kan de opdeling van leerlingen volgens verschillende motivatieprofielen heel nuttig zijn. Op basis van de kennis van wat optimale en minder optimale motivatieprofielen zijn, kunnen interventies binnen onderwijs en leerlingenbegeleiding geoptimaliseerd worden⁵².

Voorbeeld: Lina eet gezond omdat ze oprecht geïnteresseerd is in gezonde voeding, omdat ze schaamte zou voelen indien ze ongezond eet. Petro eet gezond omdat zijn ouders hem hiertoe dwingen en er op school geen ongezonde snacks worden aangeboden.

De voorbeelden tonen aan dat leerlingen gekenmerkt worden door verschillende motivatieprofielen. Binnen de zelfdeterminatietheorie⁵³ wordt gesteld dat naast de kwantiteit van motivatie (amotivatie versus motivatie) ook de kwaliteit van motivatie van belang is om een motivatieprofiel op te maken. Onderstaande figuur⁵⁴ illustreert de verschillende soorten motivatieprofielen volgens de zelfdeterminatietheorie.

⁴⁹ Lavrijsen, J., Tracey, T.J.G., Verachtert, P., De Vroede, T., Soenens, B., Verschuere, K. (2021). Understanding school subject preferences: the role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching. *Personality and individual differences*, 174, Art No 110685, 1-7 doi: 10.1016/j.paid.2021.110685

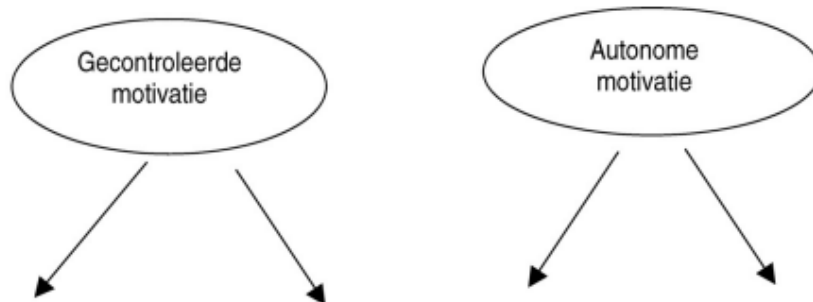
⁵⁰ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming p 61

⁵¹ Sierens, E., Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig leren*, 24, 17-35. Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](#), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁵² Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](#), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

⁵³ Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatietheorie*. Leuven: Acco.

⁵⁴ Figuur uit: Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, 1-27.



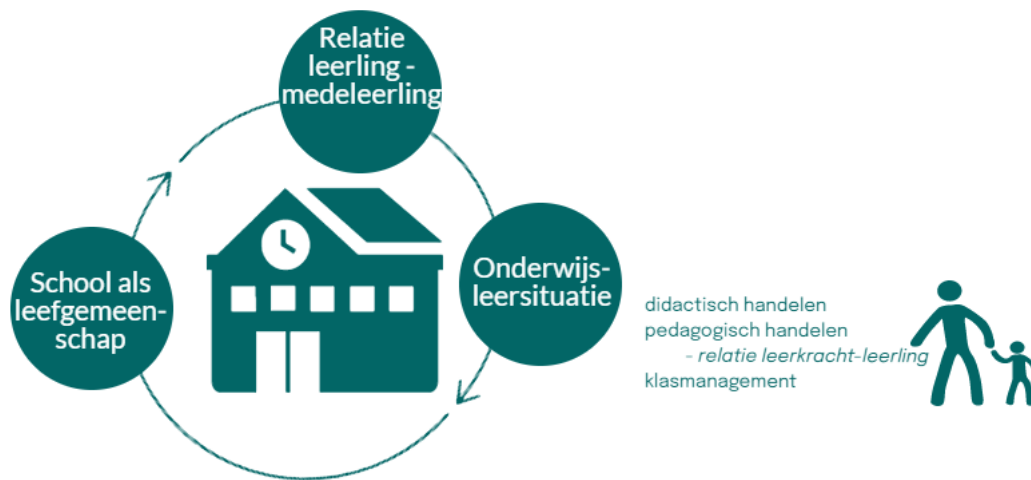
Type regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Motivationale drijfveer	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	Plezier, interesse
Onderliggende emoties	Stress, druk	Stress, druk	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid
Internalisatie	Geen	Gedeeltelijk	Volledig	Niet nodig
Type motivatie	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Intrinsiek

De zelfdeterminatietheorie stelt dat de verschillende types van motivatie verschillen naargelang hun mate van zelfdeterminatie of vrije wil. Bij autonome motivatie gaat het over een vrije keuze die je maakt voor een bepaald gedrag, over iets willen doen zonder druk te ervaren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld gepassioneerd zijn door een bepaald vak (intrinsieke regulatie). Leerlingen kunnen anderzijds ook meewerken in de klas omdat ze beseffen dat ze zo sneller bijleren, ze zien er de persoonlijke waarde van in, dit noemen we geïdentificeerde regulatie. Bij gecontroleerde motivatie gaat het over handelen op basis van druk, van buitenaf (extern) of van binnenuit (intern). Leerlingen doen wat er gevraagd wordt omdat ze bijvoorbeeld voorbeeldig willen overkomen, zich anders zouden schamen, erbij willen horen... Dit wordt aangeduid als geïntrojecteerde regulatie. Vaak speelt er ook een externe verplichting bij leerlingen. Een leerling studeert omdat moeder een kerstcadeau heeft beloofd als ze op haar rapport 70% behaalt (beloning). We noemen dit externe regulatie.

Onderzoek in de algemene leerlingenpopulatie toont zeer overtuigend aan dat autonome motivatie met meer schoolse betrokkenheid, meer diepgaande leerstrategieën en betere prestaties samenhangt in vergelijking met gecontroleerde motivatie⁵⁵.

⁵⁵ Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

3. Bouwsteen: de schoolcontext



1. De onderwijsleersituatie⁵⁶

Leerkrachten zijn de spilfiguren voor de ontwikkeling van de leerling in de klas. Ze behoren immers tot de krachtigste beïnvloeders van het leerproces. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de impact die ze hebben op het leerproces van hun leerlingen en op basis hiervan handelen. Het effect van de kwaliteit van de leerkracht én de school op leerprestaties van de leerling wordt duidelijk zichtbaar in meta-analytisch onderzoek⁵⁷. Kortom: het is de leerkracht, die zich bewust is van zijn impact, die het verschil maakt.

De onderwijsleersituatie kunnen we opdelen in drie aspecten⁵⁸: het didactisch handelen, het pedagogisch handelen van de leerkracht en het klassenmanagement⁵⁹.

⁵⁶ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). 'Hoofdstuk 3: Effectief onderwijs' in *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Vlaamse editie. Den Haag/Leuven: Acco.

⁵⁷ Hattie J. (2012), *Leren zichtbaar maken*, Nederlandse vertaling van *Visible Learning for Teachers*, Abimo, Bazalt, 2014; Mitchell, D., Sutherland, D. *Wat echt werkt. 29 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Picca, 2021; Marzano, R., Marzano, J., Pickering, D., , *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement. Vier fundamentele strategieën*. Bazalt, 2014

⁵⁸ Geïnspireerd op de checklist lerarenvaardigheden van Noëlle Pameijer

⁵⁹ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

Zie Bijlage: Gespreksleidraad rond onderwijsleersituatie voor inspirerende reflectievragen (in opmaak)

■ Het didactisch handelen van de leerkracht

Goed lesgeven wordt gezien als de kernopdracht van de leerkracht op school. Net zoals de leerling doelen nastreeft, streeft het schoolteam ook **doelgericht leren** na. Dit komt tot uiting in zowel algemene als specifieke doelen op vlak van kennis, vaardigheden, attitudes en competenties met als ultieme doel: de maximale ontplooiing van elke leerling. Om te voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen (macroniveau) hanteert de school doelen die gebaseerd zijn op het gevalideerd doelenkader⁶⁰. Kiezen voor uitdagende leerdoelen die aan de leerling worden geëxpliciteerd, verhoogt de motivatie.

Het aanbrenge van leerinhouden wordt samengevat onder de term **instructie**. Door middel van goed gekozen en passende instructie, weet de leerkracht de leerinhouden te vertalen op leerlingenniveau. De leerkracht stemt het soort instructie af op het profiel van de leerlingen(groep) en kiest hierbij doelbewust voor bijvoorbeeld een meer sturende dan wel een kortere of begeleide vorm van instructie. Dit gebeurt steeds in afstemming met de behoeften van de leerlingen. Effectieve instructie is doelgericht, activerend, rijk, gevarieerd en stapsgewijs. De kwaliteit van de instructie bepaalt immers het leerrendement, de motivatie en de werkhouding van de leerlingen.

De leerkracht past ook **effectieve feedback**⁶¹ toe. Feedback geeft de leerling inzicht in waar hij staat ten opzichte van het geëxpliciteerde doel en wat hij kan doen om nog dichter bij het doel te komen. De leerkracht geeft niet enkel effectieve feedback, maar gaat ook na hoe de feedback ontvangen wordt. De meeste feedback die leerlingen ontvangen komt van klasgenoten. Door oefening leren leerlingen elkaar goede feedback te geven en leren ze van en met elkaar. Ten slotte ontvangen niet enkel leerlingen feedback van hun leerkracht en medeleerlingen, ook de leerkracht zelf ontvangt feedback terug op zijn handelen. Leerkrachten kunnen hier hun voordeel mee doen: op basis van de feedback kan de leerkracht zichzelf evalueren en inschatten in welke mate zijn gekozen aanpak rendeert, wat op zijn beurt weer ten goede komt van de leerprestaties en het gedrag van de leerlingen in de klas. Feedback is dus een wederzijds proces.

■ Het pedagogisch handelen van de leerkracht

Het pedagogisch handelen handelt over de vaardigheden waarmee gewenst gedrag kan worden aangeleerd en in stand kan worden gehouden. De leerkracht staat model voor een bepaald gedrag of een bepaalde houding in de klas. Leerlingen leren veel van het **positief voorbeeldgedrag** van leerkrachten, ze spiegelen zich hieraan en nemen (on)bewust het gedrag over. De leerkracht bespreekt ook zijn **verwachtingen en wensen** ten aanzien van het gedrag van de klas, hij communiceert welk gedrag er

⁶⁰ Met gevalideerd doelenkader wordt bedoeld de eindtermen, de basiscompetenties, de ontwikkelingsdoelen of de doelen vastgelegd in een leerplan. Uit: Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). 3.1 De school stelt doelen voor de lerenden. In Vlaamse Onderwijsinspectie. [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

⁶¹ Voor een omschrijving van het begrip effectieve feedback, zie: Coppieters J.(2019), Effectieve feedback in het onderwijs. Acco

geapprecieerd wordt en welk gedrag niet kan worden getolereerd en dit steeds vanuit een respectvolle houding ten opzichte van de leerling.

Ten slotte zijn **leerkracht-leerlingrelaties** van grote invloed op zowel de affectieve als cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Leerkracht-leerlingrelaties zijn een mooi voorbeeld van wisselwerking: hoe positiever de relatie tussen beiden, hoe groter de kans op succes voor leerlingen en leerkrachten. Bij leerlingen zien we meer leergedrag en hogere leerprestaties, bij leerkrachten verhoogt hun eigen welbevinden. Een warme of nabije relatie tussen leerkracht en leerling wordt gekenmerkt door aangename gevoelens, wederzijdse betrokkenheid, openheid en vertrouwen. Een conflictueuze relatie daarentegen wordt gekenmerkt door negatieve gevoelens, onvoorspelbaarheid en wantrouwen. De mate van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie blijkt in het algemeen het meest voorspellend te zijn voor de verdere schoolse en psychosociale ontwikkeling van leerlingen. Daarenboven kan een conflictueuze relatie reeds aanwezig probleemgedrag van de leerling nog versterken⁶². Daarom is het belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van de impact van zijn relatie met de leerling in de klas. Waar deze relatie moeilijk loopt, kan de leerkracht een beroep doen op zijn schoolteam om samen te bekijken hoe deze relatie verbeterd kan worden of hoe er grenzen kunnen worden gesteld wanneer nodig. *“Een leerkracht mag een leerling in zijn hart dragen maar niet op zijn rug⁶³”*.

■ Klassenmanagement

Klassenmanagement kan omschreven worden als handelingen die leerkrachten ondernemen om een omgeving te creëren die academisch en sociaal-emotioneel leren ondersteunt en faciliteert en die de basis vormen om executieve functies te kunnen trainen bij leerlingen. Klassenmanagement leunt zowel aan bij het didactisch als bij het pedagogisch handelen van de leerkracht. Een effectief klassenmanagement zorgt ervoor dat leerlingen er ‘beter’ van worden of nog anders gezegd: klassenmanagement is voorwaarden scheppen voor ontwikkelingsbevorderend onderwijs.

De leerkracht reflecteert over hoe hij zijn klasorganisatie kan laten aansluiten bij de beoogde lesdoelen en onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen en hoe hij een ordelijke en veilige⁶⁴ leeromgeving kan creëren. Een goede klassenmanager zorgt voor een degelijke voorbereiding en een flexibel verloop van de les. Verder wordt er werk gemaakt van het installeren van regels en routines in de klas. Regels en routines worden geoefend met de leerlingen. Eens deze regels en routines geautomatiseerd zijn, kan de leerkracht veel leertijd winnen. Een doordacht klassenmanagement verschaft rust, duidelijkheid en structuur en is in die zin preventief.

⁶² Verschuieren K., Spilt J., Colpin H. (2015). De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling: de rol van leerkrachten en leeftijdsgenoten. In Bosmans, G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L., (2015), Diagnostiek bij kinderen en jongeren en gezinnen, ontwikkeling in context. Acco

⁶³ Uit Struyf, E. (2020). Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een gids voor onderwijsprofessionals. Pelckmans Pro, p 28-29.

⁶⁴ Zowel fysiek als psychisch veilig.

Een ander aspect van klassenmanagement is de inrichting van het klaslokaal. Leeromgevingen zijn bij voorkeur even divers als hun leerlingen: van klaslokalen naar flexibele leerruimtes met ruimte voor variatie (instructieruimtes, stille ruimtes, klassieke ruimtes waar doceren voorop staat,..). Een innovatieve leeromgeving heeft een flexibele structuur die verschillende vormen van leren toelaat op verschillende tijdstippen⁶⁵.

2. Relatie leerling – medeleerling

Kinderen en jongeren brengen een groot deel van hun dagelijkse leven door in het gezelschap van andere kinderen en jongeren. Deze relaties zijn van grote invloed op hun welbevinden en de socio-emotionele ontwikkeling. Naarmate kinderen ouder worden, vinden ze het belangrijker om vriendschappen⁶⁶ te hebben. Relaties met leeftijdgenoten op school zijn van bijzondere aard. Buiten de schoolcontext kunnen vooral relaties met gelijkgestemden worden gezocht en kunnen moeizame relaties worden vermeden. In een klas moeten daarentegen zeer verschillende leerlingen met elkaar samenleven zonder elkaar uitgekozen te hebben. Dit kan leiden tot spanningen en conflicten, maar het biedt ook mogelijkheden om van elkaar verschillende kwaliteiten en vaardigheden te leren⁶⁷.

Tal van longitudinale en experimentele studies hebben aangetoond dat peerervaringen cruciaal zijn voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren⁶⁸. Wat betreft de rol van school- en klasgenoten, blijken aanvaarding en populariteit in de peergroep, alsook groepsnormen, bij te dragen aan de schoolse betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Bovendien blijken peeraanvaarding en populariteit enerzijds en de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties anderzijds elkaar wederzijds te beïnvloeden.

Voorbeeld: Ari vindt het moeilijk om aansluiting te vinden met de andere leerlingen in de klas. Telkens er moet worden samengewerkt, ziet de leerkracht hoe hij liever zelfstandig de oefening maakt. De leerkracht maakt zich hier zorgen om want Ari maakt hierdoor minder vorderingen in de leerstof, maar leert zo ook minder samenwerken met andere leerlingen. De komst van een nieuwe leerling Umi in de klas, verandert de dynamiek. Ari en Umi delen dezelfde interesses en Umi is erg sociaal. Zij helpt Ari om verbinding te maken met de andere leerlingen en samen te werken. De leerkracht deelt deze positieve wending met zijn schoolteam zodat ook zij

⁶⁵ Carbonez J., Debruyne T., De Geyter J. (2020), Leerling en leraar, samen zorgen voor leerkracht? Een exploratief onderzoek naar zelfgestuurd leren in innovatieve leeromgevingen. Gent/Geraardsbergen. Arteveldehogeschool/scholengroep 20. Zuid-Oost-Vlaanderen

⁶⁶ Zie De thuis- en leefcontext: Het sociaal netwerk van de leerling en het gezin.

⁶⁷ van Dijk A., Orobio de Castro B. (2016), Relaties tussen kinderen op school. In Bosmans, G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L. (2015). Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en Context, Garant

⁶⁸ Verschueren K., Spilt J., Colpin H. (2015). De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling: de rol van leerkrachten en leeftijdgenoten. In Bosmans, G., Bijttebier, P., Noens, I., Claes, L. (2015). Diagnostiek bij kinderen en jongeren en gezinnen, ontwikkeling in context. Acco

hier gebruik van kunnen maken. Ook Ari's ouders merken dat hij nu liever naar school komt.

3. De school als leefgemeenschap

Naast wat er gebeurt op de klasvloer, is ook de ruimere context van de school belangrijk. Elke school is een leefgemeenschap die in verbinding staat met de thuis- en leefcontext van leerlingen en de bredere context. De school vormt immers een oefenterrein voor verschillende sociale en maatschappelijke vaardigheden. De school als leefgemeenschap stelt dus alles in het werk om elke lerende zoveel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden: onderwijs focust niet enkel op kwalificatie maar evenzeer op socialisatie en persoonsvorming⁶⁹. Onderwijs streeft steeds naar een ruime ontwikkeling en naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke individuele leerling. Dit uit zich concreet in de groei van kennis en vaardigheden, maar evenzeer in de ontwikkeling van attitudes, competenties, het exploreren van talenten, het kritisch leren kijken naar de gemeenschap... Op deze manier komen leerlingen tot optimale participatie aan de maatschappij⁷⁰. De school is een diverse en open leefgemeenschap die de uitdaging aangaat om alle leerlingen op hun manier te laten excelleren en zo gelijke kansen te vrijwaren.

⁶⁹ Biesta G. (2018). De terugkeer van het lesgeven. Uitgeverij Phronese

⁷⁰ Van Acker, T., De Maertelaere Y. (2014), Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting. Lannoo Campus

4. **Bouwsteen: de thuis- en leefcontext**⁷¹



Het spreekt voor zich dat de context waarbinnen kinderen en jongeren wonen en leven een grote invloed heeft op hun functioneren binnen en buiten school. Deze thuis- en leefcontext kunnen we op verschillende manieren bekijken. Dit kan bijvoorbeeld **structureel** door het gezin met zijn meerdere subsystemen te bekijken. Binnen onze huidige maatschappij merken we diverse vormen van samenleven op. Naast het gezin met biologische ouders en één of meerdere kinderen zien we vaak ook nieuw samengestelde gezinnen of één-oudergezinnen. Wanneer ouders niet (meer) samenleven, groeien kinderen en jongeren op in verschillende gezinnen. Bovendien zijn er ook leerlingen die niet (meer) thuis wonen maar wel nog deel uitmaken van een gezin of van een andere thuis- of leefcontext, bijvoorbeeld een pleeggezin, internaat of gezinsvervangend tehuis.

Naast een structurele visie kan je ook vanuit een **dynamische** visie naar het gezin kijken. Tussen de verschillende subsystemen binnen een gezin is er voortdurende interactie en uitwisseling waarbij afstemming nodig is in functie van een harmonieus functioneren. Zo maken scheidende ouders of ouders in een nieuw samengesteld gezin, samen met hun kinderen een langdurige transitie door. Hierbij leren alle partijen met vallen en opstaan omgaan met veranderingen in relaties, rollen en posities binnen het gezin, maar ook met wijzigingen in woonsituatie of financiën. Ook leerlingen die binnen een andere thuiscontext opgroeien, maken procesmatig veel veranderingen mee die een impact kunnen hebben op hun functioneren. We denken hierbij aan van

⁷¹ Van Leeuwen Karla, Gezins- en opvoedingsfactoren bij typische en atypische ontwikkeling. (2015). In Bosmans, G., Noens I., Bijttebier, P., Claes, L., Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen, Acco.

bij een pleeggezin wonen gradueel meer tijd doorbrengen in het gezin van je vader, als niet-begeleide minderjarige vluchteling begeleid worden door een voogd...

Onderzoek geeft aan dat niet zozeer de structurele kenmerken van een gezin een rol spelen in de ontwikkeling van kinderen en jongeren, maar wel de aanwezigheid van risico- of protectieve factoren bij het kind zelf, bij de ouders en/of in de omgeving. Ook dynamische factoren zoals de kwaliteit van de opvoedingsrelatie, een gezonde communicatie binnen het gezin of de afwezigheid van conflicten zijn van belang.

1. Opvoeding

De manier van opvoeden kan meer of minder gunstig zijn voor het welbevinden en het gedrag van een leerling thuis en op school en kan dus eerder een risico- of een beschermingsrol vervullen. Om de opvoedingsrelatie van ouder⁷² en kind te beschrijven, is het zinvol om zowel te kijken naar de observeerbare gedragingen van ouder en kind en de opvoedingsstijl van de ouder als naar de beleving van en het denken over de opvoeding⁷³. De opvoedingsrelatie is een wederzijdse relatie waarbij de invloed die ouders uitoefenen op hun kind even belangrijk is als de invloed die kinderen op hun ouders uitoefenen en waarbij ook niet-controleerbare elementen een rol spelen. Daarnaast wordt de opvoedingsrelatie ook beïnvloed door ouder- en kindkenmerken zoals temperament, persoonlijkheid, de eventuele aanwezigheid van een pathologie (bijvoorbeeld depressie, verslaving,...) en door contextkenmerken (sociale steun, werksituatie, (sub)culturen...).

Diagnostiek van opvoeding en gezinsfunctioneren is een delicate kwestie, in het bijzonder wanneer het probleem niet door de ouders zelf is gesignaleerd en/of wanneer de gezinnen deel uitmaken van minderheidsgroepen of kansarme groepen. Ouders die vaak met maatschappelijke uitsluiting te maken krijgen, kunnen zich extra geïsoleerd of bekritiseerd voelen.⁷⁴ Diagnostici zijn zich niet altijd bewust van hoe hun eigen referentiekader over opvoeding en gezinsfunctioneren meespeelt binnen hun diagnostisch proces.⁷⁵

■ Opvoedingsvaardigheden en opvoedingsstijlen

In dit onderdeel hebben we het over het observeerbaar gedrag tussen ouder en kind, de verschillende opvoedingsvaardigheden zoals positieve betrokkenheid, monitoring, disciplineren, positieve bekrachtiging, probleemoplossing en over de verschillende opvoedingsstijlen.

⁷² Wanneer we hieronder verder spreken over 'ouder' bedoelen we hiermee elke persoon die opvoedingsverantwoordelijke is of een opvoedende rol opneemt binnen de context die thuis is voor een leerling. In dezelfde lijn spreken we ook over gezin, broers en zussen.

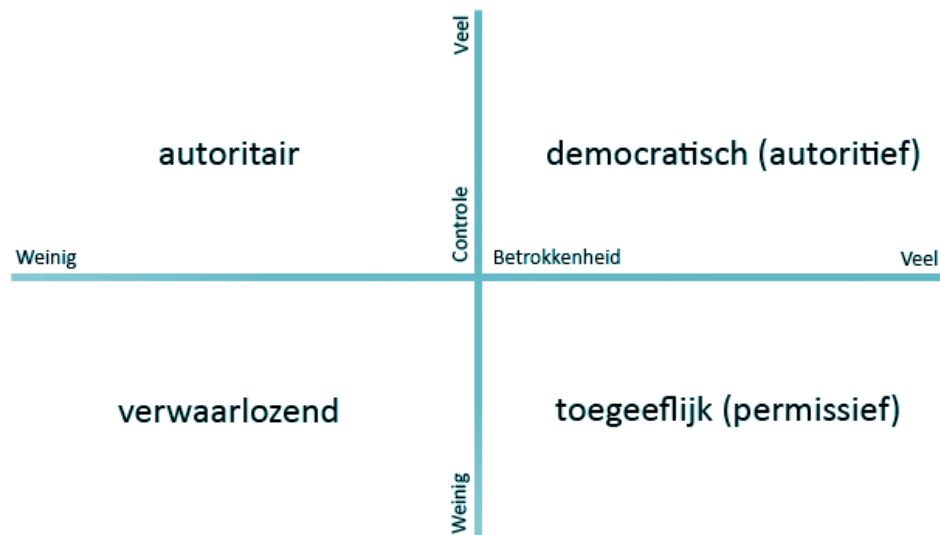
⁷³ Van Leeuwen, K. (2019). Wat percepties van ouders over opvoeden ons kunnen leren..., lezing op 15 november 2019 op studiedag VVSP; geraadpleegd op 20 maart 2023 via

https://www.schoolpsychologie.be/wp-content/uploads/2020/01/20191115_VVSP_Karla_Van_Leeuwen.pdf

⁷⁴ Colpin, H., Soenens, B., & Goossens, L. (2016). 'Hoofdstuk 12: 'Opvoeding en gezin' in K. Verschueren & H. Koomen (red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant, pp 233-253

⁷⁵ Zie Toetsstenen faire diagnostiek

De opvoedingsstijl van de ouder kan namelijk bijdragen aan het in stand houden, verbeteren of oplossen van een probleemsituatie. Opvoedingsstijlen kunnen variëren in de mate van steun, warmte (betrokkenheidsdimensie) en controle of discipline (controledimensie). Onderstaande figuur illustreert de vier belangrijkste opvoedingsstijlen:



Sommige studies tonen aan dat de **democratische (autoritatieve) opvoedingsstijl** de meest gunstige is voor de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen⁷⁶. Bij deze opvoedingsstijl zijn ouders accepterend en warm en hebben belangstelling voor het alledaagse leven van hun kinderen. Ze bieden ruimte binnen zekere grenzen, bepalen regels in overleg met hun kind, passen deze consequent toe, straffen redelijk met een pedagogisch doel. Ze moedigen hun kinderen aan om assertief, zelfstandig en verantwoordelijk te handelen en laten hun kinderen zelf keuzes maken. Deze manier van opvoeden heeft een positief effect op het zelfvertrouwen en geeft minder kans op internaliserende en externaliserende gedragsproblemen bij kinderen en jongeren. Bovendien hangt democratisch opvoeden positief samen met gevoelens van schoolse competentie en schools presteren⁷⁷. Een belangrijke kanttekening bij deze bevinding is dat dit onderzoek vaak vertrekt vanuit westerse gezinnen en westerse scholen. Of de democratische opvoedingsstijl inderdaad de meest gepaste opvoedingsstijl is, hangt onder andere af van de culturele context waarbinnen een kind of jongere opgroeit.

⁷⁶ Steinberg, 2001, in Colpin, H., Soenens, B., & Goossens, L. (2016) 'Opvoeding en gezin' in K. Verschueren & H. Koomen (red.) *Handboek Diagnostiek in de Leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Zesde, herziene druk. Garant, pp 233-254.

⁷⁷ Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. M. en Darling, M. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63, 1266-1281

Ook in opvoeding kunnen de principes van de zelfdeterminatietheorie toegepast worden⁷⁸. Opvoeden is dan afstemmen op de opvoedingsbehoeftes van het kind. Deze zullen verschillen afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het kind maar zullen vaak ook anders zijn tussen de verschillende kinderen binnen een gezin. We spreken van een **behoeften-ondersteunende opvoeding** als ouders tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften bij hun kinderen. Kinderen worden gestimuleerd om autonoom keuzes te maken en zich verder te ontwikkelen en te ontplooiën als individu. Ouders doen dan een beroep op de intrinsieke motivatie. Als de opvoeding niet of minder aan deze basisbehoeften tegemoet komt, zullen kinderen meer handelen vanuit een verplichtende of controlerende 'moetivatie'. Net zoals gezonde voeding, hebben kinderen ook vitamines nodig om psychologisch te groeien. Die basishouding geeft een stevige houvast aan ouders en opvoeders.

■ De visie op en de beleving van de opvoeding

Naast wat ouders doen is ook hoe ze denken over opvoeding een belangrijk aspect. Welke betekenis schrijven ouders toe aan opvoeding? Wat zijn hun waarden, attitudes, gevoelens, attributies, denkbeelden over opvoeding? Welke opvoedingsdoelen houden zij voor ogen: assertief, gehoorzaam, beleefd, sociaal geëngageerd... zijn? We onderscheiden hierbij zowel visie als de beleving die in nauwe wisselwerking staan met elkaar en met het opvoedingsgedrag van ouders⁷⁹.

De visie verwijst naar het kennen en weten: de algemene kennis die ouders hebben over de ontwikkeling van kinderen, het beeld dat zij over zichzelf hebben als ouder... Hiertoe behoren ook de attributies die ze hebben over het gedrag van hun kind. Schrijven ze de oorzaak van het gedrag toe aan het kind zelf, aan zichzelf, of aan de omstandigheden? In welke mate zien zij zichzelf als mogelijke bron van invloed op het gedrag van het kind (self-efficacy)? Welke hulp verwachten zij vanuit de omgeving? Of willen ze vooral geen hulp?

Bij de beleving denken we aan de verschillende gevoelens die ouders ervaren bij de opvoeding van hun kind. Hoe voelen ze zich als hun kind zo reageert? Welke emoties staan op de voorgrond? Ook het ervaren van *opvoedingsstress* kan hieronder geplaatst worden, waarbij zowel een hoge mate van stress als het helemaal ontbreken van stress als mogelijke uiting van een gebrek aan betrokkenheid, een aandachtspunt kan zijn.

2. Onderwijsondersteunend gedrag⁸⁰

Onderwijsondersteunend gedrag is het gedrag dat ouders stellen om bij te dragen aan de onderwijsdoelen van hun kind. Vaak wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen

⁷⁸ Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). Vitamines voor groei. *Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Acco., pp 442-648

⁷⁹ Van Leeuwen, K. (2019). Wat percepties van ouders over opvoeden ons kunnen leren..., lezing op 15 november 2019 op studiedag VVSP; geraadpleegd op 20 maart 2023 via

https://www.schoolpsychologie.be/wp-content/uploads/2020/01/20191115_VVSP_Karla_Van_Leeuwen.pdf

⁸⁰ Pameijer, N. (2021) Met plezier naar school. Uitgeverij Pica, pp12-27

ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid. Bij ouderparticipatie gaat het eerder om gewaardeerd vrijwilligerswerk dat niet meteen een aantoonbare invloed heeft op het schoolsucces van kinderen. Denk hierbij aan activiteiten op school zoals lees- of verkeerouder zijn, meegaan op schoolreis, helpen in de schoolbibliotheek, maar ook over eventuele praktische ondersteuning van het schoolteam en deelname aan een schoolbestuur of ouderraad. Bij ouderbetrokkenheid gaat het om een efficiënte samenwerking tussen school en ouders in functie van de optimale ontwikkeling, welbevinden en participatie van de leerling. Het accent ligt dus meer op de ontwikkeling van de leerling zelf, dan op het praktische reilen en zeilen op school⁸¹.

Ouderbetrokkenheid levert een belangrijke bijdrage aan het schoolsucces. Kinderen leren beter en gaan met meer plezier naar school als hun ouders betrokken zijn bij de school. Persoonlijk contact tussen ouders en leraar bevordert het vertrouwen van ouders in de school en het werkplezier van leraren. Ouders en leerkrachten hebben daarbij een andere rol, maar een gemeenschappelijk doel namelijk een optimale ontwikkeling, welbevinden en participatie van het kind. Ze vullen elkaar hierbij aan en hebben elkaar nodig. Een goed contact met constructief en effectief overleg tussen leerkracht en ouder is daarbij zeer belangrijk⁸².

In elk geval is het zo dat alle ouders betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kind maar de mate waarin en de manier waarop kan wel verschillen. Sommige ouders hebben daar minder behoefte aan en voor andere ouders kan de Nederlandse taal een belemmering vormen om met de school in gesprek te gaan. Laagopgeleide ouders denken soms dat ze geen verstand hebben van onderwijs en houden zich daardoor soms afzijdig. Er zijn ook ouders die zo overbelast zijn dat ze er niets extra bij kunnen hebben. Ze zijn aan het overleven en kunnen het onderwijs aan hun kind niet ondersteunen, hoewel ze dat heel graag zouden willen. Het is belangrijk om dit thema steeds respectvol en op maat te bespreken, onbevooroordeeld, in een open en veilige sfeer. Scholen hebben een actieve rol in het wegnemen van drempels voor onderwijsondersteunend gedrag: Wat hebben ouders nodig om schoolsucces te stimuleren? Hoe willen ze nog beter afstemmen op de opvoedingsbehoeften van hun kind en wat hebben ze daarvoor nodig? Hebben ze nood aan ondersteuning en hoe kan de school of het CLB hierbij helpen?

Bijvoorbeeld: De leerkrachten van Mo merken dat hij vaak niet is voorbereid op toetsen of taken niet op tijd afwerkt. Dit zorgt ervoor dat Mo qua leervorderingen alsmear meer achterop hinkt tegenover de rest van de klas. Mo geeft aan dat het thuis erg druk is, zijn ouders werken lange dagen in de zaak, er zijn verbouwingen naast de deur... Dit maakt het voor hem moeilijk om thuis te studeren. Tijdens een oudercontact bespreekt de klasleerkracht zijn bezorgdheden met Mo en zijn ouders. Mo's vader stelt voor dat Mo na school naar hun zaak gaat om daar zijn schoolwerk te maken. Het is daar rustiger om te werken, Mo kan de hulp van zijn ouders inroepen

⁸¹ de Vries, P. (2020). Ouderbetrokkenheid NEXT, uitgeverij Pica

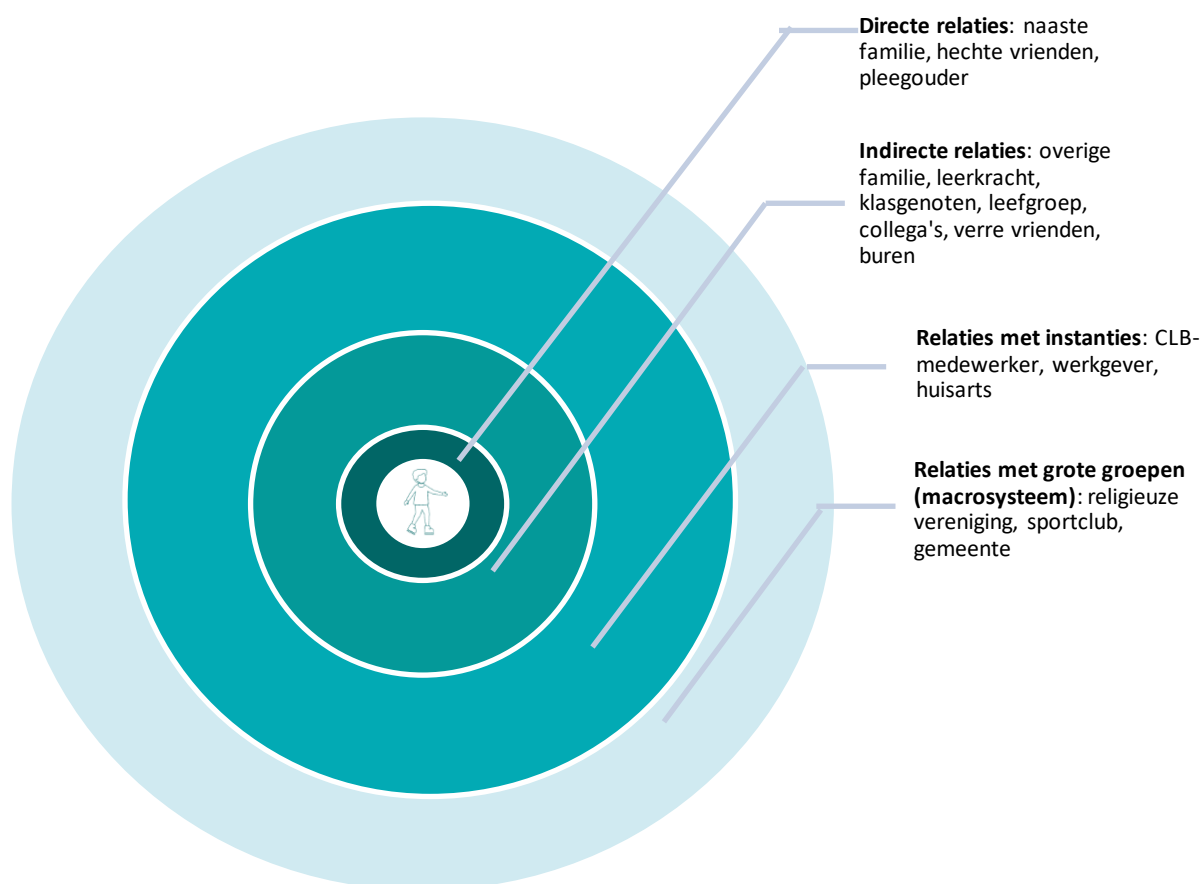
⁸² Daamen, W. (2017). *Partnerschap met ouders. Wat werkt?* Nederlands Jeugdinstituut, geraadpleegd op 13/03/2023 van https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/WatWerkt_Partnerschap-met-ouders.pdf

als hij die nodig heeft en zijn ouders kunnen ook gemakkelijker 'een oogje in het zeil houden'.

3. Het sociaal netwerk van de leerling en het gezin

Het sociale netwerk van een leerling, ouder of gezin bestaat uit al die mensen waarmee zij in zekere mate een warme relatie onderhouden. Het gaat daarbij niet alleen om het aantal mensen waarmee ze contact hebben, maar ook om een gevoel ergens bij te horen en zich vertrouwd te voelen met andere mensen.

Onderstaande cirkel geeft schematisch alle verschillende lagen netwerken mee⁸³.



De contacten in de binnenste kring zijn de meest voor de hand liggende contacten. Daarin bevinden zich de mensen waar een leerling of ouder altijd op kan terugvallen, ook wanneer het minder goed gaat. Het zijn mensen waar ze een persoonlijke relatie mee hebben en die hun vertrouwen kunnen geven. Het zijn de sociale contacten die het dichtstbij staan, zoals familie en heel goede vrienden. In de tweede kring staan mensen die wat verder afstaan van de leerling of het gezin, maar waar ze wel

⁸³ Geïnspireerd op Paes M. (2008). Wijkgezondheidswerk, een studie naar 25 jaar wijkgericht werken aan gezondheid in Den Bosch-Oost. 's-Hertogenbosch (academisch proefschrift).

regelmatig contact mee hebben. Dit zijn bijvoorbeeld collega's, vrienden, klasgenoten, burens, leerkrachten, de voetbaltrainer etc. Het vertrouwen is niet zozeer gebaseerd op een persoonlijke relatie, maar op een meer algemeen vertrouwen. Groepsleden helpen elkaar als dat nodig is en leren van elkaar. De contacten in de daaropvolgende kring staan verder af van de leerling of ouder. Dit zijn bijvoorbeeld de CLB-medewerker, de huisarts... Contacten uit de derde cirkel blijven niet, maar duren zolang als dat nodig is. Het zijn over het algemeen contacten met een specifieke functie en er is meer afstand tot deze personen. Daarnaast behoren mensen ook toe aan grotere groepen die een rol kunnen spelen in hun sociaal netwerk zoals religieuze groepen, online communities, vrouwenrechtenorganisaties...

Het gehele sociale netwerk van personen heeft drie verschillende **functies**: praktische ondersteuning, psychologische of emotionele ondersteuning en een voorbeeldfunctie (normatieve functie)⁸⁴. Praktische ondersteuning betekent dat ouders of leerlingen een beroep doen op mensen in hun omgeving voor praktische zaken, bijvoorbeeld voor oppas, een klus in de tuin of tijdelijke huishoudelijke hulp wanneer een ouder ziek is. Naarmate ouders en leerlingen over een hechter sociaal netwerk beschikken, is het gemakkelijker om hulp te vragen of anderen steun te bieden. Een sterk sociaal netwerk biedt ouders en leerlingen ook psychologische of emotionele steun. Mensen uit hun netwerk bieden hun bijvoorbeeld een luisterend oor, de mogelijkheid om te ventileren en geven hun waardering. Emotionele ondersteuning versterkt het psychisch welbevinden: ouders en leerlingen weten dat zij gewaardeerd worden en dat er voor hen gezorgd wordt. Het omgekeerde geldt overigens ook: wanneer ouders en leerlingen zich goed voelen, zijn zij op hun beurt meer in staat om mensen in hun omgeving te ondersteunen. Groepsleden functioneren als rolmodel⁸⁵ voor elkaar en houden sociale controle. Dit noemen we de voorbeeldfunctie die mensen voor elkaar kunnen hebben. Door deel van een groep uit te maken leren ouders en kinderen de gewoonten en gedragscodes van die groep.

Bijvoorbeeld: Zola groeit op in een gezin waarbij iedereen heeft verder gestudeerd. Dit zorgt ervoor dat zij in haar studiekeuzeprocess te weinig reflecteert over wat zij zelf wil en welke keuzes zij wil maken. Van thuis uit voelt zij namelijk de druk dat je het niet gemaakt hebt in het leven als je geen universitair diploma behaalde. Maya is ervan overtuigd dat haar capaciteiten niet sterk genoeg zijn voor hoger onderwijs, omdat er niemand in haar gezin verder studeerde na het secundair onderwijs. Na een gesprek met haar leefgroepbegeleidster die orthopedagogiek studeerde, begint ze op een andere manier te kijken naar haar eigen capaciteiten.

⁸⁴ Baartman, H. (2010). Ouderschap en de betekenis van solidariteit om je heen. Ouderschapskennis, 13, pp 182-194.

⁸⁵ In het OLB-keuzeprocess kan de fixatie op rolmodellen of het ontbreken van rolmodellen een belangrijke factor zijn. Zie Vandendriessche, E., Vlaamse werkgroep OLB-diagnostiek (2022). [Leidraad OLB-batterij 'Een stap vooruit'](https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag), geraadpleegd op 21/02/2023 via <https://sites.google.com/clbhoutland.be/olb-diagnostiek/aan-de-slag>

Het sluiten en in stand houden van vriendschappen is een belangrijk onderdeel van het sociaal leven van kinderen en jongeren. De vorming van vriendschappen heeft op verschillende manieren invloed op hun ontwikkeling. Vriendschappen verschaffen kinderen en jongeren informatie over de wereld, over andere mensen en over zichzelf. Vrienden bieden tevens emotionele steun, waardoor kinderen beter met stress kunnen omgaan. Daarnaast vormen vriendschappen een goede oefening voor interactie en communicatie met anderen, ze bevorderen de intellectuele groei en bieden de mogelijkheid om vaardigheden te ontwikkelen waarmee ze hechte relaties met anderen kunnen aangaan - vaardigheden die in hun toekomstige leven een steeds grotere rol gaan spelen. Hoewel leeftijdgenoten en vooral vrienden steeds belangrijker worden, wordt hun invloed niet groter dan die van ouders en andere gezinsleden. De meeste ontwikkelingsdeskundigen menen dat een combinatie van factoren, inclusief leeftijdgenoten en ouders bepalend is voor de ontwikkeling van kinderen in de schooltijd⁸⁶.

Binnen leerlingenbegeleiding kan het aanspreken en/of het versterken van het sociaal netwerk een belangrijke actie zijn. Met 'versterken'⁸⁷ bedoelen we activiteiten die erop gericht zijn om het sociale netwerk van gezinnen te vergroten en benutten wanneer de leerling vastloopt in zijn ontwikkeling, welbevinden of participatie. Op wie kunnen ouders en leerling een beroep doen wanneer het minder goed gaat? Is er een vertrouwenspersoon waar de leerling kan op terugvallen? De beschikbaarheid van een sociaal netwerk vormt een belangrijke buffer in tijden van spanning of stress⁸⁸. Voorbeelden van inzetten op het sociaal netwerk zijn: kinderen en jongeren aansluiting laten vinden bij peers met dezelfde interesses via verenigingen of clubs, ouders die als buddy's fungeren voor andere ouders in de school... Het effect is dat gezinnen en leerlingen een beroep kunnen doen op hun sociale netwerk voor praktische of emotionele ondersteuning, zodat problemen en de behoefte aan professionele hulp afnemen.

Bvb. Op een zorgoverleg vertelt de school dat Tasnim erg boos kan reageren en niet wil praten over thuis. Tasnims broer Irfan heeft een meervoudige beperking. In een gesprek geeft haar alleenstaande vader aan dat de zorg voor zijn kinderen zijn draagkracht overstijgt. Samen met het gezin wordt bekeken hoe zij kunnen ondersteund worden. Naast ondersteuning in de pedagogische aanpak, wordt ook bekeken welke praktische ondersteuning kan worden ingezet (bvb huishoudelijke hulp of oppas) maar ook waar Tasnim, Irfan en hun vader sociale steun kunnen vinden en hoe hun sociaal netwerk verder kan worden uitgebreid.

⁸⁶ Feldman R. S., (2020) Ontwikkelingspsychologie, Pearson. pp387

⁸⁷ Bartelink C., (2012). Wat werkt bij het versterken van het sociale netwerk van gezinnen? NJI, november 2012

⁸⁸ Prinsen, B., Verhegge, K., & Ten Thijs, I. (2002). *Met ouders samen : opvoedingsondersteuning in de preventieve zorg in Nederland en Vlaanderen*. NIZW.

5. Macroniveau en chronosysteem

1. Macroniveau

Naast de factoren die op een directe of indirecte manier het functioneren van een leerling beïnvloeden, heeft ook de bredere maatschappij invloed op de leerling zelf, zijn thuis- en leefcontext en de schoolcontext. We denken hier aan de diensten, systemen en het beleid van de maatschappij, de fysieke omgeving waarbinnen de belangrijke actoren zich bevinden en de maatschappelijke attitudes⁸⁹. Voorbeelden hiervan zijn leerlingen die hun studiekeuze noodgedwongen moeten aanpassen omdat een studierichting te duur is of omdat ze hiervoor op internaat zouden moeten gaan, de mate waarin een maatschappij openstaat voor diverse of inclusieve scholen en werkomgevingen, de beleidsmatige initiatieven die worden genomen om gelijke onderwijskansen mogelijk te maken, de maatschappelijke status van bepaalde studierichtingen, de aanwezigheid van toegankelijke tolkdiensten...

Binnen onderwijs is het gemeenschappelijk doel om voor elke leerling het recht op onderwijs, de financiële toegankelijkheid van onderwijs, de participatie aan het onderwijs en gelijke onderwijskansen te garanderen⁹⁰. Zicht hebben op belemmerende en bevorderende factoren op maatschappelijk niveau bieden aanknopingspunten om aanwezige factoren van achterstelling of drempels te kunnen overwinnen⁹¹.

2. Chronosysteem

Binnen diagnostiek focussen we hoofdzakelijk op het hier en nu. Sommige gebeurtenissen uit het verleden hadden echter zo'n grote invloed op de leerling of zijn context dat ze ook nu nog een belangrijke factor zijn om mee in kaart te brengen. Denk maar aan hoe het veranderen van woonplaats of school op sommige leerlingen een positieve en op andere een negatieve invloed kan hebben of hoe eigen opvoedingservaringen van ouders mee bepalen hoe ze de opvoeding van hun kinderen vormgeven. Ook gebeurtenissen op macroniveau hebben een impact op zowel de leerling, de thuis- en leefcontext als schoolse context, zoals de positieve en negatieve gevolgen van de opkomst van covid-19 en de Oekraïne-crisis.

Het chronosysteem gaat niet enkel over de invloed van gebeurtenissen in het verleden op het hier en nu. Soms zijn er ook onzekerheden over de toekomst die een belangrijke rol spelen binnen het huidig functioneren van een leerling: de impact van

⁸⁹ Zie de classificatie onder externe factoren van [ICF-CY](#).

⁹⁰ Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) [Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit](#), Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, p 33.

⁹¹ Zie [Bijlage factoren van achterstelling binnen het onderwijs](#), maatschappelijk visie op onderwijs, verschillende visies op onderwijs en opvoeding (waarden, normen, attitudes)

een chronische ziekte of een degeneratieve stoornis, leerlingen die onzeker zijn over hun verblijfstatus...

Aan gebeurtenissen in het verleden en onzekerheden over de toekomst kan niets veranderd worden. Ook de invloed van het macroniveau kan niet zomaar worden gekeerd. Toch zijn dit belangrijke elementen om in kaart te brengen. Door zich bewust te zijn van de positieve of negatieve invloed die deze factoren hebben (gehad) en de manier waarop leerling en context naar deze factoren kijken, ontstaan er aanknopingspunten voor het handelen in het hier en nu. Veranderen is niet zo gemakkelijk maar (h)erkenning opent mogelijkheden voor dialoog en nieuwe perspectieven.

Wat biedt het Prodia-model voor diagnostiek binnen leerlingenbegeleiding?

Het Prodia-model is een vernieuwend model omdat het de huidige wetenschappelijke inzichten rond leerlingenbegeleiding integreert in een basismodel. De bouwstenen en elementen van het model voeden mee het handelingsgericht diagnostisch traject. Ze ondersteunen CLB-medewerkers en betrokken partners in het optimaliseren van de afstemming tussen leerling en zijn school-, thuis- en leefcontext. De focus op positieve en veranderbare factoren is van essentieel belang om de leerling stappen te laten zetten in het bereiken van zijn doelen.

5.1.6 Faire diagnostiek

5.1.7 Rechtspositie en hulpverleningshouding