

**ALS GEDRAG SPREEKT EN  
SCHOLEN MOETEN  
LUISTEREN**

**FIEN DE KOKER**

OLOD Bachelorproject

Joost Broucke

Sociaal werk - HoGent

2025-2026

**HO  
GENT**

## Inhoudstafel

<b>INLEIDING</b>	<b>02</b>
<b>MAATSCHAPPELIJK PROBLEEM</b>	<b>04</b>
<b>ONDERZOEKSMETHODE</b>	<b>05</b>
<b>VERONTRUSTENDE OPVOEDINGSSITUATIE</b>	<b>07</b>
<b>STOREND GEDRAG</b>	<b>07</b>
• IN DE PRAKTIJK	<b>08</b>
<b>SAMENVATTING</b>	<b>09</b>
<b>BEGELEIDING</b>	<b>10</b>
<b>BETROKKENEN EN HUN POSITIE</b>	<b>11</b>
<b>CASE STUDY: HET VERHAAL VAN KATO</b>	<b>12</b>
• IN DE PRAKTIJK	<b>13</b>
• WETENSCHAPPELIJKE ANALYSE	<b>15</b>
<b>LINK MET SOCIAAL WERK</b>	<b>16</b>
• UITDAGING VOOR SOCIAAL WERK	<b>16</b>
• STANDPUNT VANUIT SOCIAAL WERK	<b>17</b>
<b>BESLUIT</b>	<b>18</b>
<b>BRONNENLIJST</b>	<b>19</b>

## Inleiding

“Gedrag is nooit zomaar gedrag.” Met die uitspraak werd ik tijdens mijn stage in de Freinetmiddenschool in Gent meteen geconfronteerd. Ze vat perfect samen wat ik in mijn eigen schoolloopbaan nooit heb gezien. Als oud-leerling van een streng katholiek jezuïetencollege leerde ik vooral hoe snel en hard er gestraft werd wanneer leerlingen uit de pas liepen. De leerlingbegeleiding was er minimaal, reactief en vooral gericht op ordehandhaving. Tijdens mijn stage ontdekte ik hoe anders het kan – en hoe noodzakelijk dat verschil is.

De Freinetmiddenschool werkt vanuit een freinetpedagogie die inzet op ervaringsgericht leren, samenwerking en verantwoordelijkheid. (*Algemene visie | Secundair Onderwijs Freinetmiddenschool Gent | Stedelijk onderwijs | Stad Gent, z.d.*) Als leerlingbegeleider ondersteun ik er jongeren uit de eerste graad A-stroom in hun persoonlijke en schoolse ontwikkeling. De schoolpopulatie is divers, met leerlingen die opgroeien in uiteenlopende thuissituaties. Inclusie en gelijke kansen vormen er geen slogan, maar een dagelijkse opdracht. (persoonlijke communicatie, 2025) Toch merkte ik al snel op mijn stage dat ook binnen deze context leerkrachten worstelen met moeilijk gedrag. In mijn beleving is er, ondanks de aandacht voor de individuele leerling, toch soms weerstand om verder te kijken dan het zichtbare gedrag.

Die terughoudendheid staat in schril contrast met de recente cijfers. De recentste CLB-cijfers schetsen een alarmerend beeld van jongerenwelzijn en schoolklimaat. Maar liefst 25.437 leerlingen kwamen vorig schooljaar in contact met het CLB wegens gedragsproblemen, een stijging van meer dan 12% in vijf jaar. De problematiek treft vooral jongens, die 4,2 keer vaker worden aangemeld dan meisjes. De situatie escaleert verder: het aantal leerlingen dat van school wordt gestuurd, verdubbelde in het secundair van 2.303 naar 4.244 dossiers. Ook schoolverzuim bereikt een piek, met 31.018 meldingen en een stijging van 44% in zware spijbelgevallen. Deze cijfers laten weinig aan de verbeelding over en tonen hoe dringend vroegtijdige herkenning en begeleiding nodig zijn. (Herregods, 2025)

Tijdens mijn stage op FMG merkte ik dat een aantal leerlingen te maken had met ernstige spijbelproblematiek. Vooral in de B-stroom hoorde ik via de leerlingbegeleider (persoonlijke communicatie, 2025) verschillende verhalen over leerlingen die regelmatig spijbelen. In het leerlingvolgsysteem op de Smartschool van de school kwam ik bovendien vaak meldingen tegen over gedragsproblemen. Daarnaast werden er twee tuchtprocedures opgestart om twee leerlingen van school te sturen. (Freinetmiddenschool Gent, persoonlijke communicatie, 2025)

De druk op leerkrachten neemt daarbij fors toe: volgens internationaal OESO-onderzoek voelt slechts 15 procent van de Belgische leerkrachten zich nog gewaardeerd, één van de laagste scores van alle deelnemende landen. (*Slechts 15 procent van de leerkrachten voelt zich gewaardeerd, 2025*)

Deze cijfers schetsen een confronterend beeld: terwijl het probleem groeit, voelen leerkrachten zich steeds minder ondersteund.

In dat spanningsveld tussen zichtbaar gedrag en onzichtbare kwetsbaarheid ontstaat de kern van dit artikel. Het is precies daar, waar cijfers en klaspraktijk elkaar raken, dat voor mij de vraag opduikt hoe scholen jongeren écht kunnen begrijpen.

## Maatschappelijk probleem

In mijn stagecontext, de leerlingbegeleiding in de A-stroom van de Freinetmiddleschool Gent, merk ik dat storend gedrag vaak het vertrekpunt vormt voor hoe leerkrachten leerlingen benaderen. Wanneer dit gedrag als moeilijk of hinderlijk wordt ervaren, volgt meestal een snelle reactie in de vorm van straffen of corrigerende maatregelen. Wat daarbij volgens mij echter onderbelicht blijft, is in welke mate dit gedrag een signaal kan zijn van een verontrustende opvoedingssituatie, zoals armoede, instabiliteit, conflicten thuis of emotionele onbeschikbaarheid van opvoedingsfiguren. Onderzoek wijst erop dat zulke ongunstige omstandigheden sterk kunnen doorwegen in het functioneren, het welbevinden en het gedrag van jongeren op school. ('Werken aan welbevinden op school bij kinderen en jongeren uit gezinnen in kwetsbare situaties', z.d.)

Mijn centrale stelling is dat er een kloof ontstaat wanneer leerkrachten het gedrag van jongeren los zien van hun context. In mijn veronderstelling wordt storend gedrag dan vooral geïnterpreteerd als een individueel probleem, terwijl het ook een uiting kan zijn van stress, onveiligheid of emotionele belasting. Hierdoor dreigt onderliggende problematiek onzichtbaar te blijven, met risico op escalatie, stigmatisering en negatieve schoolervaringen. (*Risico- en beschermende factoren voor gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.*)

Leerkrachten hebben in dit geheel een cruciale signalerende rol omdat zij dagelijks in direct contact staan met jongeren. Tegelijk wijzen mijn praktijkinterviews en literatuur erop dat zij zich vaak onvoldoende toegerust voelen om gedrag te lezen in het licht van verontrustende opvoedingssituaties, mede door tijdsdruk, werkbelasting en gebrek aan gespecialiseerde vorming. (Creagh et al., 2025)

Vanuit mijn positie als sociaal werker in opleiding vind ik het belangrijk om niet alleen jongeren, maar ook leerkrachten en schoolteams te versterken: door aandacht te hebben voor structurele ongelijkheid, door een gedeelde taal rond verontrusting te ontwikkelen en door samenwerkingsmodellen tussen onderwijs en hulpverlening uit te bouwen.

Tegen deze achtergrond richt mijn onderzoek zich op de volgende vraag: **Hoe hangen verontrustende opvoedingssituaties samen met externaliserend storend gedrag bij jongeren in het secundair onderwijs en welke signalen en begeleidingsstrategieën kunnen leerkrachten inzetten om dit gedrag tijdig te herkennen?**

## Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek voerde ik een literatuurstudie uit op basis van diverse bronnen: wetenschappelijke artikels over gedragsinterventies en leerkrachtbelasting, beleids- en kennisdocumenten van expertisecentra, pedagogische visieteksten en actuele nieuws- en onderzoeksrapporten over onderwijsrealiteiten. Deze combinatie biedt zowel theoretische diepgang als een concreet beeld van de praktijkcontext.

Daarnaast nam ik ook semi-gestructureerde interviews af met vijf leerkrachten van mijn stageplaats, de Freinetmiddenschool Gent (FMG), een opvoeder van FMG en een leerondersteuner van het leersteuncentrum Pilar. De betrokken personen ontvingen vooraf een e-mail met een korte toelichting over het onderwerp van mijn artikel en de vraag of ik hen gedurende ongeveer een halfuur mocht interviewen. Daarnaast stelde ik een informed consent op en nam ik de gesprekken op met mijn gsm. Hoewel ik vooraf een vragenlijst had opgesteld, speelde ik tijdens de interviews in op wat de respondenten vertelden en stelde ik aanvullende vragen. Alle interviews vonden plaats in een afgesloten ruimte, zodat privacy en rust gegarandeerd waren.

Leerkracht W. beschikt over twee diploma's: bachelor sociaal werk en bachelor secundair onderwijs. Voor zijn huidige functie werkte hij enkele jaren in de bijzondere jeugdzorg; inmiddels is hij vijf jaar actief als leerkracht.

Leerkracht S. is een jonge leerkracht met vier jaar ervaring in het onderwijs en heeft een diploma bachelor secundair onderwijs.

Leerkracht K. is een zeer ervaren leerkracht met 25 jaar dienst in het secundair onderwijs. Hij geeft aan een moeilijke jeugd te hebben gehad.

Leerkracht K2. behaalde een diploma bachelor secundair onderwijs en een master sociaal werk. Zij is een jonge leerkracht met vijf jaar leservaring.

Leerkracht J. heeft vijftien jaar ervaring in het onderwijs en beschikt over een diploma bachelor secundair onderwijs. Hij vertelde dat hij een traumatische jeugd heeft gekend, wat volgens hem één van de redenen was om leerkracht te worden.

De opvoeder F. werkt binnen de B-stroom. Zij behaalde een bachelor orthopedagogie en een master sociaal werk en is recent gestart als werkkkracht op FMG.

De leerondersteuner L. heeft een educatieve master, een bachelor toegepaste psychologie, diploma theaterregie en volgt momenteel een postgraduaat rouw, verlies en trauma. Zij was jarenlang actief als leerkracht en werkt nu als leerondersteuner bij Pilar, naast haar andere job als therapeut.

In dit artikel hanteer ik ook een casestudy-benadering als een kwalitatieve onderzoeksmethode. Ik beschreef eerst uitgebreid de situatie van één leerling (Kato

(fictieve naam)) van op mijn stageplaats (FMG), met aandacht voor haar achtergrond, gedrag en schoolcontext. Vervolgens koppelde ik deze casus aan inzichten uit semi-gestructureerde interviews met drie professionals: de meegroeier (klastitularis), de wiskundeleerkracht en een externe niet-betrokken leerondersteuner. Zij reflecteerden elk vanuit hun eigen rol op de aanpak van Kato en de genomen maatregelen. Tot slot voerde ik een wetenschappelijke analyse uit op basis van literatuuronderzoek, waarbij ik de casus situeerde binnen bestaande theorie en kennis over gedragsinterventies.

## Verontrustende opvoedingssituatie (VOS)

Een verontrustende thuissituatie is een situatie waarbij de ontwikkelingskansen van een minderjarige zijn bedreigd en/of de (psychische, fysieke of seksuele) integriteit van de minderjarige is aangetast. (*Verontrusting | Jeugdhulp, z.d.*)

De onderwijssector vervult een cruciale functie in het signaleren en melden van verontrustende opvoedingssituaties. Scholen en hun interne leerlingenbegeleiding fungeren daarbij als eerstelijnsmeldpunt, waar zorgwekkende signalen in eerst instantie worden opgevangen. Wanneer de school onvoldoende mogelijkheden heeft om verdere stappen te ondernemen, kan de casus worden doorverwezen naar het OCJ (ondersteuningscentrum jeugdzorg) of het VK (vertrouwenscentrum kindermishandeling). (*Verontrusting | Jeugdhulp, z.d.*)

Er zijn een aantal concrete risicofactoren die op een verontrustende opvoedingssituatie kunnen leiden. Zo kan een lage scholingsgraad van ouders een rol spelen, net als relatieproblemen tussen ouders, waaronder zowel echtscheidingen als vechtscheidingen. Ook diverse stressfactoren, zoals financiële mogelijkheden, werkloosheid of een gebrek aan toekomstperspectief, verhogen het risico. Armoede en een zwak sociaal netwerk maken gezinnen extra kwetsbaar. Daarnaast kunnen beperkte sociale vaardigheden bij het kind of het feit dat een kind opgroeit als stief-, pleeg- of adoptiekind een impact hebben. Verder vormt geweld in de leefomgeving een belangrijke bedreiging, evenals situaties waarin een ouder kampt met een verslaving, psychische problemen of een persoonlijkheidsstoornis. (*Stap 4, z.d.*)

## Storend gedrag

‘Moeilijk gedrag’ in het onderwijs kunnen verschillende vormen aannemen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen storend gedrag, gedragsproblemen en gedragsstoornissen.

Externaliserend gedrag is naar buiten gericht en zichtbaar in onder meer het uiten van frustraties of duidelijke grenzen te stellen. Kinderen met internaliserend gedrag richten hun emoties eerder naar binnen; zij vermijden bijvoorbeeld conflicten of piekeren veel. In dit artikel gaat het over externaliserend gedrag. (*Internaliserend en externaliserend gedrag / Artikelen | Ase Psychology, z.d.*)

Storend gedrag maakt vaak deel uit van de normale ontwikkeling. In de peuterfase uit dit zich in brutaal reageren, boosheid of fysieke uitingen. Wanneer kinderen ouder worden, leren zij emoties reguleren, regels internaliseren en alternatieve communicatiestrategieën gebruiken, waardoor storend gedrag meestal afneemt. Tijdens de adolescentie kan dit opnieuw toenemen door de zoektocht naar autonomie en identiteitsvorming. Storend gedrag wordt pas zorgwekkend wanneer het de cognitieve,

emotionele of sociale ontwikkeling belemmert. (*Definitie van gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.*)

Er zijn vijf soorten van storend gedrag: (1) dwars en opstandig gedrag, (2) prikkelbaar, boos of woedend gedrag, (3) anderen ergeren, (4) antisociaal gedrag en (5) agressief gedrag. (*Definitie van gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.*)

Gedragsproblemen bij kinderen en jongeren worden vastgesteld wanneer opstandig, agressief of antisociaal gedrag gedurende minstens enkele maanden aanhoudt en negatieve gevolgen heeft voor het kind, de ouders of de omgeving. Het gaat onder meer om driftbuien, liegen, stelen of het bewust schaden van anderen. (*Definitie van gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.*)

Gedragsproblemen zijn vaak signalen van onderliggende moeilijkheden. Daarom is het belangrijk om oorzaken te onderzoeken en hierop gericht in te spelen. (*Storend gedrag, gedragsproblemen of gedragsstoornissen? | Icoba, z.d.*)

Gedragsproblemen en gedragsstoornissen vormen een continuüm. Wanneer problematisch gedrag langer dan een jaar aanhoudt en het functioneren op school, thuis of sociaal belemmert, spreekt men van een gedragsstoornis. De DSM-5 onderscheidt ODD (oppositieel-opstandige stoornis) en CD (normoverschrijdende gedragsstoornis). Beide stoornissen kunnen samenhangen met angst, depressie en soms leiden tot crimineel gedrag. (*Definitie van gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.*)

## **In de praktijk**

Tijdens mijn interviews met leerkrachten op mijn stageplaats werd gevraagd welk 'moeilijk' gedrag zij het vaakst opmerken bij leerlingen.

Leerkracht K. (persoonlijke communicatie, 12 december 2025) benoemde in eerste instantie storend gedrag, zowel naar medeleerlingen als naar de leerkracht. Dit uit zich in fysiek en verbaal geweld. Daarnaast gaf K. voorbeelden zoals ongepast taalgebruik tijdens de pauzes en het verstoren van het lesgebeuren, waardoor de leerkracht geen les kan geven (K., persoonlijke communicatie, 12 december 2025)

Leerkracht J. (persoonlijke communicatie, 2 december 2025) en leerkracht S. (persoonlijke communicatie, 18 december 2025) maakten een onderscheid tussen moeilijk gedrag gericht naar de leerling zelf en gedrag naar anderen. Voorbeelden van gedrag naar de leerling zelf zijn: sterke emotionaliteit waardoor concentratie niet mogelijk is, moeite met het begrijpen van instructies en een stroeve relatie met de leerkracht door onderliggende problematiek. (J., persoonlijke communicatie, 2 december 2025) (S., persoonlijke communicatie, 18 december 2025)

Gedrag naar anderen omvat verbaal en fysiek agressief optreden, apathie, onvoorspelbaarheid en ongehoorzaamheid. (J., persoonlijke communicatie, 2 december 2025) (S., persoonlijke communicatie, 18 december 2025)

Leerkracht W. (persoonlijke communicatie, 2 december 2025) gaf andere voorbeelden van storend gedrag: het overtreden van regels, luid roepen in de klas, gebrekkige impulscontrole, door de klas lopen en snel geïrriteerd reageren. (W., persoonlijke communicatie, 2 december 2025)

Tot slot benadrukte K2. (persoonlijke communicatie, 5 december 2025) opnieuw storend gedrag, zoals herhaaldelijk klikken met een balpen. Daarnaast wees K2. op moeilijk gedrag waarbij leerlingen het lesgebeuren proberen te domineren, bijvoorbeeld door respectloos of arrogant gedrag, door zich niet te laten begrenzen of door peestsituaties te veroorzaken. (K2., persoonlijke communicatie, 5 december 2025)

Uit deze interviews blijkt dat leerkrachten vooral externaliserend storend gedrag opmerken, zoals agressie, opstandig gedrag, impulsiviteit en het verstoren van het lesgebeuren. Daarnaast signaleren zij ook gedragingen die kunnen wijzen op onderliggende problemen, zoals aandachtsmoeilijkheden, emotionele kwetsbaarheid of mogelijks hechtingsproblemen. (*Storend gedrag, gedragsproblemen of gedragsstoornissen?* | Icobra, z.d.) Deze bevindingen tonen aan dat ‘moeilijk gedrag’ vaak meer is dan enkel storend gedrag in de klas: het kan een signaal zijn van een verontrustende opvoedingssituatie. (*Storend gedrag, gedragsproblemen of gedragsstoornissen?* | Icobra, z.d.)

## Samenvatting

De combinatie van verontrustende opvoedingssituatie (VOS), storend gedrag en de praktijkvoorbeelden toont aan dat storend gedrag in de klas niet los kan worden gezien van de bredere context waarin een kind opgroeit. Externaliserend gedrag kan op zichzelf staan, maar vormt in veel gevallen ook een signaal dat er onderliggende moeilijkheden spelen. De risicofactoren die verontrustende opvoedingssituaties kenmerken – zoals armoede, relationele spanningen, psychische problemen bij ouders of een beperkt sociaal netwerk – kunnen rechtstreeks bijdragen aan gedragsproblemen op school. De praktijkvoorbeelden uit de interviews tonen dat leerkrachten deze gedragingen dagelijks observeren, maar dat het voor hen niet altijd duidelijk is wanneer storend gedrag wijst op een mogelijke VOS.

Daarom is het voor mij essentieel dat scholen niet enkel focussen op het gedrag zelf, maar ook op de mogelijke oorsprong ervan. Mijn overtuiging is dat storend gedrag niet louter als irritant of hinderlijk mag worden benaderd, maar als een signaal dat uitnodigt om te kijken naar de leerling en de mogelijke onderliggende noden. Hoewel ik erken dat dergelijk

gedrag in de klaspraktijk begrijpelijke frustraties kan veroorzaken, blijft het essentieel om verder te kijken dan de oppervlakte.

## Begeleiding

“Met het vingertje in de lucht zeggen leraren dingen als: ‘Jij moet nu eens eindelijk leren opletten!’, ‘Je moet wel je hand opsteken!’, ‘Zou je niet beter leren luisteren?’ Met zulke uitspraken krijg je een ongezonde wisselwerking.” (Frederix, 2018)

*Maar wat is wel een gezonde wisselwerking?*

Het gedrag van leraren heeft een directe invloed op het gedrag van hun leerlingen. Wanneer docenten reageren met sarcasme, ironie of moraliserende opmerkingen, ervaren leerlingen dit als veralgemenend en provocerend, wat contraproductief kan werken en uitdagend gedrag versterkt. (Frederix, 2018)

Leerkracht S. (persoonlijke communicatie, 18 december 2025) gebruikt soms ironie om pratende leerlingen tot rust te brengen, maar benadrukt dat dit enkel werkt bij voldoende mature leerlingen. Hij omschrijft zichzelf als een milde leerkracht en stelt dat hij zijn leerlingen goed kent, waardoor hij weet bij wie deze aanpak effect heeft. (S., persoonlijke communicatie, 18 december 2025) Deze voorbeelden tonen aan hoe sterk de reactie van de leerkracht bepaalt of gedrag de-escalatie of net escalatie uitlokt.

Als leerkracht kom je sterker over wanneer je rustig, vriendelijk maar tegelijk kordaat spreekt, zonder je te laten meeslepen door emoties of ergernissen. Neem opmerkingen of gedrag van leerlingen niet persoonlijk, want dat kost energie en kan leiden tot een emotionele uitbarsting. Leerkracht K. benoemt eveneens dat hij in het begin van zijn carrière veel sneller tegen leerlingen riep. Inmiddels neemt hij storend gedrag minder persoonlijk, waardoor hij rustiger reageert. (K., persoonlijke communicatie, 12 december 2025)

Het helpt om irritaties meteen en rustig te benoemen in plaats van ze op te stapelen. Duidelijke en concrete ik-boodschappen zijn daarbij veel krachtiger dan vage uitspraken als “Allez, is het nu gedaan, stop daarmee!”. (Frederix, 2018) Door op deze manier te communiceren, ontstaat er volgens mij ruimte om gedrag te begrijpen in plaats van enkel te corrigeren.

Een gezonde wisselwerking ontstaat wanneer leerkrachten warm én duidelijk communiceren. Zoals Das (2025) benadrukt, is gezag geen automatisch gegeven maar iets wat je leert en opbouwt door consistente routines en duidelijke afspraken. Storend gedrag hoeft niet altijd met woorden of sancties te worden aangepakt: een non-verbale reactie, zoals een korte blik of nabijheid, kan vaak krachtiger en voorkomt dat de hele klas wordt afgeleid.

Tijdens het interview met K2. (persoonlijke communicatie, 5 december 2025) vroeg ik haar hoe zij omgaat met storend gedrag in de klas. Zij gaf aan dat zij allereerst oogcontact maakt met de betreffende leerling en vervolgens fysieke nabijheid inzet, bijvoorbeeld door dicht bij de bank van de leerling te gaan staan. Daarbij benadrukte zij expliciet: “Zonder dat ik mijn les stilleg.” (K2., persoonlijke communicatie, 5 december 2025) Deze aanpak sluit nauw aan bij de strategie die ook door Das (2025) wordt beschreven. Dergelijke subtiele interventies tonen dat begrenzen en verbinden perfect samen kunnen gaan.

Daarnaast is het helpend wanneer collega’s een gemeenschappelijke lijn hanteren, zodat leerlingen weten dat grenzen overal gelden. Cruciaal is dat leraren niet alleen begrenzen, maar ook verbinding zoeken: nabij zijn, gepast ingrijpen en daarna opnieuw kansen bieden. Zo ervaren leerlingen dat ze gezien worden en dat respectvolle omgang centraal staat in de klas. (Goossens, 2025)

Leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers hebben een ondersteunende en diagnostische rol; zij kijken breder naar onderliggende factoren en adviseren leerkrachten bij interventies. (*Leerlingenbegeleiding - voor leraren, directies en CLB’s*, z.d.) Door deze expertise te betrekken, kunnen leerkrachten volgens mij hun eigen observaties beter kaderen en wordt het eenvoudiger om gedrag niet enkel als storend, maar ook als mogelijk signaal van een VOS te interpreteren.

Een verbindende, rustige en niet-veroordelende aanpak maakt het mogelijk om storend gedrag niet enkel als hinderlijk te zien, maar ook als een potentieel signaal van een VOS. Wanneer leerkrachten op deze manier reageren, vergroten zij hun vermogen om achter gedrag te kijken en stress, onveiligheid of emotionele belasting thuis sneller te herkennen. In mijn visie is dit essentieel omdat scholen volgens mij moeten leren dat gedrag nooit losstaat van context. Ik ben ervan overtuigd dat, wanneer leerkrachten niet automatisch sanctioneren maar eerst proberen te begrijpen, er een klimaat ontstaat waarin signalen van VOS beter zichtbaar worden en waarin leerlingen niet alleen begrensd, maar ook daadwerkelijk ondersteund worden.

## Betrokkenen en hun positie

In het debat rond moeilijk gedrag in de klas nemen verschillende betrokkenen een duidelijke, maar soms botsende positie in. Leerkrachten staan op de frontlinie: zij dragen de dagelijkse verantwoordelijkheid voor klasmanagement, het bewaken van een veilig leerklimaat en het pedagogisch begeleiden van leerlingen. Hun mandaat is echter beperkt tot de klascontext, waardoor handelingsverlegenheid (niet weten hoe te handelen, twijfelen om te handelen of niet handelen in een bepaalde situatie, terwijl de situatie daar wel om vraagt (*Handelingsverlegenheid | Grenswijs*, z.d.)) kan ontstaan

wanneer gedrag complexer wordt. (*Leerlingenbegeleiding - voor leraren, directies en CLB's, z.d.*)

Leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers hebben een ondersteunende en diagnostische rol; zij kijken breder naar onderliggende factoren en adviseren leerkrachten bij interventies. (*Leerlingenbegeleiding - voor leraren, directies en CLB's, z.d.*)

Directie bewaakt het schoolbeleid en creëert de randvoorwaarden voor een gedragen aanpak, zoals professionalisering en duidelijke afspraken. (*Leerlingenbegeleiding - voor leraren, directies en CLB's, z.d.*)

Leerlingen zelf zijn niet louter object van interventies, maar actieve partners wiens gedrag vaak een signaalfunctie heeft.

Ten slotte spelen ouders een cruciale rol als contextdragers: hun betrokkenheid en samenwerking bepalen mee de effectiviteit van elke aanpak.

In mijn ogen kan een eenduidige aanpak alleen ontstaan wanneer scholen bewust investeren in samenwerking met leerlingbegeleiding, CLB en externe partners zoals Pilar (leersteuncentrum). Het hoeft niet meteen grootschalig te zijn: al kleine stappen, zoals gezamenlijke overlegmomenten, een gedeelde taal rond storend gedrag (alle betrokkenen dezelfde duidelijke definities, criteria en afspraken gebruiken om gedrag te benoemen en erop te reageren) en korte vormingen voor leerkrachten, kunnen handelingsverlegenheid verminderen.

Wat mij opvalt is dat leerkrachten vooral nood hebben aan houvast en herkenbare afspraken. Sensibilisering begint daarom voor mij bij het zichtbaar maken van elkaars expertise en het creëren van een cultuur waarin leerkrachten zich gesteund voelen, niet beoordeeld. Zo groeit een gedragen beleid dat echt werkt in de klaspraktijk.

## **Case study: het verhaal van Kato**

Kato (\* fictieve naam) is een leerling in het tweede middelbaar, studierichting kunst en creatie. Zij startte dit schooljaar in FMG na haar eerste jaar in de Steinerschool in Gent te volgen. Sinds haar twee jaar wordt zij opgevoed door haar grootmoeder, die als pleegouder fungeert. Tijdens de week verblijft Kato op een extern internaat in Gent; in het weekend wisselt zij af tussen het verblijf bij haar moeder en haar grootmoeder. Haar vader is niet in beeld. De grootmoeder is sterk betrokken bij haar schoolloopbaan, terwijl de moeder nauwelijks betrokkenheid toont. Kato heeft twee oudere zussen die niet naar school gaan. Haar moeder is werkloos. Volgens de grootmoeder spelen er bijkomende problemen bij de moeder, maar zij wenste hierover geen verdere toelichting te geven. (Freinetmiddenschool Gent, intern leerlingdossier Smartschool, 2025)

Kato vertoont een spijbelproblematiek en valt tijdens de lessen regelmatig in slaap, vaak met haar hoofd op de bank. Daarnaast liep zij gedurende lange tijd met badslippers op school en beschikt zij over twee gsm-toestellen, waarvan zij er één afgeeft bij aanvang van de schooldag en het andere verborgen houdt. (Freinetmiddenschool Gent, intern leerlingdossier Smartschool, 2025)

Leerkrachten omschrijven haar als een leerling met een grote mond, die frequent tegenspreekt, onbeleefd taalgebruik hanteert, klasafspraken niet naleeft, vaak liegt en zich arrogant opstelt tegenover zowel leerkrachten als medeleerlingen. (Freinetmiddenschool Gent, persoonlijke communicatie, 2025) Haar huidige schoolresultaten zijn zorgwekkend: zij behaalt een algemeen gemiddelde van 49% en heeft zes jaartekorten. (Freinetmiddenschool Gent, interne Smartschool-documentatie, 20 december 2025)

Tijdens de klassenraad eind oktober werd Kato uitgebreid besproken. (Freinetmiddenschool Gent, persoonlijke communicatie, 21 oktober 2025) Verschillende leerkrachten gaven aan dat zij haar gedrag beu waren en dat er dringend verandering nodig was. De bespreking leidde tot twee concrete beslissingen:

- Leerkrachten zouden incidenten en observaties nauwgezet blijven registreren in het leerlingvolgsysteem op Smartschool, zodat haar dossier volledig en actueel blijft.
- Kato zou een sanctionerende groeikaart (volgkaart) krijgen.

Een groeikaart houdt in dat de leerkracht na elke les een beoordeling noteert door een kruisje te plaatsen bij groen (oké) en rood (niet oké), met ruimte voor bijkomende feedback. Kato moet vervolgens wekelijks op een vast moment met deze groeikaart op gesprek bij de leerlingbegeleider. Tijdens dit gesprek wordt de kaart besproken. Wanneer zij drie of meer rode aanduidingen per week heeft, moet zij nablijven en een reflectieopdracht maken. Deze maatregel werd opgelegd door de klassenraad, niet door de leerlingbegeleiding, die hierover geen beslissingsrecht heeft. (Freinetmiddenschool Gent, persoonlijke communicatie, 21 oktober 2025)

De resultaten op de kaart wisselden sterk van week tot week en ze bleef niet altijd na wanneer dit verplicht was.

## **In de praktijk**

In mijn interviews heb ik enkele respondenten gevraagd om samen te reflecteren over de casus van leerling Kato.

Leerkracht J., de meegroeier van Kato, pleitte aanvankelijk voor een sanctionerende groeikaart om signalen van collega's over Kato's gedrag te concretiseren. Tijdens onze

reflectie tijdens het interview herzag hij deze keuze, omdat de kaart niet consistent wordt ingevuld en daardoor geen gedragen teammaatregel vormt. Bovendien betreurt J. dat vooral negatieve gedragingen worden benadrukt, terwijl positieve aspecten onderbelicht blijven. (J., persoonlijke communicatie, 2 december 2025)

Naast de groeikaart wijst hij op het belang van consequentie en transparantie. Consequentie houdt volgens hem in dat alle leerkrachten op dezelfde manier omgaan met straffen en het registreren van incidenten in het leerlingvolgsysteem. Transparantie verwijst naar het helder communiceren met ouders en directie over de maatregelen en gevolgen die verbonden zijn aan bepaald gedrag. (J., persoonlijke communicatie, 2 december 2025)

De wiskundeleerkracht S. verwerpt de groeikaart en benadrukt dat strafmaatregelen en roepen bij Kato (hij verwijst daarbij naar leerkracht K2.) geen effect hebben. Hij waardeert wel de wekelijkse gesprekken bij de leerlingbegeleiding, maar vindt dat deze moeten blijven doorgaan zonder groeikaart en zonder nadruk op negatieve aspecten. (S., persoonlijke communicatie, 18 december 2025)

L., de leerondersteuner (kent Kato niet persoonlijk), heeft eveneens een uitgesproken mening: “Dus wij straffen haar eigenlijk voor een situatie waar ze zelf niet voor gekozen heeft. Ik vind dat echt niet oké.” Zij benadrukt dat niet elk kind gelijk is en dus ook niet op dezelfde manier behandeld of gesanctioneerd moet worden. Dit verduidelijkt zij met de metafoer: “We gaan tegen een kind dat een bril draagt ook niet zeggen: doe nu je bril af, want iedereen moet maar kunnen kijken zonder bril. Want ja, nee, soms is het gewoon niet gelijk.” Tot slot plaatst zij de waarde transparantie tegenover flexibiliteit. Volgens L. is het essentieel om flexibel te zijn in communicatie en handelen. (L., persoonlijke communicatie, 2 december 2025)

Uit de verschillende perspectieven blijkt dat er binnen het team geen gedeelde visie bestaat over hoe het gedrag van Kato het best wordt aangepakt. Waar sommige leerkrachten inzetten op sanctionerende maatregelen zoals de groeikaart, benadrukken anderen dat deze aanpak weinig effect heeft en zelfs contraproductief kan zijn.

Op basis van de interviews en mijn eigen observaties sluit ik mij aan bij de visie van de leerondersteuner: een sanctionerende groeikaart houdt onvoldoende rekening met de complexe achtergrond van Kato en lijkt haar gedrag niet duurzaam te beïnvloeden. De wekelijkse gesprekken met de leerlingbegeleiding daarentegen bieden wél een waardevol moment van verbinding, reflectie en ondersteuning. Deze gesprekken creëren ruimte voor een relationele benadering, wat volgens mij essentieel is voor leerlingen met een verontrustende opvoedingssituatie.

Daarnaast toont deze casus aan dat het ontbreken van een eenduidige aanpak binnen het team leidt tot inconsistentie, wat zowel voor Kato als voor de leerkrachten verwarrend werkt. In mijn visie is een gedragen schoolbeleid noodzakelijk, waarbij afspraken helder

worden vastgelegd en consequent worden toegepast. Tegelijk blijft een individuele benadering essentieel, zoals ook niet elke bril dezelfde sterkte heeft, aangezien elke leerling en elke thuissituatie uniek is en dus maatwerk vraagt. Ik veronderstel dat een team pas een stabiel en ondersteunend kader kan bieden wanneer alle leerkrachten op één lijn staan, zodat duidelijkheid en zorgzaamheid hand in hand kunnen gaan.

Deze casus illustreert hoe verontrustende opvoedingssituaties kunnen samenhangen met storend gedrag en hoe uiteenlopende reacties van leerkrachten daarop kunnen zijn. Ik haal dit voorbeeld aan omdat het toont dat signalen wel worden opgemerkt, maar dat een gedeelde gedragen visie op begeleidingsstrategieën ontbreekt.

### **Wetenschappelijke analyse**

Uit onderzoek blijkt dat effectief omgaan met uitdagend leerlinggedrag vraagt om een combinatie van preventieve, relationele en consequent toegepaste interventies. Evidence-based strategieën benadrukken dat leerkrachten in de eerste plaats moeten inzetten op het verminderen van voorafgaande feiten die probleemgerag uitlokken en op het versterken van gewenst gedrag via positieve bekrachtiging. (Parsonson, 2012)

In het geval van Kato betekent dit dat een louter sanctionerende aanpak, zoals de groeikaart, onvoldoende aansluit bij wat onderzoek als effectief beschouwt. Wanneer sancties inconsistent worden toegepast, verliezen ze bovendien hun pedagogische waarde en kunnen ze zelfs contraproductief werken. (Parsonson, 2012) Op basis van mijn observaties sluit ik mij hierbij aan: de groeikaart lijkt Kato nauwelijks te raken en biedt haar geen ondersteuning die aansluit bij haar noden.

Daarnaast toont recent onderzoek aan dat interventies die focussen op metacognitieve vaardigheden en peer-interactie bijdragen aan het reguleren van probleemgedrag bij adolescenten. (Cherualath & Gaude, 2024) Voor Kato kan dit betekenen dat gesprekken met de leerlingbegeleider niet enkel reflectief, maar ook vaardigheidsgericht worden ingezet, bijvoorbeeld rond zelfregulatie, sociale interactie en het herkennen van triggers. Ik ben ervan overtuigd dat deze gesprekken voor Kato veel waardevoller zijn dan sanctionerende maatregelen omdat zij hierin wél openstaan voor begeleiding en verbinding.

Tot slot benadrukt literatuur dat leerlingen met complexe achtergronden – zoals instabiele thuissituaties, schoolse discontinuïteit en beperkte ouderbetrokkenheid – baat hebben bij een geïntegreerde aanpak waarin zowel emotionele als gedragsinterventies worden gecombineerd. (Gabriel & Börnert-Ringleb, 2023) Een sterke, voorspelbare relatie met minstens één volwassene op school fungeert daarbij als beschermende factor. (Parsonson, 2012) In Kato's situatie lijkt zo'n stabiele relatie cruciaal, zeker gezien haar

beperkte steunnetwerk thuis. Volgens mij heeft zij vooral behoefte aan voorspelbaarheid, vertrouwen en iemand die haar consequent begeleidt.

## Link met sociaal werk

### Uitdaging voor sociaal werk

De centrale uitdaging voor het sociaal werk binnen onderwijscontexten is voor mij het tijdig en correct herkennen wanneer storend gedrag een signaal vormt van een VOS. Veel jongeren uit kwetsbare thuissituaties uiten hun stress, onveiligheid of emotionele belasting via gedragingen die in eerste instantie als louter storend worden geïnterpreteerd. Hierdoor dreigt de onderliggende problematiek onzichtbaar te blijven. (Creagh et al., 2025) Leerkrachten bevinden zich in een sleutelpositie om deze signalen op te merken, maar tegelijk staan leerkrachten onder toenemende werkdruk en ervaren zij een groeiende complexiteit in hun takenpakket, wat hun handelingszekerheid bij zorgsignalen verder onder druk zet. Onderzoek toont aan dat leerkrachten internationaal kampen met werkintensivering en tijdsgebrek, waardoor bijkomende zorgverwachtingen soms weerstand oproepen uit vrees voor extra belasting. (Creagh et al., 2025)

Voor sociaal werkers betekent dit dat ondersteuning niet enkel gericht moet zijn op leerlingen, maar ook op het versterken van leerkrachten. Dit omvat het ontwikkelen van een gedeelde taal rond verontrusting, het versterken van signaleringsvaardigheden en het creëren van haalbare samenwerkingsmodellen. Een geïntegreerde aanpak kan pas ontstaan wanneer leerkrachten zich gesteund voelen en zorg niet als een extra belasting ervaren, maar als een gedeelde verantwoordelijkheid binnen een breder netwerk van onderwijs en hulpverlening. Duidelijke afstemming en wederzijds vertrouwen is nodig.

Uit de interviews met leerkracht K., leerkracht S., leerkracht W. en leerkracht K2. kwam naar voren dat de administratieve belasting in de loop der jaren aanzienlijk is toegenomen. Zij gaven aan dat deze groeiende administratie hen soms belemmert om adequaat en tijdig te handelen. Daarnaast benadrukten zij dat er nog veel potentieel ligt in een versterkte samenwerking tussen scholen en organisaties binnen het sociaal werk, zoals het CLB. (persoonlijke communicatie, december 2025)

Deze uitdaging sluit nauw aan bij de bredere maatschappelijke ontwikkeling van ongelijkheid in onderwijs en opgroeien, waarbij jongeren uit kwetsbare thuissituaties disproportioneel risico lopen op leerachterstand en gedragsproblemen. Onderzoek toont aan dat sociale en economische ongelijkheid rechtstreeks doorwerkt in schoolkansen, waardoor storend gedrag sneller wordt geproblematiseerd bij kwetsbare leerlingen dan bij hun meer bevoorrechte leeftijdsgenoten. (*Onderwijsongelijkheid | Opgroeien*, 2023) Bovendien is sociale ongelijkheid in Vlaanderen structureel ingebed in het onderwijssysteem, waardoor kwetsbare jongeren systematisch benadeeld worden. (*De*

*sociale ongelijkheid zit ingemetseld in de muren van onze scholen, z.d.)* Wanneer leerkrachten onvoldoende ruimte hebben om gedrag in zijn context te begrijpen, vergroot dit de kans dat ongelijkheid wordt gereproduceerd in plaats van verminderd.

Samengevat is de uitdaging voor het sociaal werk: **Hoe kunnen we leerkrachten en sociaal werkers samen versterken zodat zij storend gedrag tijdig herkennen als mogelijk signaal van verontrusting, zonder hun werkdruk verder te verhogen?**

### **Standpunt vanuit sociaal werk**

De globale definitie van sociaal werk omschrijft het beroep als “a practice-based, profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people ...” (*Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers, z.d.*) Vanuit dit referentiekader heeft het sociaal werk binnen onderwijscontexten een belangrijke opdracht in het herkennen, duiden en bespreekbaar maken van signalen die kunnen wijzen op een VOS. Storend gedrag kan immers een uiting zijn van onderliggende onveiligheid, stress of emotionele belasting. (*3. Vroege onderkenning en preventie - Psychotrauma- en stressorgerelateerde stoornissen | GGZ Standaarden, z.d.*)

Deze opdracht sluit nauw aan bij de kernprincipes van het sociaal werk. Het principe van sociale rechtvaardigheid benadrukt dat jongeren gelijke ontwikkelingskansen verdienen, wat vraagt om een aanpak die niet enkel sanctioneert maar ook compenseert. Het principe van mensenrechten onderstreept het recht van elk kind op veiligheid, onderwijs en passende ondersteuning. Collectieve sociale verantwoordelijkheid maakt duidelijk dat zorg voor jongeren een gedeelde opdracht is van onderwijs, hulpverlening en samenleving, zeker in contexten van hoge werkdruk bij leerkrachten. Tot slot vraagt respect voor diversiteit dat professionals gedrag steeds begrijpen binnen de bredere leefwereld van jongeren. Door deze principes te verbinden, versterkt het sociaal werk zowel leerlingen als leerkrachten en bevordert het sociale cohesie binnen de schoolcontext. (*Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers, z.d.*)

## Besluit

Uit dit artikel blijkt dat moeilijk gedrag bij jongeren nooit los kan worden gezien van de bredere context waarin zij opgroeien. De probleemschets toont hoe leerkrachten dagelijks geconfronteerd worden met gedrag dat in eerste instantie storend lijkt, maar vaak een signaal vormt van onderliggende verontrustende opvoedingssituaties. De recente CLB-cijfers, met onder meer 25.437 meldingen van gedragsproblemen en een verdubbeling van het aantal schooluitsluitingen (NWS, 2025), onderstrepen de urgentie van vroegtijdige herkenning en begeleiding. Tegelijk voelen leerkrachten zich steeds minder gewaardeerd en onvoldoende toegerust om deze complexe signalen te interpreteren, wat hun handelingszekerheid verder onder druk zet. *(Slechts 15 procent van de leerkrachten voelt zich gewaardeerd, 2025)*

Deze bevindingen kunnen niet los worden gezien van de bredere maatschappelijke ontwikkeling van ongelijkheid in onderwijs en opgroeien. Jongeren die opgroeien in armoede, instabiele gezinssituatie, beperkte ouderbetrokkenheid of andere kwetsbaarheden lopen aantoonbaar meer risico op gedragsproblemen, negatieve schoolervaringen en schooluitval. De casus van Kato illustreert hoe structurele kwetsbaarheid rechtstreeks doorwerkt in schoolse prestaties, motivatie en gedrag. Wanneer leerkrachten onvoldoende ruimte, tijd of ondersteuning hebben om gedrag in zijn context te begrijpen, ontstaat het risico dat ongelijkheid wordt gereproduceerd: kwetsbare leerlingen worden sneller gesanctioneerd, terwijl hun onderliggende noden onzichtbaar blijven.

Als sociaal werker ben ik ervan overtuigd dat we veel vaker moeten kijken naar de jongere achter het gedrag, niet enkel naar het gedrag zelf. Tegelijk besef ik dat leerkrachten hier niet altijd voor zijn opgeleid en vaak te weinig ruimte krijgen om dit te doen. Net daarom is het noodzakelijk om sociaal werk sterker te verankeren binnen het onderwijs, zodat zorg en leren écht hand in hand kunnen gaan.

**“Gedrag is nooit zomaar lastig, het kind probeert je iets te vertellen.”** (Degenhart, 2025)

## Bronnenlijst

### 3. Vroege onderkenning en preventie—Psychotrauma- en stressorgerelateerde

*stoornissen* | GGZ Standaarden. (z.d.). Geraadpleegd 22 december 2025, van <https://www.ggzstandaarden.nl/zorgstandaarden/psychotrauma-en-stressorgerelateerde-stoornissen/vroege-onderkenning-en-preventie/vroege-onderkenning/signalen-algemeen>

*Algemene visie* | *Secundair Onderwijs Freinetmiddenschool Gent* | *Stedelijk onderwijs* |

*Stad Gent*. (z.d.). Geraadpleegd 23 december 2025, van

<https://scholen.stad.gent/freinetmiddenschool/schoolproject/algemene-visie>

Cherualath, R., & Gaude, A. R. (2024). Introducing a classroom-based intervention to regulate problem behaviours using metacognitive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2383-2403. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00788-0>

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661-680.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>

*De sociale ongelijkheid zit ingemetst in de muren van onze scholen*. (z.d.). [Pagina]. HIVA

Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving KU Leuven. Geraadpleegd 23 december 2025, van <https://hiva.kuleuven.be/50jaar/onderwijs-en-levenslang-leren/de-sociale-ongelijkheid-zit-ingemetst-in-de-muren-van-onze-scholen>

*Definitie van gedragsproblemen* | *Nederlands Jeugdinstituut*. (z.d.). Geraadpleegd 15 december 2025, van <https://www.nji.nl/kennis/gedragsproblemen/definitie-van-gedragsproblemen#comorbiditeit>

- Depaepe, M. (z.d.). *Lager onderwijs | De digitale Encyclopedie van de Vlaamse beweging*. Geraadpleegd 2 januari 2026, van <https://encyclopedievlaamsebeweging.be/nl/lager-onderwijs>
- Frederix, S. (2018, september 21). Straffen en belonen. *Klasse*. <https://www.klasse.be/154032/straffen-en-belonen-12-tips-en-inzichten/>
- Gabriel, T., & Börnert-Ringleb, M. (2023). The intersection of learning difficulties and behavior problems – a scoping review of intervention research. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268904>
- Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers*. (z.d.). Geraadpleegd 22 december 2025, van <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Goossens, S. (2025, september 16). Storend gedrag in de klas: Zo pak je het aan. *Klasse*. <https://www.klasse.be/757153/storend-gedrag-in-klas-expert/>
- Handelingsverlegenheid | Grenswijs*. (z.d.). Geraadpleegd 10 januari 2026, van <https://www.grenswijs.be/handelingsverlegenheid>
- Herregods, J. (2025, februari 6). Spijbelen, schorsingen en gedragsproblemen: Recordcijfers in Vlaams onderwijs. *Knack*. <https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/spijbelen-schorsingen-en-gedragsproblemen-recordcijfers-in-vlaams-onderwijs/>
- Historische verdieping | De Belgische Grondwet*. (z.d.). Geraadpleegd 2 januari 2026, van [https://www.belgischegrondwet.be/themas/onderwijsvrijheid/historische-verdieping-3?utm\\_source=copilot.com](https://www.belgischegrondwet.be/themas/onderwijsvrijheid/historische-verdieping-3?utm_source=copilot.com)

*Internaliserend en externaliserend gedrag / Artikelen | Ase Psychology.* (z.d.).

Geraadpleegd 11 januari 2026, van <https://www.asepsychology.com/artikelen-1/internaliserend-en-externaliserend-gedrag>

klanten, V. onze. (2025, november 28). Expert-artikel: Gedrag in de klas begrijpen en verbeteren. *Nationale Onderwijsgids*.

<https://www.nationaleonderwijsgids.nl/van-onze-klanten/expert-artikel-gedrag-in-de-klas-begrijpen-en-verbeteren/>

Lane, K. L., Smither, R., Huseman, R., Guffey, J., & Fox, J. (2007). A function-based intervention to decrease disruptive behavior and increase academic engagement. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(1), 348-364.

<https://doi.org/10.1037/h0100348>

*Leerlingenbegeleiding—Voor leraren, directies en CLB's.* (z.d.). Vlaanderen.be.

Geraadpleegd 2 januari 2026, van

<https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/leerlingenbegeleiding>

NWS, V. (2025, februari 6). *CLB's zien recordaantal leerlingen met gedragsproblemen:*

*'Jongeren kunnen hun problemen niet onder woorden brengen'* | VRT NWS: *nieuws*. VRTNWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2025/02/02/agressie-en-gedragsproblemen-onderwijs-clb/>

*Onderwijsongelijkheid | Opgroeien.* (2023, mei 19).

<https://www.opgroeien.be/kennis/themas/onderwijskansen-versterken/onderwijsongelijkheid>

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies.

*Kairaranga*, 13(1), 16-23.

*Risico- en beschermende factoren voor gedragsproblemen | Nederlands Jeugdinstituut.*

(z.d.). Geraadpleegd 23 december 2025, van

[https://www.nji.nl/kennis/gedragsproblemen/risico-en-beschermende-factoren-voor-gedragsproblemen?utm\\_source=copilot.com](https://www.nji.nl/kennis/gedragsproblemen/risico-en-beschermende-factoren-voor-gedragsproblemen?utm_source=copilot.com)

*Slechts 15 procent van de leerkrachten voelt zich gewaardeerd: België doet slechter dan andere OESO-landen.* (2025, oktober 7). Nieuwsblad.

<https://www.nieuwsblad.be/binnenland/slechts-15-procent-van-de-leerkrachten-voelt-zich-gewaardeerd-belgie-doet-slechter-dan-andere-oeso-landen/95596495.html>

*Stap 4: Verontrusting? - Kindreflex.* (z.d.). <https://kindreflex.be/>. Geraadpleegd 15 december 2025, van <https://kindreflex.be/aan-de-slag/stap-4-generiek-stappenplan/>

*Storend gedrag, gedragsproblemen of gedragsstoornissen? | Icoba.* (z.d.). Geraadpleegd 15 december 2025, van <https://www.icoba.be/storend-gedrag-gedragsproblemen-gedragsstoornissen>

*Verontrusting | Jeugdhulp.* (z.d.). Geraadpleegd 15 december 2025, van <https://www.jeugdhulp.be/aanbod/specifieke-situaties/verontrusting>

*Werken aan welbevinden op school bij kinderen en jongeren uit gezinnen in kwetsbare situaties: Handvatten en praktijkvoorbeelden.* (z.d.). *Pharos.* Geraadpleegd 23 december 2025, van <https://www.pharos.nl/infosheets/werken-aan-wos-bij-kinderen-en-jongeren/>

Tijdens de voorbereiding van dit werk heb ik 'Copilot' gebruikt voor spellingcontrole.

Na het gebruik van deze tool/service heb ik de inhoud grondig en kritisch bekeken en waar nodig bewerkt, waarbij ik de volledige verantwoordelijkheid opneem voor het eindresultaat.