

PREVENTIE VAN ANTISOCIAAL GEDRAG OP SCHOOL

De bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter

In het kader van de vormingssessies die wij rond leerlingenbegeleiding verzorgen op pedagogische studiedagen, in de nascholing voor leerkrachten en/of directies, op conferenties in binnen- en buitenland, ervaren wij steeds opnieuw de praktische bruikbaarheid van het preventiemodel van Frits De Cauter. In dit artikel willen wij een aantal inzichten en ervaringen op dit vlak weergeven. Meer nog, wij nodigen de lezers van Welwijs uit hun ervaringen, reflecties en aanvullingen neer te schrijven, eventueel in artikelvorm voor een volgend Welwijsnummer.

Veranderen, maar hoe?

Als leerkracht heb je een regelmatige spijbelaar onder je leerlingen, kom je in een klas waar leerlingen elkaar serieus pesten, voel je je niet echt veilig omwille van de brutaliteit van bepaalde leerlingen, wordt je vermoeden dat een leerling aan de drugs is bevestigd, enz. Je stelt je vragen. Hoe ga ik hier best mee om? Reageer ik wel juist? Maak ik het door mijn reactie niet erger? Kan ik dit gedrag afremmen of ombuigen? enz. Regelmatig gaan je vragen verder. Stimuleer ik de leerlingen genoeg? Of nog: doe ik mijn job wel goed?

Als directie van een school weet je dat sommige leerlingen frequent spijbelen, drugs gebruiken, het de leerkrachten serieus moeilijk maken om les te geven, enz. Je ziet de druk op je leerkrachten toenemen. Je ziet hoe het bij een aantal onder hen, ondanks de wil en de inzet, fout loopt. Je wordt overstelpt door vragen om mee te werken aan lokale projecten, je krijgt regelmatig interessante projectoproepen binnen, enz. Je stelt je vragen. Welke acties zijn er nodig om dit antisociaal gedrag bij de leerlingen te verminderen of om te buigen? Hoe kan ik de leerkrachten best ondersteunen? Hoe kan ik het schoolklimaat verbeteren? Welke acties moeten hiervoor genomen worden? Is het zinvol om in een bepaald project te stappen? Je moet keuzes maken, maar welke?

Tijdens onze vormingssessies rond leerlingenbegeleiding en omgaan met probleemgedrag stellen wij vast dat heel wat leerkrachten en directies leerlinggericht denken, bekommerd zijn om de prestaties en het welzijn van de leerlingen, een 'begeleider' willen zijn in hun dagelijkse omgang met de leerlingen en hierbij hun eigen handelen in vraag stellen. Alleen is het niet zo duidelijk welke veranderingen er nodig zijn en hoe deze best kunnen gerealiseerd worden. In ons meedenken met de leerkrachten en/of directies hanteren wij het preventiemodel van Frits De Cauter. Niet alleen blijkt het telkens opnieuw goed bruikbaar om te reflecteren op eigen handelen of om als team acties uit te tekenen en uit te voeren, het is tevens een goed instrument om de samenwerking tussen partners te stroomlijnen en efficiënter te laten verlopen¹

Een brede visie op leerlingenbegeleiding

In het dagelijks taalgebruik wordt onder preventie alleen of vooral het voorkomen van problemen verstaan. Preventie werd binnen de Onderzoeksgroep

jeugdcriminologie van bij de aanvang breder opgevat. In het voorwoord van de publicatie van F. De Cauter (1990) schrijft L. Walgrave "Onder algemene preventie verstaan we alle initiatieven van coördinatie, stimulering of waarschuwing, gericht op het voorkomen, wegwerken of neutraliseren van factoren die systematisch hinderlijk zijn voor de gunstige ontplooiing van (een gedeelte van) de (jongeren)populatie, of gericht op het bevorderen van factoren die deze ontplooiing in de hand werken. Toegepast op het onderwijs impliceert deze tweede component een emancipatorische benadering. Emancipatie wordt hierbij gezien als een proces naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid in het engagement in de samenleving (Walgrave, 1996).

Dit proces tot optimale ontplooiing gerelateerd aan samenleven, dient in elke opvoedings- en onderwijs-situatie, en bijgevolg ook in de leerlingenbegeleiding, nagestreefd te worden. Dit betekent dat jongeren de nodige 'ruimte' krijgen om te kunnen 'groeien' en hierbij begeleid worden. Het betekent niet dat jongeren geen structuur aangeboden krijgen, wel dat zij iets meer ruimte krijgen dan zij tot nu toe bewezen hebben aan te kunnen.

In deze brede visie op leerlingenbegeleiding zijn 'leren' en 'welzijn' met elkaar verbonden (Vettenburg, 1995). Optimaal leren wordt in deze opvatting onmogelijk geacht als het niet plaatsgrijpt binnen een voldoende mate van welbevinden en welzijn wordt beschouwd als een status die mede door succesvol leren veroorzaakt wordt (Heene, 1993). Begeleiding van leerlingen vraagt dan ook aandacht voor beide componenten en correspondeert met de stellingname van Wielemans (1993) om de school te zien als een opvoedingsgemeenschap rond leren. De school is meer dan een 'leerinstituut'; zij is een totaalinstelling. Hiermee wordt bedoeld dat quasi alle samenlevingskenmerken in de school binnenstromen, en dat de leerlingen jonge mensen blijven, totale wezens die zich, psychologisch-sociologisch gesproken, niet rolreducerend -tot leerlingrol- kunnen gedragen. Met andere woorden, als je als leerkracht wilt werken aan betere leerprestaties van leerlingen dan dien je ook deze welzijnscomponent mee in rekening te nemen; of nog anders, als je werkt aan het welzijn van de leerlingen heeft dit ook effect op hun prestaties (Vandewiele, 1996; Vettenburg, 1995).

"Leren" krijgt in deze benadering een brede invulling: leren strekt zich niet alleen uit tot de traditionele schoolse kennis en vaardigheden maar tot alle

andere aspecten van de sociale, geestelijke en lichamelijke groei van de jongere. In een smalle visie op leerlingenbegeleiding kan leren gelijkgesteld worden aan de verwerving van kennis en instrumentele vaardigheden. In een brede visie is 'leren' het verwerven van alles wat de leerling nodig heeft om in overeenstemming met zijn capaciteiten een relatief zelfstandige plaats in de samenleving in te nemen (De Wit, 1985).

Vanuit deze brede visie is leerlingenbegeleiding een taak voor elke leerkracht en dient zij:

- zich te richten op elke leerling in zijn totaliteit, zowel leerlingen met als zonder problemen;
- in haar acties beide interactiepolen -leerling en leerkracht (school)- te betrekken;
- aan de jongere "structuur met ruimte om te groeien" te geven.

Om deze uitgangspunten in eigen functioneren als leerkracht of directie te bewaken of om te zetten in concrete acties kan reflectie op de drie dimensies die F. De Cauter aanbrengt, een hulpmiddel zijn.

Preventie op drie dimensies

In zijn boek 'Methodiek van de preventieve projectwerking'² beschrijft Frits De Cauter uitgebreid de methodiek van het projectmatig werken -gaande van projectvoorbereiding over planning, uitvoering, evaluatie tot follow-up- en illustreert de onderscheiden stappen met praktijkvoorbeelden uit het welzijnswerk.

In de planningsfase wordt op zoek gegaan naar een strategie, naar "een plan volgens hetwelk men tewerk kan gaan" om een bepaald doel te bereiken. De mogelijke strategieën worden uitgezet op drie dimensies en kregen vorm in een schema dat doorheen de jaren bekend werd als het "preventiemodel van Frits de Cauter".

De manier waarop een verandering kan worden gerealiseerd is volgens F. De Cauter afhankelijk van de mate waarin het probleem zich reeds ontwikkelde (tijdsdimensie), bij wie men de verandering wil tweebrenge (focus) en de inhoud van de interventie (karakter). Wij beschrijven hier de drie dimensies en passen deze toe op de onderwijssituatie.

1. De tijdsdimensie (zie horizontale lijn op schema)

Men kan ingrijpen vóór, tijdens of na de manifestatie van een probleem.

Vóór er problemen zijn kan men zich richten naar alle leerlingen. Het gaat over algemene maatregelen die het welzijn van elke leerling nastreven. Hier situeren zich activiteiten als: werken aan het schoolklimaat, aan de communicatie met leerlingen, een voorlichtingscampagne over roken, enz.

Tijdens de probleemwording dienen specifieke problemen te worden voorkomen. Meestal is de doelgroep ook beter afgelijnd. Het gaat om spijbelaars uit de bovenbouw, om pesters en gepesten in de A-klas, of experimenteel druggebruikers in 3 Metaal. In deze situatie kan men een specifiekere inhoud geven aan de actie. Het gaat om een aan de doelgroep aange-

past programma/interventie rond pesten, spijbelen of druggebruik.

Na het probleem richt men zich op welbepaalde probleemgroepen of -individuen, bij wie men verergering of recidive wil vermijden. De hardnekkige spijbelaar, de drugverslaafde, de persisterende pester worden hier subject van de actie. Hier wordt, meestal individueel, behandeld of gereduceerd.

Naargelang het tijdstip van de probleemwording waarop de interventie zich richt, spreekt men nu ook van primaire (vóór), secundaire (tijdens) of tertiaire (na) preventie. Tertiaire preventie kan ook curatie genoemd worden; primaire preventie leunt zeer nauw aan bij een schoolbeleid-met-preventieve-effecten.

Deze tijdslijn toont aan dat preventie geen afgesloten handelingsmodel is, maar een ruimte inneemt op een continuüm van de probleemwording, met aan de ene zijde het algemene beleid, en aan de andere kant de individuele behandeling. Naarmate men verder vordert op dit continuüm wordt de doelgroep smaller en de thematiek van de preventieve actie alsmaar specifieker.

In elk schoolwerkplan moet er voldoende ruimte gecreëerd worden voor acties over de hele tijdslijn: vertrekkend vanuit een duidelijk schoolreglement, met het omschrijven van de rechten en plichten van alle participanten, over een duidelijk preventiebeleid tot het omschrijven van curatieve maatregelen ingeval van complicaties (Tallon en Van den Vreken, 1997).

2. De focusdimensie (zie verticale lijn op schema)

De focus heeft te maken met de twee componenten van een sociaal systeem waarin verandering kan worden nagestreefd: de *persoon* en de *structuur*. Men kan acties ondernemen om leerlingen te informeren of aan te sporen tot gedragswijziging, maar men kan ook acties opzetten om de omkadering, het systeem of de structuren probleemgevoeliger of leerling-vriendelijker te maken. Vanzelfsprekend kan eenzelfde actie én persoonsgerichte én structuurgerichte onderdelen vertonen.³

Voorbeelden van persoonsgerichte acties:

- sociale vaardigheidsprojecten zoals Leefsleutels organiseren;
- gepeste kinderen aanleren anders te reageren op concrete pestsituaties (o.a. rustige, humoristische acties).

Voorbeelden van structuurgerichte acties:

- een goed functionerend bewakings- en toezichtsrooster invoeren;
- een training in verband met gedragssignalen en gespreksvaardigheden opzetten voor leerkrachten;
- begeleidde middagactiviteiten organiseren.

Programma's die evenwel enkel gericht zijn op de persoon van de leerling en niet op de structuur van de school kunnen moeilijk beschouwd worden als een volwaardige leerlingenbegeleiding. Men zou tot een systeem vervallen waardoor de leerlingen onder verhoogde druk worden geplaatst om zich aan te passen of, bij niet aanpassing, om de school te verlaten. In het verleden is dit, alhoewel niet zo bedoeld, veelal het effect geweest van veel PMS-tussenkomen. De oorzaak lag soms in een te eng en eenzijdig psycho-

logisch werkmodel, maar soms ook in een te gesloten schoolcultuur die geen systeembegeleiding toeliet (Tallon en Van den Vreken, 1997).

3. De karakterdimensie (zie diagonale lijnen)

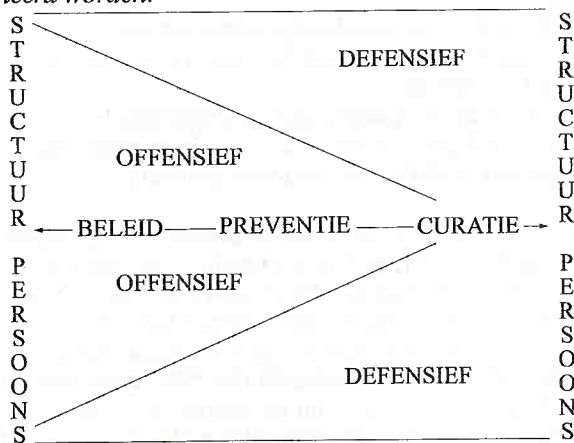
Het karakter van een actie wordt bepaald door de aard van de tussenkomst(en). Men kan *defensief* (beperkend, aanpassend) of *offensief* (ondersteunend, verruimend) te werk gaan. Bij een defensieve actie wilt men vooral beschermende en controlerende maatregelen treffen. Leerlingen krijgen een heel aantal verboden en verplichtingen opgelegd. Dit kan zowel gebeuren ter bescherming van de structuur als ter bescherming van de persoon van een leerling. Bij een offensieve actie vertrekt men van een geloof in de mogelijkheden van de leerlingen om zelf aan de eigen ontplooiing te werken. Het accent ligt hier niet op bescherming en controle, maar op het scheppen van ruimte en stimulering. Heel wat acties in de school die informeren, die participatie en verantwoordelijkheid stimuleren en de uiteindelijke beslissingen laten nemen door jongeren zijn vallen onder offensieve preventie. Enkele voorbeelden:

- defensieve preventie: niet openstaan voor inbreng van leerlingen, reclameren, strafstudie geven, schorsing, enz.
- offensieve preventie: uitwerken van een gedragscode waarbij alle betrokkenen inspraak krijgen; in overleg gaan met leerlingen over het plannen van toetsen- en examenrooster; jongeren oplossingen laten aanbrengen voor zaken die volgens hen fout lopen; werken aan een positieve houding van leerkrachten, enz.

Vanzelfsprekend bestaat er een relatie tussen de onderscheiden dimensies van preventie.

Zowel het algemene beleid als de zeer specifieke aanpak van reeds aanwezige problemen kunnen rechtstreeks gericht zijn op leerlingen (persoonsgericht) maar ook op de school en leerkrachten (structuurgericht). Men kan een intense begeleiding opzetten voor agressieve leerlingen of werken aan een sanctiebeleid binnen de school. Naarmate het agressief

Onderstaand schema geeft de drie dimensies samen in één geheel weer en laat zien hoe ze kunnen gecombineerd worden.



Bron: DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990.

gedrag ernstiger is, zal het accent steeds meer op defensieve acties liggen. Toch is deze relatie niet absoluut. Ook ten aanzien van leerlingen die frequent ernstig probleemgedrag stellen kan nog met offensieve methoden worden gewerkt. Bv. een herstelgerichte sanctie.

Aan de andere kant van het continuüm, kan de school bijvoorbeeld informatiecampagnes opzetten naar de hele schoolpopulatie en daarin het accent leggen op waarschuwing, ontrading (defensief, enerzijds) of op nieuwe mogelijkheden en raadgevingen (offensief, anderzijds). Het beleid kan zich daartoe rechtstreeks tot het (jongeren)publiek wenden, dan wel opteren voor het werken met de 'intermediairen' (leerkrachten, leerlingbegeleiders).

Dit preventieschema kan binnen de school (en ook op het breder beleidsvlak: zie actieplan antisociaal gedrag op school van het departement onderwijs) op verschillende niveaus worden aangewend:

- de individuele leerkracht kan aan de hand van deze dimensies reflecteren op eigen handelen en bijsturen waar nodig;
- bij de uitbouw van een actie binnen de school zal de situering van deze actie op het schema leiden tot een verdere uitdieping en bewustere keuzes. Bij samenwerking met verschillende partners (personen) kan het zinvol zijn dat elke partner zijn plaats op het schema aangeeft; vaak leidt het tot duidelijkheid in eigen functioneren en het maakt samenwerkingsafspraken mogelijk (Vettenburg en Biermans, 1996);
- een toetsing van het begeleidingsplan aan dit schema zal leemtes en overlappings aangeven en nieuwe opties verantwoorden.

Uit de vormingspraktijk

Tijdens de vormingssessies geven wij regelmatig volgende oefening: plaats alle initiatieven, maatregelen, interventies die binnen uw school worden genomen met betrekking tot een bepaald thema op het schema van F. De Cauter. De leerkrachten/directies kunnen kiezen uit de thema's: pesten, spijbelen, faalangst, druggebruik, agressief gedrag. Er wordt in groepjes gewerkt en de resultaten worden plenair besproken. Hierbij voltrekken zich volgende processen:

- leerkrachten/directies stellen vast -en verwoorden dit ook zo- dat zij enkel/overwegend curatief, persoonsgericht en defensief werken. Werken met het schema zet hen aan om ook de andere dimensies in hun handelen aan bod te laten komen. Tijdens de discussie gaan zij actief op zoek naar mogelijkheden om vroeger te ageren, om structurele veranderingen op gang te brengen en om een offensieve invulling te geven;
- leerkrachten komen tot de conclusie dat het er uiteindelijk weinig toe doet rond welk thema er in een school gewerkt wordt. Of men nu werkt rond spijbelen, druggebruik, faalangst of pesten, de verandering bestaat erin dat men evolueert naar de hoger beschreven brede visie op leerlingenbegeleiding;
- deelnemers uit scholen die reeds met het schema werkten wijzen op de grotere efficiëntie van structurele maatregelen. Het doelgroepbereik is vaak groter, bovendien gaat het bij deze maatregelen vaak om een vroeger stadium in de probleemwording. B.v. naar

aanleiding van een brainstorming in een school rond het probleem van 'faalangst' wordt bewust gekozen om vroeger en structureel iets aan het probleem te doen. Men probeert een rustige sfeer te creëren bij toetsen, er wordt gestart met de gemakkelijke vragen, er wordt vermeld op hoeveel punten elke vraag staat, enz.

Een 'begeleidend schoolklimaat'

Het is belangrijk dat leerkrachten en leerlingbegeleiders zich gesteund weten door de schoolleiding, anders wordt het moeilijk vol te houden en/of wordt het effect van hun handelen verminderd. Het uitwerken van een begeleidingsplan binnen de school is dan ook een noodzaak (Thys, 1993).

In een begeleidingsplan formuleert de school haar doelstellingen en plannen inzake leerlingenbegeleiding en geeft zij een overzicht van concrete activiteiten voor een bepaald werkjaar (Van den Houte, 1992). Met andere woorden, men formuleert de doelstellingen die men op langere termijn wil bereiken en concrete acties voor realisaties op korte termijn. Hierbij gaat men planmatig of projectmatig tewerk⁴.

De vertrekbasis voor de uitbouw van een begeleidingsplan kan zeer verschillend zijn (Van den Houte, 1992). Men kan vertrekken vanuit:

- de algemene doelstellingen die men op termijn wil bereiken en deze omzetten in concrete acties. Bv. de doelstelling op termijn: 'alle leerlingen zijn gelijkwaardig'; tussendoel 'alle leerkrachten geven les in de drie onderwijsvormen'; actie eerste werkjaar 'ondersteuning van de leerkrachten via navormingsactiviteiten';

- bestaande begeleidingsactiviteiten: wat wilt men bereiken en wat bereikt men feitelijk; welke lacunes zijn er, welke verbeteringen zijn mogelijk;

- knelpunten of problemen en onderzoeken wat de oorzaken zijn en welke oplossingen kunnen worden gegeven.

De keuze van de vertrekbasis mag niet gebeuren boven de hoofden van de betrokken leerkrachten en begeleiders. Die moeten mee kunnen beslissen over datgene wat wenselijk en haalbaar is. De werkgroepformule waarbij leerkrachten (mee) rond de tafel gaan zitten, lijkt in de praktijk een geschikt middel.

Ten slotte is het belangrijk goed voor ogen te houden dat de realisatie van een begeleidingsplan een 'verandering' beoogt en bijgevolg weerstanden zal kennen (bv. taakinfilling van de leerkracht) en de nodige tijd zal vragen (o.m. opzetten van communicatie in de school, activering informatiedoorstroming, attituderverandering bij leerkrachten).

De opstelling en de uitvoering van een begeleidingsplan en van concrete handelingsplannen kunnen gebeuren met ondersteuning van het CLB en in samenwerking met de welzijnssector.

Nicole VETTENBURG
Onderzoeksgroep
jeugdcriminologie
Hooverplein, 10
3000 Leuven

Bea VANDEWIELE
P. Van Ostayenlaan, 28
3001 Heverlee

BIBLIOGRAFIE

- DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Acco, 1990, 252 p.
- DE CAUTER, F. en WALGRAVE, L., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Acco, 1999, 270 p. (tweede herziene uitgave).
- DE WIT, K., *Leerlingbegeleiding maakt school*, Groningen, Wolter-Noordhoff, 1985.
- GORIS, P. en VETTENBURG, N., Welzijnswerk, onderwijs en preventie, meer orde in de welzijnssector zou een samenwerking met onderwijs vergemakkelijken, *Welwijs*, 1996, 28-34.
- HEENE, J., Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding, in: BOUVERNE-DE BIE, M. en VETTENBURG, N. (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993 (27-34).
- TALLON, J. en VAN DEN VREKEN, *Omgaan met verschillen*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling in samenwerking met de Afdeling Informatie en Documentatie, Brugge, Die Keure, 1997.
- THYS, L., Concepten van leerlingenbegeleiding: een vergelijkend overzicht. Videofilm met inleiding, in: BOUVERNE-DE BIE, M. en VETTENBURG, N. (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993 (27-34).
- VAN DEN HOUTE, M., *Een begeleidingsplan opstellen*, Handboek voor leerlingenbegeleiding, 1992, aflevering 5.
- VANDEWIELE, B., *Krijtlijnen voor een goede vorm van leerlingenbegeleiding*, Welwijs, 1996, 4, 23-28.
- VANDEWIELE, B., Vragen en kanttekeningen vanuit de praktijk van interne leerlingenbegeleiding, in: BOUVERNE-DE BIE, M. en VETTENBURG, N. (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993 (27-34).
- VETTENBURG, N. en BIERMANS, N., *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1994.
- VETTENBURG, N., *Waarom leerlingenbegeleiding?*, in: Studiegroep van Authentieke Middenscholen, S.T.A.M.-Vlaanderen, Verslagboek Elfde Congres Middenschoolonderwijs, 1995, 7-28.
- WALGRAVE, L. (ed.), *Confronterende jongeren*, Acco, Leuven, 1996.
- WIELEMANS, W., Kleinschalige leerlingen in het grootschalige onderwijs, in: BOUVERNE-DE BIE, M. en VETTENBURG, N. (red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingensituaties?*, Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, 1993 (27-34).

NOTEN

1. Zie ook: Goris en Vettenburg, 1996.

2. Deze publicatie vormde de weerslag van zes jaar onderzoekswerk van F. De Cauter binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.Leuven. Frits de Cauter overleed één dag voor zijn boek uitkwam in april 1990. Zijn werk vormde voor collega's binnen de Onderzoeksgroep de basis voor verder onderzoek en vorming rond het thema preventie. In 1999 werd het boek heruitgegeven: hierin werd de methodiek zoals ze door Frits De Cauter werd ontwikkeld ongewijzigd opgenomen; Lode Walgrave actualiseerde het werk in een toegevoegd hoofdstuk 'Preventie: enkele basisstrategieën en problemen'.

3. Zie: Vandewiele, 1996.

4. In de literatuur zijn vrij veel modellen ontwikkeld om een projectverloop te beschrijven; o.m. in het opbouwwerk, het vormingswerk, het voorlichtingswerk, de organisatie-ontwikkeling, enz.

F. DE CAUTER geeft in zijn boek 'De methodiek van de preventieve projectwerking' (1990) hiervan een synthese en geeft per fase vanuit zijn eigen onderzoekservaring telkens een specifieke 'preventieve' invulling (zie p. 35 e.v.).

Werken met een fasenmodel biedt voordelen: het leidt tot een meer gecoördineerde, bewuste en doelgerichte aanpak van de begeleidingsactiviteiten.

De voorbereidings-, de plannings- (met fasering, taakverdeling, middelenbeleid, enz.), de uitvoerings- en de evaluatiefase kunnen nog in verschillende actiemomenten worden onderverdeeld, waarbinnen telkens ook keuzes moeten worden gemaakt. Deze keuzes leiden tot een bepaald resultaat. Het vaststellen en het expliciteren van deze - kleine - resultaten, het behalen van kleine successen kunnen zeer motiverend werken; de voorziene tussentijdse evaluaties binnen de onderscheiden fasen maakt bijsturing mogelijk in functie van de algemene doelstelling en voorkomt dat een actie een eigen leven, met verschuivende doelstelling gaat leiden.