

PROJECTMATIG WERKEN

Een stappenplan voor preventie

We willen vermijden dat pestgedrag de klassfeer verziekt. Een gezonde school vinden we belangrijk en natuurlijk willen we niet dat sommigen leerkanalen missen. De wil om deze problemen te voorkomen is er maar het realiseren in de praktijk is een andere zaak.

Heel wat organisaties bieden materiaal en methoden aan en gelukkig zijn er in de scholen veel enthousiaste medewerkers die acties willen opzetten. Maar door te snel tot actie over te gaan, rijden we ons soms vast. Moesten we dit risico wel prioriteit geven? Spelen we met deze actie in op de ware oorzaken? Zien onze leerlingen het wel zitten? En wie gaat dat betalen....

Goede intenties, enthousiaste medewerkers zijn niet voldoende om in de praktijk preventie te realiseren. Methoden om systematisch preventie op te zetten zijn nodig. Daarom wordt de methodiek van het projectmatig werken in preventiewerkingen gretig onthaald.

Wat is projectmatig werken?

Frits De Cauter omschrijft projectmatig werken als "een geheel van activiteiten om op een doordachte en systematische wijze, binnen een afgebakende tijdsperiode en rekening houdend met de beschikbare mogelijkheden, een bepaald doel te realiseren" (De Cauter & Walgrave, 1999, 34). De methodiek helpt om bij het opstarten en het uitwerken van een preventie-initiatief verschillende fasen te onderscheiden. Het proces wordt stap voor stap opgebouwd zodat alle mogelijke keuzes bewust en op het juiste moment kunnen gemaakt worden. Eigenlijk gaat het om evidente overwegingen en beslissingen. Iedereen maakt ze min of meer bewust. Maar door ze degelijk te plannen en systematisch aan te pakken, krijgen initiatieven meer kans op succes: met beter onderbouwde beslissingen en minder kans dat belangrijke aandachtspunten buiten beeld blijven.

Voor sommigen weegt het begrip 'project' te zwaar. De associatie met langdurige, dure en groots opgezette initiatieven schrikt af. Daarom spreekt men liever van 'planmatig' werken.

Bijvoorbeeld het CLB biedt scholieren assertiviteitstrainingen aan. Zelf noemt het CLB die permanente training nooit een "project", maar ze volgen wel de fasen van projectmatig werken. Of een team leerlingbegeleiding stelt vast dat anderstalige nieuwkomers ook buiten de school moeilijk aansluiting vinden in de gemeente. Na een korte analyse van het probleem, signaleren zij dit aan de jeugddienst met als doel aansluiting binnen het vrijetijdsaanbod mogelijk te maken. Ook hier volgt het team de verschillende fasen van het projectmatig werken zonder het initiatief als 'project' te benoemen.

We kunnen het woord 'project' gaan vermijden, maar de basisgedachten van projecten (planmatig ontwerp, heldere doelen, duidelijke tijdsafbakening) zijn zo gangbaar dat men daar niet meer onderuit kan (Saan, 2004). Met het model van projectmatig werken kunnen we de meeste preventie doorlichten en onderbouwen, van korte interventies tot permanente vormingssessies.

Kortom, met projectmatig werken krijgen we meer vat op de complexe werkelijkheid. De methode heeft succes omdat het inspeelt op de behoefte om efficiënter

en beter te werken. Een goede analyse maakt bijvoorbeeld de kans op tijd- en geldverspilling in de verdere fasen kleiner. Een duidelijk omschreven doel geeft van bij de start aan waar men naar toe wil. Het projectplan maakt de keuzemogelijkheden duidelijk, helpt om de onzekerheden te verkleinen en stuurt de ontwikkeling van de strategie.

Opdeling in fasen maakt het proces hanteerbaar

De vijf fasen in een preventief project vormen de fundamenten om de preventieve praktijk in goede banen te leiden. We onderscheiden: voorbereiding, planning, uitvoering, evaluatie en follow-up. Deze globale projectfasen kunnen we verder onderverdelen in verschillende actiemomenten. In elk actiemoment moeten we telkens opnieuw keuzes maken. Zo voorgesteld is een project ook te begrijpen als een ketting van keuzes. Laat ons bekijken wat deze fasen betekenen voor het preventieve werk. Voor een meer uitgebreide beschrijving: zie Melis et al., 2007.

Hoe we starten

Bij de voorbereiding of de probleemdiagnose bepalen we in de eerste plaats welke ongewenste situatie we willen beïnvloeden, dus welk probleem we willen voorkomen.

Verschillende factoren beïnvloeden deze keuze. Het beleid kan thema's suggereren of opleggen. De ervaringen van de begeleiders kunnen de probleemkeuze aansturen. Maar ook de actualiteit speelt een rol in de keuze: denk maar aan het thema wapenbezit bij jongeren. De motieven om een bepaald probleem aan te pakken, kunnen erg verschillend zijn. En ze zijn niet altijd even grondig onderbouwd. Soms schiet preventie al uit de startblokken omdat een bepaald thema in de mode is; omdat direct bruikbare methoden en technieken aangereikt worden; of omdat bepaalde acties gunstig zijn voor het imago van de school.

Om aan de verleiding van 'te snelle keuzes maken' te weerstaan, kunnen enkele criteria deze stap onderbouwen. Zo kan de omvang van het probleem een richtlijn zijn. *Als het spijbelgedrag met 10% toeneemt*

dan wordt de druk hoog om actie te ondernemen. Maar ook de ernst of de dringendheid speelt mee. Na een zelfmoord van een leerling wil men in de school nagaan of er oorzaken zijn waar de school aan kan werken. Ten slotte blijven we realistisch, het probleem moet ook 'veranderbaar zijn'. De school of het CLB zal moeten inschatten of dit een thema is waar zij preventief stappen voor kunnen zetten (De Cauter & Walgrave, 1999).

Eens het thema voor de preventieve actie gekozen, kan men het probleem in de diepte bekijken. Met de probleemanalyse onderzoeken we de achtergronden en oorzaken die een verschijnsel begrijpelijk maken. Maar we kijken niet enkel naar de oorzaken, ook de mogelijkheden om er iets aan te veranderen en de versterkende factoren die aanwezig zijn worden benoemd. *Een weinig ondersteunende thuissituatie kan mede oorzaak zijn van het schoolfalen, maar een motiverende vriendenkring op de school kan een positieve stimulans betekenen. Beide aspecten beïnvloeden de verdere keuzen in het project.*

Niet voor niets besteedt de literatuur veel aandacht aan de probleemanalyse. Die biedt de basis om het hele project op te bouwen. Pas als je precies weet wat er aan de hand is, vloeien doel- en strategiebepaling er vanzelf uit voort. Dit klinkt vanzelfsprekend maar de praktijk toont vaak een ander beeld. Door de druk om tot zichtbare actie te komen, lopen we vaak te snel door deze fase. Analyseren we het probleem niet of niet genoeg? Dan is het moeilijk om de doelstellingen te concretiseren. We hebben dan wel een beeld van hoe de gewenste situatie er moet uitzien, maar de concrete stappen daar naartoe kunnen we niet uitwerken. *Zo zal de school streven naar betrokkenheid*



van de ouders op de school maar zonder grondige analyse wordt niet duidelijk waarom sommige ouders nooit de school binnenstappen. De diagnose geeft dus ook aanwijzingen over de te volgen strategie.

Ten slotte is er een belangrijk aandachtspunt dat we doorheen de hele voorbereidende fase meenemen. Niet iedereen ervaart eenzelfde situatie als een probleem. Bovendien zal uit de analyse vaak blijken dat de betrokkenen verschillende invullingen voor eenzelfde probleem geven. *Waar de school de spijbelproblematiek naar voor brengt, benoemen de leerlingen de hoge werkdruk als belangrijkste risico op afhaken in het onderwijs.* De participatie van de betrokkenen bij het probleem is een meerwaarde die we niet opzij kunnen zetten. Als we het probleem echt ten gronde willen begrijpen, moeten we vermijden slechts één klok te horen. Iedere betrokkene bij het probleem (leerkrachten, leerlingen, plegers of slachtoffers, enzovoort) moet gehoord worden over hoe hij het probleem ervaart.

Als na een grondige probleemanalyse de sleutels voor de doel- en strategiebepaling duidelijk zijn, kunnen we overstappen naar de planning.

Hoe we plannen

In de **planningsfase** kijken we vooruit naar de interventie die we met het project willen realiseren. In deze fase gaat het om het bepalen van doelen, doelgroepen en de keuze van de strategie. De informatie die we bij de probleemanalyse verzamelden, vormt hier de basis.

Eerst en vooral geven we nu uitdrukkelijk aan wat we tijdens de probleemanalyse al de hele tijd in het achterhoofd hadden: de gewenste eindsituatie. Deze 'algemene doelstellingen' zijn meestal nogal abstract. Het zijn eerder waardeoordelen, richtingaanwijzers voor de actie (De Cauter & Walgrave, 1999). Zo'n algemene doelstelling is bijvoorbeeld: *kinderen mogen geen leerachterstand opbouwen.*

Die algemene doelstellingen moeten we concreet maken. Om de algemene doelstellingen te verwezenlijken, zijn er wellicht verschillende werkdoelen of subdoelen nodig. De verwezenlijking van elk subdoel vraagt om een specifieke actie die bijdraagt tot de algemene doelstelling. *Als uit de probleemanalyse van 'schoolachterstand' blijkt dat het onvoldoende opvolgen van huiswerk- en lessen mede aan de basis ligt, kan een concreet subdoel zijn: leerlingen moeten weten hoe zij huiswerk en lessen moeten maken en inplannen. Een tweede subdoel: ouders moeten weten hoe zij hun kinderen met de huistaken kunnen begeleiden. Een derde subdoel: in thuissituaties waar ouders deze begeleiding niet kunnen opnemen voorziet de school ondersteuning.* Werkdoelen zijn het eindresultaat van een actie maar ook een tussenstap, een weg om de algemene doelstelling te bereiken.

Met het formuleren van werkdoelen verschuiven we naar de fase van strategiebepaling door aan te geven wat we met een specifieke actie willen bereiken.

Het algemene doel stelt het beoogde eindpunt van de actie vast. De strategiebepaling neemt de manier waarop je dat eindpunt wilt bereiken onder de loep. Een strategie in de breedste zin van het woord kun je dus omschrijven als de weg waarlangs je een gesteld doel wilt bereiken. In dit doelrealisatieplan zijn verschillende aspecten te onderscheiden.

Eerst moeten we *de methodische aanpak* bepalen. In deze fase bepalen we hoe we de verandering naar een gewenste eindsituatie willen realiseren en waar we met de actie gaan ingrijpen op de probleemwording. Als we de methodische aanpak bepalen, maken we deze keuzes.

- Waar gaan we met de actie ingrijpen: voor, tijdens of na de probleemontwikkeling. *Reageren we met onze actie op leerlingen die reeds 2 X onwettig afwezig waren of werken we aan de algemene sfeer in de klas in de hoop zo het spijbelgedrag te verminderen.*
- Welk karakter krijgt de preventieve actie? Offensief of defensief? *Verbieden we frisdrankautomaten in de school of bieden we de leerlingen gezonde tussendoortjes aan tijdens de pauze.*
- Waar focust de actie op? Verandering in de persoon of verandering aan de structuur? *Geven we de leerlingen informatie rond de gevolgen van pestgedrag of stimuleren we didactische werkvormen die het samenwerken tussen leerlingen bevorderen.*

Daarna moeten we bekijken welke randvoorwaarden er nodig zijn om de methodische weg te realiseren. We gaan na welke middelen we hebben of moeten verwerven.

We moeten de fasering uittekenen: de stapsgewijze indeling van de actie in een bepaald tijds kader. De strategiebepaling is ook te beschouwen als tussendoelen uitwerken die we eerst moeten halen om de uiteindelijke doelstelling te realiseren.

Ten slotte moeten we voor elk projectonderdeel een taakverdeling afspreken.

Hoe we het doen

Op basis van de keuzes in de planningsfase proberen we in **de uitvoering** de nagestreefde verandering te realiseren. Zo voorgesteld ontstaat misschien de indruk dat de uitvoering volgt op de planningsfase die volledig afgesloten is. In realiteit moet je voortdurend bijsturen op basis van een evaluatie van de voorbijgevoerde uitvoering. De uitvoering en de evaluatie zitten samen op een tandem en beïnvloeden de verdere planning.

Doen we het goed

Evaluatie is dus zeker geen eenmalige activiteit om het project af te sluiten. Tijdens het project moet je feedback krijgen over het verloop van de activiteiten. Dat moet toelaten mogelijke ontsporingen op tijd te onderkennen en te verhelpen. De projectuitvoering is eigenlijk al een permanente evaluatie, op basis waarvan je de verdere stappen oriënteert. Doorheen het proces blijf je voortdurend gegevens verza-

melen over de stand van zaken. Op basis van die gegevens beoordeel je de toestand en breng je de verdere uitvoering daarmee in overeenstemming.

Bij het afronden van het project maken we expliciet ruimte om terug te blikken en te beoordelen. Grosso modo zijn er twee invalshoeken voor expliciete evaluatie. Bij een evaluatie kun je je afvragen hoe effectief de algemeen-preventieve actie is: de productevaluatie. Naast de vraag naar de effectiviteit van een project kun je evalueren hoe een bepaald resultaat tot stand kwam. Zo achterhaal je of je wel te werk ging zoals oorspronkelijk gepland was en zo nee, waar en waarom je daarvan afweek. Je kunt je ook afvragen of deze aanpak wel optimaal was om het beoogde resultaat te bereiken. De vraag naar efficiëntie stuurt de procesevaluatie. Overkoepelend in deze evaluatiefase is de aandacht voor de mate waarin de resultaten op een wenselijk preventieve manier tot stand kwamen. Wenselijke preventie brengt de evaluatie terug naar een fundamenteel debat over de na te streven doelstellingen en hoe je die doelstellingen bereikt. Is het doel dat we bereikten ook gedragen door alle betrokkenen? Hebben we zo offensief mogelijk gewerkt, inspeland op context en persoonsgebonden kenmerken, werden de betrokkenen bij de verschillende fasen in het project betrokken en sluit het project leden van de doelgroep uit?

Evalueren is een moeilijke opdracht die specifieke kennis, vaardigheden en tijd vraagt. Deze fase wordt daarom al te vaak snel of niet uitgevoerd. "Het was leuk, iedereen leek tevreden en dus zal het wel geslaagd zijn"... is vaak de enige uitspraak bij de evaluatie. Onze belangrijkste doelstelling, 'hebben we het vooropgestelde probleem of risico voorkomen' wordt te zelden grondig bekeken. Dit artikel laat te weinig ruimte om de knelpunten maar ook de mogelijkheden en de rijkdom van het evalueren toe te lichten. Zij die zich wagen aan het preventief projectmatig werken zouden dit vooraf moeten bekijken. De evaluatie biedt de basis om tot een goed preventiebeleid in de scholen te komen en af te stappen van korte projecten waarvan we enkel kunnen hopen dat ze iets opbrengen.

We sluiten de cirkel

Wil een evaluatie nuttig zijn, dan moeten de bevindingen een gevolg krijgen. Soms voorzien projecten een nazorg waarin ze de activiteiten geleidelijk aan afbouwen of overdragen aan een andere instantie. Een evaluatie kan ook voor andere organisaties belangrijke informatie opleveren over hoe ze een bepaald probleem het best aanpakken. Je kunt overwegen om de bevindingen een ruimere bekendheid te geven. De eindevaluatie kan ook aanleiding geven tot een nieuwe probleemkeuze of probleembepaling. Daarmee is de cirkel rond en staan we opnieuw bij het begin van het projectverhaal.

Zo zette een externe dienst op school een vorming op rond pesten. Dat gebeurde in nauwe samenwerking met leerlingen en leerkrachten. Er was zowel aandacht voor vorming als voor het opstellen van afspraken en regels. Het project slaagde er ook in om de ruime groep leerlingen te bereiken. Toch blijkt bij de afronding dat er wei-

nig aandacht was voor het beïnvloeden van de directie en het structureel verankeren van de werking naar de toekomst. De kans bestaat dat het project stilvalt als de externe dienst verdwijnt. De betrokkenen besluiten om de ervaringen en de evaluatie in een meeting voor te stellen aan de directie en te vragen naar een structurele verankering.

Toch niet zo rechtlijnig

”Met het doorlopen van de fasen komen we stap voor stap tot ons resultaat”: dat klinkt inderdaad te simplistisch. De opbouw van fasen mag suggereren dat een preventief proces deze fasen chronologisch doorloopt; elke praktijkwerker weet beter. Projecten doorlopen doorgaans geen lineair proces. De verschillende actiemomenten beïnvloeden elkaar voortdurend. Enerzijds loopt men permanent op de actie vooruit, anderzijds grijpt men voortdurend terug naar informatie en beslissingen uit de vorige fasen. Randvoorwaarden zoals financiële beperkingen, bevoegdheid van de organisatie en deadlines van de overheid maken dat men sneller de stap naar een volgende fase zet. Bij veranderingen van de randvoorwaarden kunnen dan weer nieuwe keuzen gemaakt worden om bijvoorbeeld andere werkdoelen en strategieën uit te werken. Het projectverloop moet gezien worden als een soort circulaire actiespiraal waarin één bepaalde fase het centrum vormt, van waaruit de andere fasen voortdurend betrokken worden.

Figuur 1: Projectverloop (De Cauter & Walgrave, 1999).

Vorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> • probleemopsporing • probleemanalyse
Planning	<ul style="list-style-type: none"> • doelbepaling • strategiebepaling • middelenbeleid • fasering • taakverdeling
Uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> • Realiseren van de plannen
Evaluatie	<ul style="list-style-type: none"> • procesevaluatie • productevaluatie
Opvolging	<ul style="list-style-type: none"> • projectnazorg

Dus toch niet zo eenvoudig... maar wel een houvast

Zoals elk model is dus ook het projectwerk een vereenvoudiging van de werkelijkheid. De problemen, de oplossingsmogelijkheden en de manier waarop ze tot stand komen, zijn zo verschillend en complex dat geen enkel model de realiteit kan 'afdekken'. Hoe je in de praktijk de fasen doorloopt, hangt af van het type project en de omgeving waarbinnen het project wordt uitgevoerd. In die zin is het model eigenlijk een fictie. Toch blijft het een grote hulp om de complexe werkelijkheid van het algemeen-preventief werken overzichtelijker te maken. Flexibel hanteren en creatief uitbouwen is hierbij de boodschap.

Bie MELIS

Docent Karel de Grote-Hogeschool,
Departement Sociaal-Agogisch Werk
Lid van het Team Preventie Ontwikkeling
www.teampreventieontwikkeling.be

BIBLIOGRAFIE

- De Cauter, F. (1990), *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco.
- De Cauter, F. en Walgrave, L. (1999), *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B. Vettenburg, N. (2007), *Wenselijke preventie stap voor stap*, Antwerpen, Garant.
- Melis, B., Vettenburg, N., Goris, P. & Burssens, D. (2007). Projectmatig werken aan wenselijke preventie. In: Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (red.). *Wenselijke preventie stap voor stap*. Antwerpen: Garant. (61-80)
- Kok, H. e.a. (2005), *Handboek Preffti 2.0: richtlijn voor effectieve gezondheidsbevordering en preventie*, Woerden, NIGZ.
- Saan, H. (2004), "Projecten, daar worden we beter van", *Tijdschrift van het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie*, 2, 3-5.
- Scholte, M., Van Splunteren, P. (2007), *Opgelet! Systematisch signaleren in het maatschappelijk werk*. Bussum, Coutinho.
- Schuringa, L. (2007), *Projectmatig werken. Handleiding voor projectsturing in de non-profit*, Soest, Nelissen.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. en Walgrave, L. (2003), *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, LannooCampus.
- Wouters, E. (2005), "Het verhaal achter de strategie", *Vigoureuus cahier*, 3-6.