

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 24 - nummer 2 - juni 2013



# welwijs

wisselwerking  
onderwijs en  
welzijnswerk

**Majong**

Maatschappij- en jongerenproblemen

# Colofon

Welwijs verschijnt 4 x per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

## Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Elise Burny -  
Nathalie De Bleeckere - Daniël DeBlock -  
Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys -  
Laurent Thys - Bea Vandewiele -  
Itte Van Hecke - Nicole Vettenburg -  
Veerle Vyverman - Kathleen Walravens.

## Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

## Redactie-adres:

Redactie WELWIJS  
Trolieberg, 70  
3010 KESSEL-LO  
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be  
Gsm: 0483 / 01 00 22  
Teksten voor bijdragen, brieven en  
mededelingen dienen te worden toegezonden  
naar het redactieadres.

## Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

## Abonnementen:

€ 25 voor organisaties en instellingen;  
€ 20 voor particulieren;  
€ 17 voor groepsabonnement  
(vanaf 5 abonnementen) en  
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.  
Bedrag over te schrijven op  
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.  
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,  
met vermelding "ABO-WW".

## Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

## Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

## Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,  
Trolieberg 70,  
3010 Kessel-Lo.

[www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)

# MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek uit meerdere onderzoeken, uitgevoerd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
  2. Het geven van vorming en begeleiding
  3. Het verrichten van onderzoek
- MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde verschillende studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

### **DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (6 euro)**

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van : M. Bouverne De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

### **LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (8 euro)**

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne De Bie.

### **WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8 euro)**

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

### **OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (8 euro)**

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg. De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 25 euro.

### **JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)**

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Voor een overzicht van de bijdragen zie: [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be).

# Nieuwe mogelijkheden om het beroepsgeheim te doorbreken in art. 458bis SW: kwetsbare personen en partnergeweld

Min BERGHMANS

De parlementaire commissie die het misbruik in de kerk onderzocht, heeft een aantal aanbevelingen geformuleerd om de wetgeving op het beroepsgeheim aan te passen. Soms gingen de aanbevelingen voorbij aan de waarde van hulpverlening op zich.

Koen Raes<sup>1</sup> merkte in dat verband al in op dat 'het forensisch, en zelfs het algemeen welzijnswerk, komen steeds meer onder druk te staan om zich instrumenteel in te schakelen in de strijd tegen criminaliteit, het weze preventief, het weze curatief'.

Frank Hutsebaut<sup>2</sup> herleidt het tot een kernvraag: ontstaat niet het gevaar dat (ook) de hulpverlening geïnstrumentaliseerd wordt in functie van een adequate en doelmatige strafrechtelijke aanpak van maatschappelijke problemen?

Naast het gegeven dat dergelijk instrumentalisme blijf geeft van een zeer grote verwachting ten aanzien van de effectiviteit van het strafrecht<sup>3</sup>, brengt dit de betrouwbaarheid van de hulpverlening zelf en haar noodzakelijke vertrouwensfunctie in gevaar. De vraag of (door personen met beroepsgeheim) de voorkeur wordt gegeven aan 'het belang van het individu' of 'de veiligheid van de samenleving' is een (politieke) schijnvraag, alsof het ene het andere uitsluit<sup>4</sup>.

Het maken van de afweging 'spreken' of 'niet spreken' in gevallen van intrafamiliaal en seksueel geweld creëert vaak emotionele discussies, en een spanningsveld tussen een justitiële logica en een hulpverleningsdenken. Zeker is dat niets ondernemen om de situatie aan te pakken geen optie is voor de hulpverlener. Het geweld moet stoppen. Als het om geweldpleging gaat, gaat het om de integriteit van mensen. Dit als hulpverlener weten en er niets mee doen, is schuldig verzuim. In de eerste plaats is het nochtans aan de slachtoffers zelf om justitie in te schakelen. De hulpverlener heeft hierbij de taak om mensen correct te informeren en bij te (laten) staan in hun stappen naar het gerecht.

## Het beroepsgeheim

Een wettelijke definitie van het beroepsgeheim is er niet. Een wettelijke basis is er wel, in twee basisartikels, nl. art 458 SW en art 929 Ger.Wb.

Het eerste artikel sanctioneert de zwijgplicht van de 'vertrouwelijke beroepen en functies' met een gevangenisstraf van acht dagen tot zes maanden en met een geldboete van honderd tot vijfhon-

derd euro. 'Geneesheren, heelkundigen, officieren van gezondheid, apothekers, vroedvrouwen en alle andere personen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd en deze bekendmaken buiten het geval dat zij geroepen worden om in rechte of voor een parlementaire onderzoekscommissie getuigenis af te leggen en buiten het geval dat de wet hen verplicht die geheimen bekend te maken, worden gestraft met gevangenisstraf van 8 dagen tot 6 maanden en met geldboeten van 100 tot 500 euro.'

Het tweede maakt van het beroepsgeheim een wettige reden om te weigeren in rechte te getuigen en vormt zo de meest expliciete neerslag van het zwijgrecht. "...indien de getuige aantoonde dat hij een wettige reden heeft om te worden ontslagen van het afleggen van (...) het getuigenis (...) beslist de rechter over het tussengeschied. Als wettige reden wordt onder meer beschouwd het beroepsgeheim waarvan de getuige bewaarder is" Hieruit wordt door rechtspraak en rechtsleer afgeleid dat ook bewijsstukken die met onverantwoorde schending van het beroepsgeheim bekomen zijn, niet in gerechtelijke procedures kunnen gebruikt worden.

Het beroepsgeheim (in zijn meest uitgebreide vorm) houdt dus in dat men de plicht en het recht heeft om zaken die men verneemt of in het bezit krijgt in het kader van een taak of beroep die als bestaansvoorwaarde een vertrouwelijkheidsrelatie vooropstelt, geheim te houden, zelfs ten aanzien van de overheid.

De personen die onder de zwijgplicht vallen, worden meestal aangeduid door een wet. Dit wil zeggen, gestemd door een parlement; ook een decreet is een formele wet. Sommige beroepsgroepen hebben geen expliciete wettekst, ook al oefenen zij wel degelijk een beroep met een noodzakelijke vertrouwelijkheid uit. Zij dienen dan aan te tonen dat zij beantwoorden aan de voorwaarde van de 'rest-categorie' uit art. 458 SW, 'alle andere personen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen'.

## Voorbeelden, categorieën

Een voorbeeld van een expliciete wettekst die naar de geheimhoudingsplicht verwijst, is art. 8 van het decreet Integrale Jeugdhulp: 'Onverminderd artikel 31 en 32, zijn alle personen die hun medewerking verlenen aan de toepassing van dit decreet, gebonden door de geheimhoudingsplicht, bedoeld in art. 458 van het Strafwetboek,

met betrekking tot de gegevens waarvan zij in de uitoefening van hun opdracht kennis krijgen en die daarmee verband houden.’

Art. 9 van het decreet Algemeen Welzijnswerk maakt het beroepsgeheim van toepassing op deze sector.

De wet op het politieambt verklaart art. 458 SW van toepassing op politieambtenaren. Voor hen geldt evenwel het zwijgrecht ten opzichte van een rechter niet. De finaliteit van hun zwijgplicht ligt in hun wettelijke opdrachten en in het geheim van het strafonderzoek, niet in een vertrouwensrelatie met de hulpzoekende burger. Hiervoor gebruikt men de term ‘ambtsgeheim’.

Er zijn met andere woorden verschillende soorten ‘zwijgplichten’ en het is nodig om steeds de finaliteit van de zwijgplicht onder ogen te nemen<sup>5</sup>.

## ‘Noodzakelijke’ vertrouwensrelatie

Om te spreken over een ‘volledige’ zwijgplicht, gekoppeld aan een zwijgrecht, zelfs tegenover de rechterlijke macht, moet er dus niet enkel een maatschappelijk belang aan de orde zijn, maar ook een individueel belang. De vertrouwensrelatie is immers de voorwaarde waardoor een persoon zich tot de beroepsbeoefenaar (of vrijwilliger) kan en zal wenden, waar men zich kwetsbaar kan opstellen om hulp te vragen.

Anders geredeneerd: niet in alle relaties waarbij geheimhouding noodzakelijk is, kan het zwijgrecht worden ingeroepen. Enkel aan die functies waarvan het *maatschappelijk belang* groot genoeg is, zal dit toegestaan worden. Vooraleer de rechter (in individuele gevallen) en de wetgever (bij een wettelijke toekenning van een zwijgplicht aan een bepaalde categorie van personen) het invoeren van het zwijgrecht zullen aanvaarden, is een sterke maatschappelijke relevantie vereist. Het moet om meer gaan dan materiële belangen. Bij ambtenaren is er soms sprake van een dubbele positie, waar zij uit hun functie geacht worden vooral het algemeen belang te dienen, maar soms toch ook een noodzakelijke vertrouwensfunctie vervullen binnen een psycho-medische-sociale context, denken we aan OCMW-ambtenaren.

## Geheimen

Art. 458 SW heeft het over “geheimen die werden toevertrouwd”. Ook dit begrip kent geen wettelijke definitie. De rechtspraak en rechtsleer concretiseren verder vooral wat niet geheim is. Niet alleen wat de hulpzoeker aan de persoon die hij vertrouwt, meedeelt, valt onder het geheim, maar ook tot wat hij/zij bij de uitoefening van zijn functie heeft vastgesteld of ontdekt, te weten komt, afleidt of interpreteert. Het gaat om allerlei soorten informatie: gesprekken, brieven, bloedstalen, ...<sup>6</sup> Algemeen bekende informatie, is mogelijk op zich niet meer geheim, net als wat de cliënt zelf bekend maakte aan anderen. Nochtans is het niet aan de door zwijgplicht gebonden persoon om zulke informatie over de begeleide persoon dan ook zomaar verder te verspreiden of te bevestigen.

## Doorgeven van informatie in het belang van ...

Cassatie stelde reeds dat het mogelijk is om het beroepsgeheim te doorbreken in het belang van de cliënt<sup>7</sup>. Tegenover wie men het beroepsgeheim doorbreekt, dat is dan weer een andere vraag. Het is dagdagelijkse praktijk dat cliënten/patiënten vergezeld worden van ouders/kinderen/partners... bij een gesprek of consultatie en op die

wijze impliciet toestemmen in het prijsgeven van informatie uit de hulpverlening aan degene die hierbij aanwezig is. De hulpverlener moet hiervoor wel aandacht hebben, of de cliënt de aanwezige werkelijk als steunfiguur of vertrouwenspersoon ervaart.

Het onderwijs houdt meer dan vroeger rekening met alle aspecten van de leerling en met diens welbevinden. Zij vernemen zo ook heel wat vertrouwelijke informatie. Gegevens uit de persoonlijke levenssfeer van de leerling die in principe vertrouwelijk zijn, worden aan de school meegedeeld opdat er in de loop van het schooljaar of door de delibererende klassenraad rekening zou mee worden gehouden. Het kan gaan om privégegevens die (ook of vooral) van belang zijn voor de praktische organisatie van de school, zoals een feitelijke scheiding of echtscheiding van de ouders, een tijdelijke plaatsing van de leerling bij een familielid, enz. De informatie kan ook betrekking hebben op gegevens van strikt persoonlijke, vaak medische aard. Mits de informatie tijdig wordt verstrekt, mogen ouders erop vertrouwen dat hun kind met een leerstoornis tijdens het schooljaar de gepaste remediëring krijgt, en/of dat de klassenraad niet zonder meer voorbijgaat aan uitzonderlijke omstandigheden die de resultaten van de leerling ongunstig kunnen hebben beïnvloed.<sup>8</sup>

De school zal deze informatie over de leerling ook niet zomaar buiten de school kunnen delen, gelet op het eigen ambtsgeheim.

Voor het CLB is het niet evident om zonder uitdrukkelijke toestemming van ouders of leerling, diagnostische verslagen inzake een leerstoornis over te maken aan de school. Nochtans kan de school zonder die gegevens meestal geen individueel handlingsplan opstellen. Tegelijk is het voor de leerkracht, die door de leerling op de hoogte wordt gesteld van psychologische problemen waar hij mee kampt, moeilijk om dit rechtstreeks aan het CLB mee te delen.

Er zijn concrete rechtsregels die handvatten voor informatieoverdracht kunnen bieden. Zo bepaalt artikel 9, 18 van het besluit van de Vlaamse Regering betreffende het multidisciplinaire dossier dat de CLB-medewerkers, in het belang van de leerling, gegevens uit het multidisciplinair dossier mogen bezorgen aan het schoolpersoneel voor wat betreft de gegevens die nodig zijn om hun taak naar behoren te vervullen. Daarnaast stelt artikel 36 van het CLB-decreet dat het centrum recht heeft op de relevante informatie die over de leerlingen in de school aanwezig is en dat de school recht heeft op de relevante informatie over de leerlingen in begeleiding. Volgens dit artikel houden de school en het CLB bij het doorgeven en het gebruik van deze informatie rekening met de regels inzake beroepsgeheim, deontologie en bescherming van de persoonlijke levenssfeer.<sup>9</sup> Behoudens verzet van de leerling en/of zijn ouders, is aldus heel wat informatie-uitwisseling mogelijk.

## Mensen in gevaar

Het beroepsgeheim is niet absoluut. In een aantal situaties mag of moet de zwijgplicht wijken. Het gaat over de getuigenis in rechte, over aangifte van misdrijven gepleegd op minderjarigen of kwetsbare personen bij blijvend gevaar, over de verplichting tot hulp aan personen in nood (schuldig verzuim) en over de mogelijkheid tot aangifte bij ernstige misdrijven. Daarnaast zijn er door rechtspraak en rechtsleer aanvaarde uitzonderingen op het beroepsgeheim: de noodtoestand, de verhouding hulpverlener-justitie (of andere verwijzer) in verband met rapportage, het geven van informatie aan ouders, aan andere hulpverleners, of aan andere personen. Een uitwerking van al deze mogelijkheden zou in dit bestek te ver leiden.<sup>10</sup> Dit artikel gaat enkel dieper in op de achtergronden van

het in art. 458bis SW ingeschreven spreekrecht, dat onlangs werd uitgebreid. Hiervoor is het ook nodig om even stil te staan bij art. 422bis SW dat erin vermeld wordt.

## Spreekrecht bij minderjarigen en kwetsbare personen

Artikel 458bis SW werd ingevoerd op 1 april 2001 als resultaat van de discussies in de nasleep van het Dutroux-schandaal. Hierdoor kreeg een houder van het beroepsgeheim de mogelijkheid om bepaalde misdrijven, gepleegd op een minderjarige, te melden, zonder strafrechtelijke vervolging wegens schending van het beroepsgeheim te moeten vrezen. Het gaat om de misdrijven kindermishandeling, aanranding van de eerbaarheid, verkrachting, slagen en verwondingen, doodslag, moord, genitale verminking, dodelijke vergiftiging, verwaarlozing of verlating.<sup>11</sup> Vereist was dat de professioneel het slachtoffer zelf had onderzocht of door hem in vertrouwen was genomen, en dat het slachtoffer in kwestie nog steeds gevaar liep.

Sinds 30 januari 2012 breidde het toepassingsgebied van art. 458bis SW zich uit naar kwetsbare volwassenen.<sup>12</sup> Men kan kwetsbaar zijn door leeftijd, zwangerschap, ziekte, een lichamelijk of geestelijk gebrek of onvolwaardigheid.

Art. 458bis SW somt de voorwaarden op om zich op dit spreekrecht te kunnen beroepen. Het gaat niet om een verplichting. Artikel 458bis SW is van toepassing op alle beroepsgroepen en vertrouwenspersonen die onderworpen zijn aan de zwijgplicht van art. 458 SW. Bovendien is sinds januari 2012 niet meer vereist dat de geheimhouder zelf contact had met het slachtoffer. Ook wie enkel door een dader of een derde in vertrouwen is genomen, kan aangifte doen. Er moet ook niet langer sprake zijn van een ernstig en dreigend gevaar voor de psychische of fysieke integriteit van de betrokken persoon zelf, ook een gevaar voor anderen is voldoende. In de nieuwe tekst volstaat het dat er 'aanwijzingen zijn van een gewichtig en reëel gevaar', desgevallend voor andere kwetsbare personen of kinderen. Hoe ernstig de aanwijzingen moeten zijn, is een zaak voor de recht-spraak.<sup>13</sup>

Het doorbreken van het beroepsgeheim kan enkel als er geen andere mogelijkheid is om het gevaar af te wenden. De aangifte moet ook gebeuren bij de Procureur des Konings zelf. Het moet gaan over al gepleegde feiten, en over een blijvend gevaar. Een tweede wijziging kwam er door de wet van 23 februari 2012 tot wijziging van art. 458bis teneinde het uit te breiden voor misdrijven van huiselijk geweld<sup>14</sup>, in werking getreden op 1 maart 2013. Nu is het ook mogelijk om een gepleegd misdrijf in het kader van *partnergeweld* aan te geven onder bepaalde voorwaarden.

De tekst van artikel 458bis SW luidt thans als volgt:

“Eenieder, die uit hoofde van zijn staat of beroep houder is van geheimen en hierdoor kennis heeft van een misdrijf zoals omschreven in de artikelen 372 tot 377, 392 tot 394, 396 tot 405ter, 409, 423, 425 en 426, gepleegd op een minderjarige of op een persoon die kwetsbaar is ten gevolge van zijn leeftijd, zwangerschap, *partnergeweld*, een ziekte dan wel een lichamelijk of geestelijk gebrek of onvolwaardigheid kan, onverminderd de verplichtingen hem opgelegd door artikel 422bis, het misdrijf

ter kennis brengen van de procureur des Konings, *hetzij wanneer er een ernstig en dreigend gevaar bestaat voor de fysieke of psychische integriteit van de minderjarige of de bedoelde kwetsbare persoon en hij deze integriteit niet zelf of met hulp van anderen kan beschermen, hetzij wanneer er aanwijzingen zijn van een gewichtig en reëel gevaar dat andere minderjarigen of bedoelde kwetsbare personen het slachtoffer worden van de in voormelde artikelen bedoelde misdrijven* en hij deze integriteit niet zelf of met hulp van anderen kan beschermen”.

De eerste wet betreffende partnergeweld omschreef het begrip uitsluitend als bepaalde vormen van fysiek geweld tegen de echtgenoot of de persoon met wie de dader samenleeft of samengeleefd heeft en bovendien een duurzame affectieve en seksuele relatie heeft of gehad heeft. Pas in 2006 werden ook seksueel, psychisch of economisch geweld opgenomen in de definitie van partnergeweld.

## Aangifte van een misdrijf!

Belangrijk is dat het moet gaan om *een reeds gepleegd misdrijf*, waarvan aangifte kan worden gedaan. Art. 458bis SW gaat niet over een situatie waarin er nog niets is gebeurd.

In situaties waar er sprake is van de opgesomde misdrijven ten aanzien van kwetsbare personen of minderjarigen, kan doorbreken van het beroepsgeheim door aangifte aan de Procureur des Konings slechts indien de professionele aanpak van de begeleider (andere) potentiële slachtoffers niet in veiligheid kan stellen. Het ernstige karakter van het gevaar houdt verband met de omvang en het ingrijpend karakter van de feiten. Dit wijst volgens P. Traest op het subsidiaire karakter van de aangifte aan het openbaar ministerie: het recht om te melden bestaat slechts indien noch de hulp van de geheimhouder noch de hulp van derden voldoende zijn om de integriteit van het slachtoffer te beschermen.<sup>16</sup>

De voorkeur gaat naar het betrekken van het eigen steunende netwerk van de cliënt of de bedreigde derde, of indien daar geen zicht op is, van een meer gespecialiseerde professioneel. De wettelijke mogelijkheid om in dergelijke situatie de zwijgplicht te doorbreken naar andere personen dan de procureur, is terug te vinden in de laatste zinsnede van art. 458bis '...integriteit.. met hulp van anderen kan beschermen'.



Het schaden van het belang van de cliënt door hem (of zijn partner, of zijn ouder, ...) aan te geven bij justitie, moet de laatste mogelijkheid zijn. Mogelijk kan dit ook de enige weg naar hulpverlening (zij het dan gedwongen) openen.

Uit recent Nederlands onderzoek naar huiselijk geweld<sup>17</sup> komt naar voren dat ongeveer 70% van de slachtoffers over het geweld praat. Vrienden, vriendinnen en de moeder worden het vaakst als vertrouwenspersoon genoemd. Van de professionele hulpverleners wordt de huisarts tijdens het geweld het vaakst geconsulteerd (ongeveer in 20% van de gevallen) en daarna de politie (circa 15%). Slachtoffers gaven hier ook aan dat zij hulp zochten vanuit de wens om het geweld te doen stoppen; ervoor te zorgen dat de dader geen nieuwe slachtoffers maakt; geholpen te worden; hulp te zoeken voor de dader. Het blijkt dat daders moeilijk uit eigen beweging hulp zoeken, en gedwongen hulpverlening vaak de enige weg is.

De evolutie in de hulpverlening waarbij mensen op weg gezet worden om zelf beslissende keuzes te nemen, is ook hier een goede zaak: de hulpverlener zal in eerste instantie de eigen beoordeling van de cliënt achterhalen, voordat hij 'overneemt'. Mensen moeten niet kwetsbaarder gemaakt worden dan ze zijn. Zij zijn vaak ook het best geplaatst om te beslissen of al dan niet de politie of justitie moet ingeschakeld worden, mits hen alle opties en de mogelijke gevolgen worden verduidelijkt.

### Samengevat

De uitbreidingen van art. 458bis SW komen neer op het volgende.

1. De persoon met beroepsgeheim heeft een meldingsrecht, niet alleen bij de opgesomde misdrijven ten aanzien van minderjarigen maar ook bij kwetsbare personen, zoals bij ziekte, zwangerschap en partnergeweld.
2. De persoon met beroepsgeheim hoeft niet langer zelf het slachtoffer te onderzoeken of door hem in vertrouwen genomen te zijn. Ook als hij kennis krijgt via de dader of via derden kan hij melden.
3. Niet enkel bij een actueel ernstig en dreigend gevaar voor de integriteit van de betrokkene zelf, maar ook bij aanwijzingen van een gewichtig en reëel gevaar dat andere kwetsbare personen het slachtoffer worden van de opgesomde misdrijven is er een meldingsrecht. Aangifte door de hulpverlener van een reeds gebeurd misdrijf kan dus verantwoord worden door het gevaar voor andere potentiële slachtoffers.
4. Bij partnergeweld kan er sprake zijn van een misdrijf op een kwetsbaar persoon, waarvoor de mogelijkheid tot aangifte voor personen met beroepsgeheim geldt indien er aanwijzingen zijn van blijvend gevaar.

### Plicht tot hulp aan personen in nood - schuldig verzuim

In art. 458bis SW wordt in een bijzin verwezen naar art. 422bis SW: 'onverminderd de verplichtingen hem opgelegd door artikel 422bis...' kan de houder van het beroepsgeheim (ook) aangifte doen onder de opgesomde voorwaarden.

Dit betekent concreet dat de professioneel met beroepsgeheim nog steeds gehouden is zelf hulp te verlenen indien mogelijk en niet kan volstaan met het doorschuiven van de situatie naar justitie.

Art. 422bis van het Strafwetboek bestraft immers het niet verlenen van *hulp* aan een persoon in groot gevaar.

Het begrip 'groot gevaar' impliceert dat het gevaar ernstig, actueel en reëel moet zijn voor een (dreigende) aantasting van de integriteit, vrijheid of eerbaarheid. Nochtans bestaat er rechtspraak die oordeelt dat er sprake is van schuldig verzuim in geval van onachtzaamheid, namelijk indien de verzuimer tengevolge van de eigen nalatigheid het groot gevaar niet heeft opgemerkt, terwijl hij dat wel had moeten doen.<sup>18</sup>

Het beroepsgeheim weegt voor de hulpverlener zwaarder door dan het helpen opsporen van misdrijven. Onmiddellijke bescherming van de integriteit van concrete personen tegen acuut gevaar, gaat boven het beroepsgeheim: wie geen andere middelen heeft om die integriteit te beschermen, mag zijn beroepsgeheim doorbreken.

Anderzijds kan het voldoende zijn om een acuut gevaar af te wenden dat iemand uit de omgeving een oogje in het zeil houdt, of dat het slachtoffer ergens naartoe kan in onveilige situaties. Veiligheid installeren als hulpverlener is niet noodzakelijk hetzelfde als aangifte doen, soms is (onmiddellijk) aangifte doen zelfs tegenaangegeven –of volstaat het om daarmee te dreigen.

Schuldig verzuim is een opzettelijk misdrijf. De verzuimer moet dus bewust de andere kant op gekeken hebben.

De vorm van de te verlenen hulp kan divers zijn en houdt niet noodzakelijk in dat de politie op de hoogte gebracht moet worden. Luisteren naar het slachtoffer en hem in contact brengen met een gespecialiseerde dienst kan een adequate reactie vormen.

Het niet melden aan de Procureur des Konings in de gevallen waarin artikel 458bis SW dit zou toelaten maakt zeker niet automatisch het misdrijf van schuldig verzuim uit. Maar het is mogelijk dat in een bepaald geval de (enige) aangewezen effectieve hulp bestaat uit het melden van bepaalde feiten aan het parket, indien geen andere middelen beschikbaar zijn.<sup>19</sup>

De regel blijft nochtans, zoals vroeger, dat er geen sprake is van schuldig verzuim als degene die in gebreke bleef om te helpen, de toestand van de hulpbehoevende niet zelf heeft vastgesteld en/of kon geloven dat de hulpvraag niet ernstig was of dat er gevaar aan verbonden was. Schuldig verzuim vereist dat de betrokkene op de hoogte was van het concrete groot gevaar. Een dreigend gevaar voor potentiële slachtoffers vormt dan ook niet noodzakelijk een gevaar in de zin van art. 422bis SW.<sup>20</sup>

### Blijft er nood aan de rechtsfiguur van de noodtoestand?

De noodtoestand<sup>21</sup> is een door de rechtspraak ontwikkelde rechtvaardigingsgrond, die wordt gedefinieerd als een *situatie waarin het overtreden van strafrechtelijke bepalingen het enige middel is om andere, meer belangrijke rechtsgoederen of belangen te vrijwaren*.<sup>22</sup> De noodtoestand rechtvaardigt de schending van het beroepsgeheim wanneer dit absoluut noodzakelijk is voor het afwenden van onmiddellijk dreigend gevaar voor de aantasting van de fysieke én mentale integriteit.<sup>23</sup> Er hoeft nog geen misdrijf gepleegd te zijn, de noodtoestand geldt als het ware 'preventief', ter voorkoming van aantasting van een hoger rechtsgoed.

Het hogere belang moet onmiddellijk en noodzakelijk worden beschermd, onder dreiging van een daadwerkelijk gevaar. In onze rechtsorde wordt de (fysieke) persoonlijke integriteit beschouwd als

een van de hoogste rechtsgoederen, dat de andere in waarde overstijgt. Vandaar dat hieraan ook een hogere waarde wordt toegekend dan aan de waarde van het beroepsgeheim.

De noodtoestand houdt dus een conflict in van verschillende waarden, die door de professionele hulpverlener tegen elkaar moeten worden afgewogen. Deze belangenafweging zal achteraf door de rechter worden getoetst en houdt dus steeds een zeker risico in. Dit risico, deze rechtsonzekerheid voor de drager van het beroepsgeheim, was in 2000 de reden voor de invoering van art. 458bis SW (zie hoger).<sup>24</sup>

Zelfs de nieuwe, uitgebreide tekst van art. 458bis laat niet in alle situaties een doorbreken van het beroepsgeheim toe. Er moet sprake zijn van zowel een reeds gepleegd misdrijf als van reëel gevaar voor minderjarigen of 'kwetsbare' volwassenen, zodat soms toch nog een beroep zal moeten gedaan worden op de theorie van de noodtoestand. De brede rechtvaardigingsgrond van de noodtoestand geeft de ruimte aan de mensen van het recht om in nieuwe situaties toch een juridische kadering te kunnen geven en toepassen.

## Conclusie

De hervormingen laten de geheimhoudingsplicht en het zwijgrecht overeind om hulpverlening mogelijk te maken. Hulpverleners hebben wel meer mogelijkheden gekregen om justitie in te schakelen, als dat noodzakelijk is om de integriteit van mensen te beschermen. Het maken van de afweging 'spreken' of 'niet spreken' in gevallen van intrafamiliaal en seksueel geweld creëert vaak emotionele discussies, en een spanningsveld tussen een justitiële logica en een hulpverleningsdenken. Zeker is dat niets ondernemen om de situatie aan te pakken geen optie is voor de hulpverlener. Het geweld moet stoppen. Geen invoering van een meldplicht dus, om het opnemen van de eigen taken binnen de hulpverlening blijvend centraal te stellen. En om de mensen om wie het gaat, zelf ook aan het woord te laten. De hulpverlener heeft hierbij de taak om mensen correct te informeren en bij te (laten) staan in hun stappen naar het gerecht.

### Min BERGHMANS

Algemene directie, Steunpunt Jeugdhulp vzw  
Cellebroersstraat 16, 1000 Brussel  
[www.steunpuntjeugdhulp.be](http://www.steunpuntjeugdhulp.be)  
[www.jeugdrecht.be](http://www.jeugdrecht.be)

## NOTEN

1. K. Raes, 'De ethiek van het (forensisch) welzijnswerk en het veiligheidsbeleid. Tussen individuele rechtsaanspraken en punitieve ordeningspraktijken' in Panopticon 1996, 570 e.v.
2. F. Hutsebaut, 'Over het belang van het beroepsgeheim: reflecties over de relatie tussen justitie en hulpverlening', in M. Foblets, e.a. (red.) Liber Amicorum René Foqué, Gent, Larcier, 2012, 235-246.
3. 'Dit vergt ... een zekere bescheidenheid en de erkenning vanuit justitie dat een justitiële afhandeling niet de enige of steeds de prioritairere interventiemogelijkheid is en een erkenning vanuit de hulpverlening dat de hulpverleningsrelatie ook niet het enige referentiekader kan zijn', J. Put in de Bijzondere Commissie, Parl. St. Kamer, 2010-11, 2 maart 2011, Doc. 0520/002, p. 1205 (van de 1305). [http://www.dekamer.be/kvvcr/pdf\\_sections/comm/abuse/0520002\\_CRI.pdf](http://www.dekamer.be/kvvcr/pdf_sections/comm/abuse/0520002_CRI.pdf)
4. 'De indruk wordt gewekt als zouden hulpverleners het beroepsgeheim gebruiken om hun verantwoordelijkheid te ontlopen of hun 'misdadige' cliënt wetens en wilens de hand boven het hoofd te houden' - Fr. Vander Laenen, 'Het beroepsgeheim in de samenwerking tussen justitie en de hulpverlening, Panopticon 2011, 1-11.
5. Voor een recente quasi volledige inventarisatie van personen met beroepsgeheim, zie P. Lambert, 'Secret professionnel' in RPDB, Compl. X, 621-758.
6. Allemeersch, 'Het toepassingsgebied van art. 458 Strafwetboek. Over het succes van het beroepsgeheim en het geheim van dat succes', Rechtskundig Weekblad 2003-2004, 1-19, p. 12.
7. Cass 9 februari 1988: 'Art. 458 SW beoogt de bescherming van de cliënt. Het verbod om feiten bekend te maken die aanleiding kunnen geven tot strafrechtelijke vervolging ten laste van de patiënt kan dan ook niet worden uitgebreid tot feiten waarvan de patiënt het slachtoffer is.' De hulpverlener mag alle nuttige informatie doorgeven, maar mag ook verkiezen om te zwijgen. Dit is het 'zwijgrecht'.
8. J. Deridder, 'Beroepsgeheim in het onderwijs' in B. Hubeau e.a. (eds) Cahier Welzijnsgids *Omgaan met beroepsgeheim*, Kluwer, juni 2013, p. 63-88.
9. J. Deridder, *ibidem*, p. 84.
10. Zie M. Berghmans, Juridische handvatten voor het gebruik en misbruik van alcohol en andere drugs in de bijzondere jeugdzorg, VAD-Steunpunt Jeugdhulp, 2011, p.15-30. <http://www.vad.be/media/617846/jurhandvbijz-editie2011.pdf> (download 22 april 2013).
11. De tekst luidde: "Eenieder, die uit hoofde van zijn staat of beroep houder is van geheimen en die hierdoor kennis heeft van een misdrijf zoals omschreven in de art. 372 tot 377, 392 tot 394, 396 tot 405ter, 409, 423, 425 en 426, gepleegd op een minderjarige kan, onverminderd de verplichtingen hem opgelegd door art. 422bis, het misdrijf ter kennis brengen van de procureur des Konings, op voorwaarde dat hij het slachtoffer heeft onderzocht of door het slachtoffer in vertrouwen werd genomen, er een ernstig en dreigend gevaar bestaat voor de psychische of fysieke integriteit van de betrokkene en hij deze integriteit zelf of met hulp van anderen niet kan beschermen."
12. Wet 30 november 2011, B.S. 20 januari 2012. Voor een commentaar, zie L. Huybrechts, 'De wet tot verbetering van de aanpak van seksueel misbruik en pedofilie binnen een gezagsrelatie' in R.W. 2011-12, 1150-1166.
13. Rb. Gent, 14 oktober 2011, T. Gez. 2012-13, 23-26 m.b.t. een 'foutieve' aangifte kindermishandeling
14. B.S. 26 maart 2012, 2e uitgave, inwerkingtreding op 1 maart 2013.
15. Wet van 24 november 1997 strekkende om het geweld tussen partners tegen te gaan, BS 6 februari 1998; L. Stevens, "De wet van 24 november 1997 strekkende om het geweld tussen partners tegen te gaan", *Echtscheidingsjournaal* 1998, afl. 2, (18) 31-32, nr. 69; F. Dhont, "De Belgische wetgeving betreffende de bestrijding van partnergeweld" in A. Boas en J. Lambert, *La violence conjugale/Partnergeweld*, Brussel, Bruylant, 2004, (161) 166-167; P. Arnou, "De wet op het partnergeweld", T. Strafr. 2002, (276) 279, nr. 28-29; K. De Groof en T. De Gendt (eds.), *Kans op slagen. Een integrale kijk op geweld in gezinnen*, Leuven, Lannoo Campus, 2007, (13) 13-14; K. De Groof en H. Blow, (2011), *Klopt dit nu? 6 jaar werken rond familiaal geweld. Beleidsdossier*, download 29 april 2013, <http://www.steunpunt.be/library/48>, 47 p.
16. P. Traest, 'Enkele aspecten van schuldig verzuim' in TORB 2011-12, 88; Parl. St. Senaat 1999-2000, nr 280/5, 22-23. Contra: A. Dierickx, 'Misdrijven gepleegd ten aanzien van een minderjarig of kwetsbaar persoon. Een commentaar bij de wet van 30 november 2011' in *Nullum Crimen*, 2013, 38: 'In art. 458bis SW wordt er immers van uitgegaan dat de drager van het beroepsgeheim - mits de gestelde voorwaarden zijn vervuld- de in het geding zijnde belangen op een adequate wijze behartigt indien hij de procureur des konings verwittigt van het misdrijf'.
17. H.C.J. van der Veen en S. Bogaerts, *Huiselijk geweld in Nederland. Overkoepelend syntheserapport van het vangst-hervangst-, slachtoffer- en daderonderzoek 2007-2010* (Ministerie van Justitie, WODC), <http://www.wodc.nl/onderzoeksdatabase/1573e-overkoepelend-eindrapport-huiselijk-geweld.aspx>; <http://www.huiselijkgeweld.nl/feiten/feiten/landelijk/huiselijk-geweld-in-nederland-overkoepelend-syntheserapport>, download 29 april 2013.
18. T. Gombeer en I. Bernaert, *Juridische handvatten voor het gebruik en misbruik van alcohol en andere drugs op school*, VAD, 2006, p. 26.
19. P. Traest 'Enkele aspecten van schuldig verzuim' in TORB 2011-12, 89
20. P. Traest 'Enkele aspecten van schuldig verzuim' in TORB 2011-12, 90
21. Cass. 13 mei 1987, *Vlaams Tijdschrift voor Gezondheidsrecht* 1987-88, 173: De noodtoestand waarop een wegens schending van het beroepsgeheim vervolgd persoon zich beroept, mag niet uitgesloten worden wanneer die persoon, gelet op de respectieve waarde van de tegen elkaar indruisende plichten en gelet op het bestaan van een ernstig en dreigend gevaar voor anderen, redenen had om te oordelen dat hem, ter vrijwaring van een hoger belang dat hij verplicht of gerechtigd was voor alle andere te beschermen, geen andere weg openstond dan het beroepsgeheim te schenden.
22. I. Van Der Straete en J. Put, *Beroepsgeheim en hulpverlening*, Die Keure, 2005, p. 159-162.
23. A. De Nauw, *Initiation au droit pénal spécial*, Story-Scienita, 1987, n° 557.
24. De uitdrukkelijke bedoeling was meer rechtszekerheid te scheppen voor de dragers van een beroepsgeheim, met betrekking tot de onzekerheid over de rechtsfiguur van de noodtoestand. Toelichting amendement nr. 3 van de regering, *Parl. St. Senaat 1999-2000, nr 280/2*.

# Het spel van de democratie

## Over videogames en burgerschap

Jeroen BOURGONJON en Ronald SOETAERT

*De tijd staat niet stil. Dat cliché geldt zeker voor de digitalisering die heel wat vanzelfsprekendheden in vraag stelt. Digitale ontwikkelingen blijken onze traditionele opvattingen over cultuur, economie, onderwijs, politiek, etc. grondig te beïnvloeden. Een tijd geleden schreven we voor Welwijs over digitalisering in het algemeen en videogames in het bijzonder vanuit het perspectief van geletterdheid (Bourgonjon, Rutten & Soetaert, 2008). Om te kunnen deelnemen aan het persoonlijke, sociale en professionele leven, zijn nieuwe vormen van geletterdheid immers noodzakelijk geworden. In dit artikel gaan we verder in op een brandende kwestie die vanuit politiek en onderwijs gesignaleerd wordt: het belang van burgerschap en de rol die onderwijs daarbij kan spelen. Onvermijdelijk staan dan ook de effecten van digitalisering hoog op de agenda, gezien nieuwe media inderdaad andere vormen van participatie en communicatie creëren.*

In de wetenschappelijke literatuur wordt het verband tussen democratie en nieuwe media vaak benaderd vanuit een politiek perspectief op burgerschap. Dit soort onderzoek staat echter ter discussie. Er wordt gepleit om dit perspectief op zijn minst aan te vullen met reflectie over hoe nieuwe media bijdragen aan identiteitsvorming, empathie en engagement. Een aantal mediaonderzoekers stellen dan ook een culturele omwenteling voor in het burgerschapsonderzoek en onderstrepen daarbij het belang van cultuurtheorie, cultuurstudies en populaire cultuur. Centraal staat hierbij de focus op hoe mensen cultuur en media gebruiken voor het construeren van betekenis en identiteit.

Eenzijds is deze visie vernieuwend, anderzijds sluit ze aan bij een debat dat reeds gevoerd wordt vanaf het begin van onze cultuur. In de klassieke tijd wees Aristoteles erop hoe bijvoorbeeld theater een burgerschapsvormende rol kan spelen in de democratie. In ons eigen werk sluiten we bij die traditie aan via de Nieuwe Retoriek en heel specifiek het werk van Kenneth Burke. Burke omschreef literatuur als “equipment for living” en suggereerde dus indirect dat kunst een rol speelt in de vorming van kritische burgers, in het vormen van een democratie. Nog recenter pleitte de filosofe Martha Nussbaum ervoor om literatuur een centrale plaats te geven in het onderwijs. Door het lezen van literatuur zouden onze vermogens tot empathie aangescherpt worden en creëren we een kosmopolitische identiteit – een nieuwe vorm van burgerzin die vandaag centraal dient te staan. Dit perspectief sluit aan bij een narratieve, ethische wending in de kunstkritiek die o.a. door Wayne Booth en Richard Rorty vanuit respectievelijk de filosofie en de literatuurwetenschap werd verdedigd. De vraag die we ons vandaag kunnen stellen is of deze functie kan of zelfs dient overgenomen te worden door andere media zoals film, tv, videogames, etc. De literaire cultuur heeft vandaag immers niet langer een unieke positie binnen wat we als ‘culturele geletterdheid’ kunnen omschrijven. Cultuurparticipanten zijn omnivoren geworden die niet alleen boeken lezen, maar ook tv-kijken, en videogames spelen. Daarom stellen we in dit artikel

de vraag of videogames, net als andere media en kunsten, een gelijkaardige betekenis kunnen hebben voor het stimuleren van een kritisch burgerschap.

Volgens diverse onderzoekers is burgerschap echter geen constant en eenduidig begrip. Ze beschrijven burgerschap als een proces gebaseerd op vaardigheden en attitudes die verworven worden in het dagelijks leven. In *Learning Democracy in Schools and Society*, stelt Gert Biesta dat jonge mensen minstens evenveel leren over democratie en burgerschap in hun dagelijks leven als op school. In dit artikel bouwen we verder op deze stelling. We gaan specifiek in op hoe videogames – als onderdeel van de digitalisering – een rol kunnen spelen in het creëren van nieuwe vormen van participatie en communicatie. Hierbij worden we dus geleid door de hypothese die we hierboven uitgewerkt hebben: als literatuur goed kan zijn voor het stimuleren van burgerschap dan luidt de vraag of games een gelijkaardige functie en effect kunnen creëren.

Ons onderzoek is een onderdeel van een recente maar snel groeiende onderzoekstraditie die de effecten bestudeert van games op het gedrag van jonge mensen (Lenhart et al.) en die analyseert hoe games vaardigheden en attitudes creëren die traditioneel gelinkt worden met burgerschap (Raphael, Backen, Lynn, Baldwin-Philippi, en McKee). We suggereren dat videogames inderdaad steeds meer een plaats creëren waarin jongeren experimenteren met nieuwe vormen van communicatie. In wat volgt onderzoeken we eerst deze nieuwe sociale omgevingen die ontstaan in en rond videogames. Daarna gaan we de impact na van deze nieuwe sociale plaatsen waarin deelnemers sociaal, cultureel en economisch kapitaal kunnen verwerven. We kijken ook specifiek naar de politiek-ethische dimensie van gaming. Tot slot beschrijven we nieuwe vormen van geletterdheden die mensen verwerven tijdens het spelen. We gaan kijken welke sociale omgevingen er ontstaan rond een nieuwe culturele praktijk als gamen, en wat die kunnen bijdragen aan gemeenschapsvorming en aan de opbouw van burgerzin.



## Nieuwe sociale omgevingen

Digitale media in het algemeen en videogames in het bijzonder creëren een nieuwe cultuur die niet los kan gezien worden van historische ontwikkelingen. Uitgangspunt is dat media altijd al een belangrijke rol speelden in het creëren van het sociaal weefsel, dus ook van specifieke vormen van participatie aan de democratie. Nostalgie lijkt in dit verband onvermijdelijk. Zo vraagt Oldenburg in “The Great Old Place” aandacht voor “derde plaatsen” zoals lokale cafeetjes en buurthuizen waar mensen informeel kunnen samenkomen naast het gezin en de werksfeer. Zulke plekken spelen een belangrijke rol in het vormen van het sociaal weefsel en kunnen dus ook een mogelijke scene voor de democratie vormen. Het verdwijnen van die plekken kan dus in principe vervelende gevolgen hebben op vlak van burgerschap.

Robert Putnam ziet een verband tussen het verdwijnen van de derde plaatsen en de opkomst van nieuwe media. Deze media vervangen face-to-face ontmoetingen in de nabije omgeving. Zo verdringen videogames het traditionele gezelschapsspel binnen de huiselijke omgeving. Zo wordt een doemscenario gesuggereerd waarbij de gemeenschap verandert in een verzameling van geïsoleerde individuen door de dominantie van nieuwe media. En dat leidt dan tot een aantal belangrijke vragen: wat gebeurt er wanneer face-to-face ontmoetingen vervangen worden door virtuele omgevingen (Williams)? Kunnen die virtuele ontmoetingsplaatsen ook als “derde plaatsen” omschreven worden (Steinkuehler en Williams)? Kunnen virtuele plekken het politiek engagement nieuw leven inblazen (Skoric, Ying en Ng)? Welke impact hebben “game communities” op nieuwe vormen van gemeenschapsvorming (Griffiths, Davies en Chappell; Frostling-Henningsson)?

Het lijkt ons belangrijk om eerst het gemeenschapsideaal van nabij te bekijken. Onvermijdelijk heeft zo’n begrip immers een ideologische ondergrond (zie Oldenburg en Putnam). Vanuit diverse disciplines worden conceptuele verfijningen voorgesteld. Vanuit de antropologie problematiseert Marie Louise Pratt bijvoorbeeld de stelling dat de gemeenschap een plaats voor veiligheid, geborgenheid en stabiliteit zou zijn. Leven in een gemeenschap impliceert evenzeer interactie die niet zo harmonieus verloopt. Daarom spreekt Pratt liever over “contactzones” dan over gemeenschappen waaruit een soort uniformiteitsdwang spreekt. Ook vanuit de sociologie weerklinkt kritiek op het gemeenschapsideaal. Benedict Anderson wijst erop dat gemeenschap vaak het resultaat is van een symbolische constructie, aangezien mensen vaak tot gemeenschappen behoren waarin

ze elkaar nauwelijks fysiek ontmoeten. Vanuit de discoursanalyse beklemtoont James Paul Gee dat nieuwe media “affinity spaces” creëren waarin mensen elkaar eerder tijdelijk vinden op basis van een gedeelde interesse en/of behoefte. Van

uit hun gedeelde affiniteit – bijvoorbeeld een videogame – zoeken mensen elkaar op en dat creëert een tijdelijke gemeenschap.

Schulzke argumenteert dat de virtuele netwerken die ontstaan in en rond videogames niet alleen onze communicatie maar ook onze

visie op democratie grondig beïnvloeden en beklemtoont hierbij dat nieuwe media ook positieve ontwikkelingen kunnen op gang brengen. Hij sluit aan bij het werk van de 19<sup>de</sup> eeuwse politiek filosoof de Tocqueville. Vier voordelen komen in beeld:

1. Multiplayer games stimuleren spelers om samen te werken en zo individuele verschillen te overstijgen.
2. Videogames verhogen het gevoel van zelfwaarde van het individu door de mogelijke inbreng in het succes.
3. Videogames bieden een veilige omgeving waarin spelers anoniem hun mening kunnen uiten, het individu wordt zo minder gehinderd door de dwingende invloed van de publieke opinie.
4. Videogames stimuleren vormen van meritocratie omdat het behalen van succes gamers een hogere status geeft.

Kortom, rond games ontstaan dus ook omgevingen die kunnen leiden tot een gemeenschapsgevoel. In principe wordt dus geadviseerd dat dergelijke omgevingen niet zoveel verschillen van de “derde plaatsen” van Oldenburg (zie ook Steinkuehler en Williams). Videogames die in groep worden gespeeld, zoals *massively multiplayer online games* (MMOs), creëren immers toegankelijke en veilige omgevingen waarin gamers elkaars gezelschap waarderen. Uiteraard zijn er ook verschillen gezien gamers op buitengewone plekken terechtkomen, zoals kastelen, donkere bossen of zelfs andere planeten maar precies zulke plekken stimuleren de noodzaak aan interactie en samenwerking (Steinkuehler en Williams). Pessimistische claims blijken dus op zijn minst gerelativeerd te kunnen worden.

## Sociaal, economisch en cultureel kapitaal

Een andere claim die we aan de kaak willen stellen, is de klacht dat games het sociale kapitaal opgebouwd in traditionele derde plekken bedreigen. Putnam maakt een onderscheid tussen twee soorten sociaal kapitaal: bindend (“bonding”) en bruggenslaand (“bridging”). Bindend kapitaal verwijst naar de mogelijkheid om terug te vallen op sterke en intense, kleine netwerken van mensen die sterk op elkaar lijken wat betreft leeftijd, gender en etniciteit. Bruggenslaand kapitaal wordt verworven in grote, maar minder sterke netwerken met mensen die grondig van elkaar verschillen. Beide kapitalen zouden dus bedreigd worden door de nieuwe digitale cultuur. Opnieuw willen we dat in twijfel trekken. Wanneer gamers in de virtuele wereld samen op avontuur trekken, komen ze immers heel wat mensen tegen uit diverse sociale, etnische en culturele groepen. Kortom, hier ontstaat de mogelijkheid dat het bruggenslaand sociaal kapitaal net versterkt wordt (zie het onderzoek Steinkuehler en Williams). Dergelijke inzichten inspireren vervolgonderzoek waarin zorgvuldig gekeken wordt hoe de cultuur van videogames in principe ook vormen van sociaal kapitaal kan bieden (Huvila, Holmberg & Widen-Wulff).

Er zijn echter vele vormen van kapitaal te onderscheiden die we nodig hebben om de sociale wereld te begrijpen (Bourdieu). Daarom pleit Thomas Malaby ervoor om niet alleen te bestuderen hoe games mensen samenbrengen (sociaal kapitaal), maar ook hoe ze marktwaarde creëren (economisch kapitaal) en welke invloed ze hebben op wat telt als betekenisvolle competenties (cultureel kapitaal). Inzicht in diverse vormen van kapitaal die ontstaan in en rond videogames is dan ook noodzakelijk om de impact van gaming op de maatschappij te vatten.

## Rond games ontstaan omgevingen die kunnen leiden tot een gemeenschapsgevoel

Met betrekking tot economisch kapitaal botsen we op de complexiteit van het verschil tussen virtuele en reële economieën. Veel onderzoek focust dan ook op het ontstaan van nieuwe goederen, munteenheden en geldstromen in games (Castronova; Fletscherin). Uiteraard dienen we ons bewust te zijn dat een economie binnen een game gehoorzaamt aan de spelregels (Castronova). Daardoor worden een aantal economische wetmatigheden omgedraaid. Waar economen in de “echte” wereld hun twijfels hebben bij het controleren van prijzen, lijkt het in onlinewerelden vaak wel een goed idee. Gamers staan ook opmerkelijk positiever tegenover de vaak repetitieve handelingen die ze moeten uitvoeren in games, dan werknemers tegenover hun job in de echte wereld. Bovendien wordt het ideaal van economische groei vervangen door een streven naar virtuele rijkdom. Al illustreren videogames het cliché dat geld niet gelukkig maakt. Van zodra een gamer virtueel schatrijk is, keldert immers het speelplezier, aangezien alle spanning en uitdaging uit het spel verdwenen is. De vraag die zich hier dan stelt is welke invloed games hebben op onze economie en economisch onderzoek: Wat is het effect van virtuele goederen, cash en valuta (Malaby)? Kortom, games en economisch kapitaal blijken een boeiend onderwerp voor vervolgonderzoek.

Last but not least is er uiteraard de vraag naar de impact van games op het cultureel kapitaal (Bourdieu), een essentieel onderdeel van de democratie. Cultureel kapitaal verwijst immers naar de codes, waarden, kennis, vaardigheden en attitudes – de competenties – die individuen verzamelen via hun opvoeding, onderwijs en cultuurparticipatie. Kunnen games wel als een vorm van cultureel kapitaal beschreven worden? Hoe kan dat kapitaal vergeleken worden met het kapitaal dat door de meer traditionele kunsten gegeneerd wordt? En uiteraard, welke rol kunnen games spelen in een democratie (zoals hierboven uitgewerkt in de verwijzingen naar Aristoteles, Burke, Booth, Rorty en Nussbaum)? Kunnen games dezelfde functies vervullen als bijvoorbeeld de literatuur? Welke culturele geletterdheid en/of kapitaal worden door games gecreëerd en/of ondersteund?

We zouden inderdaad de vraag kunnen omkeren. In plaats van met een traditionele bril naar games te kijken, kunnen we ook met de bril van games naar de traditie kijken. De vraag is dan niet langer alleen hoe we de gamecultuur kunnen legitimeren vanuit traditionele visies op cultuur, onderwijs en geletterdheid, maar steeds meer hoe gamers ons iets leren over een nieuwe cultuur die voor onze ogen ontstaat. Die omkering werd uitgewerkt door James Paul Gee in

zijn baanbrekend boek “What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy”. Belangrijk voor ons is dat Gee niet gelezen mag worden vanuit de vraag hoe games in de klas kunnen gebruikt worden ter ondersteuning van een traditioneel curriculum en/of traditionele didactiek. Maar wat leren we dan wel uit zijn werk?

## **Games kunnen omgevingen worden waarin diverse morele keuzes aan bod komen**

Interessant vinden we het inzicht dat we geletterdheid vandaag niet langer kunnen omschrijven als een “enkelvoudige geletterdheid” (lezen en schrijven met de boekencultuur – de literaire canon – als ideaal) maar dat we te maken krijgen met “meervoudige ge-

letterdheden”: globalisering, digitalisering en nieuwe vormen van economie ontstaan en vereisen van de burger nieuwe soorten vaardigheden, kennis en attitudes om te participeren. Gee maakt ons ervan bewust dat we die precies in videogames kunnen vinden. Wat onderwijs betreft, toont hij overtuigend aan hoe games erin slagen om betekenisvolle en authentieke contexten te creëren waarin we deze nieuwe vaardigheden kunnen oefenen.

In deze nieuwe omgevingen worden gamers uitgedaagd om al spelend te reflecteren op hoe ze kunnen handelen binnen een bepaald verhaal en worden ze geconfronteerd met de gevolgen van hun acties. Dat laatste is uniek voor games en creëert een nieuw perspectief op wat verhalen, toneel of spel kunnen betekenen in een cultuur. Games bieden niet langer één verhaal aan, maar creëren een reeks van potentiële verhaallijnen (Frasca). Zo ontstaat de potentie om te reflecteren op zowel het verhaal zelf als op de spelregels. Uit dit alles ontstaat dus een nieuw genre en ook een nieuwe retoriek. Dit laatste lijkt ons van essentieel belang voor het onderzoek rond en de kritiek op games. We moeten leren games retorisch te lezen op zoek naar de procedures van het verhaal en het spel (zie Bogost). De mechanismen waarmee we overtuigd worden, bevinden zich immers op verschillende niveaus en liggen niet vast, maar worden steeds ter discussie gesteld. Dit soort onderhandelingen over spelregels vinden we enerzijds in het spel zelf en in de speelstijl van de gamers, anderzijds ook in de gesprekken die zowel face-to-face gebeuren als in onlinefora. Hier komen gamers samen met hun vrienden, teamgenoten, tegenstanders en soms zelfs de spelontwikkelaars. In de fora zien we welke vragen centraal staan in gamecommunities: hoe kunnen we de game beter spelen? Hoe ver kunnen we gaan in het manipuleren van de regels? Hoe kan het spel verbeterd worden? Bij die laatste vragen gaan gamers zelfs in dialoog met ontwikkelaars (Consalvo; Taylor). Belangrijk lijkt ons dat gamen zo steeds meer kan beschreven worden als het nemen van een reeks beslissingen die ook te maken kunnen hebben met ethische en morele vragen op diverse niveaus, van het persoonlijke tot het politieke (zie Sid Meyer).

Games kunnen dus ook omgevingen worden waarin diverse morele keuzes en dus attitudes aan bod komen. Maar verkennen de spelers alle mogelijke opties? Trainen ze wel echt het reflectief, ethisch en empathisch vermogen? Het antwoord blijkt complex, maar verschilt uiteindelijk niet wezenlijk van het debat over functies en effecten van literatuur. Steeds meer onderzoek focust dan ook op de vraag of gamers wel reflecteren en zo ja, wat het effect van deze reflectie is. Belangrijk hierbij is uiteraard de vraag naar de relatie tussen speelplezier en reflectie, tussen beslissingen in een game en beslissingen in de realiteit (Weaver & Lewis). Nogmaals, dezelfde vragen worden gesteld over alle vormen van fictie: literatuur, film en tv.

## **Gamers trainen al spelend vormen van interactie en dialoog**

In elk geval groeit het idee dat games ook aanzetten tot reflectie gezien ze veilige omgevingen bieden, waarin we kunnen experimenteren met diverse ethische en morele dilemma's. Games komen in beeld als een soort “derde plaats” waar gamers vormen van dialoog en interactie al spelend trainen. Zoals de literaire republiek als me-

tafoor diende voor de democratie, kunnen ook de “affinity spaces” rond games een interessante metafoer leveren voor nieuwe vormen van debat en dus van democratisch burgerschap. Kortom we pleiten ervoor om games een plaats te geven in het onderwijs omdat ze – zoals alle verhalen – een vorm van leren, van onderwijs zijn. We waarschuwen tegen te veel nostalgie in de argumentatie dat alleen de legitieme cultuur “equipment for living” zou kunnen zijn, maar we vragen ook kritische reflectie voor de hype dat cultuur in het algemeen en games in het bijzonder sowieso equipment zou zijn.

Dit artikel kreeg steun van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en Onderwijs Bewijs Nederland. De auteurs willen ook graag prof. dr. Steven Tötösy de Zepetnek, Geert Vandermeersche, Kris Rutten en Joachim Vlieghe bedanken voor hun hulp bij eerdere versies van dit artikel. Uiteraard zijn eventuele fouten aan onszelf toe te schrijven.

**Jeroen BOURGONJON\***  
**Ronald SOETAERT\*\***

\* Doctoraatsstudent aan de vakgroep Onderwijskunde UGent  
*Jeroen.Bourgonjon@UGent.be*, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent  
\*\* Professor aan de vakgroep Onderwijskunde UGent

## BRONNENLIJST

- ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.
- BIESTA, G. *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- BOGOST, I. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: The MIT Press, 2007.
- BOOTH, W.C. *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. California, California UP, 1988.
- BOURDIEU, P. “The Forms of Capital.” *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Ed. John Richardson. New York: Greenwood Press, 1986. 46-58.
- BURKE, K. *The Philosophy of Literary Form*. Berkeley: University of California Press, 1941 [1973].
- CASTRONOVA, E. “On Virtual Economies.” *Game Studies: the International Journal of Computer Game Research* 3.2 (2003). <<http://www.gamestudies.org/0302/castronova/>>
- CONSALVO, M. *Cheating. Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge: The MIT Press, 2007.
- DE TOCQUEVILLE, A. *Democracy in America*. Volume 2, Unabridged. Trans. Henry Reeve. Stilwell, Digireads Publishing, 2007.
- FRASCA, G.. “Videogames of the Oppressed.” Master’s thesis, School of Literature, Communication and Culture, Georgia Institute of Technology, 2003. <<http://www.ludology.org/articles/thesis/>>.
- FROSTLING-HENNINGSSON, M. “First-Person Shooter Games as a Way of Connecting to People. “Brothers in Blood.” *Cyberpsychology & Behavior* 12.5 (2009): 557-62.
- GEE, J.P. *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GRIFFITHS, M., DAVIES, M., and CHAPPELL, D. “Demographic Factors and Playing Variables in Online Computer Gaming.” *CyberPsychology & Behavior* 7.4 (2004): 479-87.
- HUVILA, I., HOLMBERG, K, EK, S., and WIDEN-WULFF, G. “Social capital in Second Life.” *Online Information Review* 34.2, (2010): 295 – 316. <<http://dx.doi.org/10.1108/14684521011037007>>
- LENHART, A., KAHNE, J., MIDDAUGH, E., MACGI, A., EVANS, C., & VITAK, J. *Teens, Video Games, and Civics. Teens’ Gaming Experiences are Diverse and Include Significant Social Interaction and Civic Engagement*. Washington: Pew Internet & American Life Project, 2008.
- MALABY, T. “Parlaying Value: Capital in and Beyond Virtual Worlds.” *Games and Culture* 1.2 (2006): 141-162. <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412006286688>>
- MOELLER, R., ESPLIN, B., and CONWAY, S. “Cheesers, Pullers, and Glitchers: The Rhetoric of Sportsmanship and the Discourse of Online Sports Gamers.” *Game Studies: the International Journal of Computer Game Research* 9.2 (2009). <<http://gamestudies.org/0902/articles/schulzke>>
- NEW LONDON GROUP. “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”. *Harvard Educational Review* 66.1 (1996): 60-92.
- NUSSBAUM, M. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard UP, 1997.
- NUSSBAUM, M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton UP, 2010.
- OLDENBURG, R. *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York: Marlowe & Company, 1997.
- PRATT, M.L. “Arts of the Contact Zone.” *Profession* 91 (1991): 33-40.
- PUTNAM, R.. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- RAPHAEL, C., BACHEN, C., LYNN, K., BALDWIN-PHILIPPI, J., and MCKEE, K. “Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design”. *Games and Culture* 5.2 (2010): 199-235.
- RORTY, R. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge UP, 1989.
- SCHULZKE, M. “How Games Support Associational Life: Using Tocqueville to Understand the Connection.” *Games and Culture* 6.4 (2010): 354-72. <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412010391090>>
- SCHULZKE, M. “Moral Decision Making in Fallout.” *Game Studies: the International Journal of Computer Game Research* 9.2 (2009). <<http://gamestudies.org/0902/articles/schulzke>>
- SKORIC, M., YING, D., and NG, Y. “Bowling Online, Not Alone: Online Social Capital and Political Participation in Singapore.” *Journal of Computer-Mediated Communication* 14 (2009): 414-33.
- SIMKINS, D., and STEINKUEHLER, C. “Critical Ethical Reasoning and Role-Play” *Games and Culture* 3.3-4 (2008): 333-55. <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412008317313>>
- STEINKUEHLER, C., and WILLIAMS, D. “Where Everybody Knows Your (Screen) Name: Online Games as Third Places”. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (2006): 885-909.
- TAYLOR, T.L. “Negotiating Play: The Process of Rule Construction in Professional Computer Gaming.” *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*. Proceedings of DiGRA 2009. London: Brunel University, 2009. <<http://www.digra.org/dl/db/09291.03274.pdf>>
- WEAVER, A., and LEWIS, N. *Mirrored Morality: An Exploration of Moral Choice in Video Games*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 15.11 (2012): 1-5. <<http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2012.0235>>
- WILLIAMS, D. “Groups and Goblins: The Social and Civic Impact of an Online Game.” *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 50.4 (2006): 651-70.
- WILLIAMS, D. “Why Game Studies Now? Gamers Don’t Bowl Alone.” *Games & Culture* 1.1 (2006): 13-16. <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412005281774>>
- ZAGAL, J. *Ludoliteracy. Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. ECT Press, 2010.

# (W)eerbaar tegen geweld

## Over eengerelateerd geweld en hoe het te herkennen

Koen DEDONCKER, Josje BEUKEMA & Helen BLOW

*Als hulpverlener, jeugdwerker of leerkracht kom je misschien in contact met meisjes en jongens die slachtoffer zijn van eengerelateerd geweld. Jouw rol kan iets betekenen in situaties waarin dit soort geweld dreigt of voorkomt.*

*Maar het is niet altijd gemakkelijk om eengerelateerd geweld te herkennen. En als je het herkent, hoe ga je hier het beste mee om?*

*In dit artikel willen we meer inzicht bieden in het fenomeen en vind je tips hoe je hiermee om kan gaan.*

Eer kan je omschrijven als het besef dat een persoon of een familie een volwaardig lid is van de sociale gemeenschap. Dat besef is gebaseerd op het respect dat de mensen ervaren vanuit de sociale omgeving. Met andere woorden, de eer wordt afgemeten aan een aantal waarden en normen die worden gehanteerd door de omgeving. Het beschermen van de eer en het belang van de familie zijn mooie waarden. Ze zorgen voor verbondenheid. Mensen zorgen voor elkaar en kunnen op elkaar rekenen. Er is weinig plaats voor egoïsme of egocentrisme. Eer roept attitudes en waarden op als kracht, integriteit, eerlijkheid en loyaliteit. Deze positieve houding en attitude kan echter omslaan in iets negatiefs. Het willen beschermen van de eer kan aanleiding geven tot conflict en geweld. In dit geval spreken we van 'eengerelateerd geweld'.

Uiteraard is geen enkele cultuur voorstander van geweld (denk aan de slogan 'violence is not our culture'), en al helemaal niet in familiale kringen. We kunnen niet zeggen dat 'eerculturen' eengerelateerd geweld met zich meedragen, het geweld bij conflicten is een uitwas van een bepaalde logica, maar blijft wel uitzonderlijk en is zeker nergens de bedoeling, zoals partnergeweld ook in het westers romantisch ideaal van vrije partnerkeuze nooit de bedoeling is. Toch gebeurt het en kunnen we er de ogen niet voor sluiten.

Eengerelateerd geweld zoals het hier begrepen en geschreven staat, komt vooral voor in het Midden-Oosten en omvat landen die zo divers zijn als Turkije, Marokko, Egypte, Jordanië, Irak, Iran, Afghanistan, Syrië, India, Pakistan, Brazilië en Oeganda. Door migratie uit die landen komt eengerelateerd geweld nu ook in de meeste West-Europese landen en Noord-Amerika voor. We kunnen noch eer noch eengerelateerd geweld verbinden aan een bepaalde godsdienst; het kan voorkomen onder christenen, moslims, yezidi's, seculieren, sikhs, hindoes, ... *de associatie met godsdienst, en met name de Islam, die frequent wordt gemaakt is bijgevolg onterecht* (Withaecx, 2012).

Voor een beter begrip helpt het om een onderscheid te maken tussen groepsgerichte culturen en persoonsgerichte culturen. In het Westen hebben we een doorgedreven persoonsgerichte cultuur. Dit is niet altijd zo geweest en is maar mogelijk door de relatieve welvaart en uitgebouwde sociale zekerheid die we momenteel kennen. Alles staat in het teken van de ontplooiing van het individu.

Ieder moet zijn/haar eigen keuzes kunnen maken en vrij leven. De keerzijde is dat men ook niet teveel op elkaar kan en mag rekenen. Ieder zorgt voor zichzelf (ook financieel), voor zijn/haar eigen kinderen en voor zijn/haar eigen geluk. Ieder zorgt ook voor zijn/haar eigen moreel kader, en bepaalt zelf welke waarden en normen hij/zij belangrijk vindt. Ook in de hulpverlening ligt er veel nadruk op weerbaarheid, op zelfredzaamheid, op eigen keuzes maken.

In een groepscultuur is men veel minder op het individuele welzijn van de mens gericht, maar op de belangen van de groep, de grootfamilie, de clan, de minderheid in het westers gastland. Men weet zich verbonden met elkaar, men zorgt voor elkaar zowel praktisch, materieel, emotioneel en financieel. Als er één vooruitgang maakt, genieten de anderen er mee van. Dat betekent natuurlijk dat keuzes die in een persoonsgerichte cultuur individueel gemaakt worden, hier belang hebben voor de groep. Als man een partner kiezen, huwen en gaan samenwonen is een individuele zaak. Maar een nieuwe schoondochter/zus in huis krijgen is een zaak van de hele familie. Daar wil iedereen wel wat inspraak in, want men moet er vervolgens mee kunnen samenleven en samenwerken. Men wil dat er iemand gekozen wordt van een gepaste stand, achtergrond, geloof, opleiding en met de juiste attitude en vaardigheden, in het belang van eenieder.

FOD Binnenlandse Zaken en het Instituut voor de Gelijkheid van Vrouwen en Mannen kwamen samen tot de volgende definitie:

*"De term 'eengerelateerd geweld' verwijst naar een continuüm van geweldsvormen waarbij het voorkomen of het herstellen van een schending van de seksuele en familiale eer – waarvan de buitenwereld op de hoogte is of dreigt te geraken – het hoofdmotief vormt. Het kan daarbij gaan om de eer van een individu, de familie of de gemeenschap en het geweld kan uitgaan of ondersteund worden door meerdere personen en gericht zijn op meerdere slachtoffers." (Van Vossole & Gilbert, 2011)*

Eengerelateerd geweld is met andere woorden elke vorm van geestelijk of lichamelijk geweld die wordt gebruikt als een familielid de eer van de familie heeft beschadigd of dreigt te beschadigen. Het

grootste onderscheidende element met andere vormen van familiaal geweld is dan ook de rol van de sociale omgeving. Het besluit om over te gaan tot geweld is meestal een beslissing van meerdere personen binnen de familie of gemeenschap, die niet noodzakelijk allemaal in België wonen.

## Mannen en vrouwen spelen verschillende rollen

De aanleidingen van eengerelateerd geweld zijn contextgebonden. Afhankelijk van de normen en waarden van de gemeenschap, de kenmerken van het individu, de gezinssituatie, enzovoort. Zo zijn er in veel gemeenschappen grote verschillen tussen de gedragscodes en sociale rollen voor vrouwen en mannen. Meer specifiek verwijzen we naar het zedelijk gedrag van meisjes en vrouwen. In verschillende gemeenschappen zou een meisje zich oneerlijk gedragen als zij bijvoorbeeld optrekt met jongens of mannen, verliefd wordt op iemand die niet gekozen werd door de familie, als ze overspelig is of er zelfs maar het vermoeden van overspel is (ook al is dit niet terecht). Het is om deze reden dat meisjes en vrouwen vaak het slachtoffer worden van eengerelateerd geweld. Desalniettemin treft het ook jongens en mannen. Zij moeten tenslotte ook soms genoegen nemen met de partner die hun familie heeft gekozen, zelfs als zij verliefd zijn op iemand anders. Bovendien lopen ze een verhoogd risico op eengerelateerd geweld, indien ze homoseksueel zijn, of overspelig, of een niet-gewenste kandidaat - partner. Het is dus mogelijk dat ook jongens en mannen slachtoffer worden van geweld omdat ze om één of andere reden niet voldoen aan de sociale rol die van hen wordt verwacht. We kunnen ten slotte ook stellen dat een jongen die door de familie of groep wordt verplicht tot geweld in zekere zin ook slachtoffer is. Vrouwen kunnen ook een andere, aandrijvende rol in het geweld spelen. Zij staan grotendeels in voor de opvoeding van de kinderen en spelen dus een rol in het corrigeren van hun gedrag. Om 'oneerlijk' gedrag te corrigeren kunnen ook zij tot geweld overgaan. Of zijn zij de opdrachtgever. Dit noemen we intellectueel ouderschap. Vrouwen spelen bovendien vaak een grote rol in de verspreiding van roddels. Roddel is een belangrijk sociaal mechanisme om normen en waarden door te geven, maar het kan ook teveel worden en schade veroorzaken.

## Wanneer geweld zijn intrede doet

Er zijn twee directe aanleidingen aan te duiden: herstellen van de eer of eerverlies voorkomen. Het is afhankelijk van de context, normen, waarden en tradities binnen een gemeenschap wanneer de eer precies geschonden wordt. Voorbeelden van verschillende gedragingen die de familie of gemeenschap mogelijk onaanvaardbaar vinden en dus aanleiding kunnen zijn voor eengerelateerd geweld zijn:

- huisregels: te laat thuiskomen
- te veel bezig zijn met je uiterlijk
- praten of omgaan met jongens
- kledij: te 'onthullend' gekleed zijn, geen hoofddoek dragen. Soms zullen meisjes van kleren wisselen op school
- uitgaan: als meisjes toch weggaan, worden ze begeleid door een broer of neef die 'een oogje in het zeil houdt'.

"Op onze school zijn hoofddoeken verboden. Dit staat in het schoolreglement en is duidelijk gecommuniceerd geweest naar de ouders. Veel meisjes doen dan ook hun hoofddoek af aan de schoolpoort.

Enkele weken geleden hadden we een schooluitstap. Dit was toevallig in de buurt waar één van de meisjes woont. Zij wou absoluut niet mee omdat de burens haar dan gingen zien zonder hoofddoek en ze beweerde dat ze daarna thuis klappen zou krijgen", getuigt Annelies, lerares in het middelbaar onderwijs.

Een andere zeer belangrijke aanleiding voor eengerelateerd geweld zijn relaties en de partnerkeuze. Het is vaak erg belangrijk dat meisjes maagd blijven tot aan het huwelijk. Seksuele relaties voor het huwelijk zijn dus onaanvaardbaar. Zelfs als de maagdelijkheid is aangetast door aanranding of verkrachting riskeren meisjes sancties van de familie. In een bredere context is een relatie aangaan met iemand die niet door de familie is gekozen of goedgekeurd onacceptabel. Zowel voor meisjes als voor jongens kan het spanningen veroorzaken als zij niet willen trouwen met de partner die de ouders voor hen kiezen of wanneer ze uitkomen voor hun homoseksuele gaardheid. Nu zijn gearrangeerde huwelijken op zich geen probleem, maar de sociale druk mag ook niet té groot zijn, of het wordt een gedwongen huwelijk.

Om eengerelateerd geweld te voorkomen speelt Selim (28 jaar) een heel toneelstuk voor zijn ouders. "Ik kom uit Tunesië. Ik ben naar België gekomen omdat ik homoseksueel ben en dit voortdurend moest verbergen" vertelt Selim. "In België ben ik verliefd geworden op een man en een half jaar geleden zijn we getrouwd. We zijn getrouwd in kleine kring, met enkele vrienden en de familie van mijn vriend. Mijn familie was er niet! We hebben tijdens de trouw twee soorten trouwfoto's gemaakt: de 'echte' trouwfoto's met mijn man en de 'valse' trouwfoto's met een vriendin. Deze 'valse' trouwfoto's hebben we opgestuurd naar mijn familie. In Tunesië denkt iedereen dat ik met deze vriendin ben getrouwd. Ook als mijn ouders op bezoek komen (ongeveer 1 keer per jaar) wissen we alle sporen van mijn man uit, komt de vriendin bij mij logeren en spelen we een getrouwd koppel. Moest ik dit niet doen zou ik mijn familie te schande brengen. Niemand in het dorp waar ik vandaan kom zou nog met mijn ouders willen praten of omgaan en ze zouden uiteindelijk niets meer met mij te maken willen hebben. Gelukkig heb ik zo'n goede vrienden!" (Vuylsteke, 2008)

Dat mensen zich verplicht voelen zulke grote leugens te verzinnen, is beter te plaatsen wanneer je de gevolgen van eerverlies kent. Eerverlies heeft vaak negatieve gevolgen voor alle familieleden. Deze gevolgen uiteten zich op verschillende aspecten van het leven.

- Op sociaal en emotioneel vlak kan het zich uiteten doordat vrienden niet meer op bezoek komen, men niet meer welkom is in het openbare leven, er geroddeld wordt, verlovingspartners worden verboden, of andere familieleden geen huwelijkspartner meer vinden.
- Financieel en economisch kunnen er ernstige gevolgen zijn van eerverlies. Wanneer familieleden als zelfstandige een winkel uitbaten kunnen zij inkomsten verliezen, men kan geen lening meer krijgen, of er moet een hogere bruidsschat worden betaald dan anders het geval was geweest.

De hele familie kan volledig geïsoleerd worden, 'sociaal dood' zijn. Deze situatie kan zich zelfs uitstrekken tot familieleden die in een ander land wonen. Leven in die omstandigheden is bijna onmogelijk, waardoor familieleden zich genoodzaakt voelen om eengerelateerd geweld te plegen opdat de eer zou hersteld zijn en ze opnieuw kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven.

## Vormen van geweld

Er bestaan verschillende vormen van eengerelateerd geweld. De meest extreme vorm van eengerelateerd geweld is eerwraak, waar bij het slachtoffer wordt vermoord of wordt aangezet tot zelfmoord. Dit is eerder een uitzonderlijke vorm van eengerelateerd geweld, maar komt ook voor in België. Denk maar aan Sadia Sheikh, het Pakistaanse meisje dat op 22 oktober 2007 in Lodolinsart door haar broer werd doodgeschoten omdat ze niet wou trouwen met de jongen die haar familie had uitgekozen.

Doorgaans is er sprake van lichtere vormen van druk of geweld om de eer te beschermen of te herstellen.

- Controleren: Jongeren (vooral meisjes) worden voortdurend gecontroleerd. Broers en neven zijn steeds in de buurt en houden nauwlettend in de gaten dat meisjes niets doen dat niet door de beugel kan.
- Minder kansen: Om meisjes beter in de gaten te houden, worden ze geremd in hun ontwikkeling. Soms krijgen ze huisarrest. Ze worden naar school gebracht en er ook weer opgehaald. De rest van de tijd moeten ze doorbrengen in hun kamer, of ze moeten heel veel meehelpen in het huishouden. Buitenschoolse activiteiten, zoals op stap gaan met vriendinnen, winkelen en sporten zijn helemaal uit den boze. Soms krijgen ze niet de kans om verder te studeren.
- Fysieke mishandeling zoals slaan, schoppen, bij de haren trekken of tegen de muur gooien.
- Het terugsturen van jongeren naar het land van herkomst of hen uithuwelijken.
- Psychische mishandeling  
Onder geweld wordt ook psychische mishandeling verstaan. Dit uit zich meestal in dreigementen zoals “Als je dit doet, moet je stoppen met studeren, mag je niet meer buiten, zullen we je slaan, ...” of verwensingen zoals Fadia (22 jaar) die meemaakte, “toen ik 14 jaar was, stond ik volgens mijn vader te lang onder de douche. Hij stond op me te wachten aan de deur en toen ik buitenkwam zei hij: ‘ik heb er altijd schrik voor gehad en nu ben ik er zeker van: je bent een hoer!’ Dit kwetste me ontzettend hard; ik heb bijna een week constant moeten huilen.”
- De meeste extreme vorm van psychische mishandeling is ‘verstoting’. De familie kan effectief doen alsof de persoon in kwestie dood is of nooit heeft bestaan. Het trauma of de impact van sociale doding valt niet te onderschatten. Iedereen heeft een familie of warm nest nodig waarin men zich veilig en geborgen voelt. Als dit wegvalt, zeker als men is opgegroeid in een relatie van afhankelijkheid, voelt men zich compleet verloren, eenzaam en gebroken. **Slachtoffers zullen om deze reden toch nog contact willen houden met hun familie zelfs als daardoor hun veiligheid in het gedrang komt.**

## Wat kan je doen?

Omgaan met eengerelateerd geweld is en blijft moeilijk. Er bestaan vooralsnog geen instrumenten of standaardprocedures met betrekking tot deze vorm van geweld. Een belangrijke succesfactor is het werken op maat. Het komt erop aan om eengerelateerd geweld zo veel mogelijk te voorkomen of om het tijdig op te sporen en aan te pakken alvorens de zaak kan escaleren.

Indien je in aanraking komt met eengerelateerd geweld, hou je best rekening met volgende zaken.

- Stel veel vragen! Probeer vooral contact te maken met de slachtoffers zelf. Luister goed naar hun verhaal zonder te veroordelen. Registreer de informatie, breng de familiebanden in kaart, en hou contact met het (potentiële) slachtoffer.
- Ga op zoek naar gespecialiseerde hulpverlening als je vermoedt dat er sprake is van geweld dat gerelateerd is aan ‘eer’.
- Contacteer de politie bij acuut gevaar.
- Heb oog voor een combinatie van de culturele achtergrond, de specifieke context van familie en gezin, en andere ervaringen en kenmerken van het individu.
- Pas je taalgebruik aan. Op sommige termen (vooral rond seksualiteit) rust een groot taboe.
- Soms onderschatten jongeren het risico dat ze lopen. Help hen dit risico in beeld te brengen.
- Vraag aan het slachtoffer of hij/zij een vertrouwenspersoon heeft die hem/haar kan helpen in deze situatie.

Het lijkt misschien alsof ouders die eengerelateerd geweld plegen weinig oog hebben voor de wensen en ontplooiingskansen van hun kinderen. Niets is echter minder waar. Je moet je er van bewust zijn dat het handhaven van de familie-eer voor hen van groot belang kan zijn. Niet alleen hun eigen positie binnen de gemeenschap hangt hieraan vast, maar ook de huwelijks- en socio-economische kansen van hun (andere) kinderen. Ouders die het beste voor hebben met hun kinderen zullen vatbaar zijn voor dialoog. Sommige conflicten zullen dan ook door bemiddeling kunnen worden opgelost. Dialoog betekent zoeken naar een oplossing waar beide partijen mee kunnen leven met een meervoudig partijdige houding, want je kunt niet enkel naar het individuele belang van één partij kijken, je moet juist zorgen dat alles in balans is. Onderhandelen wil zeggen noch het slachtoffer volledig laten inleveren, noch een model van zelfbeschikking opdringen. De grenzen van de wet kunnen best benut worden in de onderhandeling!

## Waar kan je terecht?

- **Politie**  
Voor dringende situaties kan men dag en nacht bij de politie terecht via het nummer 101
- **1712 (NL)**  
Bij elk vermoeden van geweld kan je naar dit nummer bellen (elke werkdag, van 9 uur tot 17 uur). Dit is gratis en het nummer 1712 verschijnt niet op je telefoonrekening.
- **CAW (Centrum Algemeen Welzijnswerk) en VK (Vertrouwenscentrum Kindermishandeling)** Professionelen (CLB-medewerkers, leerkrachten, maatschappelijk werkers, enz.) kunnen ook rechtstreeks het CAW (078-150 300) of het VK ([www.kindermishandeling.org](http://www.kindermishandeling.org)) consulteren.

Voor bijkomend advies:

NL: OTA (Ondersteuningsteam Allochtone jongeren)

Tel.: 03/663.13.63

Mail: [info.antwerpen@ondersteuningsteam.be](mailto:info.antwerpen@ondersteuningsteam.be)

## Wat mag je zeker niet doen?

Bij een vermoeden van eengerelateerd geweld is het belangrijk om actie te ondernemen. Eengerelateerd geweld vraagt echter om een andere aanpak dan andere vormen van familiaal geweld. Een verkeerde aanpak kan het slachtoffer (verder) in gevaar brengen. Let daarom op het volgende.

- Probeer niet alles zelf op te lossen.
- Let op met het inschakelen van familieleden, ook als vertaler of tolk. Je weet namelijk nooit hoe het zit met loyaliteiten.
- Leg nooit je eigen waarden of normen op. De betrokkenen zullen het gevoel hebben dat je hen niet begrijpt of zelfs veroordeelt en alle vertrouwen in jou verliezen.
- Zoek niet te opvallend contact met het slachtoffer. Zorg ervoor dat jouw acties niet zelf de eer schenden.
- Gebruik evt. onlinecommunicatie omwille van het discrete karakter (bv. laat het slachtoffer op school in een computerlokaal chatten, info opzoeken, enz. onder het mom van huiswerk.) Let wel op met nagelaten sporen op computers thuis.
- Denk niet te sterk in hokjes en let op met vooroordelen. Niet elke vorm van familiaal geweld bij minderheidsgroepen is eengerelateerd! Luister goed naar het verhaal van het slachtoffer zelf en maak het onderscheid.

## Specifiek voor je sector

Verschillende sectoren kunnen geconfronteerd worden met verschillende vormen van eengerelateerd geweld. Hieronder volgen een aantal specifieke aandachtspunten per sector.

**Scholen** spelen een belangrijke rol in het tijdig detecteren van eengerelateerde zaken. Enerzijds via leerkrachten om signalen te herkennen die kunnen wijzen op eengerelateerd geweld. Leerkrachten bouwen vaak een vertrouwensband op met leerlingen. Voor deze leerlingen is de school soms de enige plek waar ze hulp kunnen zoeken. Voorzichtigheid is wel geboden bij het informeren van de ouders. Anderzijds is de schoolomgeving ideaal om aan preventie te doen onder jongeren, bijvoorbeeld via lespakketten over relatievorming of partnerkeuze.

**Hulpverleners** houden best volgende aandachtspunten in hun achterhoofd:

- Ga na wie (uit het team) de beste contactpersoon is in een bepaalde situatie. De vader van het slachtoffer zal misschien liever een gesprek aangaan met een man die autoriteit uitstraalt. Een vrouwelijk slachtoffer zal misschien eerder haar verhaal willen vertellen aan een vrouw, al dan niet uit haar eigen gemeenschap.
- Denk kritisch na of het wel aangewezen is om de familie of de ouders van iemand te betrekken bij de zaak.
- Informeer slachtoffers over hun rechten. Ondersteun hen en help hen om hun assertiviteit en weerbaarheid te verhogen.
- Bied opvoedingsondersteuning aan ouders, of leer hen omgaan met de druk van de maatschappij of met de (andere) waarden en normen die er heersen.
- Werk aan een langetermijnvisie. Eengerelateerde zaken kunnen potentieel 'oneindig' zijn en de dreiging op geweld kan steeds weer oplaaien. Het is belangrijk voldoende aandacht te besteden aan nazorg, zelfs wanneer cliënten de opvang of begeleiding reeds lang verlaten hebben.

- Handel met inzicht en kennis van zaken (zoals eerder aangegeven) om escalatie van eengerelateerd geweld te voorkomen en tijdig een oplossing te vinden.

**Medisch personeel** kan ook een rol spelen. Bij vragen naar maagdevliesreconstructie kunnen ze het meisje informeren over het maagdevlies en alternatieve voorstellen. In geval van minderjarigen kan het medisch personeel advies vragen bij het vertrouwensartsencentrum of specifieke diensten.

**Koen DEDONCKER, Josje BEUKEMA & Helen BLOW**

vzw ZIJN – In beweging tegen geweld

Middaglijnsstraat 10 – 1210 Brussel

02/ 229 38 70

## BIBLIOGRAFIE

- Blow H. & Dedoncker, K. (2012) Beleidsdossier (w)eerbaar: wat is eengerelateerd geweld? Welk beleid is er voor nodig?, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk en vzw Zijn, Berchem/Brussel.
- Çinibulak L., Meinster N., Snelders P. (2010) Your right 2 choose! Vrije partnerkeuze en huwelijksdwang bespreken. Movisie / Ministerie van Justitie, Den Haag.
- Onal, A. (2008), Honour Killing: Stories of Men who killed, Londen, Saqi Books.
- Ronde Tafel Eengerelateerd Geweld, Beweging tegen geweld, vzw Zijn, 20.01.2011 / 18.05.2011 / 07.10.2011
- Shadid, W. (1994), Beeldvorming: de verborgen dimensie bij interculturele communicatie, Tilburg, University Press.
- Taeyman, M., Berteloot, K. & Leclercq, I. (2011), Naar een strafrechtelijk beleid inzake eengerelateerd geweld? Verkennende studie, Dienst voor het strafrechtelijk beleid, Brussel.
- Terpstra L., Van Dijke A. (2006), Buitengesloten – meiden vertellen over hun worsteling met familie-er, Amsterdam, Uitgeverij SWP.
- Van Vossolle, A. (2012), 'Eengerelateerd geweld', in Blow, H. (red.), Handboek Familiaal Geweld, Brussel, Politeia.
- Van Vossolle, A. & Gilbert, E. (2011); wetenschappelijk fenomeen onderzoek naar eengerelateerd geweld in België. Eindrapport, Brussel, VUB.
- Vuylsteke, C. (2008), Onder mannen. Het verzwegen leven van Marokkaanse homo's, Antwerpen, Meulenhof/Manteaux.
- Withaecx, S. & Coene, G. (2011), Voorbij de tegenstelling tussen vrouwenrechten en cultuur, Pleidooi voor een cultuur sensitieve benadering van eengerelateerd geweld, Tijdschrift voor Genderstudies, 1, 7-19.

# De weg vinden

## (H)erkenningspunten en richtwijzers in de samenwerking tussen ouders, onderwijs en welzijn in complexe opvoedingsituaties

Veronique DE ROECK, Katrien MEIREMAN en Maurits WYSMANS

*Kinderen met bijzondere zorgnoden hebben extra hulp nodig in hun leer- en ontwikkelingsproces. Deze hulp wordt geboden door de ouders en door de leerkracht op school. Soms volstaat dit niet en wordt er beroep gedaan op externe hulp. Om tot een optimale ondersteuning van het kind te komen is een goede samenwerking tussen de betrokkenen essentieel. Uit de praktijk blijkt dat de samenwerking tussen ouders, leerkrachten en hulpverleners in de zorg aan kleuters en lagereschoolkinderen met bijzondere zorgnoden niet vanzelf loopt. In dit artikel worden aanbevelingen, resulterend uit kwalitatief onderzoek, aangereikt om deze samenwerking te optimaliseren.*

### Het onderzoek: aanleiding, methode en respondenten

*“Ik krijg een lijst adressen van diagnosecentra die ofwel ver weg zijn en niet haalbaar, of superduur en niet passend in ons budget. Ik krijg een tip van een papa over een betaalbaar centrum en schrijf mijn zoon daar in, stuur een brief door van het CLB met de vraag naar onderzoek. Ik heb een intakegesprek en dan staat hij op een wachtlijst van vijf maanden (wat naar het schijnt weinig is). Uiteindelijk zijn we tien maanden verder als het onderzoek start. Ik verneem daar dat hij geen diagnose kan krijgen, dat er waarschijnlijk een communicatieprobleem is waardoor dit niet gemeld is.”*

Bovenstaand citaat komt uit een mail van een moeder van een 10-jarige jongen, gericht naar één van de medewerkers aan de Sociale School Heverlee. Het gaat om een jongen bij wie problemen werden gemeld door de school. Vanaf dan begint een zoektocht naar de juiste omschrijving van het probleem en naar aangepaste hulp. Dit lijkt een proces van lange duur waarbij communicatieproblemen tussen verschillende actoren de diagnosestelling bemoeilijken. Vermoedelijke diagnoses als ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder of aandachtstekort-hyperactiviteitstoornis), ADD (Attention Deficit Disorder), ASS (Autisme Spectrum Stoornissen) en NLD (Nonverbal learning disorder of Niet verbale leerstoornis) wisselen elkaar af.

Deze verzuchting omtrent het zoeken naar en het krijgen van de juiste hulp voor zijn of haar kind is geen alleenstaand gegeven. Zowel in de professionele praktijk van collega's op de Sociale School, als in privésituaties, als in de wandelgangen op basisscholen zijn echo's te horen van deze verzuchtingen. Centraal in deze aanklacht is het moeizaam samenwerken tussen ouders, scholen en externe hulpverlening. Deze verhalen, samen met de tendens in de kinderen jeugdhulpverlening waarbij de nood aan een integrale aanpak

steeds duidelijker wordt, vormen aanleiding tot dit praktijkgericht onderzoek.

In dit artikel wordt ingezoomd op de verwachtingen van de verschillende betrokkenen en op de aanbevelingen om de samenwerking in de praktijk te verbeteren.

Voor de beschrijving van de doelgroep kozen we voor 'kleuters en lagereschoolkinderen met bijzondere zorgnoden'. We definiëren bijzondere zorgnoden ruim. Het gaat om zorgvragen bij kinderen waarbij beroep wordt gedaan op een vorm van externe hulpverlening. Deze zorgnoden kunnen het gevolg zijn van ontwikkelings-, leer-, gedrags- en/of psychosociale problemen.

Door te kiezen voor deze ruime omschrijving wilden we ons niet beperken tot onderzoek bij kinderen met een duidelijk omschreven diagnose. Dit omdat heel wat ouders aangeven dat net het zoeken naar een juiste omschrijving van de zorgvraag een tijdrovend proces met heel wat hindernissen is. Uit de praktijk en ook uit ander onderzoek (Beckers, 2012; Gezinsbond, 2011; Kinderrechtencommissariaat, 2012; Lawrence & Diller, 2006) blijkt dat het hebben van een diagnose vaak een noodzaak is om toegang tot hulp te krijgen. Wanneer we dit onderzoek zouden verengen tot gediagnosticeerde kinderen, dan dreigen de kinderen met een (nog) niet-gelabelde zorgvraag vergeten te worden.

Aan het onderzoek namen in totaal 60 ouders van kinderen met bijzondere zorgnoden deel. Vanuit onderwijs participeerden 17 leerkrachten en 39 zorgleerkrachten uit het gewoon kleuter- en lager onderwijs, en 12 leerkrachten uit het bijzonder onderwijs. Het CLB, als brugfunctie tussen onderwijs en welzijn, werd eveneens in het onderzoek betrokken. Hierbij werden 21 CLB-medewerkers bevroegd. Vanuit verschillende kinder- en jeugdhulpdiensten<sup>1</sup> werden 70 hulpverleners bevroegd. Het gaat hierbij om psychologen, peda-



gogen sociaal werkers en sociaal verpleegkundigen. Het gaat om een kwalitatief onderzoek waarbij respondenten via interviews worden bevestigd. Bij de ouders werden individuele diepte-interviews afgenomen, daar waar de respondenten uit onderwijs, CLB en welzijn via focusgroepinterviews werden bevestigd.

## Verwachtingen omtrent de samenwerking tussen ouders, onderwijs en welzijn

Ouders ervaren een grote nood aan *erkenning en herkenning* wanneer zij een probleem signaleren aan leerkrachten, CLB of externe hulpverleners. Het gebeurt dat ouders een vermoeden hebben van een probleem nog voordat het op school als een probleem wordt ervaren. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer een kind in de klas geen problemen stelt en vrij goede schoolresultaten haalt. Ouders worden dan als overbezorgd beschouwd. Een gebrek aan herkenning door de leerkracht omwille van het geen kennis hebben van de problematiek maakt dat het vaak lang duurt vooraleer kind en ouders ondersteund worden in hun vraag naar een aangepaste aanpak. Ouders willen ook erkend worden in hun kennis over en ervaring met hun kind. Dat dit niet evident is, blijkt uit het gegeven dat leerkrachten en hulpverleners zich vaak terugplooiën op hun eigen expertise om van daaruit adviezen te formuleren zonder te luisteren naar suggesties en bedenkingen van de ouders.

Ook de nood aan *concrete hulp*, aangepast aan het individuele kind en aan de specifieke gezinssituatie, wordt herhaaldelijk door ouders

aangegeven. Ouders zijn zich ervan bewust dat de zorgvaag complex kan zijn, maar willen dat de hulpverlener inzoomt op hun specifieke situatie en *samen* met hen zoekt naar haalbare en concrete adviezen.

“Onze kinderen zijn toch niet alleen maar een probleem”, weerspiegelt kort en krachtig de vraag van ouders naar een *waarderende benadering* van hun kind. Zowel in gesprekken met ouders (tijdens oudercontacten of multidiscipli-

nair overleg) of in verslagen worden vaak enkel de probleemgebieden en de tekorten van het kind belicht. Vooreerst is dergelijke eenzijdige benadering van het kind voor ouders pijnlijk. Daarnaast is een zoeken naar en een duidelijk beschrijven van de krachten van een kind ook essentieel in het uittekenen van een aanpak. Juist vanuit de goed werkende aspecten kan men aanknopingspunten vinden om het kind verder te helpen.

Uit de bevestiging van (*zorg*)leerkrachten, komen volgende verwachtingen naar voor.

Het is frappant dat ook leerkrachten de nood aan *erkenning en herkenning* signaleren. Leerkrachten voelen zich vaak niet erkend in hun inspanningen die ze doen voor de verschillende kinderen in hun klas. Zij voelen een gebrek aan erkenning voor de complexiteit van het lesgeven in een klas met een diversiteit aan zorgvragen van verschillende kinderen. Het vinden van een evenwicht tussen de zorg voor een individueel kind en het zorgen voor de groep is voor sommige leerkrachten een immense uitdaging. Vooral wan-

neer het gaat om kinderen wiens problemen een impact hebben op de andere kinderen van de klasgroep. Dit knelpunt manifesteert zich uitdrukkelijk bij moeilijk bij te sturen gedragsproblemen waar bij medeleerlingen op de tippen van hun tenen moeten lopen om stress en conflicten te vermijden.

Ook het omgaan met kinderen die te kampen hebben met een *problematische thuissituatie* doen een emotioneel appel op leerkrachten; dit kan gaan om kinderen in kansarmoede of kinderen in complexe scheidingssituaties. Leerkrachten willen voor deze kinderen zorgen, maar weten niet hoever ze hierin mogen gaan. Wanneer leerkrachten dan beroep doen op een CLB-medewerker of op externe hulpverleners, ervaren ze dat effectieve hulp vaak lang uitblijft. Daar leerkrachten de kinderen dagelijks zien en weinig verandering opmerken, blijft deze zorg op hen wegen.

Verscheidene leerkrachten geven aan dat ze opzien tegen gesprekken met ouders omtrent problemen bij het kind. Vooral kleuterleerkrachten worstelen met het gegeven dat zij vaak de eerste personen zijn die ouders confronteren met mogelijke problemen bij hun kind. Zij vermelden dat zij zich niet voorbereid noch voldoende ondersteund voelen in deze opdracht.

Leerkrachten vragen dat ze *voldoende geïnformeerd* worden over achterliggende problemen van kinderen. Dat kan gaan om de voor geschiedenis van een kind of om de actuele thuissituatie van een kind. Het gebeurt dat leerkrachten niet op de hoogte zijn van een verhuissituatie, van een scheiding of van een uithuisplaatsing. Een repliek hierop, vanuit een CLB-medewerker, is dat leerkrachten zelf vaak meer info kunnen verkrijgen door vragen te stellen aan kinderen. Blijkt dan ook dat sommige leerkrachten een soort verlegenheid hebben bij het communiceren met kinderen omtrent niet-schoolgebonden materies.

In de samenwerking met CLB en met externe hulpverlening verwachten leerkrachten *terugkoppeling van informatie*. Wanneer een CLB-medewerker of een hulpverlener een kind komt observeren of wanneer gevraagd wordt aan de leerkracht om allerlei gedragsobservatievragenlijsten in te vullen, dan verwacht de leerkracht hierover feedback. Ook hebben leerkrachten niet altijd zicht op hoe de door hen neergeschreven observaties aan de ouders worden meegedeeld.

Verder vragen leerkrachten, net als ouders, *realistische adviezen* vanuit de hulpverlening. Dit blijkt het best te realiseren wanneer de hulpverlenende instanties en de leerkracht samen aan tafel zitten en er samen gezocht wordt hoe de onderzoeksbevindingen en de adviezen kunnen toegepast worden in de klassituatie.

De verwachtingen van *hulpverleners* naar leerkrachten zijn vrij één- duidelijk, ondanks de diversiteit aan bevestigde hulpverleners. Zij verwachten van leerkrachten dat ze problemen bij het kind opmerken, deze duidelijk kunnen omschrijven en *signaleren*, eerst aan de ouders en dan aan een CLB-medewerker welke op zijn beurt inschat of verdere probleemverkenning en of doorverwijzing naar andere instanties nodig is.

**Hulpverleners verwachten van leerkrachten dat zij problemen signaleren**

Hierbij geven hulpverleners expliciet aan dat leerkrachten zich moeten beperken tot het signaleren en doorgeven maar zelf *geen diagnoses* mogen opperen. Ook al denken leerkrachten in de richting van een bepaalde diagnose, zij mogen deze niet benoemen naar ouders toe. Echter, ouders verschillen onderling in wat ze hieromtrent van leerkrachten verwachten. Zo vinden sommige ouders dat diagnosestelling enkel door externe professionelen kan gebeuren, daar waar andere ouders vinden dat elk vermoeden van een bepaalde diagnose door de leerkracht mag geuit worden omdat alles kan bijdragen om de lange zoektocht te verkorten.

Verder verwachten hulpverleners van leerkrachten *geduld* omdat ook voor hulpverleners het opbouwen van vertrouwen en van inzicht in kinderen (en hun gezin) een proces van lange duur is. Leerkrachten van hun kant zien vaak gedurende een heel schooljaar geen enkele verandering optreden waardoor zij het gevoel hebben dat hun signalering weinig heeft geholpen. Hieruit blijkt opnieuw het belang van wederzijdse communicatie tussen ouders, school en welzijn waarbij frequente terugkoppeling van een tussentijdse stand van zaken noodzakelijk is.

Niettegenstaande deze verschillen in verwachtingen en knelpunten in samenwerking, zijn er voorbeelden van goede afstemming tussen ouders, onderwijs en welzijn te vinden. Op basis hiervan en op basis van literatuur worden richtwijzers voor de drie partijen aangegeven.

## Richtwijzers voor het onderwijs en voor hulpverleners

We zoeken in onze richtwijzers naar gemeenschappelijkheid, ondanks de verschillen in klemtoon die er kunnen zijn voor het onderwijs enerzijds en voor hulpverlening anderzijds. Uit het onderzoek blijkt immers dat de goede intenties naar meer samenwerking zowel in onderwijs als in hulpverlening duidelijk aanwezig zijn. Meer dan vroeger (Vettenburg en Biermans, 1994) lijkt er bereidheid te zijn in beide sectoren om van elkaar te leren.

### 1. Een richtwijzer voor zowel onderwijs als hulpverlenende instantie is het bieden van transparantie.

Voor scholen gaat het om het opbouwen van een gedragen zorgvisie en deze transparant te communiceren naar kinderen, ouders en naar externe hulpverleners. Dit kan via infomomenten aan het begin van het schooljaar waarbij de zorgleerkracht (-coördinator) fysiek aanwezig is en zijn rol en positie verduidelijkt. Op dergelijk contactmoment kan ook de CLB-medewerker zich voorstellen en zijn positie en contactgegevens meegeven. Nog al te vaak is voor ouders het verschil tussen een schoolinterne zorgleerkracht of -coördinator en een CLB-medewerker onduidelijk. Evenmin is de onafhankelijke positie van het CLB t.o.v. de school door alle ouders gekend. Hulpverleners van hun kant vinden het belangrijk dat ze weten wie ze op school dienen te contacteren wanneer ze vragen hebben omtrent de hulp voor een specifiek kind. Naargelang de school is de hiervoor aangewezen persoon de klasleerkracht, de zorgleerkracht, de zorgcoördinator of de directie zelf. CLB als instantie wordt door de hulpverlening als een belangrijke brug tussen school en hen ervaren, maar de kracht van deze brugfunctie is verschillend naargelang

de school en soms zelfs naargelang de individuele CLB-medewerker. Dat de hulpverlening door velen als een ondoorzichtig kluwen wordt beschouwd is allesbehalve nieuw. Transparantie ontbreekt niet alleen in wat betreft de inhoud van het zorgaanbod, maar ook inzake de duur, de kostprijs en eventuele terugbetaling. Ook de expertise van verschillende zorgfuncties is onduidelijk omschreven. Heeft het kind in kwestie hulp nodig van een logopedist, ergotherapeut, kinesitherapeut, orthopedagoog, psycholoog, psychiater, ... of van hen allemaal?

In het nieuwe decreet Integrale Jeugdhulp is tijdig toegang krijgen tot de juiste vorm van jeugdhulp één van de beoogde doelstellingen. In deze vernieuwing wil men, ondermeer door het installeren van de intersectorale toegangspoort, de schotten tussen verschillende sectoren in de jeugdhulp wegwerken, doorverwijzingen efficiënter laten verlopen en wachtlijsten wegwerken en voorkomen. Dit valt zeker toe te juichen, maar ook dit implementatieproces kan nog even op zich laten wachten.

### 2. Continuïteit in het hulpverleningsproces

Verschillende ouders verwoorden de nood aan iemand die van bij aanvang het zoekproces ondersteunt en begeleidt. Bij sommige ouders wordt dit ingevuld door een thuisbegeleider, een enkele keer door een CLB-medewerker of door een GON-begeleider.

Door wie de functie van een trajectbegeleider dient ingevuld te worden is een belangrijke aandachtspunt naar de Integrale Jeugdhulp. Hoewel in het uitschrijven van de vernieuwing aanvankelijk werd geopteerd voor een trajectbegeleider (De Koster, 2007), lijkt deze functie momenteel minder expliciet uitgetekend.

### 3. Ken elkaar

Wil men komen tot een gedeelde zorg, dan dienen leerkrachten enerzijds en hulpverleners anderzijds elkaar te leren kennen. Hierbij dient niet gewacht te worden op structurele ingrepen die top-down worden opgelegd.

Uit het onderzoek blijkt dat sommige scholen en organisaties al langer pogingen doen om over de sectoren heen met elkaar goede contacten te onderhouden. Voorbeelden hiervan zijn hulpverleningsinstellingen die tijdens opendeurdagen actief leerkrachten uitnodigen. Daarnaast is ook een initiatief als een 'cirkeldag', zoals door de stad Turnhout<sup>2</sup> georganiseerd een manier om onderwijs en welzijn met elkaar in contact te brengen. Hierbij kunnen mensen uit onderwijs inschrijven om een aantal sessies in verschillende hulpverlenende instanties te volgen.

De ervaring van een psycholoog of pedagoog die vanuit een CGG of revalidatiecentrum op een MDO uitleg en kadering geeft rond de specifieke problemen van een kind, wordt door ouders en leerkrachten als positief ervaren. Dergelijk ontmoetingsmoment zorgt niet alleen voor een betere samenwerking omtrent dit specifiek kind, maar wordt als een vorm van algemene professionalisering ervaren. Het is essentieel om elkaars perspectieven op kinderen en op zorg voor kinderen en gezinnen te leren kennen, los van concrete crisissituaties. Ook reeds tijdens de basisopleiding kan een aanzet worden gegeven door studenten van verschillende opleidingen bij elkaar

te brengen en/of te laten samenwerken aan bepaalde projecten. Buddyprojecten<sup>3</sup> waarbij leerkrachten in opleiding via huiswerkbegeleiding kennismaken met complexe opvoedingsituaties kunnen als voorbeelden beschouwd worden. Ook vanuit andere opleidingen (psychologen, pedagogen, logopedisten, ergotherapeuten,...) kan gezocht worden hoe tijdens de stages ervaring met de schoolcontext kan geïntegreerd worden.

Tevens kunnen navormingen en bijscholingen als kans benut worden waarbij zowel ouders, (zorg)leerkrachten en hulpverleners elkaar ontmoeten. Er zijn voldoende thema's, waarbij de nood aan bijscholing door zowel leerkrachten als hulpverleners wordt aangegeven. Omgaan met kansarmoede, interculturele vaardigheden, communiceren met kinderen, communiceren met ouders, zijn enkele van de tijdens het onderzoek aan bod gekomen thema's.

#### 4. Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht werken

Wanneer we kijken naar de uitgangspunten<sup>4</sup> van handelingsgericht werken (Pameijer, e.a., 2007), dan sluiten deze als het ware naadloos aan op wat respondenten aangeven als verbeterpunten in de samenwerking tussen ouders, leerkrachten en hulpverleners.

Opvallend is dat, ondanks dat er een duidelijk werkmodel uitgeschreven is, de uitgangspunten niet overal gerealiseerd zijn in de realiteit. Eerder dan het overboord gooien van wat reeds aanwezig is en op zoek te gaan naar een nieuw model, pleiten wij voor het volhouden en doorwerken van veranderingen in deze richting.

Sommige scholen zijn via hun zorgcoördinatoren al volop aan de slag met dit handelingsgericht werken. Zaak is nu om dit verder te implementeren en alle CLB-medewerkers en alle leerkrachten hierin bij te scholen. Vanuit het Verbond van het Katholiek Basisonderwijs werd een nieuw vademecum Zorg (VVKBaO, 2012) opgesteld waarin dit handelingsgericht werken een centrale plaats inneemt en ondersteunt men via de diocesane begeleidingsdiensten dit implementatieproces.

Ook naar de hulpverlening toe dient men dit kader aan te reiken en te implementeren. Hulpverleners focussen zich al langer niet alleen op het kind, maar ook op de context. Echter deze context beperkt zich nog al te vaak op de thuissituatie waarbij de schoolcontext vaak verborgen blijft. Wanneer men gelijke kansen wil realiseren voor alle kinderen, dan staat de schoolcontext hierbij centraal. Leerkrachten en scholen staan meer open dan vroeger voor de input vanuit welzijn. Hulpverleners dienen deze kans dan ook te grijpen

en met scholen in communicatie te gaan. Ook het gevoel dat leerkrachten niet in hun eentje moeten zorgen voor dit kind maakt dat leerkrachten in hun klas weer leerkracht kunnen zijn. Hulpverleners kunnen ook zorgen voor settings waar ervaringsondersteuning en -uitwisseling tussen verschillende ouders mogelijk is. Het succes van webfora illustreert deze nood. Ook een aanbod naar partner- en gezinsondersteuning is een belangrijk aandachtspunt.

**Veronique DE ROECK, Katrien MEIREMAN, Maurits WYSMANS**

KHLeuven/departement Sociale School Heverlee

Groeneweg 151, 3001 Heverlee

Veronique.deroeck@khleuven.be

#### NOTEN

1. Kind en Gezin, Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, Bijzondere Jeugdbijstand, Vertrouwenscentrum Kindermishandeling, Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap, Pleegzorg.
2. [http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/centrumsteden/Project-fiches/turnhout\\_samenwerkingsverbanden.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/centrumsteden/Project-fiches/turnhout_samenwerkingsverbanden.htm), geraadpleegd op 13 mei 2013
3. <http://www.kuleuven.be/slo/stage/diversiteitsstage.html>
4. '1. Onderwijsbehoeften van leerlingen en ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders staan centraal. 2. De werkwijze is systematisch en transparant. 3. We werken doelgericht en geven haalbare adviezen. 4. We werken vanuit een transactioneel kader. 5. Leerkrachten, zorgteam, ouders, kind, CLB en eventuele externe deskundigen werken constructief samen. 6. Positieve aspecten van leerling, leerkracht, zorgteam en ouders zijn van groot belang.'

#### BIBLIOGRAFIE

- Beckers, L. (2012, november 5). Nooit eerder waren er zo veel kinderen die een psychiatrisch etiket op hun hoofd geplakt kregen. *De Morgen*, pp. 13-14.
- De Koster, K. (2007). *De jeugdzorg van tegenwoordig. Het hervormingsproces naar een integrale jeugdverlening in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.
- Gezinsbond v.z.w - studiedienst. (2011). *Focus op kinderen met een etiketje. Een beleidsonderzoek bij ouders*. Knesselaere: Fons De Neve.
- Kinderrechtencommissariaat (2012). *(In)proef*druk. *Gedragsstoornis of niet? Het Kind achter het label*.
- Lawrence, H., & Diller, M. (2006). *The Last Normal Child: Essays on the Intersection of Kids, Culture, and Psychiatric Drugs (Childhood in America)*. Westport: Praeger.
- Pameijer, N., van Beukenring, T., Schulpen, Y. & Van de Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco
- Sioen, L. (2009). Bang voor het kind. Gelabeld, geklasseerd en gestigmatiseerd. *De Standaard*, 28 februari 2009
- Vettenburg, N. & Biermans, N. (1994). *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- VVKBaO. (2012). *Vademecum Zorg*. Brussel: DOKO.

# Aan motivatie geen gebrek...

## Academische motivatie en waardering voor de school bij leerlingen met en zonder migratieachtergrond in Antwerpen en Gent<sup>1</sup>

Filip VAN DROOGENBROECK, Bram SPRUYT, Lilith ROGGEMANS en Gil KEPPENS

*Jongeren met een migratieachtergrond presteren doorgaans zwakker op school. Gegeven dat academische motivatie en studieresultaten sterk samenhangen, verwacht men dat deze jongeren minder academisch gemotiveerd zijn dan hun autochtone collega's. In deze bijdrage wordt de academische motivatie en waardering voor de school onderzocht bij autochtone en allochtone leerlingen uit Antwerpen en Gent.*

Migratie maakt onze samenleving steeds diverser. Dat geldt voor Vlaanderen en België in zijn geheel, maar in het bijzonder voor de steden. In 2008 had ongeveer 40 procent van de Antwerpenaren, 26% van de Gentenaren en 76% van de Brusselaars een migratiegeschiedenis (Hertogen, 2010). Hun aandeel zal de komende jaren gestaag toenemen. Die evolutie plaatst beleidsmakers en onderwijzend personeel voor grote uitdagingen. Onderzoek toont immers consistent aan dat leerlingen met een migratiegeschiedenis<sup>2</sup> gemiddeld zwakkere studieresultaten behalen, daardoor vaker overzitten of van richting veranderen, en finaal vaker ongekwalificeerd uitstromen (o.a. Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet, 2011; Jacobs en Rea, 2011). Die situatie heeft vele oorzaken. In dit artikel onderzoeken we in welke mate leerlingen met en zonder migratieachtergrond verschillen in hun academische motivatie en schoolwaardering. Daarbij staan twee vragen centraal namelijk (1) 'verschillen autochtonen en allochtonen in de mate van academische motivatie en schoolwaardering?' en (2) 'welke sociale verschillen bestaan er in academische motivatie en schoolwaardering?' Voor het beantwoorden van die vragen maken we gebruik van gegevens van leerlingen uit het secundair onderwijs verzameld in 2012 in Antwerpen en Gent.

### Academische motivatie en schoolwaardering

Onder academische motivatie verstaan we het belang dat gehecht wordt aan onderwijs alsook de reële bereidheid en het persoonlijk engagement zich in te zetten voor goede onderwijsresultaten. Onze maat voor schoolwaardering geeft weer in welke mate de jongere waardering heeft voor de school en of de activiteiten die men op school doet als zinvol worden ervaren. Hoewel beide kenmerken inhoudelijk duidelijk van elkaar verschillen, hangen beide opvattingen in de praktijk sterk samen. Het belang van academische motivatie voor onderwijsuitkomsten werd veelvuldig aangetoond. Zo hangt een gebrek aan academische motivatie samen met zwakke onderwijsprestaties en een hogere kans op schooluitval (Boon, 2007; Hodis, Meyer, McClure, Weir, & Walkey, 2011). Academische motivatie gaat bovendien gepaard met persoonlijk welzijn en een betere gezondheid van de leerlingen (Låftman & Modin, 2012). In die zin overschrijdt het belang van academische motivatie de schoolpoort. Het is geweten dat academische motivatie en schoolwaardering sterk samenhangen met studieprestaties. Mensen zijn nu een-

maal vooral gemotiveerd voor die dingen waarin ze goed zijn. Verder toont onderzoek het belang van ouderlijke steun. Hoe meer leerlingen ondersteuning van hun ouders ervaren, hoe hoger de academische motivatie van de leerlingen (Fan, Williams, & Wolters, 2012). Ook leerkrachten blijken op dit punt belangrijk. Leerlingen die een positieve relatie met de leerkracht hebben, vertonen een hogere mate van academische motivatie (Murray, 2009; Thijs, 2011).

### Academische motivatie en het hebben van een migratieachtergrond

Door het verband tussen academische motivatie en schoolwaardering enerzijds en onderwijsprestaties anderzijds verwacht men dat allochtonen, omwille van hun lagere onderwijsprestaties, minder academisch gemotiveerd zullen zijn dan autochtonen. Dat blijkt echter niet eenduidig uit Vlaams onderzoek. Analyses op basis van het LOSO-onderzoek (Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs) tonen dat kinderen van anderstalige ouders bij de start van het secundair onderwijs eenzelfde motivatie hebben als kinderen van Nederlandstalige ouders. In de loop van het secundair onderwijs komt daar echter verandering in, in het tweede en vierde jaar secundair blijken allochtone kinderen minder goed hun best te doen voor school dan kinderen van autochtone ouders (Opdenakker & Hermans, 2006). Internationaal PISA-onderzoek van 2006 toont dat allochtone leerlingen even gemotiveerd zijn en evenveel belang hechten aan onderwijs als autochtone leerlingen (OECD, 2007). Een beperking van veel van het bestaande onderzoek naar deze problematiek is dat zij gebruikmaakt van gegevens die representativiteit voor Vlaanderen of België beogen. Aangezien minderheden vaker in steden wonen, resulteert dit in analyses waarbij allochtonen vaak een te klein groep vormen. In dit onderzoek trachten we die beperking te verhelpen door zeer recent onderzoek te gebruiken uit twee Vlaamse steden nl. Antwerpen en Gent.

### Onderzoekopzet

De data die werden gebruikt zijn afkomstig van een grootschalig schoolonderzoek uitgevoerd door het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP) bij 3867 leerlingen uit 52 secundaire scholen in Antwerpen en Gent. Wij

gebruiken voor dit artikel enkel de gegevens van 2884 jongeren uit de tweede en de derde graad. Een uitgebreid technisch verslag van dit onderzoek kan gevonden worden op [www.jeugdonderzoeksplatform.be](http://www.jeugdonderzoeksplatform.be). Academische motivatie werd gemeten door leerlingen vijf stellingen te laten beoordelen zoals “Ik zet mij volledig in voor mijn studies” of “Ik probeer de vakken regelmatig te studeren (ook als er geen toets is)”. De waardering voor de school gaat voornamelijk over het nut van de school en bestaat uit negen items zoals “Ik vind de school nutteloos” en “Wil je later een interessante job, dan moet je hard werken op school”. Naarmate de tijd vordert, wordt het steeds moeilijker leerlingen met een migratieachtergrond te identificeren. Dat is problematisch omdat op die manier blijvende sociale ongelijkheden mogelijk uit de onderzoeksfocus verdwijnen. Aangezien er zeer weinig autochtonen zich bekeren tot de Islam beschouwen we naast het nationale herkomst-criterium het al dan niet moslim zijn als bijkomende indicator voor het hebben van een migratiegeschiedenis. We vergelijken de scores op deze schalen tussen drie groepen (1. Autochtonen; 2. Allochtone niet-moslims; 3. Allochtone Moslims). Autochtoon wordt hier gedefinieerd als de leerlingen waarvan beide ouders van Belgische herkomst zijn en zelf geen moslim zijn. Dit geeft ons 1834 autochtone leerlingen (50.1%), 762 allochtone niet-moslims (20.3%) en 1068 allochtone moslims (29.2%).

## Resultaten

In tabel één worden de gemiddelden of kolompercentages van de belangrijkste determinanten weergegeven naar herkomst. Dit laat ons toe om te kijken of er belangrijke verschillen zijn tussen autochtonen, allochtone niet-moslims en allochtone moslims op enkele relevante kenmerken. Autochtonen beschrijven het contact met hun leerkrachten het positiefst (65.7), maar verschillen daarin enkel significant van de allochtone niet-moslims (63.7). We vinden geen betekenisvol verschil met de allochtone moslims (64.6). Ook al scoren de allochtone niet-moslims het laagst op deze schaal, toch blijft hun relatie met de

leerkrachten sterk positief. Zowel bij de opvolging door de vader<sup>3</sup> (52.7) als door de moeder (67.0) scoren de allochtone niet-moslims het laagst en verschillen zij significant van de anderen. Allochtone moslims (74.4) scoren gemiddeld genomen het hoogst op de schaal opvolging door de moeder en verschillen significant van de autochtonen (72.4) terwijl bij opvolging door de vader allochtone moslims en autochtonen niet significant van elkaar verschillen en beiden ongeveer dezelfde score hebben (60.0). Tussen autochtonen en allochtone moslims zijn de verschillen dus zeer beperkt. Wat betreft de onderwijsvorm zijn autochtonen, zoals ruim gedocumenteerd, aanzienlijk oververtegenwoordigd in het aso (58.4). Allochtone niet-moslims scoren iets lager (53.8). Vooral de sterke ondervertegenwoordiging van allochtone moslims in het aso en tso en dus de sterke oververtegenwoordiging in het bso valt op. In vergelijking met autochtonen hebben allochtone moslims meer dan dubbel zoveel kans om bso te volgen. De ouders van de autochtone leerlingen zijn het vaakst hoog opgeleid (66.7) en verschillen niet sterk van de ouders van allochtone niet-moslims (62.3) maar beide zijn ongeveer dubbel zo vaak hoog opgeleid als de ouders van allochtone moslims (30.9).

## Allochtone moslims hebben dubbel zoveel kans om bso te volgen

### Verschillen in academische motivatie en schoolwaardering tussen autochtonen en allochtonen

Een eerste indicatie voor verschillen tussen allochtonen en autochtonen kunnen we vinden door de items uit te splitsen naar herkomst (een selectie van de items wordt weergegeven in tabel 2. De resultaten tonen dat allochtone moslims een hogere academische motivatie en waardering voor de school rapporteren dan autochtonen en allochtone

**TABEL 1. GEMIDDELDE OF KOLOMPERCENTAGES OP ONAFHANKELIJKE VARIABELEN VOOR LEERLINGEN SECUNDAIR ONDERWIJS IN ANTWERPEN EN GENT (N=3756)**

		Autochtonen	Allochtone niet-moslim	Allochtone moslim
<b>Gemiddelden</b>				
	Contact leerkrachten	65.7 <sub>a</sub>	63.7 <sub>b</sub>	64.6 <sub>a,b</sub>
	Opvolging vader	60.3 <sub>a</sub>	52.7 <sub>b</sub>	60.0 <sub>a</sub>
	Opvolging moeder	72.4 <sub>a</sub>	67.0 <sub>b</sub>	74.4 <sub>c</sub>
Noot: Gemiddelden in dezelfde rij die niet hetzelfde subscript hebben verschillen significant van elkaar tot op niveau $p < .05$ .				
<b>Kolompercentages</b>				
Onderwijsvorm				
	aso	58.4	53.8	40.9
	tso	19.7	19.6	14.8
	bso	21.9	26.5	44.2
Opleidingsniveau ouders				
	Laagopgeleid	33.3	37.7	69.1
	Hoogopgeleid	66.7	62.3	30.9

niet-moslims. Zo bevinden allochtone moslims voor acht van de negen items over waardering voor de school zich het vaakst in die antwoordcategorieën die een hogere schoolwaardering indiceren. Het verschil tussen autochtonen en allochtone moslims bedraagt ongeveer 8 procent met uitschieters zoals “Ik vind huiswerk maken nuttig” waarmee 42.7 procent van de allochtone moslims akkoord gaat tegenover 26.5 procent van de autochtonen.

De items van academische motivatie tonen eenzelfde patroon. Allochtone moslims bevinden zich voor vier van de vijf items vaker in die categorieën die een sterkere academische motivatie aangeven. Zo is 44.7% van de allochtone moslims (helemaal) akkoord met de stelling “Ik ben gewoon hard te werken voor school” tegenover 37.1% van de autochtonen. In tabel drie worden de gemiddelde scores op de schalen naar herkomst geanalyseerd. Zoals de verdeling op de items reeds aangaf, rapporteren allochtone moslims met een gemiddelde van 58.9 een hogere academische motivatie dan autochtonen (56.5) en allochtone niet-moslims (55.4). Ondanks dat de verschillen tussen de groepen relatief klein zijn, tonen onze analyses aan dat de academische motivatie van allochtone moslims betekenisvol verschilt van de andere groepen.

Eenzelfde trend zien we bij waardering voor de school. Allochtone moslims met een gemiddelde van 73.3 hebben een hogere waardering voor de school dan allochtone niet-moslims (71.6) en autochtonen (71.1). Allochtone moslims verschillen wederom significant van autochtonen en

net niet significant ( $p=0.057$ ) van allochtone niet-moslims. Hoewel de verschillen tussen de groepen relatief klein zijn voor zowel academische motivatie en waardering voor de school is het systematische verschil tussen autochtonen en allochtone moslims opvallend.

## Multivariate analyses op academische motivatie en waardering voor de school

De determinanten van academische motivatie en schoolwaardering werden in kaart gebracht aan de hand van multivariate lineaire regressie, dit laat toe om de invloed van meerdere achtergrondkenmerken tegelijk te bestuderen (tabellen beschikbaar bij de auteurs). In een eerste analyse worden autochtone en allochtone jongeren samen geanalyseerd, om daarna moslims en niet-moslims apart te onderzoeken. Zowel sociaal-demografische (bijvoorbeeld: leeftijd, gebruik van het Nederlands en het opleidingsniveau van de ouders), persoons-, gezins- en schoolgerelateerde variabelen (bijvoorbeeld: negatief toekomstperspectief, mate van opvolging door de vader en moeder, relatie met de leerkrachten en de gevolgde onderwijsvorm van de leerling) werden meegenomen in de analyses.

Uit deze analyses kwam voornamelijk naar voor dat een goed contact met de leerkrachten en de opvolging door de ouders een belangrijke rol spelen. Dit bevestigt de belangrijke rol die de leerkracht heeft in de

**TABEL 2. FREQUENTIE VERDELING SCHAAL ‘SCHOOLWAARDERING’ EN ‘ACADEMISCHE MOTIVATIE’ NAAR HERKOMST (SELECTIE VAN ITEMS)**

		Helemaal niet akkoord of niet akkoord	Tussen beide	Akkoord of helemaal akkoord	Totaal n
<b>SCHOOLWAARDERING</b>					
Wil je later een interessante job, dan moet je hard werken op school	AUT	5.7	19.4	74.9	1811
	AL NM	7.4	13.3	79.3	1736
	AL M	4.2	14.0	81.8	1014
Ik vind huiswerk maken nuttig	AUT	30.6	42.9	26.5	1805
	AL NM	22.7	43.0	34.2	737
	AL M	20.2	37.2	42.7	1014
Ik vind het leuk om les te volgen	AUT	22.0	50.9	27.1	1805
	AL NM	19.3	52.3	28.5	738
	AL M	20.3	43.2	36.5	1009
<b>ACADEMISCHE MOTIVATIE</b>					
Ik zet mij volledig in voor mijn studies	AUT	9.4	32.9	57.7	1811
	AL NM	11.8	39.8	48.4	735
	AL M	9.9	30.1	60.0	1007
Ik ben gewoon hard te werken voor school	AUT	26.7	36.1	37.1	1802
	AL NM	24.5	40.5	35.0	735
	AL M	16.3	39.1	44.7	1002

Noot: AUT = Autochtonen; AL NM= Allochtone niet moslims; AL M= Allochtone moslims

**TABEL 3. GEMIDDELTE OP SCHALEN VAN SCHOOLWAARDERING EN ACADEMISCHE MOTIVATIE VOOR LEERLINGEN SECUNDAIR ONDERWIJS IN GENT EN ANTWERPEN**

	Schoolwaardering	Academische motivatie
Autochtonen	71.11 <sub>a</sub>	56.49 <sub>a</sub>
Allochtone niet-moslims	71.61 <sub>a,b</sub>	55.43 <sub>a</sub>
Allochtone moslims	73.28 <sub>b</sub>	58.93 <sub>b</sub>
N	3550	3549

Noot: Gemiddelden in dezelfde kolom die niet hetzelfde subscript hebben verschillen met  $p < .05$ .

Bron: JOP-monitor, Antwerpen-Gent (2012)

schoolervaring van de leerlingen. Ouderlijke steun bleek net als in voorgaand onderzoek een sterke voorspeller te zijn van zowel academische motivatie als waardering voor de school. In dit licht vonden we dat de academische motivatie en schoolwaardering van allochtone moslims vooral werd bepaald door de opvolging van de vader terwijl bij de autochtonen de opvolging door de moeder een sterke invloed had. Dit effect is frappant omdat net zoals bij de autochtonen de kinderen meer opgevolgd worden door de moeder dan door de vader maar er toch een sterker effect van de rol van de vader uitgaat voor de allochtone moslims. Het belangrijkste besluit uit dit onderzoek is dat ondanks de oververtegenwoordiging van allochtone moslims in het bso - dat bij autochtonen gekenmerkt wordt door een lagere academische motivatie en schoolwaardering - de allochtone moslims een hogere waardering voor de school hebben en even academisch gemotiveerd zijn als de autochtonen. Dit suggereert dat allochtone moslims te snel naar het bso-onderwijs worden doorverwezen. Scholen en beleidsmakers zouden kunnen proberen om de sterke motivatie van allochtonen meer te benutten om zo hun onderwijsprestaties te verbeteren. De hogere waardering voor de school zou deels verklaard kunnen worden door de hogere verwachtingen die ouders uit minderheidsgroepen koesteren voor hun kinderen. Zo blijkt uit Nederlands onderzoek dat ouders van allochtonen meer dan autochtone Nederlanders wensen en verwachten dat hun kinderen een hoog diploma behalen. Dit komt volgens de onderzoekers voornamelijk door de migratiemotieven van de ouders: de opwaartse sociale mobiliteit en de wens dat de kinderen het later beter zouden hebben dan de ouders (Duquet, Glorieux, Van Dorselaer, & Laurijssen, 2006).

## Allochtone moslims hebben een hogere waardering voor de school en zijn even academisch gemotiveerd dan autochtonen

koesteren voor hun kinderen. Zo blijkt uit Nederlands onderzoek dat ouders van allochtonen meer dan autochtone Nederlanders wensen en verwachten dat hun kinderen een hoog diploma behalen. Dit komt volgens de onderzoekers voornamelijk door de migratiemotieven van de ouders: de opwaartse sociale mobiliteit en de wens dat de kinderen het later beter zouden hebben dan de ouders (Duquet, Glorieux, Van Dorselaer, & Laurijssen, 2006).

### Besluit

In dit onderzoek onderzochten we verschillen in academische motivatie tussen leerlingen. Onze bevindingen tonen dat allochtone moslims even academisch gemotiveerd zijn en een hogere waardering voor de school hebben dan autochtonen. Dit is opvallend aangezien we weten dat allochtonen minder presteren op school dan autochtonen. Gegeven dat academische motivatie en studieresultaten sterk samenhangen, verwacht men dat deze jongeren ook minder academisch gemotiveerd zijn. Onze resultaten suggereren met andere woorden dat de mindere schoolprestaties van jongeren met een migratieachtergrond niet toe te

schrijven zijn aan een gebrek aan motivatie. Deze jongeren beseffen dat onderwijs voor hen een van de weinige kanalen zijn tot sociale mobiliteit. In de praktijk blijkt dat kanaal echter vaak verstopt te zijn.

### Filip VAN DROOGENBROECK, Bram SPRUYT, Lilith ROGGEMANS en Gil KEPPEMS\*

De auteurs zijn lid van de Vrije Universiteit Brussel, vakgroep sociologie en het JeugdOnderzoeksPlatform (<http://www.jeugdonderzoeksplatform.be>).

Correspondentieadres:

Filip Van Droogenbroeck, Vrije Universiteit Brussel  
Vakgroep Sociologie, Pleinlaan 2 te 1050 Brussel  
[Filip.Van.Droogenbroeck@vub.ac.be](mailto:Filip.Van.Droogenbroeck@vub.ac.be)

### BIBLIOGRAFIE

- Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.
- Duquet, N., Glorieux, I., Van Dorselaer, Y., & Laurijssen, I. (2006). *Wit krijgt schrijft beter: schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Garant.
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 312-323.
- Läftman, S. B., & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 608-625.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. PISA, OECD Publishing.
- Opendakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Academia Press.
- Thijs, J. (2011). Ethnic Differences in Teacher-Oriented Achievement Motivation: A Study Among Early Adolescent Students in the Netherlands. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 121-140.
- Van Droogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. In N. Vetteburg, M. Elchardus, J. Put, & S. Pleysier (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 79-94). Leuven: Acco.

### NOTEN

1. Dit artikel is een beknopte samenvatting van het hoofdstuk van Van Droogenbroeck "Aan motivatie geen gebrek" uit het boek *Jong in Antwerpen en Gent* (2013).
2. We gebruiken de term migratiegeschiedenis als een verzamelnaam voor jongeren die hetzij zelf migreerden of waarvan de ouders of grootouders naar België migreerden.
3. De opvolging door de vader en moeder geeft de mate van pedagogische controle van de ouders weer (bijvoorbeeld: "Mijn vader weet waar ik mijn geld aan uitgeef" of "Mijn moeder weet waar ik naartoe ga als ik uitga").

# Trainingen voor leerkrachten en leerlingen uit het secundair onderwijs in omgaan met grensoverschrijdend gedrag

## Een project in Lokeren

Gil THYS en Mohamed ACHAIBI

*De voorbije schooljaren gaven schooldirecties en leerlingbegeleiders in het LOP Lokeren (lokaal overleg platform onderwijs) geregeld signalen dat er nood is aan externe begeleiding voor leerlingen met (zware) tuchtproblemen op school.*

*Tijdens het schooljaar 2011-2012 werd daarom een lokaal project opgestart. Omwille van de positieve evaluatie werd beslist om dit in het schooljaar 2012/2013 verder te zetten.*

### De start

Directies en leerkrachten van secundaire scholen in Lokeren gaven herhaaldelijk aan dat er nood was aan extra ondersteuning om te werken aan het grensoverschrijdend gedrag van bepaalde leerlingen. Geen enkele school heeft toegang tot de time-outinitiatieven die er bv. in het naburige Sint-Niklaas wel zijn. Lokeren heeft ook geen deeltijds onderwijs. Beide elementen samen zorgden er soms voor dat leerlingen

eerst naar het deeltijds onderwijs in Sint-Niklaas trokken, waarna ze eventueel wel in time-out terecht konden. Mocht die voorziening er ook in Lokeren zijn dan was de overstap voor sommigen misschien niet nodig geweest.

Het initiatief kwam er uiteindelijk vanuit de dienst integrale veiligheid van het stadsbestuur. Voor andere gemeenten kan deze stap een beetje vreemd voorkomen, maar in Lokeren werkt deze dienst al langer samen met onderwijs, ook op het vlak van preventie. Het oorspronkelijke opzet was om te starten met sociale vaardigheidstrainingen (SOVA) voor leerlingen. Vanuit het LOP kwam daarop reactie. In overleg met de scholen werd uiteindelijk gekozen voor een dubbel spoor: zowel leerkrachten als leerlingen moeten winst halen uit dit initiatief. De intentie was dus om te zorgen voor de inbedding van inzichten en actiemodellen in de school, met als resultaat dat de effecten meer permanent kunnen zijn, omdat die ook tot de schoolpraktijk kunnen gaan behoren. Met het aanbod van de SOVA-trainingen wil men negatieve benaderingen bij jongeren ombuigen via een positieve aanpak in de school. Dit moet dan weer leiden tot meer welbevinden en zo tot een positieve invloed op de schoolresultaten. Op de 'werkgroep leerlingbegeleiders' van het LOP secundair

onderwijs, werd alles verder in zijn definitieve vorm gegoten. Er werd gekozen om de trainingen tijdens de schooluren te laten doorgaan, zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen. De dienst integrale veiligheid ging in samenwerking met vzw ODiCe (Oost-Vlaams Diversiteitscen-

trum) op zoek naar een geschikte trainer met expertise i.v.m. het thema sociale vaardigheden, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Men contacteerde Pat Patfoort van de organisatie 'De Vuurbloem'<sup>1</sup> voor een verkennend gesprek. Na de kennismaking werden verdere afspraken gemaakt voor een intensieve training voor beide groepen.

### De inhoudelijke basis en organisatie

De sociale vaardigheidstrainingen van Pat Patfoort zijn gebaseerd op het 'Meerdere-mindere model', dat vaak aan de basis ligt van allerlei geweldsmechanismen. Zij stelt hiertegenover het 'Evenwaardigheidsmodel' dat moet bijdragen tot een aanvaardbare omgang tussen leerlingen en leerkrachten.

Het doel van deze methodiek is om leerkrachten en leerlingen in groepsverband door middel van een korte maar intensieve training een aantal nieuwe vaardigheden aan te leren.

De training voor leerkrachten kwam eerst aan bod (in het najaar) en bestond uit vijf bijeenkomsten van 3 uur, waarbij de vijfde sessie vooral op evaluatie gericht is. De leerkrachten werden door hun respectievelijke scholen aangeduid om deel te nemen aan de trainingen. Die selectie gebeurde op basis van vrijwillige engagementen. Dat leverde het volgende profiel op van deelnemende leerkrachten:

- de meesten zijn leerlingbegeleiders in scholen met veel tso/bsorichtingen. Aso-scholen hadden minder belangstelling
- er waren ook leerlingbegeleiders uit het buso
- de twee CLB's die op het terrein actief zijn stuurden ook elk een medewerker

**Met training de negatieve benaderingen bij jongeren ombuigen via een positieve aanpak in de school**



De sessies met leerlingen startten in januari. Zij kregen eveneens vijf trainingen van 3 uur. De leerlingen die de trainingen volgden, werden door de scholen zelf geselecteerd via overleg tussen de leerlingbegeleiding en het CLB.

De deelnemers waren vooral leerlingen uit het 3<sup>e</sup> of 4<sup>e</sup> jaar so. De leeftijd schommelde tussen 14 en 17 jaar.

Er werden nog een aantal criteria afgesproken:

- er moet nog perspectief zijn op een positieve ontwikkeling en reële slaagkansen voor het lopende schooljaar,
- de leerling zelf moet bereid zijn,
- de ouders moeten akkoord gaan.
- 

Het viel op dat er weinig of geen aso-leerlingen deelnemen. De aso-scholen tonen over het algemeen trouwens minder belangstelling. De leerlingbegeleiders van de deelnemende scholen informeerden de ouders erover dat de school hun zoon/dochter wilde aanmelden voor de trainingen.

De ouders van de leerlingen werden uitgenodigd op een informatieavond voorafgaand aan de eerste bijeenkomst. Zij kregen informatie over het verloop van de trainingen en konden daarbij ook vragen stellen aan de lesgever.

Tijdens de vijf sessies voor zowel de leerlingen als leerkrachten werden volgende domeinen behandeld:

- geweld en agressie, niet enkel binnen de schoolcontext,
- evenwaardigheidsmodel,
- effectief communiceren over de eigen standpunten en emoties zonder brokken te maken,
- evenwaardige en geweldloze conflicthantering,
- op de laatste sessie van de leerkrachten werd een evaluatie van het SOVA-model gehouden; de leerlingen evalueerden de eigen leerpunten.

De bedoeling van de sessies voor leerkrachten is tweeledig:

- De leerkrachten weten inhoudelijk wat de leerlingen doorlopen hebben. Zij kennen de inzichten en kunnen de verwachtingen inschatten.
- Zij kunnen elk binnen hun school vertellen wat er gebeurde, wat er als effecten kan verwacht worden en hoe de collega's daarop kunnen inspelen
- Zij kunnen ook zelf gebruikmaken van de methodieken en die aan de collega's doorgeven.

## Hoe het ging

### a) Organisatorisch verloop

Door de scholen werden 12 leerlingen geselecteerd. Men koos dit eerste jaar voor leerlingen voor wie definitieve uitsluiting dreigt. Dat was vooral een keuze vanuit de stad, men wilde alles zoveel mogelijk lokaal beheersbaar houden. Daarbij kan de kennis en de ervaring die men al heeft met bepaalde jongeren helpen om een goede selectie te bevorderen. Meteen hoopt men natuurlijk de 'overlast' ook buiten de schooluren te kunnen beperken. Achteraf is er wel nagedacht of men de goede keuze heeft gemaakt – men kon net zo goed in een meer preventieve zin geselecteerd hebben. Maar het beperkte aantal plaatsen en de vraag naar een 'rustmoment', zowel voor de betrokken leerlingen zelf als voor de school leidden tot deze keuze. Van de 12 geselecteerden kwamen er 11 min of meer enthousiast of terughoudend aan de start. Dat het geen 'vrije keuze' was bepaalde het inhoudelijk verloop omdat sommigen letterlijk slechts langzaam tot effectieve betrokkenheid kwamen. Toch zou blijken dat een aanvankelijke terughoudendheid ook tot een positieve evolutie kan leiden.

De ouders werden vooraf uitgenodigd om kennis te nemen van het opzet. De belangstelling voor deze bijeenkomst was echter gering.

Binnen de scholen wist elke leerkracht vooraf welke leerlingen geselecteerd waren, maar inhoudelijk was niet iedereen goed geïnformeerd, noch over de uiteindelijke doelstellingen, noch over de concrete verwachtingen. De leerlingbegeleiders en de CLB-medewerkers waren beter geïnformeerd over het opzet en werden bij de selectie betrokken.

De relativiteit van de verwachtingen die men aan dergelijke korte trainingen kan koppelen, werd geïllustreerd door een fysieke schermutseling tussen twee deelnemers. Het conflict vond plaats tijdens het naar huis gaan, en dus buiten de eigenlijke cursus maar het had uiteraard gevolgen op de sfeer en op het verdere verloop. Wat de initiatiefnemers als een extra kans hadden gezien werd dus niet door alle deelnemers als zodanig begrepen of aangegrepen. In elk geval werden de bedoelde inzichten niet in de praktijk omgezet.

In de daarop volgende sessie werd ruim op het incident ingegaan. Voor de overblijvenden betekende dit wel een moment van bezinning, maar het slachtoffer kwam niet meer en de dader werd prompt definitief uit de school gezet. (Het was niet het eerste zware incident.) Ook de positieve evaluatie door de leerlingbegeleiders kwam hierdoor niet in het gedrang, al wekt dergelijke gebeurtenis natuurlijk wel de nodige scepsis binnen de scholen. Het unaniem besluit hier nog een vervolgsessie aan te breien geeft echter wel aan dat men dit ene incident tot zijn ware (individuele) proporties weet terug te brengen.

### b) Inhoudelijk

Globaal ligt het accent op een aantal duidelijk herkenbare vaardigheden die op een min of meer speelse manier – maar toch met de nodige ernstige conclusies – worden versterkt.

- Aangeven welke waarden voor jezelf belangrijk zijn en daarin een rangorde zien
- (h)erkennen van wat men wel en niet goed kan. Jongeren blijken het moeilijk te hebben om bij zichzelf positieve kwaliteiten vast te stellen.
- Aanvaarden van en leren omgaan met tekorten bij zichzelf en bij anderen. Ongelijk zijn is iets anders dan niet evenwaardig zijn.
- Het communicatie-aspect en – samenhangend daarmee - inzien hoe het eigen gedrag bij anderen overkomt, zowel verbaal als non-verbaal. Het eigen non-verbaal gedrag leren herkennen. Dit wordt niet enkel benaderd vanuit wat de ander daarbij ervaart, het 'eigen belang', de eigen persoon, wordt ook betrokken.
- De gevolgen inzien van hoe men zich tegenover de andere positioneert. Zowel voor die ander als voor zichzelf; inzien wat kwetsend kan zijn en daarmee rekening houden. Ook de gevoelsaspecten daarin (h)erkennen waardoor wat voor de ene helemaal niet kwetsend is, dat voor een ander wel kan zijn.

### **c) Evaluatie door de jongeren zelf**

Zoals te verwachten zijn de bevindingen van de jongeren zelf heel verscheiden. Sommigen zijn – vaak voor het eerst – tot een opbouwende zelfevaluatie gekomen, anderen zijn daarnaast (ook) in staat

## **Deelnemers zijn tot meer aanvaarding gekomen van zichzelf en van wat zich in hun omgeving afspeelt**

om de eigen impulsen te onderdrukken en/of de reacties van anderen te relativiseren.

In één geval leidde de training tot zo'n (over)enthousiasme dat de leerling binnen zijn eigen school koste wat het kost de verworven inzichten wou gaan verspreiden – ook onder zijn leerkrachten.

Algemeen zijn de deelne-

mers tot meer aanvaarding gekomen van zichzelf en van wat zich in hun omgeving afspeelt. Daardoor zijn ze allicht beter gewapend om tegenslagen tegemoet te treden. Interessant hierbij was dat bepaalde jongeren zelf met de bedenking kwamen dat het nuttig zou kunnen zijn om deze training samen met leerkrachten door te maken, zodat alle verworven inzichten voor beide partijen kunnen dienen.

### **d) Evaluatie door de leerkrachten die deelnamen**

Voor de leerkrachten was er om te beginnen de zeer positieve ervaring met collega's uit andere scholen/onderwijsnetten ervaringen te kunnen uitwisselen. Daardoor ontstond een soort van groepsgevoel waardoor men zich onderling versterkt ging voelen.

De inhoudelijke modellen zijn dan wel niet nieuw of baanbrekend, maar ze blijken bij de meeste leerkrachten toch als vernieuwend over te komen. Men vindt ze ook zeer bruikbaar in de klas, vooral dan omwille van een andere manier van communicatie die men leerde ontdekken. Enkele deelnemers vermelden spontaan dat ze ook buiten de strikte klassfeer gebruikmaken van de verworven inzichten en methodieken.

De evaluatie (maart 2013) van het tweede werkjaar met een nieuwe groep leerkrachten gaf echter aan dat een en ander niet (langer) aan de verwachtingen voldoet:

- Het grootste deel van de deelnemende leerkrachten werd door de school (directie) geselecteerd. Dat gebeurde op basis van persoonlijke belangstelling/interesse – meestal voor dit project, soms voor navorming in het algemeen. Eén school koos voor een vertegenwoordiger van elke graad in het so. Soms kende de betrokken leerkracht de reden niet echt, en vermoedde men dat het misschien lag aan het feit dat men op de dagen waarop het project liep, geen les had en dus niet vervangen moest worden.
- Enkele leerkrachten wisten niet welke (van hun) leerlingen de training hadden gevolgd. Er was dus ook geen sprake van gerichte opvolging binnen de school.

Dit doet natuurlijk niets af aan de waarde die de leerkrachten aan de sessies hechten: die was algemeen zeer positief. Het is echter onduidelijk waarom hiervan geen gericht aandachtspunt gemaakt wordt voor alle collega's in de betrokken scholen. Bij verdere vraag bleek trouwens dat de deelnemers niet op de hoogte waren van wat op dit gebied binnen de navormingsdienst van het eigen net als aanbod bestaat.

Tegelijk brachten de leerkrachten ook een aantal interessante elementen aan:

- Op één na gingen alle ouders van de leerlingen die men wou aanmelden, akkoord. Sommigen kwamen echter niet opdagen bij de voorbespreking, en men stelt een duidelijke samenhang vast met de motivatie van hun kind. Het lijkt er dus op dat men meer zal moeten aandringen op aanwezigheid bij de voorafgaande infosessie.
- Leerlingen met dezelfde (andere) thuistaal gebruiken die nu en dan om zich als groep boven of buiten de groep te plaatsen.
- Nu werden vooral leerlingen geselecteerd die door hun manifest gedrag en/of taalgebruik (negatief) opvallen in de school. Er zijn echter ook jongeren die evenzeer nood hebben aan deze trainingen, maar dan eerder vanuit een gebrek aan assertiviteit waardoor ze binnen de schoolse context ook niet tot het gewenste resultaat komen.

### **e) Algemene conclusies**

De gebruikte methodiek heeft een relatieve waarde. Er zijn limieten aan wat hiermee kan bereikt worden. Dat moet niet verrassen en geldt ook voor andere methodes die aangewend worden om met dergelijke problematieken om te gaan.

De vraag is ook of en hoe een goede screening van elke deelnemende leerling afzonderlijk best kan renderen en hoe die samenhangt met de screening van het geheel van de groep. Scholen staan soms met het water aan de lippen in het omgaan met leerlingen die 'overlast' bezorgen. De inschatting van wat dat begrip dekt, is zeer afhankelijk van school tot school; de ideeën over wat eraan moet gedaan worden ook. De achtergronden daarbij zijn verscheiden<sup>2</sup>. M.a.w. de voor- geschiedenis van elke leerling die hier terecht komt kan zeer verschillend zijn. Al evenveel variatie zit er in de wijze waarop daar in de huidige school of al veel vroeger op gereageerd is. Verwachten dat een bepaalde methodiek via een zeer beperkt aantal sessies de oplossing zal brengen lijkt eerder naïef. Dat neemt niet weg dat er bij een beperkt aantal leerlingen echt van een doorbraak van inzicht kan gesproken worden.

Een cruciaal punt is de verwachting die leeft in de school, voor en na de sessies. Daarom is het belangrijk dat de visie op de kansen en de verwachtingen van meet af aan voor alle betrokkenen duidelijk zijn. De methodiek die aangewend wordt, moet passen in een globaal, voor iedereen duidelijk kader. Degene die de sessies verzorgt moet daarin duidelijk zijn, maar dat geldt ook voor de andere betrokkenen. Als de initiatiefnemer (hier: de stad), de ouders, de school, het CLB en de jongere hierin niet duidelijk zijn of niet op dezelfde lijn zitten, is de kans op teleurstelling van alle kanten groot. En het jammere is dat er meestal geen 'herkansing' komt: als het resultaat onder de minimale verwachtingen blijft, is er weinig hoop op vertrouwen in mogelijke andere initiatieven. Conclusie dus: goed afgestemde verwachtingen, heldere selectiecriteria en duidelijkheid over wat er zal gebeuren, zijn de voorwaarden opdat dergelijke aanpak een kans krijgt op langere termijn. In die zin is het ook wel te betreuren dat vooral aso-scholen minder belangstelling hebben

**Elke methode kent limieten aan wat er kan bereikt worden**

voor het project. Daardoor is ingrijpend begeleiden in een vroeg stadium bij deze groep meteen uitgesloten. Dit is wellicht illustratief voor het veel voorkomende idee dat men externe hulp niet nodig heeft zolang men intern de indruk heeft dat het schoolsysteem in zijn functioneren niet bedreigd wordt. (En als dat wel zo is, dan is er nog altijd de ‘waterval’ als oplossing?)

Het is ook niet in te schatten wat de impact is van de boodschappen waarmee de deelnemende leerkrachten op de school terugkomen. Hun positie op school en de rolverdeling die zij toebedeeld krijgen in het ontwikkelen van een gezamenlijke (pedagogische) aanpak, zijn niet (vooraf) duidelijk. Vooral tijdens het tweede werkingsjaar werd duidelijk dat er te weinig reflectie is binnen de scholen over wat deze training kan opleveren voor de eigen visie en het eigen handelen in verband met sociaal storend gedrag binnen de klas. Het is goed dat leerkrachten individueel meer bedreven geraken in de reacties die hierop aangewezen zijn. Dat kan positief werken voor het eigen functioneren. Maar als dat beperkt blijft tot het volgen van vijf trainingen is de kans groot dat het effect uitdooft en/of dat men met de verworven methodieken alleen blijft staan. De kans op ontmoediging is dan niet denkbeeldig. Aangezien alle deelnemers, de stad en de lesgeefster zelf de intentie hebben om hiermee verder te gaan, zou het goed zijn dat men de minpunten bij een volgende editie kan bijsturen.

Er is uiteraard geen garantie mogelijk dat geen van deze jongeren in het ongewenst gedrag hervalt. En er is al evenmin enige zekerheid dat er op de school minder incidenten zullen zijn nadat een aantal jongeren deze sessies gevolgd hebben. Als situaties al jaren-

lang van kwaad naar erger sukkelen zonder dat iemand daar vat op krijgt (ook de jongere zelf niet!), kan men moeilijk verwachten dat in vijf sessies een totale ommekeer tot stand komt. Hier geldt de regel van de 3 W's: Wat wil men bereiken, met Wie en Waarom? Als daar vooraf niet voldoende eensgezindheid in te vinden is, ligt de enige hoop in een paar 'toevalstreffers'. En dat is te pover als uitgangspunt, tenminste toch als men niet het risico wil lopen dat dit eens te meer een losse poging is die men heeft ondernomen en die (alweer) niets oplevert. Dat soort vaststellingen is enkel voer voor cynici en helpt noch de jongere, noch de school vooruit.

**Gil THYS\* en Mohamed ACHAIBI\*\***

\* onderwijsconsultant (gil.thys@gmail.com)

\*\* dienst Integrale Veiligheid Lokeren

## NOTEN

1. De Vuurbloem is een organisatie die actief werk wil maken van evenwaardigheid en geweldloosheid – meer info via de website <http://www.devuurbloem.be>
2. Zie hiervoor o.m. het artikel 'Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren: een mogelijk kader' van Monique D'Aes in Welwijs, december 2012.

De stad Lokeren verzorgde een brochure waarin Peter Jochems een levendig relaas doet van de gang van zaken in het eerste werkingsjaar. Die brochure is op te vragen bij Mohamed Achaibi van de Dienst Integrale Veiligheid [mohamed.achaibi@lokeren.be](mailto:mohamed.achaibi@lokeren.be) of 09.340.95.04

# Schools wangedrag in Vlaamse secundaire scholen

## Een kijk op compositie-effecten

Jannick DEMANET en Mieke VAN HOUTTE

*Recent onderzoek stelt vast dat de mate waarin leerlingen de schoolregels overtreden verschilt tussen scholen. Onderzoek naar de oorzaken van schools wangedrag gebruikt vooral individuele verklaringsmodellen. Deze kunnen verschillen tussen scholen echter moeilijk verklaren. In deze bijdrage gaan we op zoek naar schoolkenmerken die samenhangen met de mate waarin leerlingen schooldeviant gedrag vertonen. Daarbij focussen we vooral op effecten die uitgaan van de leerlingensamenstelling van scholen, factoren die onderbelicht bleven in voorgaand onderzoek.*

### Schools wangedrag: geen individuele aangelegenheid?

Schools wangedrag kan op een continuüm geplaatst worden. Dit gaat van kleine vormen van grensoverschrijdend gedrag, zoals het te laat komen op school, spijbelen, of spieken bij een examen, tot meer ernstige vormen van crimineel gedrag, zoals diefstal en geweld (Stewart 2003; Welsh 2000). Deze vormen van wangedrag hebben gemeenschappelijk dat ze de regels van de school overschrijden. Zich bezondigen aan schools wangedrag brengt meestal enkele negatieve gevolgen met zich mee, alhoewel we moeten opmerken dat de meer ernstige vormen ook zwaardere gevolgen hebben (McEvoy & Welker 2000). Zo toonde eerder wetenschappelijk onderzoek aan dat zich misdragende leerlingen slechtere punten halen op school (McEvoy & Welker 2000; Roeser & Eccles 1998), een hogere kans hebben op vroegtijdige ongekwalificeerde uitstroom (Jenkins 1995; Newcomb et al. 2002), en zelfs een grotere kans hebben om op het criminele pad te geraken in hun latere leven (Schaeffer et al. 2003). Deze ernstige gevolgen tonen aan dat het belangrijk is de oorzaken van schools wangedrag bloot te leggen, zodat we meer effectief kunnen reageren op dit soort gedrag.

Enkele factoren die samenhangen met wangedrag werden al aangegeven door vorig onderzoek. Zo weten we dat jongeren in de adolescentie een grotere kans hebben om zich te bezondigen aan schools wangedrag (Agnew 20003; Moffitt 1993). Deze *adolescence-limited* vorm van deviant gedrag is zeer normaal en treedt minder vaak op bij latere leeftijden. Daarnaast weten we dat jongens een grotere kans hebben op schooldeviant gedrag dan meisjes (Junger-Tas et al. 2004) en dat verbondenheid met leeftijdsgenoten, leerkrachten en de school deviant gedrag kan inperken (Demanet & Van Houtte 2012; Finn 1989; Jenkins 1997). Verbondenheid met deviant leeftijdsgenoten kan dan weer eigen deviant gedrag versterken (Brauer & De Coster 2013; Haynie 2001).

Het merendeel van het onderzoek naar schooldeviant gedrag werd gevoerd op het individuele niveau. Dit zorgt ervoor dat schooldeviant gedrag meestal gezien wordt als een probleem van de student zelf, en dat interventiestrategieën er meestal op gericht zijn kenmerken van deze individuele student aan te pakken. Vorig onderzoek toonde echter aan dat de mate van deviant gedrag niet enkel verschilt *binnen* scholen, maar ook *tussen* scholen (Leblanc et al. 2007; Welsh 2001). Het is dus mogelijk dat schoolfactoren verantwoordelijk zijn voor individueel schools wangedrag bij leerlingen. Verschillende eerdere studies onderzochten al schoolinvloeden op schools wangedrag (bv. Power et al. 1967; Gottfredson et al. 2005; Leblanc et al. 2007; Welsh 2000). Dit onderzoek gebeurde overwegend vanuit de bekommernis of scholen een verschil maken in de schoolprestaties van leerlingen (Teddle & Reynolds 2000). Deze discipline houdt zich vooral bezig met het testen van de effecten die schoolfactoren kunnen uitoefenen op verscheidene uitkomsten voor leerlingen.

Dergelijk onderzoek naar de oorzaken van deviantie onderzoekt meestal invloeden die uitgaan van het schoolklimaat. Theoretici specificerden dat het schoolklimaat bestaat uit vier verschillende dimensies (zie bv. Tagiuri 1968; Welsh 2001). De eerste dimensie is het sociaal systeem, en dit bevat de sociale relaties in de schoolcontext – zowel tussen leerlingen onderling als tussen leerlingen en leerkrachten. In dit verband toonde onderzoek reeds aan dat een hogere samenhang tussen de actoren binnen een school samen gaat met minder schooldeviant gedrag onder leerlingen (zie bv. Battistich et al. 1997; Battistich & Hom 1997; Bryk & Driscoll 1981). De tweede dimensie beslaat de cultuur die op school bestaat, wat de normen, waarden, overtuigingen, en attitudes omvat die gedeeld worden door enerzijds de leerlingen, en anderzijds de leerkrachten in een school. In dit verband wees vorig onderzoek op de relatie tussen enerzijds de bereidheid onder leerkrachten om leerlingen in-



spraak te verlenen over de regels op school (Gottfredson & Gottfredson 1985), de delinquente jeugdcultuur onder leerlingen (Gottfredson & Gottfredson 1985) en het feit of leerlingen het gevoel hebben dat ze op elkaar kunnen rekenen op school (Gottfredson et al. 2005), en anderzijds schooldeviant gedrag. Een derde dimensie van schoolklimaat omvat de ecologische factoren en hier werd vooral gewezen op het feit dat er een grotere kans is op schooldeviant gedrag op plaatsen waar toezicht ontbreekt (Welsh 2000). Een laatste dimensie omvat het sociaal milieu op school of, met andere woorden, de algemene achtergrondkenmerken van de leerlingen en leerkrachten op school, zoals het aantal meisjes, de algemene SES-achtergrond van de leerlingen op school en het aantal allochtonen. Deze kenmerken verwijzen naar de samenstelling van de schoolpopulatie en wordt verder aangeduid als 'compositiefactoren'.

Het is opvallend dat eerdere studies deze laatste dimensie van het schoolklimaat slechts zelden tot voorwerp maken van onderzoek. De belangrijkste reden hiervoor is dat deze onderzoekers volhouden dat men weinig kan doen om compositie-effecten tegen te gaan, aangezien het moeilijk is in te grijpen op de samenstelling van de leerlingengroep op school (zie bv. Scheerens 1992). Een tweede reden is dat, in vorig onderzoek, deze factoren vooral gezien werden als ruis op de 'echte' effecten van het schoolklimaat (Gottfredson et al. 2005; Leblanc et al. 2007). Deze visie leidt echter tot een vernauwde kijk van schooleffecten op schooldeviant gedrag. Ten eerste moeten we opmerken dat, vanuit een sociologisch standpunt, het belangrijk is om te onderzoeken wat dergelijke compositiekenmerken kunnen teweegbrengen bij leerlingen. De samenstelling van de leerlingenpopulatie op school bepaalt per definitie welke groepen uit de samenleving met elkaar in contact komen op school, en het is net interessant te onderzoeken of dit contact – weliswaar via allerlei mechanismen – tot schooldeviant gedrag kan leiden. Bovendien stelden de vroege theoretici van het concept 'schoolklimaat' dat het sociaal milieu een wezenlijk onderdeel van het schoolklimaat uitmaakt (Anderson 1982; Tagiuri 1968). Een onderzoek naar klimaateffecten kan het dus moeilijk verantwoorden de compositie-effecten links te laten liggen.

Het doel van ons onderzoek is deze beperkingen van voorgaand onderzoek aan te pakken. Het is onze specifieke doelstelling om de effecten van de samenstelling van de leerlingenpopulatie in een school op het stellen van schoolswaangedrag, te onderzoeken. Voor onze studies gebruikten we data van het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO). Dit grootschalig onderzoek werd uitgevoerd in het schooljaar 2004-2005, en bevat data over 85 scholen, 2104 leerkrachten, en 11872 leerlingen.

## Schoolcompositie en referentiegroepen

Een prominente plaats binnen de klassieke criminologische benaderingen wordt ingenomen door de anomietheorieën (Agnew 1992; Cohen 1955; Merton 1968). Deze verwachten dat leerlingen deviant gedrag stellen wanneer ze het gevoel hebben achtergesteld te zijn. Gevoelens van achterstelling zijn echter steeds *relatief*, wat betekent dat leerlingen achterstelling slechts opmerken wanneer ze zichzelf vergelijken met anderen die het beter hebben dan henzelf. Dit relatieve karakter van achterstelling werd uitgewerkt binnen de referentiegroepentheorie, meer bepaald in het concept van comparatieve referentiegroepen (Merton 1968). Comparatieve referentiegroepen worden door individuen gebruikt als vergelijkingsbasis voor het beoordelen van de eigen situatie. Voordat groepen echter als vergelijkingsbasis kunnen dienen, moeten ze zichtbaar zijn voor de vergelijkende leerling (Richer 1972). Het is hier dat de schoolcompositie in beeld komt als mogelijk verklarende factor van schooldeviantie. Een simpel voorbeeldje om dit te illustreren volstaat. Jongens die schoollopen in een school waar geen meisjes zijn, zullen deze laatste slechts heel zelden als vergelijkingsbasis nemen, aangezien ze slechts weinig in contact komen met meisjes op hun school. Aangezien de samenstelling van de leerlingenpopulatie een factor is die bepaalt welke groepen uit de maatschappij men op school ontmoet, kan dit bepalen welke groepen men als vergelijkingsbasis neemt.

Binnen ons onderzoek spitsen wij ons toe op het thema zittenblijven. Zittenblijven is een manier om schoolse achterstand weg te werken door de slecht presterende leerling het voorgaande jaar nog eens te laten overdoen. Vorig onderzoek toonde aan dat deze praktijk weinig efficiënt is om schoolse achterstand weg te werken (zie bv. Jimerson 2001). Bovendien blijkt zittenblijven een zeer zichtbare vorm van schools falen te zijn (Alexander et al. 1994), die, vooral in de puberteit, ook als zeer stigmatiserend wordt ervaren door de betrokken leerling (Finlayson 1995; Wu et al. 2010). We kunnen dus verwachten dat, wanneer een zittenblijver zijn/haar situatie zal vergelijken met leerlingen die wel steeds mochten overgaan naar het volgende jaar, de zittenblijver mogelijk achterstelling ondervindt en bijgevolg tot schooldeviant gedrag kan overgaan. Onze analyses ondersteunen deze visie. Zittenblijven in de puberteit leidt effectief tot een grotere kans op schooldeviant gedrag. Daarenboven is deze kans groter in scholen waar weinig zittenblijvers zijn dan in scholen waar zittenblijven relatief vaak wordt toegepast. Het lijkt er dus op dat zittenblijvers in scholen met weinig zittenblijvers zich vaker vergelijken met leerlingen die steeds tot het volgend jaar worden

toegelaten, wat tot gevoelens van relatieve achterstelling leidt. Bij zittenblijvers in scholen met meer zittenblijvers, daarentegen, vergelijken zittenblijvers zich vaker met andere zittenblijvers, wat minder tot dergelijke gevoelens leidt.

Leerlingen kunnen referentiegroepen ook als leidraad gebruiken voor het bepalen van hun eigen normen, waarden, en uiteindelijk gedrag. In dit geval spreekt men van normatieve referentiegroepen (Kelley 1959). Toegepast op het thema van schools wangedrag kunnen we wijzen op de belangrijke rol van studieattitudes. Het is namelijk zo dat, wanneer leerlingen een groot belang hechten aan studie als een belangrijke manier om hun toekomst vorm te geven, ze minder geneigd zijn zich tegen het onderwijs te keren via het stellen van wangedrag. In dit verband werd algemeen aangetoond dat meisjes vaak betere studieattitudes hebben dan jongens (zie bv. Francis 2000; Marsh 1989; Van Houtte 2004a). We verwachten dus dat, wanneer jongens de meisjes als normatieve referentiegroep nemen, zij uiteindelijk deze positieve studieattitudes overnemen en minder deviant gedrag vertonen. Omgekeerd kunnen we dan veronderstellen dat, wanneer meisjes de jongens als normatieve referentiegroep nemen, ze geneigd zijn eerder negatieve studieattitudes te hebben en zodoende een grotere kans hebben om schools wangedrag te stellen. Wanneer we opnieuw uitgaan van de vaststelling dat zichtbaarheid een belangrijke voorwaarde is voor het kiezen van normatieve referentiegroepen, kunnen we verwachten dat, wanneer er een hogere proportie meisjes op school aanwezig was, hun positieve studieattitudes door alle leerlingen op school overgenomen zouden worden (zie ook Harris 1995; Wilson 1959). De resultaten van ons onderzoek ondersteunen deze visie. Niet enkel hebben zowel jongens als meisjes meer positieve studieattitudes in scholen met een hogere proportie meisjes, ze hebben er ook een kleinere kans op het vertonen van schooldeviant gedrag. Bovendien zijn leerlingen in scholen met een hogere proportie meisjes minder deviant, net omdat ze er betere studieattitudes op nahouden.

Het lijkt er dus op dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie op een school een invloed heeft op de referentiegroepen die leerlingen kiezen. Ten eerste blijken de kenmerken van de leerlingenpopulatie te bepalen welke groepen als vergelijkingsbasis dienen voor een evaluatie van de eigen situatie. Wanneer dergelijke vergelijking negatief uitvalt, kan dit leiden tot schooldeviant gedrag. Ten slotte lijkt de compositie ook de keuze voor normatieve referentiegroepen te bepalen. Wanneer dit ervoor zorgt dat men er betere studieattitudes op nahoudt, leidt dit uiteindelijk tot minder wangedrag.

## De rol van leerkrachten in dit verhaal

Een relevante vraag is nu natuurlijk wat het beleid met deze resultaten moet aanvangen. Een eerste vaststelling in dit verband kan zijn dat men moet proberen schoolfactoren zelf te beïnvloeden, bijvoorbeeld door de leerlingensamenstelling van de school aan te passen. Dit is echter niet zo simpel, vooral in het Vlaamse onderwijsstelsel, waar men moeilijk aan de vrije schoolkeuze kan tornen. Onze studies tonen echter aan dat deze schoolfactoren schooldeviant gedrag niet rechtstreeks bepalen. Meer specifiek lijkt de impact van de samenstelling van de leerlingenpopulatie te verlopen via de gevoelens van relatieve achterstelling, die vooral voortkomen uit zittenblijven, en via studieattitudes. Een belangrijke beleidsaanbeveling is dan ook om rechtstreeks op deze attitudes in te werken.

In het aanpakken van gevoelens van relatieve achterstelling en negatieve studieattitudes bekleeden leerkrachten een sleutelrol. Ten eerste blijkt dat, zeker in het Vlaamse onderwijsstelsel, leerkrachten de uiteindelijke beslissing nemen om zittenblijven toe te passen. Leerkrachten dienen er zich van bewust te zijn dat dit geen zaligmakende oplossing is. Zoals eerder gezegd is zittenblijven een zeer zichtbare vorm van schools falen, wat vooral in de adolescentie tot stigmatisatie en relatieve achterstelling kan leiden. Bovendien toonde vorig onderzoek aan dat zittenblijven grotendeels ineffectief is in het remediëren van schoolse achterstand (zie bv. Jimerson 2001), terwijl andere strategieën, zoals zomercursussen of een meer geïndividualiseerd aanpak van onderwijzen efficiënter blijken te zijn om achterstand weg te werken. Deze vormen zijn ook minder zichtbaar en stigmatiserend dan zittenblijven, en kunnen dan ook verwacht worden minder schools wangedrag voort te brengen. Wat de algemene beleidscontext ook is waar leerkrachten in werken, zij bezitten de sleutel om zittenblijven minder vaak toe te passen.

Ten tweede blijken leerkrachten een enorme impact te hebben op de motivatie van leerlingen om te presteren op school (zie bv. Skinner & Belmont 1993). Het lijkt hier vooral belangrijk te zijn om leerlingen te doen inzien dat hun eigen inzet een verschil kan maken, en dat hun academische prestaties dus niet bepaald



worden door factoren waar ze geen vat op hebben (Dweck 2000). In onze studies werd aangetoond dat vooral jongens kampen met negatievere studieattitudes, omdat zij vaak onder de invloed vallen van een machocultuur die hard werken op school als vrouwelijk gedrag ziet dat niet echt past binnen de mannelijke rol (zie bv. Jackson 1995). Leerkrachten kunnen het tij hier keren door de jongens die dit machobeeld uitdragen te ondersteunen en zo de stereotype beeldvorming rond de mannelijke rol te doorbreken.

Uiteindelijk komt uit onze studies dus het beeld naar voren dat schoolfactoren – en dan vooral de samenstelling van de leerlingenpopulatie op school – een invloed kunnen uitoefenen op schools wangedrag. Een belangrijke rol wordt hier echter gespeeld door de individuele attitudes van leerlingen. Het is in dit verband dat leerkrachten een sleutelrol kunnen spelen, en via het afschaffen van bronnen van relatieve achterstelling, en het opkrikken van de motivatie van hun leerlingen, eventuele schooleffecten teniet kunnen doen.

**Jannick DEMANET en Mieke VAN HOUTTE**

Onderzoeksgroep CuDOS, Vakgroep Sociologie  
Universiteit Gent, Korte Meer 5, 9000 Gent

*Jannick.demanet@ugent.be*  
*Mieke.vanHoutte@ugent.be*

## REFERENTIES

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 1992, 30, 47-87.
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 2003, 34, 263-299.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (red.) (1994). On the success of failure: a reassessment of the effects of retention in the primary grades. Cambridge, University Press.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 1982, 52, 368-420.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 1997, 87, 1997-2001.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 1997, 32, 137-151.
- Brauer, J. R., & De Coster, S. (2013). Social relationships and delinquency: Revisiting parent and peer influence during adolescence. *Youth & Society* (Forthcoming).
- Bryk, R. & Driscoll, D. (red.) (1988). The high school as community: contextual influences and consequences for students and teachers. Madison, Center for Educational Research, University of Wisconsin.
- Cohen, A. K. (red.) (1955). Delinquent boys. The culture of the gang. New York, The Free Press.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, 41, 499-514.
- Dweck, C. S. (red.) (2000). Self-theories. Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA, Taylor & Francis.
- Finlayson, H. J. (1977). Non-promotion and self-concept development. *Phi Delta Kappan*, 1997, 59, 205-206.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 1989, 59, 117-142.
- Francis, B. (2000). Boys, girls, and achievement. Addressing the classroom issues. London and New York, Routledge/Falmer.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (red.) (1985). Victimization in schools. New York, Plenum.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2005, 42, 412-444.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment - A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 1995, 102, 458-489.
- Haynie, D. L. (2001). Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *American Journal of Sociology*, 2001, 106, 1013-1057.
- Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal*, 2003, 29, 583-598.
- Jenkins, P. H. (1995). School Delinquency and School Commitment. *Sociology of Education*, 1995, 68, 221-239.
- Jenkins, P. H. (1997). School delinquency and the social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1997, 34, 337-367.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 2001, 30, 420-437.
- Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. J. L. F. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology*, 2004, 1, 333-375.
- Kelley, H. (1952). Two functions of reference groups. In G. Swanson, T. Newcomb & E. Hartley (red.), *Readings in social psychology*. (pp. 410-414). New York, Henry Holt & Co.
- Leblanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: a 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 2007, 10, 429-442.
- Marsh, H. W. (1989). Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High-Schools on Achievement, Attitudes, Behaviors, and Sex-Differences. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81, 70-85.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2000, 8, 130-140.
- Merton, R. K. (red.) (1968). Social theory and social structure. Glencoe, Ill., Free Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 1993, 100, 674-701.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediatlional and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 2002, 49, 172-186.
- Power, M. J., Alderson, M. R., Philipson, C. M., Schoenberg, E., & Morris, J. N. (1967). Delinquent schools? *New Society*, 1967, 10, 542-543.
- Richer, S. (1976). Reference group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education*, 1976, 49, 65-71.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 1998, 8, 123-158.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Jalongo, N., Poduska, J., & Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Developmental Psychology*, 2003, 39, 1020-1035.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (red.) (1997). The foundations of educational effectiveness research. Oxford, Pergamon Press.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom - Reciprocal Effects of Teacher-Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85, 571-581.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 2003, 20, 575-604.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. Litwin (red.), *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 11-32). Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Teddle, C., & Reynolds, D. (red.) (2000). The international handbook of school effectiveness research. London, Falmer Press.
- Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies*, 2004, 30, 409-423.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2000, 567, 88-107.
- Welsh, W. N. (2001). Effects of student and school factors on five measures of school disorder. *Justice Quarterly*, 2001, 18, 911-947.
- Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social-Classes and Aspirations of High-School Boys. *American Sociological Review*, 1959, 24, 836-845.
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102, 135-152.

# CLB in de vuurlinie bij vechtscheidingen

Daniël DEBLOCK

*Steeds meer CLB's worden benaderd door ouders, grootouders en hun advocaten bij vechtscheidingen. De gegevens zijn nagenoeg bekend: steeds meer volwassenen gaan scheiden en doen dat vaak op zeer agressieve en weinig respectvolle wijze. Niet zelden komen vragen betreffende verklaringen van één van de ouders of externe instanties in leerlingendossiers bij CLB's terecht. Ofwel zijn het de (groot)ouders zelf die bellen, ofwel doen ze dat onrechtstreeks via hun advocaat.*

Iedereen weet ondertussen dat het CLB beroepsgeheim heeft en dus geen gegevens uit het dossier kan toelichten. Schenden van het beroepsgeheim is trouwens juridisch strafbaar en reikt dus veel verder dan het ambtsgeheim dat leerkrachten kennen. *Meer informatie over het onderscheid tussen beroepsgeheim en ambtsgeheim vind je in de kader tekst met toelichting van de begrippen.* Enkel op vraag van een aantal bevoegde personen (o.a. rechter, parlementaire commissie, procureur des Konings...) kan een CLB-medewerker worden opgeroepen en dan kunnen wij, afhankelijk van het belang van het kind, ons beroepsgeheim opheffen. Concreet handelt het hier over het invoeren van 'zwijgrecht', 'zwijgplicht', 'spreekplicht' en 'spreekrecht' (zie schema). De termen 'zwijgplicht' en 'spreekrecht' klinken misschien tegenstrijdig, maar zijn dat niet. Zwijgplicht invoeren kan bv. wanneer een getuigenis mogelijk in het nadeel van het kind kan uitdraaien. Dat kan wanneer we bv. zelf geen eenduidige interpretatie van de feiten hebben of wanneer we vinden dat de versies van beide ouders als evenwaardig kunnen worden beschouwd en een getuigenis geen meerwaarde biedt. Spreekrecht invoeren kan dan weer wanneer wij vinden dat de rechten en het welbevinden van het kind gebaat zijn bij een dergelijke getuigenis. In dat laatste geval kunnen we vanuit een 'ernstige maatschappelijke verontrusting' zelf vragen om gehoord te worden. We doen dit enkel in uitzonderlijke gevallen. Niet enkel medewerkers en directies van CLB's worden benaderd in vechtscheidingen, maar ook de schooldirecties. Hun juridisch statuut is anders, maar de morele dilemma's blijven dezelfde. Niet overal biedt de wetgeving voldoende soelaas om iedereen effectief te helpen. Wat bv. met grootouders die een schoolactiviteit bijwonen om hun kleinzoon te zien terwijl ze geen bezoekrecht kregen van de rechter en op school ter plaatse de deur gewezen worden om de relatie met de ouders niet te bezoedelen?

Naast het emotionele aspect worden wij dagelijks geconfronteerd met de praktische gevolgen van het Decreet Rechtspositie Minderjarigen<sup>1</sup>. Dat betekent dat de inhoud en meer bepaald de registratie van acties in onze dossiers heel erg wordt bewaakt in functie van de rechten van de minderjarige. Concreet betekent dit dat de eigenaar(s) van deze dossiers 'excepties'<sup>2</sup> kunnen laten plaatsen, waardoor de inhoud sterk wordt gefilterd. Ook een CLB-medewerker of CLB-team kan zelf een exceptie plaatsen in het belang van het kind (vertrouwen). Wanneer bv. de vader inzagerecht vraagt, zal hij trouwens nooit inzage krijgen in hetgeen de moeder heeft verklaard omdat hij als 'derde' wordt beschouwd, tenzij de moeder expliciet toestemming heeft gegeven. Bij het opstarten van

een dossier worden de ouders altijd gewezen op de rechten waarover zij beschikken, over wat er gebeurt bij overdracht van dossiers (bij schoolwijziging of wijziging van onderwijsvorm) en wat er kan gebeuren in dit soort situaties met inherent verbonden juridische complicaties.

## Enkele voorbeelden

We proberen hier te schetsen welke dimensies deze problematiek kan aannemen door een paar anonieme voorbeelden te beschrijven.

Vader Karel leeft al 5 jaar gescheiden van zijn vrouw. Zij hebben samen een dochter, Leen (10 jaar), die wordt opgevoed door de moeder, An. Zij heeft onlangs beslist om te verhuizen naar een nieuwe stad, dichtbij haar eigen familie omdat zij dan kan beschikken over meer opvangmogelijkheden. Dit betekent dat zij haar kind heeft ingeschreven in het midden van het lopende schooljaar in een nieuwe school zonder de vader te raadplegen. De afstand tussen de woningen van beide ouders is daardoor groter geworden. Voor de vader is het bijgevolg veel moeilijker geworden om zijn dochter op regelmatige basis te zien. Hij gaat er niet mee akkoord dat deze operatie in het midden van dit schooljaar is gebeurd. De moeder had ondertussen verklaard dat het CLB deze keuze zou hebben ondersteund. Sindsdien belt de vader naar het CLB om de beslissing van zijn ex-vrouw teniet te laten doen omdat hij er van uitging dat het CLB-advies 'bindend' is. Onze medewerker heeft ondertussen de vader meermaals proberen te overtuigen van het feit dat hij dit best rechtstreeks met zijn ex kan uitpraten. Ook werd duidelijk gemaakt dat een CLB geen bindende adviezen geeft en het tot de ouderlijke plicht behoort om, in functie van het welbevinden van hun kind, autonoom tot een beslissing te komen.

Als gevolg hiervan heeft de vader contact opgenomen met zijn eigen advocaat om de beslissing van de moeder ongedaan te maken. Ondertussen heeft de vader inzage gevraagd in het dossier van zijn dochter en ook gekregen. Uiteraard zonder aanwezigheid van de advocaat. Op alle CLB-documenten werd vermeld dat de gegevens niet kunnen worden gebruikt in functie van juridisch betwistbare zaken. De formulering die hierbij wordt gebruikt is: "Ieder afschrift en ieder rapport is vertrouwelijk en mag enkel worden aangewend voor doeleinden van de jeugdhulp". Deze formulering kan uiteraard licht verschillend zijn van centrum tot centrum.

Een tweede dossier is ingewikkelder wegens de verwevenheid met de



problematiek van het betrokken kind. Concreet gaat het over een jongen van 5 jaar, Nelson, die een ASS (autismespectrumstoornis) heeft en bovendien GON-begeleiding (Geïntegreerd Onderwijs) krijgt in de school waar hij nu verblijft. Hij moet de overstap maken naar het eerste leerjaar en de school en het zorgteam (zorgcoördinator school, CLB) adviseren een overstap naar het buitengewoon onderwijs, type 8 of 7. Bij de diagnosestelling werd de hulp ingeroepen van externe hulpverlening. Momenteel zijn de ouders in een vechtscheiding betrokken. De vader woont ondertussen in de Kempen en de moeder wil verhuizen naar een stad, verder weg van de huidige woonplaats.

Gezien de aard van de problematiek komt er een extra dimensie bij: de moeder is destijds thuis gebleven om zelf de opvoeding en ondersteuning van haar zoon op zich te nemen, terwijl de vader voltijds is blijven werken en dus op de achtergrond bleef tijdens het opgroeien van het kind (tot heden). Tussen moeder en kind is een zeer hechte band ontstaan. Ondertussen is er geen communicatie tussen de ouders meer mogelijk. Bij het bepalen van de schoolkeuze verlopen de onderhandelingen voornamelijk via de advocaten. Zowel de vader als de moeder probeert het CLB aan hun zijde te krijgen. Zij contacteren bijna dagelijks de CLB-medewerkster die zelfs aan de schoolpoort wordt opgewacht. Dagelijks ontvangt zij ook mails van beide ouders die de druk opvoeren om een geschreven verklaring van het CLB te verkrijgen. Op dit moment is de directeur nog niet betrokken bij dit probleem.

Kort geleden word ik als directeur door een vriendelijke vader benaderd met de vraag waarom ons CLB zich volledig akkoord verklaard met de keuze van zijn ex-vrouw om zijn zoon, Nelson, te laten overgaan naar een reguliere lagere school, terwijl in het vorige advies duidelijk buitengewoon onderwijs werd aanbevolen. De vader begrijpt het 'akkoord' van het CLB niet en wil via de CLB-directie een herziening van dit advies vragen. Hij beweert dat de advocaat van de moeder ons 'advies' gebruikt tegen hem en hij vindt dat hij nog nooit is gehoord door onze medewerkster. Als 'man' zou ik dat moeten begrijpen: vaders worden niet gehoord in echtscheidingen en hun rechten worden niet ernstig genomen. Hij vraagt of ik contact kan opnemen met de moeder of nog liever, met haar advocaat. Aan de vader wordt uitgelegd dat een CLB-advies niet bindend is, maar enkel adviserend en dat het dus aan de ouders is om, in consensus, te bepalen waar Nelson zal schoollopen. Aansluitend vraagt de vader of zijn advocaat een exemplaar kan krijgen van het CLB-dossier waarin onze adviezen en deze van externe instellingen in functie van de diagnostiek zijn opgenomen. Ik leg uit dat dit niet kan en dat geen enkel stuk wordt overgemaakt, noch aan advocaten, noch aan gelijk welke niet direct betrokkene. Ik voeg eraan toe dat hij zelf inzagerecht heeft zonder aanwezigheid van de advocaat. Om af te sluiten geef ik de vader mee dat hij aan de rechter kan voorstellen om ons te 'horen' en indien dit gebeurt, we een verklaring kunnen afleggen in functie van het welzijn van het kind.

Meteen nadien neem ik contact op met onze medewerkster en krijg ik het volledige relaas van de feiten. De moeder wil haar zoon absoluut niet aan de vader 'afstaan' (bezoek –of hoederecht) en uit bijkomende bevraging blijkt dat de school van haar keuze geen autismeklas of 'autiklas' heeft, maar wel sterk differentiërend werkt en expliciete aandacht heeft voor deze problematiek. Bij een eerste telefonisch contact door onze medewerkster was niet duidelijk gebleken dat er geen echte autiklas bestaat in deze school. Onze medewerkster vertelt erbij dat een internaat voor de moeder onbespreekbaar is. Als ik zeg dat de vader aangaf dat hij dit voorstelt om de moeder in de gelegenheid te stellen om na zoveel jaren opnieuw te kunnen gaan werken, zegt onze medewerkster dat dit waarschijnlijk niet de effectieve reden is. Minstens liggen er ook financiële motieven aan de basis van deze uitspraak. Een

internaat, gecombineerd met het werken van de moeder, is voor de vader wellicht interessanter dan alimentatie betalen. Dit heeft hij al lang niet meer gedaan, maar door de huidige escalatie vreest hij voor een gerechtelijk bevel tot betaling. Daarnaast bevestigt onze medewerkster nogmaals het feit dat de vader in de gehele opvoeding zo goed als afwezig is geweest. Uit ons gesprek blijkt dat zijn betrokkenheid nu wel zeer onrealistisch overkomt en zij vragen heeft bij de authenticiteit van zijn interesse in een niet perfecte zoon (lees: zoon met nood aan extra aandacht en omkadering). Onze medewerkster geeft hier aan dat zij, zoals ikzelf, twijfels heeft bij de volledigheid van dit dossier omdat we beiden beseffen dat we niet alle elementen kennen. Zo blijkt o.a. dat de moeder ooit psychiatrische begeleiding kreeg en dat de vader ondertussen samenwoont met een nieuwe partner waarvan de moeder vindt dat dit geen geschikte opvoeder of rolmodel is.

Als gevolg van ons telefoongesprek en op mijn vraag neemt zij nogmaals contact op met de vader en overloopt zij de feiten en de waarheid betreffende de draagkracht van onze adviezen. Uiteindelijk heeft de rechter een uitspraak gedaan in deze zaak waarbij vooral de moeder zich tekort gedaan voelt omdat het kind dan toch zal worden geplaatst in een internaat en beide ouders enkel tweewekelijks hun kind zullen kunnen zien. Hoe de rechter tot dit besluit is gekomen, blijft voor ons onduidelijk. Wel zal het kind in de aanleunende school onderwijs volgen in een autiklas, zoals werd geadviseerd.

De moeder blijft op dit moment het CLB bestoken om een document te krijgen waarin wij verklaren dat haar relatie met haar zoon in die mate essentieel is voor de verdere ontwikkeling van haar kind. Hiermee wil zij bekomen dat de rechter vooralsnog zijn beslissing herziet. De rechter benoemde de relatie tussen moeder en zoon 'ongezond'. Mogelijks leidde dit tot een gevaarlijke reactie van de moeder die tijdens een gesprek aangaf dat ze "liever met haar kind tegen een muur rijdt dan hem de eerste dag af te zetten aan het internaat".

Na intern overleg beslisten we dat onze medewerkster, na deze laatste uitspraken, haar beroepsgeheim tijdelijk zal opheffen om de begeleidende consulent van de jeugdrechtbank, vanuit een ernstige verontrusting, te contacteren. Aangezien we niet beschikken over alle elementen in dit dossier om evenwichtig en juist te kunnen evalueren, moeten eventuele acties vanuit de rechtbank worden ondernomen.

## Conclusie

Als conclusie mogen we stellen dat een CLB nooit partij zal en kan kiezen in juridische betwistingen en dat eventuele acties altijd zullen vertrekken vanuit het belang en het welzijn van het kind of de jongere. Aanhoudende vragen van ouders en vooral van advocaten zorgen voor steeds meer morele dilemma's bij medewerkers en die gaan steeds meer doorwegen in hun dagelijkse functioneren. Ze leveren bovendien geen bijdrage tot het vinden van een oplossing.

In dit soort situaties is relatiebemiddeling in al zijn vormen of hulp door een psychotherapeut of een andere professionele hulpverlener meer aangewezen om tot een consensus te komen. Een CLB kan en mag geen langdurige begeleidingen opstarten en dat is in deze materies absoluut noodzakelijk. Vanuit onze draaischijffunctie trachten wij andere partners systematisch aan te bevelen omdat zij in de mogelijkheid zijn om intensiever en langduriger te begeleiden en tot een oplossing te komen. De vraag blijft of in de komende modules die worden uitgetekend binnen het decreet IJH (Integrale Jeugdhulp) voor dit soort problematieken ruimte zal worden voorzien.

Concreet stel ik mij de vraag of er ruimte zal zijn om dit soort complexe dossiers in te leiden bij de netwerkpartners en een 'warme overdracht'

## SCHEMA 1. ONDERSCHIED BEROEPSGEHEIM – AMBTSGEHEIM\*

Beroepsgeheim	Ambtsgeheim
<b>Basis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikel 458 van het Strafwetboek</li> <li>• Van toepassing op CLB (art. 10 CLB-decreet)</li> </ul>	<b>Basis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeschreven in decreet van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs</li> </ul>
<b>Toepassingsgebied</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geheimhoudingsplicht verbonden aan vertrouwensrelatie</li> <li>• Personen die krachtens hun beroep en ten persoonlijke titel kennis hebben van zaken die op basis van een vertrouwensrelatie met een cliënt geheim zijn (door hun aard of door het feit dat ze zijn toevertrouwd)</li> </ul>	<b>Toepasingsgebied</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discretieverplichting verbonden aan het ambt in het belang van het ambt of de functie</li> <li>• Personen die vanuit hun beroep vertrouwelijke gegevens te weten komen en niet ten persoonlijke titel</li> <li>• Als zij persoonlijke aangelegenheden te weten komen, dan gebeurt dit in naam van de dienst waarvoor ze werken en dus buiten elke vertrouwensrelatie</li> <li>• Geldt niet enkel voor geheimen, maar slaat op alles wat de betrokkene in de uitoefening van zijn ambt of tewerkstelling heeft vernomen</li> </ul>
<b>Voor wie in het CLB?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychologen/pedagogen</li> <li>• Maatschappelijk werkers</li> <li>• Verpleegkundigen</li> <li>• Artsen</li> <li>• Administratieve medewerkers</li> <li>• Stagiairs</li> </ul>	<b>Voor wie in de school?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerkrachten</li> <li>• Directieleden</li> <li>• Zorgcoördinatoren en interne leerlingbegeleiders</li> <li>• Vertrouwenspersoneel</li> <li>• Studiemeesters</li> <li>• Onderhoudspersoneel</li> </ul>
<b>Zwijgplicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altijd behalve uitzonderingen voorzien in de wet</li> </ul>	<b>Zwijgplicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enkel tov buitenstaanders (derden niet betrokken bij onderwijsgebeuren)</li> </ul>
<b>Zwijgrecht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altijd</li> </ul>	<b>Zwijgrecht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niet ten opzichte van oversten, collega's, ouders, participanten in het onderwijs en hulpverlening</li> </ul>
<b>Spreekrecht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Getuigenis in recht</li> <li>• Cliënt is slachtoffer</li> <li>• Artikel 458 bis Strafwetboek</li> <li>• Noodtoestand (art. 422 bis)</li> <li>• Eigen verdediging</li> <li>• Gedeeld beroepsgeheim</li> </ul>	<b>Spreekrecht (eerder spreekplicht)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intern spreekrecht tegenover collega's, ondergeschikten en hiërarchische oversten</li> </ul>
<b>Spreekplicht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noodtoestand (art.422 bis Strafwetboek) = schuldig verzuim: strafbaar wanneer men geen hulp verleent aan iemand die in groot gevaar verkeert</li> <li>• Wanneer de wet het hen verplicht (vb. aangifte geboorte,...)</li> </ul>	<b>Spreekplicht (eerder spreekrecht)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voor strafbare feiten (art. 29 en 30 van het wetboek strafvordering) is er een morele verplichting (geen strafrechtelijke sanctie) tot spreken tegenover de Procureur des Konings. De school kan wel een tuchtprocedure opstarten</li> <li>• Noodtoestand (art. 422 bis Sw) = schuldig verzuim: strafbaar wanneer men geen hulp verleent aan iemand die in groot gevaar verkeert</li> </ul>
<b>Sanctie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strafrechtelijk beteuigde sanctie</li> </ul>	<b>Sanctie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuchtrechtelijk gesanctioneerde verplichting</li> </ul>

\* OVSG, Centra voor leerlingenbegeleiding.

te garanderen? Binnen de IJH situeren de CLB's zich voor de toegangspoort, terwijl de hulpverlening met betrekking tot dit soort complexe situaties zich, in het voorliggende ontwerp, achter de poort bevindt. Deze hulpverlening zal moeten worden geregeld via een indicatieteam en later een regieteam die de gepaste hulp moet gaan zoeken zonder op de hoogte te zijn van de voorgeschiedenis, de context en de beleving van het kind of de jongere. Wordt dit een nieuw dilemma?

**Daniël DEBLOCK**

Directeur Centrum voor Leerlingenbegeleiding  
 Vlaamse Gemeenschapscommissie  
 Technoliestraat 1, 1080 Sint-Agatha-Berchem

## NOTEN

1. Voor meer informatie verwijzen wij naar [www.rechtspositie.be](http://www.rechtspositie.be). Hier vindt u alle informatie m.b.t. het Decreet Rechtspositie Minderjarigen, alsook FAQ's, regelgeving per sector, good practices enz.
2. Exceptie: uitzonderingsmaatregel op vraag van één van de eigenaars of de hulpverlener. Mogelijk zijn: agogische exceptie, therapeutische exceptie en vertrouwelijkheidsexceptie.
3. Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding, 01/12/1998 en Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, 03/07/2009

## Arbeid en tewerkstelling

**Leer- en Ervaringsbewijzendatabank (LED) gelanceerd** - Burgers en overheden kunnen deze leer- en ervaringsbewijzen inkijken. Sollicitanten hoeven bijgevolg hun diploma's niet langer op zak te hebben. Met hun e-ID of token kunnen ze op de LED-website onmiddellijk alle beschikbare informatie tonen aan hun (toekomstige) werkgever. [www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/01-22-LED.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/01-22-LED.htm)

**Wat verandert er op 1 april 2013** - Versterking van de werkbonus voor lage lonen en de verhoging van het minimumpensioen voor zelfstandigen. [www.belgium.be/nl/nieuws/2013/news\\_veranderingen\\_1\\_april\\_2013.jsp?referer=tcm:117-219127-64-a6](http://www.belgium.be/nl/nieuws/2013/news_veranderingen_1_april_2013.jsp?referer=tcm:117-219127-64-a6)

**Aan de bak met de postbak** - Wie als federale ambtenaar aan de slag wil, passeert vroeg of laat bij Selor voor selectietesten. In een eerste fase zijn dit algemene testen. De zogenaamde 'postbakoefening' geldt daarbij als een klassieker. Doe de test. [www.selor.be/nl/nieuws-en-evenementen/aan-de-bak-met-de-postbak](http://www.selor.be/nl/nieuws-en-evenementen/aan-de-bak-met-de-postbak)

**Webleerblog** - Solliciteren doe je zo! - de nieuwe webcursus 'Solliciteren doe je zo!' geeft een praktisch antwoord. Bovendien krijg je extra feedback en begeleiding van je webcoach. <http://joblog.vdab.be/webleren/2013/05/solliciteren-doe-je-zo.html>

**Webleren** - is een leermethode voor wie zich thuis op of het werk wil bijscholen. Je leert vanop afstand via het internet. [www.weblerenmaakdeklik.be](http://www.weblerenmaakdeklik.be)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Infopakket Verbliffsstatuten & gezondheidszorg** - Het infopakket is volledig geactualiseerd. [www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/Vreemdelingenrecht/Wegwijs/gezondheid/Overzicht\\_verbliffsstatuten\\_en\\_gezondheidszorg\\_NL.pdf](http://www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/Vreemdelingenrecht/Wegwijs/gezondheid/Overzicht_verbliffsstatuten_en_gezondheidszorg_NL.pdf)

**Cultuursector lanceert de Engagementsverklaring Etnisch-culturele diversiteit** - De oproep van het Cultuurforum naar de andere organisaties uit de sector om mee het engagement aan te gaan om te streven naar meer etnisch-culturele diversiteit in de cultuursector. [www.interculturaliseren.be/index.php?id=127](http://www.interculturaliseren.be/index.php?id=127)

**Opvoedingsondersteuning en Migratie-Integratie** - Met dit rapport zoomen de Vlaamse coördinatoren opvoedingsondersteuning in op de resultaten van deze ontmoetingsdagen over het thema 'opvoedingsondersteuning voor ouders met een migratiegeschiedenis'. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/3/5/opvoedingsondersteuning-en-migratie-integratie>

## Juridisch: jongerenrechten en plichten

**Gezinshereniging** - De regels in detail. [www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/VMC/Publicaties/Publicaties/Infofiche\\_gezinshereniging.pdf](http://www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/VMC/Publicaties/Publicaties/Infofiche_gezinshereniging.pdf)

**Recht op spel, rust, recreatie en creatieve activiteiten - artikel 31 van het Kinderrechtenverdrag** - Het VN-Comité werkt de artikels van het Kinderrechtenverdrag beetje bij beetje uit. In april 2013 was Artikel 31 aan de beurt en ontstond de nieuwe 'general comment 17'. Ook ons land moet hier werk van maken. 14 kinderrechten- en jeugdactoren vertaalden dit samen naar drie charters: eentje bestond al, voor de gemeentes. En twee nieuwe werden gemaakt voor thuis en op school. [www.goegespeeld.be/31-play](http://www.goegespeeld.be/31-play)

**KRAS** - Op vrijdag 3 mei verzamelden 600 jongeren uit heel Vlaanderen en Brussel in de kamer van Volksvertegenwoordigers, de Senaat en het Vlaams Parlement. Tijdens de slotdag van het project KRAS (het vroegere scholierenparlement), spraken zij zich uit over de realisatie van kinderrechten vandaag. [http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2013/5/kras\\_slotzitting-2013-kinderrechten.pdf](http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2013/5/kras_slotzitting-2013-kinderrechten.pdf)

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**De integrale toegangspoort (ITP)** - Het duurde even maar het nieuwe jeugdhulp-landschap krijgt stilaan zijn definitieve vorm. Op 1 januari 2014 zal de integrale toegangspoort (ITP) en de hervorming van het jeugdhulp-landschap die ermee gepaard gaat, een feit worden. De huidige basisdocumenten i.v.m. de integrale toegangspoort zijn te vinden op: <http://2013.steunpuntjeugdhulp.be/?action=onderdeel&onderdeel=365&titel=De+integrale+toegangspoort+%28ITP%29>

**Symposium 'The Current Crisis and youth - Impact and ways forward' - 20-21 February, Strasbourg - Final Report** - The symposium focused on the unique solutions that the youth sector offers, such as non-formal learning, youth work, and youth participation. [http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/events/Youth\\_and\\_Crisis\\_Seminar\\_Report.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/events/Youth_and_Crisis_Seminar_Report.pdf)

**Zuurstof voor de bijzondere jeugdzorg** - Voorzieningen uit de bijzondere jeugdzorg konden in 2010 intekenen op de Cera-projectoproep 'Deskundigheidsbevordering van begeleiders in de bijzondere jeugdzorg'. Tien voorzieningen werden geselecteerd die in 2011-2012 hun project konden realiseren, vanuit de overtuiging dat de kwaliteit van zorg grotendeels afhangt van de deskundigheid van de begeleiders. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2013/2/zuurstof-voor-de-bijzondere-jeugdzorg.pdf>

## Nieuwe of vernieuwde websites

- www.allesoverjeugd.be** - De website richt zich naar iedereen die geïnteresseerd is in de leefwereld van kinderen en jongeren: jeugdwerkers, onderzoekers, leerkrachten, buurtwerkers, beleidsmakers, journalisten... Het platform is een samenwerking van verschillende jongerenmedia en jeugdwerkorganisaties.
- www.cultuurkuur.be** - een nieuw informatieplatform voor cultuureducatie. Tijdens de zomermaanden krijgen kunstenaars, cultuur-educatoren en educatief medewerkers van culturele organisaties de gelegenheid om alle informatie over hun educatief aanbod in te voeren via aangepaste invoerschermen op het centrale dataplatform Uitdatabank.be. Bij de start van het nieuwe schooljaar moet de website cultuurkuur.be vervolgens uitgroeien tot het nieuwe digitale knooppunt voor cultuur-educatieve informatie.
- www.gasboete.be** - Een speciale website van de Vlaamse Jeugdraad met hierin de adviezen die werden uitgebracht door verschillende organisaties i.v.m. de gaswetgeving.
- http://keyconet.eun.org** - KeyCoNet staat voor Key Competence Network on School Education. Het is een netwerk dat de implementatie van sleutelcompetenties in Europa bestudeert. KeyCoNet bestaat uit vertegenwoordigers op het vlak van beleid, onderzoek en praktijk van 10 verschillende Europese landen.
- www.ond.vlaanderen.be/secundair/examencommissie/index.htm** - De website van de Examencommissie onderging een grondige facelift. In een gebruiksvriendelijke omgeving krijgt de kandidaat gemakkelijk en snel wat hij zoekt: relevante inhoudelijke en praktische informatie over de werking van de Examencommissie.

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Aantal meerderjarige spijbelaars in het beroepsonderwijs alarmerend hoog** - Spijbelen jongeren omdat ze zijn blijven zitten of lopen jongeren schoolse vertraging op omdat ze spijbelen? [www.pienternet.be/nieuws/comments/aantal-meerderjarige-spijbelers-in-het-beroepsonderwijs-alarmerend-hoog](http://www.pienternet.be/nieuws/comments/aantal-meerderjarige-spijbelers-in-het-beroepsonderwijs-alarmerend-hoog)

**Handleiding bij het opstarten van een grensoverschrijdend project voor het secundair onderwijs.** - In de brochure Horizon bundelden we al onze expertise rond het opzetten van grensoverschrijdende projecten voor het secundair onderwijs. [www.ryckvelde.be/nl/europa\\_beleven/handleidingen\\_en\\_helpdesk/brochures\\_en\\_folders/horizon\\_secundair\\_onderrwijs-305.html](http://www.ryckvelde.be/nl/europa_beleven/handleidingen_en_helpdesk/brochures_en_folders/horizon_secundair_onderrwijs-305.html)

**Subsidiemogelijkheden voor de lerarenopleiding** - De folder 'subsidiemogelijkheden voor de lerarenopleiding' geeft je een overzicht van de mogelijkheden die het Comenius en Grundtvig programma van de Europese Unie bieden, zowel voor studenten, docenten als de organisaties die lerarenopleiding aanbieden. [http://www.ryckvelde.be/nl/europa\\_beleven/handleidingen\\_en\\_helpdesk/brochures\\_en\\_folders/subsidiemogelijkheden\\_voor\\_de\\_lerarenopleiding-306.html](http://www.ryckvelde.be/nl/europa_beleven/handleidingen_en_helpdesk/brochures_en_folders/subsidiemogelijkheden_voor_de_lerarenopleiding-306.html)

## Onderzoek

**Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work** - The report depicts an overview of the concept of youth social exclusion and establishes the scope of the analysis, and presents a discussion of comparative data on several aspects of youth social exclusion in the European Union. In addition, examples of positive initiatives in the field of youth work, capable of alleviating the effects of youth marginalisation are described. [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news\\_407.html](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_407.html)

**Skills supply and demand in Europe, Methodological framework** - Austerity measures will reduce public investment in general, including education. Europe cannot afford to waste the potential of the labour force through unemployment and it needs to ensure efficient use of public investment in education. Anticipation of skills supply and demand can provide crucial information about long-term trends and thus support decision-making. (10.1)  
[http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=99921017-1110-4d63-8455-2fa3b576ff80&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=99921017-1110-4d63-8455-2fa3b576ff80&groupId=11028)

**Des projets pour mieux apprendre?** - Quels sont les objectifs poursuivis par les enseignants dans la mise en place de cette pédagogie? Que doit-elle apporter aux élèves en termes de connaissances et de compétences, de motivation et sur le plan du travail entre pairs?  
[http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cc61f5e5c85&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5eae85f4-723a-4c3a-ae45-cc61f5e5c85&groupId=11028)

## Organisaties en jaarverslagen

**Binc, het uniforme registratiesysteem van de bijzondere jeugdbijstand** - Dit rapport handelt over het eerste jaar van de toepassing van het nieuwe registratiesysteem. <http://2013.steunpuntjeugdhulp.be/?action=onderdeel&onderdeel=148&titel=BINC>

**Strategische Adviesraad voor Cultuur (SARC) - Jaarverslag 2012** - De SARC stelt zijn Jaarverslag van 2012 voor. 2012 betekende het einde van de eerste zittingsperiode van vier jaar. De samenstelling van de vier sectorraden, de Algemene Raad en het Vast Bureau werd vernieuwd. [www.cjsm.vlaanderen.be/raadscjsm/downloads/jvSARC2012.pdf](http://www.cjsm.vlaanderen.be/raadscjsm/downloads/jvSARC2012.pdf)

**Centrum voor Gelijkheid van Kansen - Jaarverslag 2012** - Voorrang aan debat en dialoog - Naast dit werkingsverslag publiceert het Centrum ook een 'Jaarverslag Discriminatie/Diversiteit' (in mei 2013), een 'Jaarverslag Migratie' (in juni) en een Jaarverslag 'Mensenhandel/Mensensmokkel' (in oktober). [www.diversiteit.be/?action=publicatie\\_detail&id=160&thema=2](http://www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=160&thema=2)

**Jongerenwelzijn - Jaarverslag 2012** - Uit dit verslag blijkt dat bijna 27.000 kinderen en minderjarigen in de bijzondere jeugdzorg verbleven, bijna 1 op de 3 is jonger dan 10 jaar. [www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/jaarverslag-agentschap-jongerenwelzijn-2012](http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/jaarverslag-agentschap-jongerenwelzijn-2012)

**Koning Boudewijnstichting - Jaarverslag 2012** - Je kan lezen over concrete realisaties per thema of zoeken naar detailinformatie over ondersteunde projecten en individuen. [www.kbs-frb.be/jaarverslag.aspx?langtype=2067](http://www.kbs-frb.be/jaarverslag.aspx?langtype=2067)

**Zorginspectie - Jaarverslag 2012** - In 2012 introduceerde de afdeling een aantal nieuwe inspectievormen, zoals de flitsinspecties in de kinderopvang en aan het nieuwe toezichtmodel voor de algemene ziekenhuizen. Deze nieuwe methodieken staan niet op zich. Ze zijn ingebed in een ruimer maatschappelijk kader. <http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/zorginspectie/publicaties/Documents/2012%20jaarverslag.pdf>

**Examencommissie secundair onderwijs - Jaarverslag 2012** - met leerzame gegevens over de doelgroep. [www.ond.vlaanderen.be/secundair/examencommissie/publicaties/jaarverslag-2012/](http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/examencommissie/publicaties/jaarverslag-2012/)

**Onderwijspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie** - [www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijspiegel-2013-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie-1](http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijspiegel-2013-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie-1)

## Vlaamse Overheid

**Advies van de Scholierenkoepel over de hervorming secundair onderwijs** - Het kan geen kwaad om naar aanleiding van het gekrakeel van de volwassenen rond deze item om even aandachtig na te lezen wat de leerlingen zelf over deze materie denken. [www.scholierenkoepel.be/info/standpunten/hervormingso/advies](http://www.scholierenkoepel.be/info/standpunten/hervormingso/advies)

**Scholierencongres 2013 - Als de politici er niet meer uitgeraken, trekken scholieren hun mond open** - Alle aanwezige scholieren gaven hun mening over het onderwijs van de toekomst. Op basis daarvan schrijft de Vlaamse Scholierenkoepel een visietekst die naar iedereen in onderwijsland zal gestuurd worden. De resultaten lees je binnenkort op deze pagina. [www.scholierenkoepel.be/scholierencongres](http://www.scholierenkoepel.be/scholierencongres)

**Nieuw decreet over jeugdhulp tegen 2014** - Zo worden de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg en de bemiddelingscommissies geïntegreerd en gaat het Ondersteuningscentrum Jeugdzorg en een intersectorale toegangspoort van start. Uitgangspunt is dat elke jongere die een hulpvraag heeft, zo snel mogelijk en op een éénduidige manier passende hulp moet krijgen. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2013/3/persbericht-ijh.pdf>

**Vlaamse Jeugdraad bekijkt juridische stappen tegen goedgekeurde GAS-wet** - Ondanks het massale protest en een publieke opinie die zich duidelijk tegen de nieuwe GAS-wetgeving heeft gekeerd, heeft de actie weinig opgeleverd. De Vlaamse Jeugdraad is enorm verontwaardigd en bekijkt nu samen met het middenveld welke juridische stappen op korte termijn mogelijk zijn. [www.gasboete.be](http://www.gasboete.be)

**Hervorming secundair: hiërarchie onderwijsvormen verdwijnt** - De krachtlijnen van het akkoord. [www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/06-04-hervorming-so.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/06-04-hervorming-so.htm)

### \* Publicaties van de Vlaamse overheid <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen (juni 2011-juni 2012)
- Werkings- en personeelsubsidies voor jeugdverblijfscentra en hostels.
- Wegwijs in de nieuwe regelgeving
- Laaggeschoolden op de Vlaamse arbeidsmarkt
- The Flemish Qualifications Structure. A guide to qualifications
- Sociaal aan de slag met voedseloverschotten
- Vlaamse Armoedemonitor 2013
- Technische handleiding nieuwe geluidsnormen voor muziekactiviteiten
- Conferentie na de peiling Nederlands. Nederlands in de 3de graad aso-kso-tso van het secundair onderwijs
- Ontwerpen voor het onbekende. Inspiratieboek duurzaam hoger onderwijs
- Vlaamse Indicatoren voor Erasmus 2012 (VLINDER)
- Zin in wetenschappen, wiskunde en techniek. Leerlingen motiveren voor STEM
- OCMW's en opvoedingsondersteuning. Een synthese van twaalf dialoogtafels met OCMW-medewerkers
- Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen
- Ongehuwd samenwonen na een echtscheiding in Vlaanderen
- Gids voor ouders met kinderen in het basisonderwijs
- Beleidsbarometer 2012. De Vlaamse arbeidsmarkt in kaart
- Je verdiende loon. Info en tips voor een goede start van je onderwijsloopbaan
- Jong in de Stad
- Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs schooljaar 2011-2012
- Gezocht: ingenieur of ingenieur

### \* Vlor-adviezen ([www.vlor.be/advies/](http://www.vlor.be/advies/))

- Advies over ICT-integratie in het leerplichtonderwijs
- Advies over programmadecreet bij de begrotingscontrole 2013-06-05
- Advies over de studiekeuze van het secundair naar het hoger onderwijs.
- Advies over programmatieaanvragen onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

### \* SERV-adviezen ([www.serv.be/publicatie/](http://www.serv.be/publicatie/))

- Advies Participatie op school

### \* Adviezen van de Vlaamse Jeugdraad ([www.vlaamsejeugdraad.be](http://www.vlaamsejeugdraad.be))

- Advies over uitvoeringsbesluiten toekenning van subsidies aan jeugdhuizen voor de uitvoering van een bovenlokaal project.
- Advies over maatschappelijke en politieke vorming op school
- Advies over Gemeentelijke Administratieve Sancties (2)
- Advies over het voorstel van decreet houdende de wijziging van het Derde Arbeidscircuit (DAC)

## Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>  
voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen.be/edulex/](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 01.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de opleiding master in de industriële wetenschappen: elektromechanica van de Artesis Hogeschool Antwerpen (B.S.03/04/2013)
- 01.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs en van de regelgeving betreffende de studiebekrachtiging en de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden bijzondere educatieve noden, chemie, handel, land- en tuinbouw, lichaamsverzorging, mechanica-elektriciteit, personenzorg en textiel (B.S.05/04/2013)
- 01.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied diamantbewerking (B.S.08/04/2013)
- 01.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied maritieme opleidingen (B.S.09/04/2013)
- 08.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de bachelor-na-bacheloropleiding bachelor in de interdisciplinaire ouderenzorg als nieuwe opleiding van de Provinciale Hogeschool Limburg (B.S.05/04/2013)
- 08.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de nuttige ervaring, de concordantie en de bekwaamheidsbewijzen en salarisschalen in het volwassenenonderwijs (B.S.24/05/2013)
- 22.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de opleiding master in de stedenbouw en de ruimtelijke planning van LUCA School of Arts (B.S.16/04/2013)
- 29.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie procesoperator Voedingsindustrie (B.S.06/06/2013)
- 29.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie productieoperator Textielproductielijn (B.S.06/06/2013)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 01.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van bijlage I van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs en van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie (B.S.10/04/2013)

- 29.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van overhevelingen, omvormingen, programmering van structuuronderdelen van het voltijds secundair onderwijs en de programmering van opleidingen in het deeltijds beroeps secundair onderwijs (B.S.15/05/2013)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 08.03.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de subsidiëring van hostels, jeugdverblijfcentra, ondersteuningsstructuren en de vzw Algemene Dienst voor Jeugdtoerisme (B.S.12/04/2013)
- 29.03.2013 - Decreet houdende wijziging van artikel 15, § 7, van het decreet van 19 december 2008 betreffende de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.05/04/2013)
- 29.03.2013 - Ministerieel besluit tot aanpassing van de tegemoetkoming in de huurprijs aan de evolutie van het gezondheidsindexcijfer (B.S.15/04/2013)
- 19.04.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 22 van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 oktober 2008 tot uitvoering van het decreet van 7 maart 2008 inzake bijzondere jeugdbijstand en het kaderdecreet Bestuurlijk Beleid van 18 juli 2003 (B.S.23/04/2013)
- 24.05.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2009 tot vaststelling van de regels voor het verlenen van de voorafgaande vergunning voor sommige woonzorgvoorzieningen en van bijlage XI en XII bij het besluit van de Vlaamse Regering van 24 juli 2009 betreffende de programmering, de erkenningsvoorwaarden en de subsidieregeling voor woonzorgvoorzieningen en verenigingen van gebruikers en mantelzorgers, wat de verlenging van de tijdelijke opschorting van het verlenen van voorafgaande vergunningen voor centra voor kortverblijf en woonzorgcentra betreft (B.S.28/05/2013)

## Welzijn en Sociaal-cultureel werk

**Gratis, veilig en onbezorgd internetten voor kinderen tot +/- 6 jaar!** Een internetbrowser voor kinderen: KinderBrowser KlikVeilig. <http://kinderbrowser.be/#>

**Kinderarmoede** - Terwijl het armoederisico voor gepensioneerden in Vlaanderen daalt, is dit voor de kinderen de laatste jaren gestegen. En dat in een welvarende regio als de onze. Wat te doen? [www.weliswaar.be/modulefiles/magazines/111-kinderarmoede/pdfs/weliswaar-111-het-volledige-nummer.pdf](http://www.weliswaar.be/modulefiles/magazines/111-kinderarmoede/pdfs/weliswaar-111-het-volledige-nummer.pdf)

**Armoede In-zicht – Databank** – Ben je actief in een organisatie, een school, een instelling...? Wil je vorming opzetten rond armoede? In onze databank vind je meer dan honderd vormingsmaterialen. [www.armoede-in-zicht.be/zoeken/default.asp](http://www.armoede-in-zicht.be/zoeken/default.asp)

## Vorming: Bind-Kracht in armoede

Bind-Kracht staat voor een kwaliteitsvolle hulpverlening aan mensen in armoede. Bind-Kracht organiseert de komende maanden verschillende vormen van leidinggevend en hulpverleners die werken met mensen in armoede.

### 1) Vorming Leiding geven aan mensen in armoede op de werkvloer (2 dagen).

Op vrijdag 18 en 25 oktober 2013. Plaats: Scoutel, zaal Pionier, ingang via Lange Kievitstraat 74, 2018 Antwerpen (vlakbij station Antwerpen centraal). Inhoud: kennismaking, delen van ervaringen en vormingsvragen; mensen in armoede: leefwereld en overlevingsmechanismen; krachtgericht werken met mensen in armoede: tips en handvaten; het Vic-model: werken aan veiligheid, invloed en contact; een krachtgerichte basishouding als leidinggevende; conflicthantering en omgaan met druk van de groep; samenwerking met andere hulpverleners; bundelen van handvaten en evaluatie van de opleiding.

### 2) Vorming Krachtgerichte hulpverlening in dialoog (6 dagen).

Dinsdagen 1, 15 en 22 oktober, 12 en 26 november en 10 december 2013. Plaats: Scoutel, zaal Pionier, ingang Lange Kievitstraat 74, 2018 Antwerpen (vlakbij station Antwerpen centraal). Inhoud: visie en verbreed kijken naar armoede en uitsluiting; de leefwereld van mensen in armoede; leefwereldbotsing en kansen

op verbinding; empowerment, krachtgericht kijken en krachtgerichte interventies; positieve basishouding en verbreed exploreren; rolopname en mandaatverwerving voor een proces- en doelgerichte hulpverlening op maat; werken aan een vertrouwensrelatie en wederkerigheid in functie van een passend groei- en veranderingsproces; de zorgkracht van sociale netwerken; samenwerken met andere diensten en participatief cliëntoverleg; passende afbouw van een hulpverleningsrelatie.

### 3) Vorming op maat

Bind-Kracht ontwikkelt ook vormen op maat zoals: Krachtgerichte hulpverlening (individueel en procesmatig werken); Krachtgericht werken in groepen vanuit de basisschakelmethode; Kwetsuren en krachten. De psychologische dimensie van een leven in armoede; Krachtgericht werken in de thuiszorg; Schuld-hulpverlening; Krachtgerichte, integrale trajectbegeleiding; Mensen in armoede op de werkvloer; Bind-Kracht voor vrijwilligers.

**Meer informatie:** Hilde Euben (verantwoordelijke vormen) of Katrien Vanderheyden (administratieve medewerker), tel.: 03 613 19 64, E [m.do.saw@kdg.be](mailto:m.do.saw@kdg.be), [www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be)

# agenda en documentatie

## Studiedag Sterk! in autisme

De jaarlijkse studiedag van Autisme Centraal is gepland op vrijdag **29 november 2013** in het ICC te Gent. Bijdragen zijn: Autisme bij het 'sterke' geslacht (Dr. Els M.A. Blijd-Hoogewys); "Over piraten en matrozen" (Kobe Vanroy); Een vroege classificatie autismspectrumstoornis? Willen we dat? (Prof. Dr. Ina Van Berckelaer-Onnes); Van aapmens tot appmens (Dr. Peter Vermeulen); Autismspectrumstoornis en ADHD: broer en zus, verre familie of toevallige burens? (Prof. Dr. Herbert Roeyers).

Online inschrijven via: [www.autismecentraal.com](http://www.autismecentraal.com)

## Moeder waarom leRen wij?

Het zesde TOL-congres vindt plaats in het Concertgebouw van Brugge op **4 oktober 2013**. Het TOL-congres is een tweejaarlijks initiatief van de multidisciplinaire dienst voor Taal-, Ontwikkelings- en Leerstoornissen te Brugge. Tijdens het congres vindt een vakbeurs plaats waar volgende firma's op aanwezig zijn met een infostand. (Eureka, Pearson, Revogan, Sig- Zit Stil, Sprankel, Springfield, uitgeverijen: Abimo, Academia Press, Acco, Altiora-Averbode, Epo, Garant, Zwijsen, ...)

All-in prijzen (congres, drank, broodjesmaaltijd, receptie achteraf en congresmap met betalingsbewijs)

Inschrijven en betalen voor 31/7/2013: 90€, na 31/7/2013: 100€

Meer info vindt u op: [congres@tol.be](mailto:congres@tol.be)

## Tele-onthaal zoekt vrijwilligers

Kan jij je inleven in moeilijkheden die anderen doormaken? Sta jij open voor andere opvattingen en levenswijzen? Wil je je minimum 4 uur per week vrijmaken? Driemaal JA? Tele-Onthaal is iets voor jou! Tele-Onthaal stelt haar telefoonlijnen 24u op 24u open voor iedereen die in alle anonimiteit wil praten en biedt ook anonieme gesprekken aan via chat. Door de telefoonlijn 106 en de internetverbinding loopt een gesprek over zorgen van de A van alcohol over de R van relatie tot de Z van zelfdoding, en alles wat ertussen zit. Wie zich kandidaat stelt, volgt een opleiding en geniet ook nadien blijvende ondersteuning en vorming. Zin om mee te werken? Bel 106 of mail naar [federatie@tele-onthaal.be](mailto:federatie@tele-onthaal.be)

Voor meer info: [www.tele-onthaal.be](http://www.tele-onthaal.be)

## Projectoproep Jongerenpact 2020

Wil jij met jouw vereniging en samen met kinderen, jongeren en andere maatschappelijke stakeholders werken aan het engagement 'verdraagzaamheid' uit het Jongerenpact? Dan kun je van de Vlaamse overheid een stevig duwtje in de rug krijgen! Het is de bedoeling dat jouw vereniging, liefst in samenwerking met andere verenigingen en een grote en divers samengestelde groep kinderen, jongeren en maatschappelijke stakeholders iets doet of onderneemt om tot een respectvolle en verdraagzame samenleving te komen, waarin uitsluiting en pesten geen plaats hebben. Het moet gaan om een bovenlokaal project, dat op een creatieve en participatieve manier wordt ingevuld.

Alle informatie over de projectoproep is beschikbaar op de website van de afdeling Jeugd: [www.sociaalcultureel.be](http://www.sociaalcultureel.be)

## Projectoproep P&V

De Stichting P&V lanceert de Stichting een oproep naar projecten die als doel hebben om: schools succes te bevorderen en/of, het verwerven van competenties te bevorderen en/of, de erkenning van verworven competenties te bevorderen en/of, de transitieperiode tussen onderwijs en arbeid te verkorten en/of, duurzame tewerkstelling van jongeren te bevorderen.

Beurzen tussen de 10.000 € en 50.000 € zullen worden toegekend aan de beste projecten. De projectoproep startte op 05/06/2013, deadline indien dossiers is 05/10/2013. Voor meer informatie: [saskia.de.groof@pv.be](mailto:saskia.de.groof@pv.be), tel.: +32 2 250 91 24

## Boeken

### Aandacht, graag! Leerlingen ondersteunen in het beheersen van alledaagse executieve functies

MORAINE, P.

Berchem, Epo, SWP, 2013, 188p.

Executieve functies besturen de gedrags- en aandachtsgebieden in de hersenen. Ze ontwikkelen zich langzaam tot in de volwassenheid. De auteur laat zien dat

het mogelijk is bij iedere leerling de executieve functies te versterken en verder te ontwikkelen. Een voorwaarde voor het slagen van dit proces is te weten of de leerling eigenlijk wel begrijpt wat er van hem of haar gevraagd wordt. Heeft het te leren werk betekenis voor de leerling en bovenal heeft de leerling het gevoel dat hij of zij het leren aankan, staan de juiste tools ter beschikking. Ze behandelt de voorwaarden voor een goede relatie met de leerling, het belang van de relatie, inzicht in sterke en zwakke kanten en ze benadrukt dat het belangrijk is dat ouders en school hierin samen met de leerling werken.

Dit alles geïllustreerd met talloze duidelijke casussen, handvatten om zelf mee aan de slag te kunnen.

### Schooltas vol verdriet. Leren omgaan met rouw in de klas

GENIJN, K.

Leuven, Acco, 2013, 136 p., € 22.50

Een school is een bijzondere plaats. Het is de plaats bij uitstek waar kinderen kunnen leren. De allermooiste lessen worden vaak geleerd tussen het aangeboden leerstofpakket: daar waar kinderen samenspelen, waar ze conflicten uitpraten, waar ze elkaar geheimpjes vertellen op de speelplaats of waar ze een troostende arm om elkaars schouder leggen wanneer vriend of vriendin iets ergs heeft meegemaakt. Maar wat als dat verdriet plots immens groot is? Zo groot dat het niet alleen leerlingen maar ook de strafste leerkracht aan het wankelen brengt? Wanneer een klasgenootje of leerkracht sterft... Is er dan ruimte voor troost? Kan de school die verlamd lijkt door dit nieuws nog kracht vinden om met haar leerlingen op weg te gaan in het rouwproces? Dit boek is een relaas van een school die een van haar leerlingen verloor. Het boek is bedoeld als ondersteuning voor hulpverleners in brede zin die met verlies op school kunnen te maken krijgen: leerkrachten, directies, zorgleerkrachten, CLB-medewerkers, pedagogische begeleiding, ...

### Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen

COUBERGS, C., STRUYVEN, K., ENGELS, N., en DE MARTELAER K.

Leuven, Acco, 2013, 104p., € 15.50

Verschillen tussen leerlingen zijn eerder regel dan uitzondering. Om positief om te gaan met deze verschillen tussen leerlingen (in de klas) en om iedere leerling in de klas maximale leerkansen te kunnen bieden, is differentiatie wenselijk. Deze praktijkgerichte literatuurstudie richt zich op de effectiviteit en efficiëntie van die didactische werkvormen die zich focussen op het ontwikkelen van maximale leerkansen voor alle leerlingen. Er zijn twee manieren om met verschillen tussen de leerlingen in de klas om te gaan. Enerzijds door op maat van kleine groepen en/of individuen onderwijs te geven (divergeren), anderzijds door diversiteit samen te brengen (convergeren), zodat de verschillen tussen de leerlingen complementair werken. Het boek maakt de lezer vertrouwd met verschillende didactische werkvormen die er vandaag voorhanden zijn om differentiërend te werken en de wijze waarop deze kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen.

### Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling

Luc STEVENS & Geert BORS (Red.)

Antwerpen/Apeldoorn, Garant Uitgevers nv, 208 blz., € 22,00

In interactie met je klas en je leerlingen neem je als leraar geregeld beslissingen in een fractie van een seconde. Er gebeurt zoveel in één schooldag – of zelfs op één enkel moment – dat je vaak intuïtief reageert, nog voor er bewust op de situatie gereflecteerd is. Soms pakt dat niet goed uit; soms ook blijkt je reactie perfect getimed. Zijn dergelijke ingevingen toeval of valt er iets te sturen? Wat zeggen ze over jou als persoon? Kortom, hoe kun je die merkwaardige momenten, waarop een probleemsituatie zich door jouw ingreep ogenschijnlijk als vanzelf oploste, vaker laten plaatsvinden?

In dit boek wordt pedagogische tact gedefinieerd als: op het goede moment de juiste dingen doen, óók in de ogen van de leerling. Naast vele praktijkverhalen uit de klas, graven de auteurs in relevante wetenschappelijke velden en maken zij de resultaten daarvan praktisch en betekenisvol voor de leraar of schoolleider.

# SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

WELWIJS brengt ieder jaar in september een speciaal thema-nummer uit. Wie de laatste themanummers heeft gemist, krijgt nog een kans om deze waardevolle nummers alsnog aan te schaffen.

Daarvoor betaal je slechts 5 euro per nummer. Er worden geen verzendingskosten aangerekend.

Bestellen kan door te mailen naar **nicole.vettenburg@welwijs.be**.

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebegrrip? (*P. Goris*)
- Mission Accomplished. Resultaat boeken met preventie (*D. Burssens*)
- Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie (*N. Vettenburg*)
- Projectmatig werken: een stappenplan voor preventie (*B. Melis*)
- Het project 3-klap als algemeen wenselijk preventieproject (*L. Maesmans*)
- "Leren thuis leren", een proeftuin die werkt aan preventie in kwadraat (*R. Hermans, A. Dumoulin, R. Rector, K. Cohen, A. Loyens*)
- De rol van de huisarts bij spijsbelpreventie: visie van een arts. De Brugse poort. (*T. Dusauchoit*)
- De preventieve reflex, hoe doe je dat? (*L. Hendrickx*)
- Drugpreventie: een drugbeleid op school (*I. Bernaert*)
- Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt (*G. Thys*)

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

- Maatschappelijke kwetsbaarheid op school (*N. Vettenburg & L. Walgrave*)
- Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid (*T. Van Regenmortel*)
- Geweld en maatschappelijke kwetsbaarheid (*N. Vettenburg*)
- Brede school = het versmallen van maatschappelijke kwetsbaarheid (*M.-A. De Meijer & K. Lecoutere*)
- Motiveren tot studie-ijver en tot een succesvolle studiekeuze bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen (*M. Luyckx & A. Biliris*)
- 65 Nationaliteiten uitdagen om te leren! (*R. Du Jardin*)
- Buitengewoon bijzonder (*D. Moulart & K. Delmeire*)
- Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet (*C. Dewaele*)
- Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren (*M. Vercoutere & R. Crivit*)
- De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme (*D. Bicker*)

# Inhoud

p.

- 3 **Dossier**  
Nieuwe mogelijkheden om het beroepsgeheim te doorbreken in art. 458bis SW: kwetsbare personen en partnergeweld  
*Min Berghmans*
- 8 Het spel van de democratie - Over videogames en burgerschap  
*Jeroen Bourgonjon en Ronald Soetaert*
- 12 (W)eerbaar tegen geweld - Over eengerelateerd geweld en hoe het te herkennen  
*Koen Dedoncker, Josje Beukema & Helen Blow*
- 17 De weg vinden - (H)erkenningspunten en richtwijzers in de samenwerking tussen ouders, onderwijs en welzijn in complexe opvoedingsituaties  
*Veronique De Roeck, Katrien Meireman en Maurits Wysmans*
- 20 **Katern**  
Aan motivatie geen gebrek...  
*Filip Van Droogenbroeck, Bram Spruyt, Lilith Roggemans en Gil Keppens*
- 24 Trainingen voor leerkrachten en leerlingen uit het secundair onderwijs in omgaan met grensoverschrijdend gedrag  
*Gil Thys en Mohamed Achaibi*
- 28 Schools wangedrag in Vlaamse secundaire scholen  
Een kijk op compositie-effecten  
*Jannick Demanet en Mieke Van Houtte*
- 32 CLB in de vuurlinie bij vechtscheidingen  
*Daniël DeBlock*
- 35 **Webwijs**  
Thema's  
J. Tallon
- 38 **Agenda en documentatie**  
*E. Verduyckt*