

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 24 - nummer 3 - september 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

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 leerlingssituaties (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.

Jongeren, identiteit en beeldvorming

Fatma ARIKOGLU en Sarah SCHEEPERS

Identiteit is een woord dat jongeren zelf niet vaak in de mond nemen, maar het is ongetwijfeld een thema dat hen sterk bezighoudt. Bij veel mensen roept het begrip ondanks zijn veelvuldig gebruik toch nog vraagtekens op. Soms vraagt men zich af in welke mate en hoe identiteitsvorming bij jongeren gestuurd wordt door beeldvorming onder leeftijdsgenoten en door groepsdruk. Er bestaat weinig twijfel over het feit dat beeldvorming over zichzelf en anderen een impact heeft op identiteitsvorming. Zo kan de onderlinge beeldvorming tussen (groepen) jongeren sterk vertekend en negatief zijn waardoor er misvattingen en vooroordelen over elkaar ontstaan en in stand worden gehouden. Bovendien vervalt het praten over groepen jongeren/volwassenen al snel en vaak onbewust in tegenstellingen zoals ‘wij-zij’ en ‘goed-slecht’. Daarom is het een uitdaging om als begeleider of leerkracht de gepaste instrumenten en methodieken te hanteren voor de ondersteuning van jongeren in hun zoektocht naar een meer evenwichtige identiteit(svorming) en een betere beeldvorming. Ella vzw tracht hieraan tegemoet te komen met een methodiekenbundel rond beeldvorming en identiteit: ‘Spiegeltje, spiegeltje aan de wand... Methodieken voor jongeren rond beeldvorming en identiteit’. In dit artikel geven we achtergrondinformatie en een aantal cruciale sleutelbegrippen mee om de (meervoudige) identiteitsconstructie van jongeren beter en correcter te kunnen begrijpen. We sluiten af met een korte voorstelling van de bundel.

Jongeren en identiteitsvorming

Identiteit is het resultaat van een proces van zelfidentificatie, dat tweezijdig is. Enerzijds bepaalt het individu wat het ‘ik’ precies inhoudt. Anderzijds gebeurt de zelfidentificatie tegen het licht van de omringende omgeving. Iemand's identiteit heeft in eerste instantie altijd met de persoon zelf te maken. Maar wie je bent leid je ook af van het beeld dat anderen van jou zouden hebben. Dat wil zeggen dat identiteit verbonden is met perceptie en dus met beeldvorming. Het omvat de manier waarop je in het leven staat en hoe je jezelf en de wereld ziet. Maar ook hoe (je denkt dat) die wereld naar jou kijkt.

Het proces van identiteitsontwikkeling staat centraal in het leven van jongeren. Verschillende factoren hebben een belangrijke invloed op het identiteitsontwikkelingsproces. Zo onderscheiden we zowel individuele als sociale factoren. Individuele factoren zijn van biologische en psychologische aard. Alle jongeren zitten in de puberteit maar niet voor iedereen is die even stormachtig. Elke jongere gaat op een andere manier om met wat er rondom haar of hem gebeurt. Zo is de ene jongere bijvoorbeeld koppiger, temperamentvoller of introverter dan de andere. Op het sociale niveau zien we dat de sociale druk of de mening van *peers* zeer belangrijk is. Daarnaast spelen ook opvoedingspatronen en de relatie met de ouders een rol. Jongeren worden onder druk gezet om te weten wat ze willen in hun leven en om hun imago bij te sturen via allerlei kanalen, zoals sociale media. Daar komt nog eens bij dat we in een consumptiemaatschappij leven en dat jongeren tegenwoordig ge-

confronteerd worden met een waaier aan keuzemogelijkheden en met normen waaraan ze dienen te voldoen. Punker, rocker, gothic, emo, hiphopper of skater...? ‘Wie ben ik’ kan op duizend manieren worden ingevuld. En dat maakt het er uiteraard niet eenvoudiger op!

Identiteit altijd in beweging, meervoudig en gegenderd

Identiteitsvorming wordt beïnvloed door(heen) de tijd en ruimte. Het is geen vaststaand gegeven maar een proces en dus dynamisch. Jongeren groeien op in een superdiverse samenleving. Dat maakt het identiteitsvormingsproces er niet eenvoudiger op. De identiteit van jongeren is niet enkel veranderlijk, maar ook meervoudig en krijgt vorm op het kruispunt van meerdere op elkaar inwerkende en elkaar versterkende categorieën zoals sociale klasse, etniciteit, leeftijd, religie, seksuele oriëntatie... Zo zijn jongeren tegelijk Turk en Brusselaar, én jongen of meisje of transgender, én hetero of holebi of bi én scholier in bso of aso, én lid van een vereniging, én broer of zus, én dochter of zoon én kleinkind van,... Een heteroseksuele jongere van het mannelijke geslacht, die de ‘witte etnische positie’ bezit en waarvan de ouders behoren tot de hogere of middenklasse, zal op verschillende vlakken wellicht minder obstakels ondervinden tijdens het opgroeien dan bijvoorbeeld een moslim meisje met een hoofddoek wiens ouders uit Syrië gevlucht zijn naar België en die beroep moeten doen op het OCMW. In zekere zin kunnen we de jongen ten opzichte van het meisje zelfs geprivilegieerd noemen.

Wat is ella?

ella vzw | kenniscentrum gender en etniciteit in een notendop

Als kenniscentrum gender en etniciteit werkt ella aan de emancipatie en volwaardige participatie van meisjes en jongens uit etnische minderheden. De versterking en ondersteuning van hun identiteitsvormingsproces is daartoe een belangrijke voorwaarde. Ella werkte voor dit project van 'onderruit', vanuit de leefwereld van jongeren van allerlei pluimage. De inbreng van én door jongeren zelf - wat betreft identiteit en de constructie ervan - dragen we immers hoog in het vaandel.

Concreet ontwikkelt ella cahiers, sensibiliseringscampagnes, methodieken en vormingspakketten voor verschillende groepen, gaande van jongerenwerkingen en scholen tot (zelf)organisaties, hulpverleners en bedrijven. Ella biedt vormingen, trainingen en lezingen aan over tal van onderwerpen en organiseert lezingen, debatten en studiedagen. Voor meer info: www.ellavzw.be

Kruispuntdenken of intersectionaliteit staat centraal bij ella. Dit perspectief gaat ervan uit dat elk individu gesitueerd is op een kruispunt van verschillende machtsassen: niet alleen van gender en etniciteit maar ook van klasse, seksuele oriëntatie, leeftijd, burgerschapsstatus... Een intersectionele benadering neemt de onzichtbare achterstellingsmechanismen mee in de strijd tegen meervoudige discriminaties. En gaat ervan uit dat gender, etniciteit en andere factoren onze maatschappelijke positie bepalen. Kruispuntdenken propageert dus een en/en perspectief: gender, etniciteit en andere factoren komen altijd gelijktijdig en in wisselwerking tot stand. Dat betekent bijvoorbeeld dat gender altijd een etnische en klasse-invulling heeft en dat etniciteit altijd gegenderd en van een klassebetekenis voorzien is.

Wat is gender?

Gender gaat *niet* over de biologische verschillen tussen 'meisjes' en 'jongens' maar over de sociale rollen en verwachtingen die aan v/m gegeven worden. Via onder andere opvoeding, onderwijs en media construeert gender beelden en opvattingen rond 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' en regelt het de toegang tot verschillende rollen, identiteiten, posities en materiële hulpbronnen. Het is dus een sociale constructie die bepaalt wat meisjes en jongens wel of niet mogen en horen (te) doen en waarbij de rollenpatronen duidelijk kunnen verschillen naargelang de context en de tijd.

Wat is etniciteit?

Etniciteit is (net zoals gender) een maatschappelijk ordeningsprincipe dat niet te herleiden valt tot louter verschillen in huidskleur, afkomst of cultuur. Sinds de jaren vijftig zijn Italianen en Spanjaarden uit onze contreien een flink stuk 'witter' geworden, terwijl moslims na 9/11 heel wat 'zwarter' werden. Ondanks hun blanke huidskleur, worden Oekraïners of Polen vandaag duidelijk gezien als 'gekleurd', terwijl een zwart adoptiekindje behoorlijk 'wit' kan worden. Etniciteit is dynamisch en fluctueert naargelang de historische periode en maatschappelijke context.

Hij beantwoordt (althans op het eerste gezicht) aan de dominante sociale normen.

Genderuitingen kunnen verschillen naargelang de tijd en ruimte waarin jongeren zich bevinden. Zo worden meisjes met een lagere sociale achtergrond (ongeacht de etnische origine) veel meer met

klassieke rolpatronen en man/vrouw-verwachtingen geconfronteerd dan meisjes uit de (rijke) middenklasse. Meisjes van de lagere sociale klasse zitten bijvoorbeeld vaak in het beroepsonderwijs en in het bijzonder in de richtingen die de typische rolverdeling bevestigen en in stand houden zoals haartooi, mode en verzorging terwijl de jongens met automechanica en houtbewerking een stiel leren. Naast gender is dus ook klasse een maatschappelijk(e) constructie/ordeningsprincipe en klasse en etniciteit spelen bovendien op elkaar in.

(etnische) identiteit

De identiteit van veel jongeren - en de superdiversiteit in onze samenleving - worden al te vaak herleid tot een etnische identiteit - en etnische diversiteit. Dit zowel door de buitenwereld (media, onderwijs, beleid, ...) als ook door de jongeren zelf, als een soort van verzetshouding of statement. Deze tegenpositie is niet altijd een bewuste stellingname tegenover de meerderheidsidentiteit. Bij jongeren uit etnische minderheidsgroepen wordt de etniciteit of afkomst vaak als problematisch of 'afwijkend' of 'anders' gezien. Zij worden vaker aangesproken als zijnde 'anders'. Verder krijgen veel jongeren uit etnische minderheidsgroepen tijdens hun puberteit te maken met verscheidene sociale en culturele kaders, met eigen eisen en verwachtingen. Ella wil deze zoektocht naar identiteit(svorming) in geen geval problematiseren maar wil wel wijzen op het belang om hierover te communiceren met jongeren en om hen te laten reflecteren over beeldvorming en identiteit. Ella wil met deze methodiekenbundel niet de indruk wekken dat etniciteit en/of cultuur enkel van doorslaggevend belang zijn wanneer het gaat over jongeren uit etnische minderheidsgroepen. Cultuur is immers een gegeven dat sterk onderhevig is aan veranderingen en dus dynamisch van aard. Iemand vastpinnen op een bepaalde cultuur is de realiteit onrecht aandoen. In identiteitsprocessen spelen factoren zoals klasse, religie, seksuele geaardheid, gezinssamenstelling, opleidingsniveau en gender eveneens een belangrijke rol. Verder waarschuwt ella ook voor veralgemeningen en homogenisering van etnische minderheden in de context van identiteitsvorming en beeldvorming.

Ella constateert dat jongeren van andere afkomst dan Belgische, buiten de vooroordelen, op zoek zijn naar erkenning en waardering: niet als 'allochtoon', maar bijvoorbeeld als Belg met Spaanse, Marokkaanse of Turkse achtergrond. Dit soort combinaties zullen voor de tweede, derde en komende generatie(s) jongeren uit etnische minderheidsgroepen belangrijker worden in de benoeming van hun identiteit. Immers, weten wie je bent, is ook weten van waar je komt (of je ouders komen). De waardering van de eigen (etnische) achtergrond is essentieel voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld bij jongeren. De beeldvorming onder de huidige superdiverse jongerenpopulatie speelt daarbij een grote rol.

Methodiekenbundel voor jongeren rond beeldvorming en identiteit: Spiegeltje, spiegeltje aan de wand...

Zoals reeds hierboven vermeld, werkt ella als kenniscentrum gender en etniciteit aan de emancipatie en volwaardige participatie van jongeren uit etnische minderheden. De versterking en ondersteuning van hun identiteitsvormingsproces is daartoe een belangrijke voorwaarde. Deze methodiekenmap biedt concrete instrumen-



ten voor de ondersteuning van jongeren in hun zoektocht naar een meer evenwichtige identiteit(svorming) en een betere beeldvorming.

Aan de publicatie van deze bundel ging een heel traject vooraf. Na een literatuurstudie trok ella naar scholen en jeugdwerkorganisaties (en hun leerkrachten en begeleiders). In tal van focusgroepen en diepte-interviews met jongeren werd gepeild naar de specifieke noden en ervaringen met betrekking tot identiteitsvorming. Er werd onderzoek verricht naar de bestaande beeldvorming rond identiteit om werk te kunnen maken van een betere verstandshouding tussen jongeren van allerlei pluimage.

Deze bundel richt zich tot jongerenwerkers, leerkrachten en begeleiders die werken met jongeren (12-18 jaar) van diverse etnische origines. Ella wil hen in eerste instantie informeren over de complexiteit van identiteitsontwikkeling, hen sensibiliseren om deze te erkennen en er op een nuchtere en positieve manier mee om te gaan. Verder biedt deze map een aantal verhelderende inzichten met betrekking tot het thema van identiteitsconstructie waarbij etniciteit betrokken wordt in het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit. De centrale stelling is dat er diversiteit bestaat, zowel tussen als binnen de groepen jongeren van verschillende etnische achtergronden. De bundel is doorspekt met tal van uitspraken en getuigenissen van jongeren. Zij kunnen dienst doen als discussiemateriaal in de klas of groep. Maar bovenal ontwikkelden we een aantal kant-en-klare methodieken die jongerenbegeleiders en leerkrachten bij hun groepen kunnen inzetten. Zo worden in deel één cruciale sleutelbegrippen uitgelegd in verband met de constructie van (meervoudige) identiteiten bij jongeren. Deze begrippen en concepten begrijpen, vormt een eerste stap om de complexiteit van identiteitsontwikkeling bij jongeren uit etnische minderheidsgroepen te kunnen kaderen (deel twee en drie). In het laatste deel van de bundel worden methodieken aangeboden die bruikbaar zijn in groepen jongeren. Deze methodieken of oefeningen worden uitgelegd aan de hand van sleutelwoorden, doelstellingen, tijdsduur, benodigd materiaal en verdere informatie over de aanpak per oefening.

Tot slot: puberen loopt niet altijd van een leien dakje. Tijdens de adolescentie is het leven van veel jongeren onderhevig aan heel wat veranderingen. Op zoek naar hun eigen identiteit maken jongeren soms rare bokkensprongen. Ze komen voor belangrijke beslissingen te staan en dat roept vaak de nood aan bevestiging en ondersteuning op. Op school maken ze bijvoorbeeld belangrijke keuzes voor hun toekomst en kiezen ze een studierichting. Om zulke keuzes te kunnen maken is het van belang dat ze weten wie ze zijn. De zoektocht naar identiteitskenmerken roept bij jongeren echter veel vragen op. Veel jongeren worstelen met de vragen “wie ben ik?” of “wie wil ik zijn?”. Andere vragen hebben te maken met de positie van identiteit in de tijd: heeft identiteit te maken met het heden, het verleden, met de toekomst of met alle drie? Wordt identiteit volledig ge(re)construeerd door onszelf of ook door anderen? Bestaat er slechts één identiteit of zijn er meerdere? In deze methodiekenmap wordt gezocht naar mogelijke antwoorden op al deze vragen.

Fatma ARIKOGLU en Sarah SCHEEPERS
Ella vzw, Kenniscentrum gender en etniciteit

Hoe de methodiekenmap bestellen?

Methodiekenmap (39p.) + DVD theaterstuk ‘Gemeenschappelijke ruimte’

Kostprijs: € 25 + € 3,70 verzendingskosten per exemplaar (voor verzending binnen België). Te bestellen via info@ellavzw.be

REFERENTIES:

- Abram I. en Wesley J. (2006), *Elkaar leren kennen=leren van elkaar. Eigen identiteit en interculturele dialoog*, Forum instituut voor multiculturele ontwikkeling: Utrecht
 - Botman M., Jouwe N., Wekker G. (2001), *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwen in Nederland*, Koninklijk Instituut voor de Tropen: Amsterdam
 - Clycq N. (2009), *Van Keukentafel tot God. Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding*, Garant: Antwerpen/Apeldoorn
 - Fadil N. (2004), *Islam als religie, maar ook als identiteit. De rol van de islam bij Maghrebijnse meisjes in West-Europa*, Niet-gepubliceerde working paper
 - Nabben T., Yesilgoz B. en Korf D.J. (2006), *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken*, Forum instituut voor multiculturele ontwikkeling: Utrecht
 - Miri A., Arikoglu F. en Spaas N. (2011), *Spiegeltje, spiegeltje aan de wand... Methodieken voor jongeren rond beeldvorming en identiteit*, ella vzw | kenniscentrum gender en etniciteit, Brussel
 - Taspinar B. (1999), *De gezinsachtergronden van Turkse origine*, ongepubliceerde thesis, Vrije Universiteit Brussel
 - Vettenburg N., Deklerck J. en Siongers J. (2009), *Jongeren binnenstebuiten. Thema's uit het jongerenleven onderzocht*, Acco: Leuven/Den Haag
- Website over superdiversiteit: <http://www.superdiversiteit.com/>. Geraadpleegd op 1 juli 2013.

Herstelgericht werken in de hele school

Een praktijkvoorbeeld vanuit het perspectief van de leerlingbegeleider

Martijn DEBONNET

Veel mensen in Vlaanderen zijn enthousiast over herstelgericht werken op school. Dat komt niet alleen door onze ervaring in de praktijk: het voelt goed aan en levert tastbare resultaten op (Beerten, 2012). Maar ondanks dit positieve aanvoelen, blijft een grootschalige toepassing uit. Herstelgericht werken blijkt teveel vast te hangen aan één of een paar mensen op school. Doorheen mijn contacten met andere scholen merkte ik dat veel van mijn collega's datzelfde gevoel hebben en met dezelfde vragen zitten. Hoe komt dit? Wat doen we verkeerd? In deze bijdrage worden de ervaren moeilijkheden en mogelijkheden en het traject dat wij concreet aflegden in onze school beschreven.

Een groeiproces

In onze school werken wij al meer dan 10 jaar herstelgericht. Vooral binnen de leerlingbegeleiding en het CLB werd daarin expertise opgebouwd. Maar zoals in veel andere scholen, betekende dit daarom nog geen toepassing binnen de hele schoolwerking. Het groeiproces verliep langzaam, met de nodige obstakels en weerstanden. Toch behaalden we doorheen de jaren ook kleine en grotere successen.

Na die jarenlange voorbereiding, konden wij op onze school een grote stap zetten. Hierin werden wij ondersteund door Ligand¹. Eerder volgden wij bij Ligand al de basisopleiding “Klassenmanagement – Groepsdynamica”, “Moderator van Hergo's² op school en in de hulpverlening”, en “Procesbegeleider Positieve Heroriëntatie”. Daarna volgden wij het traject “Herstellend handelen, een vormingsaanbod tot het behalen van het certificaat van herstelgerichte school”.

Contextgegevens

In zeven jaar tijd waren er op onze school vijf directeurs, die allemaal hun eigen overtuiging hadden en dus verschillende zwaartepunten legden. Het personeel op school paste zich steeds aan. Dit zorgde voor een verhoogd gevoel van planlast bij het team dat, misschien daardoor, makkelijk verviel in de vertrouwde sanctiecultuur. Het herstellendenken was bij de laatste vier directeurs onbekend toen zij startten. Herstel inbouwen in de volledige schoolwerking stond daarom niet hoog op hun agenda. Dit was niet vanuit een desinteresse, of vanuit een andere overtuiging, maar omdat herstelgericht werken voor hen volledig nieuw was.

Het steeds opnieuw van nul moeten beginnen zorgde bij de leerlingbegeleiders voor frustratie. Steeds andere directeurs gaven ons ook steeds nieuwe bijkomende opdrachten, terwijl de oude opdrachten niet verdwenen. Het was niet zo eenvoudig om daarbij het herstelgericht werken niet op het achterplan te laten verdwijnen.

Toch lukte het om stappen te blijven zetten om als school sterker te worden in herstel. Dit kon door bij persoonlijke frustraties gebruik te maken van herstelgericht werken en door zoveel mogelijk *verbindend* te *communiceren* (daarover later meer in dit artikel).

Weerstand bij onszelf

Steeds meer leerde de ervaring ons dat er een parallel is tussen het omgaan met weerstand en het voeren van herstelgesprekken. Zoals we als moderator de (her)verbinding niet cadeau krijgen bij een Hergo, zo ging het ook niet vanzelf bij het omgaan met weerstand bij de leden van ons schoolteam.

Het waren de begeleiders van Ligand die ons de volgende, zeer verhelderende, vraag stelden: “Hoe gaan jullie het herstelgericht werken *op een herstelgerichte manier* implementeren bij jullie op school?”.

Het sterker worden in herstel op school werd dus ook een herstelgericht proces. Een proces dat heel wat tijd, geld en energie zou kosten. We gingen bij onszelf na: wat is de kern? Wat willen we bereiken (1)? Vervolgens namen we de tijd om na te gaan welke emoties (2) we daarbij voelden. We gingen na welke verantwoordelijkheid (3) we bij onszelf konden leggen: zowel bij onze emoties (3a) als bij de bestaande situatie (3b). Dat deden we ook voor de verantwoordelijkheid van anderen (3c). Tenslotte dachten we na over welke verantwoordelijkheid we zelf wilden opnemen naar de toekomst (4), om ons doel te bereiken.

Voor mezelf ging dit als volgt:

(1) Als leerlingbegeleider wil ik het herstelgericht werken in de hele schoolwerking integreren. Ik wil dat dit breed gedragen wordt door het hele team en alle individuele leden. Nu is dit (nog steeds) niet zo. (2) Dat is frustrerend. Het voelt ook alsof de energie die ik investeer verloren gaat, omdat ik niet direct resultaat zie. (3a) Ik voel me gefrustreerd omdat ik graag wil dat de dingen vooruitgaan. Dit

gevoel hoort dus bij hoe ik in mekaar zit. (3b) Mijn verantwoordelijkheid is dat ik het sterker worden in herstel als school soms op het achterplan laat verdwijnen. Ik probeer het ook te veel alleen te doen. (3c) De verantwoordelijkheid van anderen is dat ze niet uit zichzelf aan herstel denken en er zich niet voor openstellen. Ze beschikken daardoor ook niet over de juiste informatie over wat herstelgericht werken eigenlijk is. (4) In de toekomst kan ik doorzetten. Ik kan erover waken dat mijn doel niet op het achterplan geraakt. Ik kan mijn energie zo efficiënt mogelijk proberen in te zetten. Ik kan medestanders verzamelen.

Weerstand bij anderen

Bij het communiceren met mensen in weerstand, staken we energie in het te weten komen van wat voor hen de kern van de zaak was. Ook om het voor onszelf concreet te maken wat hun emoties en behoeften waren. Door *vrijmoedig* te spreken, door open te communiceren over wat onze behoeftes en noden waren, kwamen we uiteindelijk tot *verbinding*. Vanuit een verbonden positie konden we dan samen zoeken naar oplossingen voor onze gemeenschappelijke problemen.

Dit klinkt misschien alsof dit gemakkelijk was maar dat is niet zo.

Vrijmoedig spreken vraagt moed. Het betekent onder meer alles durven zeggen wat nodig is, ook als het wat moeilijk ligt. Het betekent oprecht zijn, niet om de pot heen draaien, zeggen waarop het staat. De verantwoordelijkheden leggen waar ze horen. Als het gaat om de inhoud van de boodschap, moet alles mogelijk zijn. Maar de manier waarop die boodschap wordt gebracht, is bijzonder belangrijk. Soms was daar wat tijd voor nodig.

Pas vanuit een kwetsbare positie was het mogelijk om echt tot verbinding te komen.

Doorzetten

We startten met proactieve cirkels³ met de medewerkers van het secretariaat (leerling-secretariaat en leerlingbegeleiding). Daartoe kregen we het mandaat van de directeur. We gaven vooraf aan alle collega's afzonderlijk de nodige uitleg. In die cirkelgesprekken kwam er aanvankelijk heel wat weerstand. Vooral toen werd gevraagd om open te spreken. Naar mijn mening dragen alle mensen maskers in onze maatschappij. Daarmee bedoel ik dat ze zich aanpassen aan de situatie waarin ze zich bevinden. Dit is normaal en ook goed. Maar het zorgt er ook voor dat mensen niet gewend zijn om zich kwetsbaar op te stellen en ten volle in openheid te communiceren.

Vorig schooljaar vroegen we aan de nieuwe directeur opnieuw mandaat. Deze liet weten dat hij had gehoord dat er een positief effect was op de werking van het secretariaat. Maar toch vroeg hij ons aanvankelijk te wachten "gezien het nu niet meer nodig is". Via verbindende communicatie, de herstelgerichte visie en uitleg over proactief werken, konden wij opnieuw starten. De proactieve cirkels met de collega's gaan nu nog steeds door, met positieve resultaten. Ze hebben effectief bijgedragen tot verbinding in dit team en de samenwerking nog verbeterd.

Om de schoolwerking op één lijn te krijgen met de herstelvisie zetten we nog verschillende stappen.

Traject "Herstelgerichte School"

Met een stuurgroep (directie, leerlingbegeleiding, CLB) dachten we

in het eerste trimester na over wat we met ons gedragsbeleid willen bereiken. Vanuit een duidelijke probleemstelling formuleerden wij concrete doelstellingen.

Probleemstelling

Het aantal leerlingen dat de voorbije schooljaren de school voortijdig verliet omwille van een tuchtprocedure, ligt hoger dan we zouden willen. Bij sommige leerlingen is de leerwinst klein. Er is soms onduidelijkheid over wat de verwachtingen zijn. Mensen ontlopen soms hun verantwoordelijkheden. Bij enkele leerlingen leeft de overtuiging dat als er geen straf wordt gegeven, het gedrag toegelaten is. We steken erg veel energie in straffen en orde- en tuchtmaatregelen. Dit heeft niet altijd een gedragsverandering tot gevolg.

Een voorbeeld:

Een leerling vertoont ongewenst gedrag. De leerkracht stuurt hem naar de leerlingbegeleider. Deze heeft een gesprek met de leerling en laat hem een herstelopdracht maken. Deze wordt slechts half eerlijk ingevuld. De leerlingbegeleider vraagt de leerkracht dit op te volgen. Het opvolgingsgesprek vindt echter nooit plaats. Geen van drieën (leerling, leerkracht, leerlingbegeleider) nemen ze daarin verantwoordelijkheid. De volgende keer geeft het gedrag van de leerling aanleiding tot een groot conflict in de klas.

Doelstellingen

Na deze probleemstelling werden de volgende doelstellingen geformuleerd.

1. Zoveel mogelijk leerwinst bij zoveel mogelijk leerlingen.
2. Minder leerlingen verlaten de school voortijdig omwille van een tuchtprocedure.
3. Er is een positief klimaat op school waarin openheid en eerlijkheid belangrijk zijn.
4. De verwachtingen zijn duidelijk.
5. Iedereen neemt zijn verantwoordelijkheid (de directie, het middenkader, de leerkrachten, het M.V.D.-personeel⁴, de leerlingen, de ouders, het CLB, de externe partners).
6. Onze aanpak van ongewenst gedrag op school is efficiënt en effectief.

Een mogelijk voorbeeld:

Een leerling vertoont ongewenst gedrag. De leerkracht spreekt hem aan op zijn verantwoordelijkheid, maar beluistert ook de noden van de leerling. Leerkracht en leerling hebben na de les een gesprek waarin afspraken worden gemaakt waar beiden zich in kunnen vinden. Er wordt ook afgesproken wat er gebeurt als de leerling nogmaals dit ongewenst gedrag zou vertonen.

Stappenplan

Met de stuurgroep bepaalden we een stappenplan om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken.

Stap 1: met de stuurgroep meer te weten komen over herstel als methodiek, visie en levenshouding.

Stap 2: een evenwichtige kerngroep samenstellen uit het hele team, van ongeveer vijftien mensen, om samen sterker te worden in herstel.

Stap 3: met deze kerngroep op een zeer participatieve manier samen de visie bepalen en een traject uitzetten in de tijd, met de bo-

venstaande doelstellingen. In dit traject past ook de nascholingstweedaagse door Ligand (“Herstellend handelen”) voor de hele kerngroep.

Stap 4: dit traject implementeren in de schoolwerking. Dus niet enkel in de eigen werking van leerkrachten of leerlingbegeleiders, maar doorheen het schoolreglement, het schoolwerkplan, de vakgroepwerking, enz. ...

Stap 5: evaluatie en bijsturing.

Visie op het gedragsbeleid

Vooraleer nascholing te volgen, kwam de kerngroep verschillende keren samen om na te denken over het gedragsbeleid op school. Ook de Pedagogische Raad van de school werd erbij betrokken. Na de tweedaagse nascholing, georganiseerd voor het kernteam, werd er een pedagogische studiedag georganiseerd voor het volledige team van de school. Met wat toen als resultaat naar boven kwam, werd uiteindelijk een visie uitgeschreven.

Bij het gedragsbeleid bij ons op school wordt de structuur van de preventiepiramide (Deklerck & Van Overveld, 2011) aangehouden. Ook zijn er een aantal overkoepelende actiepunten:

1. Wat in de visie werd opgenomen, staat op dezelfde manier in het schoolreglement.
2. Bij de opstartende teamvergadering (eind augustus) komen steeds zowel deze visie als het gedragsbeleid uitgebreid aan bod. Dit wordt goed uitgelegd aan het hele team. Daarin maakt de directeur duidelijk waar het beleid vandaan komt en wat van iedereen wordt verwacht.
3. Alle niveaus van het beleid zijn ook opgenomen in de functioneringsgesprekken met alle leden van het team. Ze worden hierop geëvalueerd door de directeur.
4. Ook wat het team betreft hanteert de school de principes van een fair proces: (1) mensen worden aangesproken op hun engagement en worden betrokken, (2) er is duidelijke en transparante uitleg, (3) de verwachtingen zijn zeer helder.

Niveau 1: Basisklimaat

De leerlingen worden met respect behandeld en er wordt actief geluisterd.

Het stimuleren van het opnemen van verantwoordelijkheid enerzijds en participatie anderzijds, is zeer belangrijk en wordt door het hele team nagestreefd, op alle niveaus.

We vragen aan elke klasleraar om elke week een klaggesprek te voeren aan de hand van de methodiek van de proactieve cirkel⁵ en rekening te houden met de groepsdynamische processen. Er worden vrijwillige interviews georganiseerd voor de moderatoren van proactieve cirkels op school. De leerlingbegeleider coördineert en ondersteunt.

Iemand van het kernteam kan aanwezig zijn op die cirkelgesprekken waar het nodig is om extra ondersteuning te bieden (steeds op vraag van de klasleraar, of op vraag van de leerlingen zelf).

Niveau 2: Algemene preventie

Alle leden van het team hebben een voorbeeldfunctie. “Be the change you want to see. If you are not practicing what you teach, you’re teaching something else. Students don’t listen to what we (teachers) say, they look at what we do.” (Belinda Hopkins, 2012). Alle leden van het schoolteam gedragen zich eerlijk, vriendelijk en respectvol. Ze geven hun eventuele fouten toe.

De leden van het schoolteam gaan voor verbinding, niet voor winst of verlies. Daartoe kunnen ze gebruik maken van verbindende communicatie⁶: mensen worden dichterbij elkaar gebracht, liever dan uit elkaar te groeien. Dit kan door de achterliggende behoeftes te zien van de mensen, ook als zij onhandig of agressief communiceren. En door zelf stil te staan bij hoe de eigen communicatie wordt gebracht. Het team is bekend met de methodiek van verbindende communicatie en past deze toe (op alle niveaus).

Niveau 3: Specifieke preventie⁷

Leden van het team spreken altijd eerst zelf de leerling aan, zodra ze een probleem vermoeden of wrijving ervaren. Heel belangrijk is dat dit individueel en discreet gebeurt. Dit gesprek voeren ze rekening houdend met de eerder beschreven visie en houding.

Wanneer leerlingen niet gemotiveerd zijn, kunnen de leden van het team naast het extern motiveren (door een straf of beloning te geven) ook, en vooral, de autonome motivatie van deze leerlingen aanwakkeren. De zelfdeterminatietheorie (Vansteenkiste, 2010) is bij alle teamleden bekend.

De aanvangsbegeleiding voor nieuwe leerkrachten omvat uitleg over de visie van het gedragsbeleid bij ons op school en over de gebruikte methodieken op school (herstelgericht werken, proactieve cirkels, verbindende communicatie, achterliggende behoeftes, zelfdeterminatietheorie, curatieve en remediërende maatregelen).

Niveau 4: Aanpak van gedragsproblemen

Bij (relatief) kleine incidenten, hetzij tussen leerlingen onder elkaar of tussen een leerling en de leerkracht, wordt altijd eerst de mogelijkheid tot herstel aangeboden. De leerkracht zal zelf een herstelgesprek voeren met de leerling.

Bij ernstige incidenten en conflicten kan de leerkracht de ondersteuning van de leerlingbegeleiding vragen, of een spoedklassenraad. In beide gevallen wordt altijd eerst herstel overwogen. Dan is er een herstelgesprek, herstelbemiddeling of een Hergo door de leerlingenbegeleiding⁸. De klassenraad kan ook een ordemaatregel treffen, een begeleidende maatregel aanvragen (door de leerlingbegeleider of het CLB), of een tuchtmaatregel aanvragen (door de directeur).

Vooraleer een ordemaatregel of een tuchtmaatregel wordt genomen, krijgt de leerling altijd eerst de kans om verantwoordelijkheid op te nemen en de schade te herstellen.

Op school bestaan er ook verschillende begeleidende maatregelen voor gedrag. Daaronder horen ook gesprekken met de leerkracht, de klasleraar, of de leerlingbegeleiding. Het CLB kan worden ingeschakeld en via het CLB kan ook de externe hulpverlening worden aangesproken.

Een groeiproces

Door de manier waarop we werkten, werd de visie ontwikkeld vanuit de basis, maar rekening houdend met de recentste inzichten en methodieken. Het implementeren van deze visie was en is nog steeds een langdurig proces. Zoiets kan dus niet in een paar schooljaren worden afgerond. De visie die hierboven werd beschreven is dus geenszins een perfecte weergave van de huidige werking in de praktijk. Het is een schets van de keuzes die we hebben gemaakt en waar wij toe willen komen in de toekomst. Dit schooljaar zullen wij met de kerngroep evalueren en waar nodig bijsturen. Daarbij zullen

Controlerende motivatie (“moeten”)		Autonome motivatie (“willen”)	
Straf	Schaamte	Zinvolheid	Plezier
Boete, beloning, verwachting, eis, verplichting, externe druk	Schuld, plichtsbewust, zelfkritiek, zelfwaarde hangt er van af, interne druk	Persoonlijk relevant, betekenisvol, nuttig, belangrijk, interne weloverwogen keuze	Eigen keuze, interesse, roeping, passie, geboeid, interne positieve keuze
<i>Extrinsieke motivatie</i>		<i>Intrinsieke motivatie</i>	
⇒ STRESS , verplichting, druk		⇒ WELBEVINDEN , vrijwillig, vrij	

we ook het volledige team betrekken.

De keuzes die wij maken, lijken misschien utopisch, onrealistisch of te theoretisch. Toch werden ze gefundeerd genomen, vanuit de basis en gestoeld op de praktijkervaringen bij ons op school. Uiteraard betekent dit niet dat het bij ons allemaal rozengeur en maneschijn is. Ook in de toekomst zullen wij te maken krijgen met obstakels, weerstanden en frustraties en ook met groeikansen.

Toch kijk ik met enthousiasme naar die toekomst uit, vast van plan om een herstelgericht antwoord te bieden waar ik maar kan. Of het nu gaat over conflicten tussen leerlingen, of over de interne schoolwerking. Ook bij het meebouwen aan mijn school als gemeenschap, voelt dit goed aan en levert het tastbare resultaten op.

Martijn DEBONNET
martijn@debonnet.be

NOTEN

- Ligand is een centrum dat gericht is op innovatie en ontwikkeling in een streven naar duurzaam samenleven. Men richt zich daar op herstel en preventie om uitsluiting te vermijden, vanuit de visie en de expertise van vzw Oranjehuis en CDV Aura. Men wil nieuwe ontwikkelingen vorm geven en deze uitdragen via vorming en ze in de praktijk te brengen.
- Een Hergo of Herstelgericht Groepsoverleg is een zeer gestructureerde bemiddeling tussen de dader met zijn/haar context, het slachtoffer met zijn/haar context, en de maatschappij of in ons geval de school. Zie ook Walgrave & Vettenburg, 2006.
- Zie Beerten, 2012.
- Meesters-, Vak- en Dienstpersoneel
- Zie Beerten, 2012.
- Zie www.humanmatters.eu/nl/verbindende-communicatie-13.htm
- Specifieke preventie onderscheidt zich van algemene preventie omdat ze anticipeert op een probleem. Het is een voorbereiding om specifieke problemen te voorkomen.
- Zie Beerten, 2012.

BRONNEN

- Balcaen, L. (2011-2012). Herstelgericht werken op school. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 51-57.
- Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school..., *Welwijs*, 4, 29-33.
- Deklerck, J., Adriaenssens P., Deboutte G., Detrez C., D'haese W., Hermans A., Leonard H., Londers M., Patfoort P., Vandamme W. (2012). *Preventie en aanpak, een veelkleurig verhaal van probleemgedrag in het onderwijs*, Leuven/Den Haag, Acco.
- Deklerck, J., Van Overveld K. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*, Leuven/Den Haag, Acco.
- Hopkins, B., 'A new approach to school discipline. How do teachers teach and model the behaviours they want to see in young people, even when things have gone wrong?' op het Congres Herstelgericht werken op school, Schaarbeek, 12 oktober 2012.
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren? Toepassing van de zelf-determinatie theorie. *Caleidoscoop*, 22, 6-15.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.
- Vettenburg, N., & Burskens, D. (2008). Herstelgericht groepsoverleg in een pedagogische context, *Tijdschrift voor herstelrecht*, 8, 7-19.
- Walgrave, L., Vettenburg, N. (2006). Herstelgericht Groepsoverleg. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugdlinquentie, 2006, Leuven, Lannoo Campus.

www.herstelgerichtwerkenopschool.be
www.ligand.be
www.vzw-oranjehuis.be
www.jo-in.be
www.humanmatters.eu/nl/verbindende-communicatie-13.htm
www.geweldlozecomunicatie.be

Vormingen bij Ligand en Informant:

- Basisopleiding groepsdynamica en Klassenmanagement
- Basisopleiding tot moderator van HERGO'S op school en in de hulpverlening
- Herstellend handelen, een vormingsaanbod van het ontwikkelingscentrum en LIGAND tot het behalen van het certificaat van "herstelgerichte school"
- Procesbegeleider Positieve Heroriëntering

Autisme & onderwijs anno 2013

Niets over ons zonder ons

Ruth RAYMAEKERS

Op 25 mei 2013 werd het congres 'Autisme & onderwijs • eigen-zinnig en (on)zichtbaar' georganiseerd door de Vlaamse Vereniging Autisme (VVA). Deze vereniging brengt mensen met autisme, hun ouders, familie en sociaal netwerk rond autisme samen. VVA wil onze samenleving motiveren en activeren zodat mensen met autisme en hun omgeving zichzelf kunnen zijn, vertrekkend vanuit hun kwaliteiten en rekening houdend met hun specifieke noden. Dit congres bracht een actuele stand van zaken over autisme en onderwijs door de ogen van wetenschappers, onderwijspartners, beleidsmedewerkers én ouders en mensen met autisme. Veel geïnteresseerden tekenden paraat, onder wie zowel ouders, persoonlijk betrokkenen als professionals. Het congres was een voltrefter en toonde ook duidelijk aan dat er nog flink aan de weg moet worden getimmerd.

Autisme¹ is onzichtbaar en heeft bovendien vele gezichten. Elke persoon met autisme is uniek. Omdat autisme zich zo verscheiden (het aantal kenmerken, de ernst van de kenmerken, de aanvangsleeftijd) en met een verschillende intensiteit toont, bestaat er niet zoiets als typisch autistisch gedrag, maar wel vele varianten in een breed spectrum. Vandaar de term autismspectrumstoornissen. Ze worden gekenmerkt door een typische stijl van denken en doen, die indringende gevolgen heeft voor de ontwikkeling van communicatie, sociaal gedrag en verbeelding (zie box). Autisme heeft dus invloed op alle levensdomeinen in alle levensfasen en vertaalt zich in sterke en zwakke kanten.

In Vlaanderen leven ongeveer 42.000 mensen met één of andere vorm van autisme. Bij één geboorte op 150 is dus sprake van een autismspectrumstoornis. Binnen het gehele spectrum heeft de helft ook een lichte tot ernstige verstandelijke beperking; de anderen zijn normaal tot hoog begaafd. Autisme komt het vaakst voor bij jongens: 3 à 4 jongens tegen 1 meisje.

Het breed spectrum aan kwaliteiten en noden zorgt ervoor dat kinderen met autisme in alle schooltypes terecht kunnen, zoals regulier onderwijs, GON-begeleiding, buitengewoon onderwijs.

In de praktijk vinden veel kinderen, adolescenten, jongvolwassenen met autisme echter nog steeds niet hun weg in het onderwijs. Zij zitten ofwel niet op een passende plek in het onderwijs ofwel thuis. Een beperkte toegankelijkheid van voorzieningen en scholen voor leerlingen met autisme werd reeds duidelijk in het onderzoek van Renty & Roeyers (2003, Universiteit Gent). Ook op www.autisme-vlaanderen.be regent het getuigenissen van – vaak wanhopige – ouders wiens kinderen het (bijna) niet meer trekken op school.

Waarom vallen steeds meer leerlingen met autisme uit het schoolsysteem?

Onze samenleving is de laatste decennia zodanig geëvolueerd dat de wisselwerking tussen een steeds complexere wereld en de beperkingen als gevolg van het autisme, vaker dan vroeger leidt tot

wat een handicap wordt genoemd. Door hun andere informatieverwerking hebben mensen met autisme immers een grotere behoefte aan duidelijkheid en ondersteuning dan de gemiddelde leerling. Net daar knelt het schoentje.

“Ik kan niet naar een klas met een krijtbord! Tak tak tak... krijg krast op het bord en daar krijg ik hoofdpijn van!”

Louis, leerling met autisme uit het 5de leerjaar

Ondanks de vele inspanningen die geleverd zijn door talloze ouders, leerkrachten en scholen zijn er nog altijd te weinig scholen – zowel in het gewone als buitengewone onderwijs – die zich willen of kunnen aanpassen aan leerlingen met autisme. Daarbij wordt autisme vaak benaderd als een louter gedrags- of emotioneel probleem, wat voor een escalatie van de problemen zorgt. Daardoor is naar school gaan – tijdelijk of definitief – geen optie meer voor leerlingen, ouders noch school. Dit terwijl het accepteren van de eigenwijze informatieverwerking met de daarbij horende aanpassingen van de communicatie, reorganisatie van de leerstof en andere ondersteunende maatregelen de enige manier is om leerlingen met autisme de kansen te geven die ze verdienen.

Basiszorg vandaag en voor iedereen

Goede praktijkvoorbeelden leren ons dat basiszorg op school een haalbare kaart is en dat dit kan door eenvoudige, goedkope en makkelijk in te voeren afspraken. Bovendien creëren deze een win-win situatie voor alle betrokken partijen: kinderen, leerkrachten, directie. Wanneer een school goede basiszorg verschaft aan alle leerlingen dan resulteert dit op korte termijn in minder stress bij alle leerlingen en vaart iedereen daar wel bij.

Enkele voorbeelden van basiszorg:

- noteren op bord (nota's - agenda - opdrachten)
- modelagenda gebruiken
- vakgebonden studietips + leerstofoverzicht
- voorgedrukte toetsen + voorlezen examenvragen
- klassikale verbetering van toetsen

Autismespectrumstoornissen

Autisme wordt gekenmerkt door een andere informatieverwerking van de hersenen. Informatie die via de zintuigen binnenkomt wordt bij mensen met autisme anders verwerkt. Ze hebben moeite om de details die ze waarnemen te verwerken tot een samenhangend geheel, dit vraagt extra tijd en energie. Veel mensen met autisme zijn hierdoor ook over- of ondergevoelig voor bepaalde prikkels, zoals geluid, geur of aanraking. Ze kunnen dan wel eens reageren op een manier die voor een buitenstaander onbegrijpelijk is.

Op het congres beschreef Professor Herbert Roeyers (Universiteit Gent) autisme als een connectiviteitsstoornis en gaf enkele treffende vergelijkingen voor de andere hersenwerking bij mensen met en zonder autisme.

- verwerkingssnelheid: de vergelijking tussen een autostrade met drie rijvakken (geen autisme) en een veldweggetje (autisme), waarbij de reisweg over de veldweggetjes meer tijd vraagt.
- hersenverbindingen: zowel korte-afstands- als transatlantische vluchten zijn beschikbaar (geen autisme) versus er zijn geen of weinig transatlantische vluchten maar wel altijd korte-afstands-vluchten beschikbaar (autisme). Daardoor verloopt bij mensen met autisme de informatieverwerking anders, meer gefragmenteerd en minder efficiënt.

Als gevolg van hun andere manier van informatieverwerking hebben mensen met autisme moeite met communicatie, sociale relaties en verbeelding.

Communicatie

Mensen met autisme nemen communicatie vaak letterlijk en hebben problemen met het begrijpen van indirecte, non-verbale communicatie. Ze begrijpen gezegden letterlijk, hebben moeite met gezichtsexpressies en het ontcijferen van gebaren. Hierdoor kan verwarring en miscommunicatie ontstaan.

Over sommige onderwerpen kunnen mensen met autisme heel uitvoerig praten zonder dat er sprake is van een echt heen-en-weer gesprek. Voor hen is een afspraak een afspraak, een regel een regel.

Sociale relaties

Mensen met autisme hebben moeite om contact met anderen te leggen en/of te onderhouden omdat ze zich moeilijk kunnen inleven in de gedachten, gevoelswereld en bedoelingen van een ander. Hierdoor ontbreekt wederkerigheid en verloopt contact soms moeizaam. Mensen met autisme begrijpen sociale regels niet uit zichzelf. Ze kunnen deze leren, maar dit vraagt ook extra energie.

Verbeelding

Mensen met autisme vinden het niet gemakkelijk om zich een voorstelling te maken van zaken die niet in het hier en nu aanwezig zijn. Hierdoor hebben ze moeite met plannen en organiseren. Dit uit zich soms in rigide gedrag of het vasthouden aan regels. Dit geeft hen een gevoel van houvast, veiligheid en structuur. Een verandering in hun routine of een nieuwe situatie kan leiden tot paniek. Mensen met autisme hebben vaak sterke fascinaties en specifieke interesses.

- geen tijdsdruk bij examens
- aanduiden schrijffouten, niet 'aanrekenen'
- kort rustmoment op vraag van leerling of leerkracht
- een volgkaart die positieve gedragswijzigingen registreert én beoogt

VN verdrag: kwalitatief onderwijs is een recht

Op 2 juli 2009 bekrachtigde België het VN verdrag inzake rechten van personen met een handicap. Daarin is onder meer te lezen dat personen met een handicap – lees ook mensen met autisme – naast heel wat andere zaken, recht hebben op onderwijs (artikel 24). Om die rechten te verwezenlijken wordt in de tekst onder meer verwezen naar het feit dat “redelijke aanpassingen verschaft moeten worden naargelang de behoefte van de persoon in kwestie”.

We zijn ondertussen 2013 en wat de uitvoering van dit verdrag betreft staat België formeel nog nergens. Een aantal voorstellen met betrekking tot onderwijs voor onder andere kinderen en jongeren met autisme volgden elkaar de laatste jaren op: leerzorg, Dringende en Andere Maatregelen (DAM), Belangrijke en Noodzakelijk Maatregelen (BNM). Tot op heden blijft het echter bij beleidsvoorstellen. Op dit ogenblik is er sprake van een grondige herziening van het geïntegreerd onderwijs (GON) en is er een type 9 op komst voor leerlingen met autisme zonder verstandelijke beperking.

“Het verdrag is de vloer, niet het plafond.”

Allerlei belangengroepen proberen de inhoud van het verdrag naar hun hand te zetten. Leerlingen met autisme en hun ouders zijn de speelbal geworden van actoren die niet steeds prioriteit geven aan de essentie: iederéén de kans geven om op zijn eigen wijze van het onderwijs te genieten en zich voor te bereiden op een zinvolle toekomst in een samenleving die ieders talenten weet te gebruiken en te waarderen. In poster 1 worden een aantal sterke kanten van mensen met autisme in de verf gezet.

“Kinderen met ASS leggen de zwakke schakels in een (school)systeem bloot door er over te struikelen. Maar ze halen ook het beste van wat een school kan bieden naar boven: het enthousiasme van gedreven mensen die wèl open van geest en hart zijn. Wees blij met onze kinderen op jouw school. Je kan er veel van leren. De aanpassingen die gebeuren voor hen, komen elk kind ten goede.”
– Christine, mama van drie zonen met autisme

Alleen al weten dat er een aanpassing, een alternatief, een veilige vluchtheuvel is die mij niet volledig uitsluit ... motiveert me om mijn uiterste best te doen. – Sam, volwassene met autisme

In de praktijk worden wel reeds een aantal redelijke aanpassingen frequent toegepast. Enkele voorbeelden:

- vooraan zitten in de klas
- gebruik van een digitale agenda
- alternatieve opdrachten voor groepswerk
- alternatieve titels voor boekbespreking
- stappenplannen voor opdrachten
- buddysysteem
- vrijstelling voor een of meer vakken

Belangrijk daarbij is deze redelijke aanpassingen in te voeren vertrekkend van de noden van de leerling, van het individu zelf en niet te verglijden naar het invoeren van ‘algemene redelijke aanpassingen’ die voor iedereen van toepassing moeten zijn.

“Mijn GON-juf heeft mij niet overschat (zoals ze zelf zegt), maar net onderschat. Ik heb minder uitleg nodig, ze moet meer zwijgen zodat ik tijd heb om haar uitleg in mijn hoofd te steken.”
Auguste, leerling met autisme uit het 1ste jaar secundair onderwijs



VLAAMSE
VERENIGING
AUTISME vzw



AUTISME IN HET ONDERWIJS

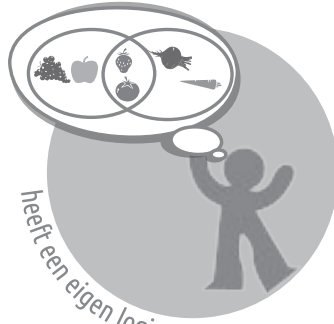
Naar een samenleving met
wederzijds begrip

Vlaamse Vereniging Autisme brengt personen met autisme, hun ouders, familie, sociaal netwerk en de ruime omgeving samen en informeert. Ons ideaal is een samenleving die openstaat voor alle facetten van autisme en waar diversiteit als een meerwaarde ervaren wordt.

We moedigen het onderwijs aan iedereen de kans te geven om op zijn eigen wijze van het onderwijs te genieten en zich voor te bereiden op een zinvolle toekomst in een samenleving die ieders talenten gebruikt en waardeert.



vindt afspraak is afspraak



heeft een eigen logica



begrijpt een schematische werkwijze



merkt veranderingen snel op en heeft oog voor detail



weet veel over bepaalde zaken



heeft een uitstekend visueel geheugen



Autisme is onzichtbaar en heeft vele gezichten. Elke persoon met autisme is uniek. Omdat autisme zich zo verscheiden en met een verschillende intensiteit toont, bestaat er niet zoiets als typisch autistisch gedrag, maar wel vele varianten in een breed spectrum. Als gevolg van hun andere manier van informatieverwerking hebben mensen met autisme moeite met communicatie, sociale relaties en verbeelding. Autisme heeft dus invloed op alle levensdomeinen in alle levensfasen en vertaalt zich in zwakke én sterke kanten.

Meer informatie over autisme en onze vereniging?

www.autismevlaanderen.be
vva@autismevlaanderen.be
 Autismetelefoon 078/152 252
www.participate-autisme.be

versie 2013



VLAAMSE
VERENIGING
AUTISME vzw



Vlaamse Vereniging Autisme brengt personen met autisme, hun ouders, familie, sociaal netwerk en de ruime omgeving samen en informeert. Ons ideaal is een samenleving die openstaat voor alle facetten van autisme en waar diversiteit als een meerwaarde ervaren wordt. We moedigen het onderwijs aan iedereen de kans te geven om op zijn eigen wijze van het onderwijs te genieten en zich voor te bereiden op een zinvolle toekomst in een samenleving die ieders talenten gebruikt en waardeert.

AUTISME IN HET ONDERWIJS

Naar een samenleving met wederzijds begrip

Doe



Vermijd...

HOE TE COMMUNICEREN

trek eerst aandacht, zorg dat hij/zij je kan zien
spreek hem/haar persoonlijk aan als een klassikale of groepsinstructie niet wordt opgevolgd
gebruik weinig woorden, korte zinnen
geef eenduidige opdrachten, omschrijf duidelijk je verwachtingen
vul figuurlijk taalgebruik aan met de letterlijke betekenis, zoals "was je handen in het toilet, dus aan de wastafel bij de toiletten"
gebruik concrete taal, taal die je je kan voorstellen
vertraag je communicatiesnelheid, reageer rustig, neutraal en geduldig
geef bedenktijd: indien geen reactie na een tijdje, herhaal dan letterlijk je boodschap
spreek concreet af hoe het kind om hulp vraagt, zoals vinger opsteken, kaart met 'help' opsteken ...
zeg wat je doet en doe wat je zegt

... figuurlijk taalgebruik zoals "spits je oren" of dubbelzinnig taalgebruik zoals "schitterend!" bij een slechte toets
... negatieve boodschappen en verboden zonder duidelijkheid over wat wel moet, zoals "stop daarmee!"
... vage woorden zoals soms, straks en vage, open vragen zoals "Waarom doe je dat?"
... opdrachten in vraagvorm zoals "Kan je eens aan bord komen? Ken je de formule van ...?" een ja-antwoord op deze vragen betekent niet dat de opdracht zal uitgevoerd worden
... veel uitleg geven, gebruik van lange zinnen
... eindeloos argumenteren of strijden over wie gelijk heeft
... enkel via non-verbale communicatie emotie duidelijk te maken, zoals boos kijken
... verbale en non-verbale communicatie die niet in overeenstemming is zoals "fantastisch!" zeggen met een negatieve intonatie en wegdraaiende ogen

HOE TE ORGANISEREN

gebruik hulpmiddelen zoals
visuele: picto's, tekeningen, klokje, agenda, wekschema ...
organisatorische: stappenplannen, checklists ...
compenserende software
geef bij opdrachten een duidelijke tijd- en/of visuele afbakening, laat afwerken waarmee hij/zij bezig is
organiseer individueel werk tijdens groepswork en/of zorg voor een duidelijke (lieft gevisualiseerde) rolverdeling
onderscheid hoofdzaak van bijzaak in de leerstof
geef materiaal een eigen plek
zorg voor een plek in de klas van waaruit overzicht mogelijk is en/of met weinig prikkels
respecteer vaste procedure bij examens, zoals zelfde werkwijze, lokaal, zelfde plaats voor examinator ...

... het gebruik van dezelfde hulpmiddelen voor iedereen met autisme of dezelfde visualisatie voor de hele schoolloopbaan
... hulpmiddelen als privileges te zien
... veranderingen zonder duidelijke verwittiging
... een sterk wisselende en onvoorspelbare organisatie, zowel in tijd als ruimte
... te veel eigen keuzes en zelfsturend gedrag als projectwerk en hoekenwerk
... groepswork zonder duidelijke structuur
... lege en vrije momenten zonder hulp bij keuze

SOCIAAL

stel een buddy of een vriendengroep aan
bied ruimte en tijd voor rust
duid persoon aan die de leerling kan aanspreken bij conflicten
structureer de speeltijd

... geïmproviseerde sociale activiteiten zonder gestructureerd alternatief
... veel lawaai, weinig visueel overzicht, te grote nabijheid van onbekenden

ALGEMEEN

neem inbreng van ouders ernstig, betrek en overleg regelmatig
weet en aanvaard dat niet iedereen met autisme op dezelfde manier functioneert
leg nadruk op talenten en gebruik interesses als aanknopingspunt
respecteer eigen tempo

... uitspraken over 'mensen met autisme'
... de uitspraak "je kan het als je maar wil en je inspant!"
... persoon met autisme buiten de klasgroep te plaatsen
... snelle uitsluiting van een bepaalde studierichting

Autisme is onzichtbaar en heeft vele gezichten. Elke persoon met autisme is uniek. Omdat autisme zich zo verscheiden en met een verschillende intensiteit toont, bestaat er niet zoiets als typisch autistisch gedrag, maar wel vele varianten in een breed spectrum. Als gevolg van hun andere manier van informatieverwerking hebben mensen met autisme moeite met communicatie, sociale relaties en verbeelding. Autisme heeft dus invloed op alle levensdomeinen in alle levensfasen en vertaalt zich in zwakke én sterke kanten.

Meer informatie over autisme en onze vereniging?

www.autismevlaanderen.be
vva@autismevlaanderen.be
Autismetelefoon 078/152 252
www.participate-autisme.be

versie 2013

Verdere tips over omgaan met leerlingen met autisme in schoolcontext zijn weergegeven in poster 2.

Niets over ons zonder ons

VVA pleit voor een decretale verankering én bijhorende regelgeving om ouders van en mensen met autisme als volwaardige partners te betrekken bij alles wat met autismeonderwijs te maken heeft. Dit zowel op het niveau van de individuele leerling (o.a. volwaardige partner van het school/CLB team, actief betrokken zijn bij de informatiewerving van een leerling en zijn gezinssituatie, het bepalen van ondersteunende aanpassingen, hulpmiddelen) als bij beleidsbesprekingen over kwaliteitscriteria voor het autismeonderwijs, prodiagnostiek, enz. VVA laat ondertussen de stem van persoonlijk betrokkenen meewegen door proactief te participeren op de desbetreffende overlegmomenten en het beleid aan te sporen het VN-verdrag eindelijk tot uitvoering te brengen.

Inclusief onderwijs is een na te streven ideaal. Het mag dus niet verward worden met de concepten als 'integratie' of 'normalisering' waarbij het kind in een onderwijssysteem wordt geplaatst en verwacht wordt zich aan te passen aan het schoolse curriculum en de klasomgeving.

Het is dringend tijd de beloftes – gemaakt door de ondertekening van het verdrag – waar te maken: zorgen voor de nodige aanpassingen en ondersteuning voor iedereen die deze nodig heeft, zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs, in een cultuur van partnerschap tussen thuis en school.

NOTA BENE

We 'verwijten' mensen met autisme wel eens dat ze weerstand tegen veranderingen hebben en rigide zijn. Om het met een boutade te zeggen: ouders, leerlingen met autisme en vele scholen en leerkrachten van goede wil stellen vast dat, wanneer de nodige aanpassingen gerealiseerd worden, leerlingen met autisme vaak soepeler zijn dan het onderwijssysteem waarin ze moeten functioneren.

Meer informatie over autisme en Vlaamse Vereniging Autisme
www.autismevlaanderen.be
vva@autismevlaanderen.be
Autismetelefoon 078/152.252
www.participate-autisme.be

Ruth RAYMAEKERS

Verantwoordelijke Informatie en Communicatie
Vlaamse Vereniging Autisme vzw
Groot Begijnhof 14
9040 Sint-Amandsberg
Ruth@autismevlaanderen.be

NOOT

1. Door de vele manifestaties krijgen de moeilijkheden en kenmerken van deze personen verschillende diagnostische benamingen: autisme, autistische stoornis, syndroom van Asperger, PDD-NOS, atypisch autisme, autismespectrumstoornis, aan autisme verwante stoornis of andere. In de DSM 5 – gelanceerd in mei 2013 – wordt deze verscheidenheid aan benamingen verlaten en spreekt men nog enkel van autismespectrumstoornissen. Gemakshalve gebruik ik de term autisme als verzamelnaam voor alle stoornissen in het autismespectrum.

Autisme Specifiek Kwaliteitsevaluatie-instrument (ASKe)

Voorzieningen en scholen die speciale aandacht besteden aan ondersteuning en onderwijs aan personen met autisme zijn vaak op zoek naar referentiepunten voor het uitbouwen of het optimaliseren van een degelijk aanbod op maat van de individuele persoon met autisme.

Universiteit Gent en Vlaamse Vereniging Autisme ontwikkelden een Autisme Specifiek Kwaliteitsevaluatie-instrument (ASKe). Dit instrument heeft als doel de kwaliteit van ondersteuning en onderwijs voor personen met autisme te verhogen. Met het ASKe-instrument worden voorzieningen en scholen ertoe aangezet na te denken over de kwaliteit van hun dienstverleningsaanbod ten aanzien van personen met autisme.

Het ASKe-instrument is opgebouwd aan de hand van een aantal evaluatiecriteria die specifiek ontworpen zijn met het oog op ondersteuning en onderwijs aan personen met autisme. Een voorziening of school weegt zijn ondersteunings- en/of onderwijsaanbod af ten aanzien van deze criteria. Op die manier wordt men uitgenodigd op een kwalitatieve manier na te denken over waar het huidige dienstverleningsaanbod zich situeert ten aanzien van elk evaluatiecriterium. Deze evaluatie biedt zo een concrete houvast voor verbeterprojecten, het uiteindelijke doel van het ASKe-instrument.

Het instrument is te downloaden op www.autismevlaanderen.be.

Het verbod op levensbeschouwelijke tekens in het onderwijs

Kitty ROGGEMAN

In september 2009 nam de Centrale Raad van het Gemeenschapsonderwijs (Go!), de beslissing voortaan leerlingen in haar scholen te verbieden levensbeschouwelijke tekens te dragen. De facto ging het om de islamitische hoofddoek en er was al zo'n verbod in veel scholen, zowel van het officiële als van het vrije net. Na een procedureslag bij de Raad van State en het Grondwettelijk Hof, waardoor de beslissing van 2009 opgeschort werd, voerde de Raad van het Go! op 1 februari 2013 een nieuw verbod in: vanaf september 2013 is het dragen van levensbeschouwelijke tekens in de Go!-scholen niet meer toegelaten, noch in de schoolgebouwen en op de speelplaats, noch bij buitenschoolse uitstappen. Uitzondering wordt gemaakt voor de islamleerkrachten en de leerlingen tijdens de islamlessen. Er wordt ook in een facultatief overgangsregime voorzien: de school mag leerlingen die er vorig schooljaar school liepen met een hoofddoek, toelaten die te blijven dragen. Om praktische redenen zullen maar weinig scholen daar wat voor voelen. In het katholieke net verandert er niets: schooldirecties beslissen zelf of leerlingen met een hoofddoek welkom zijn.

Het hoeft geen betoog dat heel wat leerlingen en ouders niet gelukkig zijn met deze nieuwe regelgeving van het Go!, die meer en meer navolging vindt in gemeentelijke, provinciale en vrije scholen. Alhoewel het officieel over alle levensbeschouwelijke tekens gaat, ook zichtbare kruisjes, keppeltjes en tulbanden mogen niet meer, weet iedereen dat de bedoeling is: geen hoofddoeken meer. Moslimouders voelen zich gevisieerd: hun dochters zijn niet langer welkom in de meeste scholen. In Antwerpen werd in 2009 al een lokaal akkoord gesloten tussen de verschillende netten en tolereert geen enkele school van geen enkel net nog een hoofddoek. In andere steden en gemeenten zijn er nog maar een klein aantal scholen waar leerlingen met hoofddoek wel nog welkom zijn. Ouders en moslimmeisjes worden zo sterk beperkt in hun schoolkeuze: of toegeven en

Moslimmeisjes worden beperkt in hun schoolkeuze

de hoofddoek afleggen, of een school zoeken die de hoofddoek wel nog toelaat. Vaak betekent dat: een school ver(der) van huis, die mogelijk niet de studierichting biedt waarvoor de leerlinge eigenlijk gekozen heeft, of een nog overblijvende school in het katholieke net, wat voor veel moslims niet de eerste optie is. Een aantal leerlingen nemen noodgedwongen hun toevlucht tot thuisonderwijs. Dit is financieel niet evident voor de ouders en betekent een ernstige studieoboeilijking voor de leerlingen en mogelijk een onwenselijk sociaal isolement. De meisjes voelen zich gediscrimineerd en staan voor moeilijke keuzes die zware gevolgen kunnen hebben voor hun latere arbeidsloopbaan en/of levenskeuzes.

Concurrentiestrijd

De strijd tegen levensbeschouwelijke tekens in het onderwijs is niet nieuw. Sinds de schoolstrijd hebben vrijzinnigen geijverd voor het verwijderen van katholieke symbolen (voornamelijk kruisen, foto's van de paus) uit de openbare scholen. De officiële school moest



de school voor allen zijn en verschillende levensbeschouwingen moesten er hun plaats vinden en onderwezen worden. De instelling moest zich neutraal opstellen en alle gezinden welkom heten. Het bestaan van een publiek scholennet naast een vrij, grotendeels christelijk geïnspireerd, net leidde van in het begin tot hevige concurrentie tussen de netten en de scholen. De toenemende secularisatie deed de belangstelling voor het katholieke net niet afnemen. Momenteel lopen zo'n 67% van de Vlaamse leerlingen school in het katholiek onderwijs, ca 16% gaat naar Go!-scholen en nog eens ca

17% naar het gemeentelijk, stedelijk of provinciaal onderwijs¹.

De officiële school moest alle gezinden welkom heten

ven in de recente politiek van het gemeenschapsonderwijs tegen de hoofddoek.

De komst en het zich blijvend vestigen van moslimmigranten bracht grote veranderingen in de schoolpopulaties op gang en geen enkel net zag graag het aantal zwarte scholen toenemen. Te veel concentratiescholen brachten een vlucht van witte leerlingen met zich mee en het officiële net kampt toch nog altijd met een imago-achterstand: scholen voor de lagere klasse, een vrijere moraal (want 'geen God'), een lager niveau, is nog steeds de reputatie en de katholieke school heet nog steeds 'de betere school' te zijn in de brede openbare opinie. Het is mede in het kader van deze nooit aflatende concurrentie dat men het plotse invoeren van een hoofddoekenverbod moet begrijpen. Maar deze concurrentiestrijd is zeker niet de enige factor in de hele hoofddoekenkwestie.

Levensbeschouwelijke tekens plots ongewenst

Tot zowat begin jaren '90 van de vorige eeuw maakte niemand in het officieel onderwijs een probleem van leerlingen die een kruisje droegen of op aswoensdag met een kruisje op hun voorhoofd op school verschenen. Ook werden er geen vragen gesteld bij een priester in soutane of met wit boordje voor de klas of in het schoolgebouw. De zichtbare aanwezigheid van gelovige leerlingen en leerkrachten werd zonder meer gezien als een teken van pluralisme: alle levensopvattingen waren welkom. Naast katholieke godsdienst bood de openbare school ook andere religies aan: protestantisme en joodse godsdienst en meer en meer islamitische godsdienst naarmate de moslimmigranten in aantal toenamen. Aangezien het katholieke net geen andere godsdiensten aanbiedt komen moslimleerlingen allicht vaker in het officiële net terecht². Het officiële net trok nog om een andere reden vaker moslimleerlingen aan: het heeft een groter aanbod van technisch en beroepsonderwijs en daar beland(d)en ook meer leerlingen van allochtone afkomst – vaak onterecht - in.

Deze instroom en een algemeen klimaat van angst en wantrouwen tegenover wat door velen gezien wordt als 'de oprukkende islam' in onze maatschappij, bracht een kentering teweeg in de tolerantiegedachte. Verrechtsing – onder de druk van de extreem rechtse partij Vlaams Blok-Belang - en de economische crisis met stijgende werkloosheid en afnemende sociale bescherming, voeden vreemdelingenhaat en racisme en vooral moslims worden meer en meer gezien als een bedreiging. Bedreiging van onze sociale zekerheid, onze tewerkstelling, onze zogenaamde 'normen en waarden', onze

zogezegd 'verworven' secularisatie.

Na 9/11 zag men een echte kentering in het denken over moslims. De angst voor extremisme en terrorisme knaagde aan de verdraagzaamheid, de roep om zich te integreren of op te krassen klonk luider. Moslims voelen zich steeds minder aanvaard, wat bij de inmiddels hier geboren tweede en derde generatie vaak leidt tot een zekere radicalisering, het affirmeren van de eigen identiteit, het opkomen voor de eigen religie en cultuur. Meer jonge meisjes gingen een hoofddoek dragen en waren daardoor meer zichtbaar en als 'anders' aanwezig.

Verrechtsing en economische crisis voeden vreemdelingenhaat en onverdraagzaamheid

Politiek en overheid zagen deze toenemende duidelijke aanwezigheid van de andere en van die andere religie vaak met ongerustheid of met regelrechte angst gebeuren.

Electorale motieven – geen kiezers verliezen aan extreem rechts – zette politieke partijen aan om zich eisender op te stellen tegenover de medemens van vreemde origine, en één van de middelen was het inperken van het dragen van een hoofddoek, dit zo zichtbaar teken van islamaanhang en van een zogenaamde weigering om zich aan te passen aan onze westerse kledingnormen en onze cultuur. Zo werd de hoofddoek verboden voor ambtenaren met loketfunctie (die in contact kwamen met het publiek), en tegelijk daarmee meer en meer in de scholen. De hoofddoek werd een symbooldossier in een groeiend klimaat van islamofobie en racisme, waarbij de schuld van de achterstand van de allochtone bevolking qua tewerkstelling en sociale mobiliteit bij de moslims zelf werd gelegd die het verwijt kregen zich niet te willen aanpassen.

Neutraal zijn?

Zich aanpassen, goedschiks of kwaadschiks, is de dominerende boodschap, en allerlei argumenten worden uit de kast gehaald om deze strategie te verbloemen. Immers, openlijke discriminatie kan zomaar niet en godsdienstvrijheid en recht op werk en onderwijs zijn wel grondrechten, gewaarborgd door de Universele Verklaring voor de rechten van de Mens en het Europees Verdrag voor de Mensenrechten (EVMR) die ons land geratificeerd heeft.

Zo wordt er officieel niet gesproken over een hoofddoekenverbod, maar over een verbod op alle levensbeschouwelijke tekens, waarmee de illusie gewekt wordt dat niet specifiek de moslims gevisieerd worden. Maar wie is de dupe? Christenen die religieuze tekens willen dragen kunnen terecht in het vrij onderwijsnet, en zelfs in het officiële net, als hun kruisje maar niet zichtbaar is. Joden die een keppeltje dragen hebben al lang hun eigen scholen en worden niet door de regel getroffen, en Sikhs met een tulband, tja... dat zijn er niet veel en ja... collateral damage... jammer...

De echte slachtoffers zijn heel wat moslims, en meer bepaald de vrouwen en de meisjes die hun opleidingskansen en latere tewerkstellingskansen beperkt zien en hun godsdienstvrijheid niet gerespecteerd. Maar het is duidelijk dat de hele moslimgemeenschap zich gevisieerd voelt.

In het hele instrumentarium dat gehanteerd wordt om de discriminerende maatregel in het onderwijs te rechtvaardigen is het neutraliteitsprincipe het meest prominente argument.

Ambtenaren in een openbare functie moeten neutraal zijn, heet het, en dat moet ook blijken uit hun uiterlijk. De hele discussie draait dan om het begrip 'neutraliteit' dat verschillend kan ingevuld worden. Voor velen is neutraliteit van een persoon niet mogelijk: iedereen heeft een overtuiging, principes, een levenswijze en daar kan en moet geen abstractie van gemaakt worden. Ambtenaren moeten wel hun werk onpartijdig en objectief uitvoeren, en moeten gesanctioneerd worden als zij in gebreke blijven op dat terrein. Je zou dus kunnen opteren voor een inclusieve neutraliteit die diversiteit niet verstopt, maar alleen mogelijke misbruiken (onpartijdigheid, indoctrinatie, favoritisme...) controleert en waar nodig sanctioneert.

Anders is het als het begrip neutraliteit toegepast wordt op leerlingen. Leerlingen hoeven niet neutraal te zijn, zij zijn niet in dienst van de overheid en hebben recht op godsdienstvrijheid en het recht om voor hun religie uit te komen. Het EVRM is hier zeer expliciet:

“Eenieder heeft recht op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst; dit recht omvat tevens de vrijheid om van godsdienst of overtuiging te veranderen, alsmede de vrijheid hetzij alleen, hetzij met anderen, zowel in het openbaar als in zijn particuliere leven zijn godsdienst of overtuiging te belijden door de eredienst, door het onderwijzen ervan, door de praktische toepassing ervan en het onderhouden van de geboden en voorschriften.” (Artikel 9,1)

Tegenstanders van een hoofddoekenverbod wijzen op een flagrante contradictie tussen het recht op godsdienstvrijheid en vrije meningsuiting en een aan leerlingen opgelegde 'neutrale' houding die inhoudt dat men net niet voor zijn levensbeschouwing (zichtbaar) mag uitkomen. De contradictie is des te groter als men kijkt naar de formuleringen van het diversiteitsprincipe en het actief pluralisme waar het gemeenschapsonderwijs zegt voor te staan:

“Het GO! onderwijs van de Vlaamse gemeenschap is gehouden tot neutraliteit. Dat houdt in: eerbiediging van de filosofische, ideologische en godsdienstige opvattingen van de leerlingen en hun ouders. ‘Neutraal’ wordt door de grondwetgever niet opgevat als ‘waardevrij’ of ‘vrijblijvend’. Het GO! is niet gebonden aan een levensbeschouwelijke richting. Het is evenmin verbonden met een ideologische groep. Mensen van alle overtuigingen zijn welkom in het GO! en hun eigenheid wordt er gerespecteerd. Het GO! beschouwt het actief omgaan met deze diversiteit als een meerwaarde en als een pijler van zijn onderwijs. Via dit actief pluralisme beklemtoont het GO! dat de mensheid, ondanks alle verschillen, verbonden is door gemeenschappelijke waarden en doelen.”³

Met moet dus duidelijk een verschil maken: een openbare instelling moet neutraal zijn in haar dienstverlening, maar niet de gebruikers ervan. Zij hebben, zoals elke burger, recht op vrije godsdienstbeleving en vrije meningsuiting.

Beperking van de godsdienstvrijheid

Wel is het zo dat deze rechten niet absoluut zijn, en daar wringt wel eens het schoentje.

De redenering luidt terecht, als er sprake is van inbreuk op de vrijheid van anderen, kan ingegrepen worden en het recht op godsdienstvrijheid en vrije meningsuiting beperkt worden. Probleem is dan weer de interpretatie: wanneer is er sprake van bedreiging van de vrijheid van anderen, en zo dit onweerlegbaar kan aangetoond worden, met welke middelen en/of maatregelen grijpt men in?

Concreet, wat als in een school leerlingen andere leerlingen onder druk zetten om een hoofddoek te dragen en zo de keuzevrijheid van andere leerlingen bedreigen? Volgens zeggen van de directrice van het KA Antwerpen Karin Heremans, was dat de situatie in haar school en de directe aanleiding om de hoofddoek te verbieden, wat de trigger vormde voor het GO! om tot een algemeen verbod te beslissen.

Niemand betwist dat zulke problemen kunnen ontstaan, en misschien was er ook een reëel probleem van die aard in het KA Antwerpen. De kwestie is hoe men dan met dat probleem omgaat.

Terug naar het EVRM, artikel 9,2:

“De vrijheid van godsdienst of overtuiging te belijden kan aan geen andere beperkingen zijn onderworpen dan die welke bij de wet zijn voorzien, en die in een democratische samenleving nodig zijn in het belang van de openbare veiligheid, voor de bescherming van de openbare orde, gezondheid of zedelijkheid of de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen.”

Overdreven bekeringsijver kan zeker gerekend worden tot een bedreiging van de vrijheid van anderen, andersdenkenden. In een school kan de druk van de peergroep op minderheden en/of sociaal kwetsbaren een reëel probleem zijn. Dit geldt overigens niet alleen voor het dragen van religieuze kentekens, maar ook voor merkkleddij, voor bepaalde haardrachten, het beschikken over de 'juiste' smartphone, uitpakken met de 'juiste' muziek of net niet, met alles wat 'cool' is - een must 'om erbij te horen'. Dit is pubergedrag dat past in het zoeken naar de eigen identiteit en het aansluiten bij een groep en jongeren moet

de kans gegund worden om die fase te beleven zonder al te veel tegenkanting van opvoeders allerhande. Beter is de kritische reflectie rond allerlei hypes aan te moedigen

Bij druk van peergroep is aanmoedigen van kritische reflectie zinvol

in een voortdurende dialoog onder jongeren onderling en met de opvoeders. Repressief optreden is meestal niet het goede middel om efficiënte resultaten te bereiken. Het bevestigt alleen maar een groep jongeren in hun identiteitszoektocht en versterkt mogelijke radicalisering. Zo bekomt men het omgekeerde van wat men beoogde en blijken van boven opgelegde verboden contraproductief te werken. In gesprekken met jongeren blijkt ook vaak dat zij zich minder intolerant opstellen dan de oudere generatie. Niet zelden kreeg ik in scholen waar ik over het hoofddoekenverbod ging spreken de reactie van leerlingen: "maar daar is toch helemaal geen probleem mee, waar maken jullie je zo druk over?". Zowel de Vlaamse Jeugdraad als de Vlaamse Scholierenkoepel spraken zich uit tegen een hoofddoekenverbod in het officieel onderwijs.

Zelfbeschikkingsrecht en paternalisme

Sommigen zijn van mening dat men ook de moslimmeisjes met hoofddoek moet beschermen tegen de druk van familie die hen

SOMS DRAGEN
MOSLIMA EEN
HOOFDDOEK



OMDAT ZIJ ANDERS
OVER HET HOOFD
GEZIEN WORDEN



dwingt een hoofddoek te dragen tegen hun wil. Zulke gevallen bestaan zeer zeker. Toch kan dit geen reden zijn om het dan maar voor allemaal te verbieden. Meisjes die aangeven onder een ongewenste druk te staan moeten steun krijgen van leerkrachten, CLB's, opvoeders. Toch moet men opletten met het overdramatiseren van de druk van ouders. Ten eerste hebben ouders het recht om hun kinderen op te voeden volgens hun eigen levensbeschouwing/geloof en dat jonge kinderen niet altijd voor honderd procent zelf vrij kunnen kiezen is een gegeven waar we niet aan kunnen ontsnappen. Tegenstanders van een hoofddoek vinden het een schande dat sommige jonge kinderen verplicht worden die te dragen terwijl ze geen enkel probleem maken van het feit dat kinderen in katholieke gezinnen gedoopt worden als baby en onder druk gezet worden hun communie te doen. Moeten we dat dan ook maar verbieden?

Ten tweede moeten we luisteren naar de moslimmeisjes zelf die zeer vaak aangeven dat het dragen van een hoofddoek wel een eigen keuze is, hun manier om hun geloof te beleven.

Of in de Koran wel of niet staat dat de hoofddoek een verplichting is (stelling van professor Vermeersch, het staat er niet zo letterlijk in) doet m.i. niet ter zake. De Koran is voor vele interpretaties vatbaar, en naast de teksten heeft ook de geloofspraktijk (vaak gebaseerd op tradi-

tie) haar rechten. Meisjes en vrouwen moeten de vrije keuze hebben om de teksten te interpreteren en anderen moeten hun daarbij niet de les spellen. Zelfbeschikkingsrecht is de belangrijkste hefboom voor emancipatie en vrouwen en meisjes zijn geen onmondige wezens en best in staat om eigen keuzes te maken als hen die ruimte gegeven wordt. En als er zich problemen van ongeoorloofde druk voordoen, is het juist de taak van het onderwijs om leerlingen daartegen te wapenen en hun kritisch denkvermogen aan te scherpen. Dit bereikt men niet door de ene vorm van dwang (je moet een hoofddoek op) door een andere (niemand mag nog een hoofddoek) te vervangen.

We moeten ons ook hoeden voor een paternalistische invulling van het begrip emancipatie voor moslimmeisjes. Dat de hoofddoek een teken van onderdrukking van de vrouw zou zijn en daarom best zoveel mogelijk verboden moet worden is een westerse interpretatie van het gelijkheidsideaal m./v. Moslimvrouwen en meisjes moeten zelf kunnen beslissen hoe zij hun emancipatie zien, wij zullen hen geen emanciperende dienst bewijzen door onze scholen voor hen te sluiten en hun kansen op de arbeidsmarkt te beperken.

Welk signaal wordt hier gegeven?

Afgezien van het evident negatief effect van een hoofddoekenverbod voor moslimmeisjes, stelt zich ook de vraag welk signaal het Go! geeft aan de andere leerlingen. Vanaf 1 september worden zij geconfronteerd met de plotse uitsluiting van een aantal klasgenoten omwille van hun hoofddoek. Alsof die plots van school worden gestuurd, voor welke misdaad? Mijn kleindochter is woest, begrijpt het niet: "Waarom is Yasmina niet meer welkom op onze school, in mijn klas? Ze is juist zo'n tof meisje, wat maakt dat nu uit dat ze een hoofddoek draagt?" Welke boodschap geeft het Go! hiermee aan zijn leerlingen? Hoe moeten zij nog geloven in een ideaal van respect voor eenieders overtuiging, van 'actief pluralisme', van aanvaarding van de diversiteit en er de rijkdom van zien?

Het Go! heeft hier een zeer onwijze beslissing genomen die het op termijn zuur zal opbreken, maar ondertussen heel wat slachtoffers maakt en niet bijdraagt tot een toleranter samenleving. En ondertussen slurpt de hoofddoekenkwesie veel energie en middelen op die beter zouden ingezet worden voor het doeltreffend bestrijden van de reële problemen betreffende achterstand en achterstelling van etnisch-culturele minderheden in ons onderwijs.

Kitty ROGGMAN

Voormalig lector lerarenopleiding Artesis Hogeschool Antwerpen, lid van Vrouwen Overleg Komitee (VOK) en mede-oprichtster en lid van Boeh! (Baas over eigen hoofd!).

NOTEN

1. Statistisch Jaarboek Onderwijs Vlaanderen, schooljaar 2011-2012
2. Dit is een perceptie, cijfers hierover zijn mij niet bekend.
3. Pedagogisch Project van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (op de website).
4. Voor een relaas over de aanpak van het probleem in het Atheneum in Antwerpen, zie Karen Heremans, *Een tip van de sluier*, Houtekiet, 2010.

Van gewoon naar buitengewoon onderwijs

Ervaringen van ouders in (kans)armoede

Gil THYS

Van de jongens in het basisonderwijs (bao) in Vlaanderen zit 10 procent in het Buitengewoon Onderwijs (bo). Voor de meisjes is dat iets meer dan 6 procent. In het secundair onderwijs (so) ligt het aantal iets lager omdat een aantal leerlingen uit het bo dan overstapt naar het beroepsonderwijs. Maar al bij al zit toch 5,4 procent van alle leerlingen in het bo en dat is veel meer dan in de andere Europese landen. Vlaanderen scoort in België trouwens hoger dan in het Franstalig onderwijs: 6,8% tegenover 4,8% bij de Franstaligen. In Nederland zitten 2,7 procent van de leerlingen in het bo, Groot-Brittannië (UK) en Noorwegen komen met respectievelijk 1,2 en 0,8 procent niet in de buurt¹.

Bovendien komen die leerlingen vooral uit kansarme gezinnen. Als de moeder geen diploma secundair onderwijs heeft is de kans dat haar kind in Type 1 (kinderen met licht mentale handicap) terechtkomt 3 keer groter dan wanneer de moeder dat diploma wel behaalde. In Type 3 (kinderen met gedragsproblemen) zitten er dubbel zoveel kinderen van laag geschoolde ouders dan in het gewone lager onderwijs². Dat zijn de cijfers. Maar achter die aantallen zitten individuele kinderen en ouders en hun ervaringen. In deze bijdrage willen we via een aantal voorbeelden op die werkelijkheid ingaan. We doen dat op basis van een gesprek met een specifieke doelgroep. Daarin polsen we naar de onderwijssituatie in het gezin en proberen we te achterhalen hoe deze ouders en kinderen die situatie beleven.

De Vrolijke Kring (DVK) in Ronse is één van de verenigingen waar armen het woord nemen in Vlaanderen. De wat verrassende naam slaat op het gevoel van relatieve blijheid dat de leden ervaren als ze onder mekaar in de vereniging aanwezig en actief zijn. Al even verrassend is het opschrift op de ramen. Naast het eigen logo staat er in het groot een ander kenteken: dat van de Lions Club. Deze vereniging zorgde voor de huisvesting van DVK en houdt haar vergaderingen soms in hetzelfde gebouw.

Op een min of meer zonnige junidag hebben we afgesproken met een aantal ouders van kinderen die in het bo zitten. We willen het vooral hebben over de manier waarop de ouders met de doorverwijzing omgaan, in welk perspectief de overstap tot stand kwam en vooral ook wat intussen de ervaringen zijn.

We spreken met een 6-tal ouders – vooral moeders. Soms is ook een vader aanwezig, een enkele keer is papa onze enige gesprekspartner. We beslissen om hen onder een fictieve naam aan het woord te laten. Dat is zeker niet hun vraag: zij hebben in vele gevallen een sterk gevoel van onrechtvaardigheid, van als minderwaardig behandeld te worden, en dat leidt tot een kwaadheid die ze willen onder woorden brengen: “het mag allemaal wel eens gezegd worden, ik ben daar niet beschaamd om, mijnheer”.

Wat volgt is het persoonlijk verhaal van deze mensen. Dat werd niet gecheckt met de (vroegere of huidige) scholen en/of CLB's. Het gaat hier om hoe de situatie door de kinderen en hun ouders beleefd wordt. Vaak doen ze hun verhaal met ondersteuning van iemand

uit de vereniging die hun levensloop al vele jaren volgt en die helpt bij de soms moeizame reconstructie van het onderwijsverleden – dikwijls niet enkel van de betrokken leerlingen, maar van de hele familie.

Het verhaal van Kitty³

Kitty is 17. Ze geeft een erg rustige indruk, een beetje terughoudend maar ze kan soms heel raak verwoorden hoe ze de dingen ervaart. Ze woont bij haar zeer mondige mama. De andere kinderen (een tweeling van nu 27 jaar) zijn al het huis uit. Ook zij zaten in het lager onderwijs in het bo, daarna volgden ze een bso⁴-opleiding. Nu werken ze allebei. In de derde kleuterklas werd vastgesteld dat de ontwikkeling van Kitty trager dan gewoon verliep. Het CLB stelde 2 opties voor: of de schakelklas, of een overstap naar het bo. Mama was zeer tevreden over de ervaringen van haar 2 andere kinderen in een bo-school in een naburige gemeente en koos daarom voor deze mogelijkheid. Met Kitty liep het echter niet zo goed, het klikte geenszins tussen haar en de juf. Kitty evolueerde nauwelijks, ze werd vaak gestraft, voelde zich onbegrepen en bleef uiteindelijk 3 jaar in dezelfde (observatie)groep. Daarna ging ze naar een andere groep waar ze zich gepest voelde, zowel door de medeleerlingen als door de nieuwe leerkracht. Al die tijd was er weinig of geen contact tussen mama en de school. Als Kitty 11 is vraagt de school of zij opnieuw getest mag worden. Mama stemt toe, vooral ook omdat ze

ongerust is: Kitty kan nog steeds niet lezen of schrijven, ze zou nog steeds op kleuterniveau functioneren. Uiteindelijk stapt Kitty over naar het buso, OV1⁵. In de nieuwe school vordert ze plots spectaculair. Na 2 jaar kan ze wel lezen en schrijven, ze krijgt een aangepast traject, wint aan zelfvertrouwen en ambitie, en heeft duidelijk een beter contact met haar omgeving. Dat resulteert in een voorstel om over te stappen naar een andere school, met een aanbod in OV2. Al snel blijkt die overgang niet zo gelukt: Kitty functioneert minder goed in een omgeving die ze niet kent, waar verschillende opleidingsvormen samen komen en waar meer van haar gevraagd wordt. In de zoektocht naar een oplossing wordt een carousel opgestart van snelle overgangen tussen verschillende scholen. Telkens volgt na één tot drie maanden een schoolwisseling, en uiteindelijk komt Kitty in een – intussen al vijfde – school in OV3 terecht. Al snel haakt ze ook daar af. Het laatste schooljaar is ze nog nauwelijks op school geweest, en momenteel wordt onderwijs aan huis overwogen. Dat zou betekenen dat Kitty slechts 4 uur per week (thuis) les krijgt, en dat strookt dan weer helemaal niet met haar ambities. Want ze wil graag leren rekenen en klokkezen om zich zo zelfstandiger te voelen. Kitty wil alleen kunnen gaan winkelen, zelfstandig een busticket kunnen kopen bijvoorbeeld. Daarvoor zou ze graag terugkeren naar haar eerste buso-school in OV1. Ze is er al op bezoek geweest, en volgens moeder en dochter zien de school die terugkeer ook zitten. Ze zou daar ook tot haar 21^{ste} kunnen blijven, wat dan weer de druk vermindert. Echter, de huidige school staat niet positief tegen de nieuwe overgang, en het (huidig) CLB voelt niets voor een (noodzakelijke) verandering van attest. Het CLB van de school waarnaar ze terug wil is ook niet echt enthousiast. Zij hebben destijds voor een attestwijziging gezorgd om de overgang naar OV2 mogelijk te maken, en nu opnieuw wijzigen ligt niet in hun bedoeling zegt de mama.

Gevolg van deze hele zoektocht is een vrij uitzichtloze situatie. Moeder en dochter proberen wanhopig hulp te vinden om een terugkeer naar OV1 mogelijk te maken. Alle motivatie om de voorgestelde route (huisonderwijs) te volgen ontbreekt, vooral omdat men niet gelooft in de mogelijkheid om via die weg de zelf gestelde doelen (leren rekenen en klokkezen) te bereiken. Het vertrouwen is weg, omdat ze er zeker van zijn dat het toch niet zal lukken om “de hogere instanties” te overtuigen. Dat heeft alle hoop de bodem ingeslagen⁶.

Het verhaal van Kaat

Kaat is er met haar moeder en diens partner, die zich opvallend op de achtergrond houdt. De mama heeft ook een bo-verleden en zat in verschillende instellingen en scholen. Er zijn 6 kinderen in het gezin. Allemaal zaten ze in het bo. Ondertussen werken er al vier, nadat zij zonder kwalificatie uitgestroomd zijn op hun zeventiende of achttiende.

Het is wat zoeken om de schoolloopbanen van de kinderen samen te puzzelen. 3 kinderen zijn pas vanaf of na het derde leerjaar naar het bo overgestapt. De anderen zaten daar vanaf de kleuterschool of van in het 1^e leerjaar. Soms kwam daar ook (tijdelijk) internaat aan te pas – van in het lager onderwijs of pas in het secundair.

De overgang naar het bo gebeurde voor Kaat op basis van een mededeling van de directie. Die kwam – gezien de ontwikkeling van Kaat – zeker niet als een complete verrassing. Maar de mama vertelt wel uitgebreid over haar ergernis omdat ze zich door de school niet ernstig genomen voelde. Ze betwist niet dat het bo voor haar kinderen

een betere oplossing kan bieden, maar ze voelt zich vanuit haar situatie als levend in armoede niet op dezelfde manier behandeld als andere ouders. Ze benadrukt dat dit overal zo is. Zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs ervaart ze een verschil in benadering naargelang de sociale status van de ouders. Dat uit zich o.m. in de manier waarop men uitleg geeft, bij de inspanningen die men levert om via gezamenlijk overleg tot betere oplossingen voor de kinderen te komen, en waar het gaat over de mogelijke ondersteuning die zij van thuis uit kan bieden.

Het verhaal van Roos

Roos is alleen gekomen. Ze vertelt eerst haar eigen verhaal. Zij komt uit een gezin van 13 kinderen en bracht een heel deel van haar jeugd in instellingen door. Op 14 jaar moest ze van school af en thuis helpen. Lezen en schrijven kon ze toen nog niet, werken wel. Met haar kinderen liep het goed op school. De oudste is nu 31 en kwam op haar 12^e jaar zo ongeveer in het bo (Type 8) na een ongeval. Daarna is ze opnieuw overgestapt naar het gewoon onderwijs, en nu werkt zij als zelfstandige. Haar tweede kind is nu 30 en volgde buitengewoon basisonderwijs Type 8 (voor kinderen die normaal begaafd zijn, maar een ernstige leerachterstand opgelopen hebben voor taal en/of rekenen, en/of wereldoriëntatie). De jongste dochter zit na een schoolloopbaan in het gewoon onderwijs nu in het Hoger Onderwijs. Mama is heel erg trots op die positieve ontwikkelingen.

Het verhaal van Paula

Paula is al wat ouder en de 3^e in rij in een gezin van 9 kinderen. Al op haar tiende moest ze zelf van school afgaan om bij het huishoudelijk werk te helpen. Zij heeft 4 kinderen. De oudste is 32 en volgde gewoon onderwijs. Daarna kwam er een tweeling, die zijn nu 22 en zij werken allebei. Een in de verpleging. De jongste is 18 en werd in de loop van het basisonderwijs (bao) doorverwezen naar het bo. Ook hier was de boodschap van de school “hier kan hij niet meer mee”; achteraf gezien vindt de mama dat dit op dat ogenblik de goede stap was. Er werd een (lokaal) revalidatiecentrum ingeschakeld en de jongen kon weer overstappen naar het gewoon Secundair Onderwijs (so). Blijkbaar gebeurde dat na het volgen van de aanpassingsklas tussen bao en so, maar dat wist de mama op dat moment niet. Dat alles goed verlopen is ligt volgens haar aan 2 dingen: haar oudste dochter steunde het gezin met allerlei noodzakelijke contacten en beslissingen, en de vereniging van armen hielp haar bij de interpretatie van de schoolrapporten en de te volgen stappen in de verdere ontwikkeling van de kinderen

Het verhaal van Jean

Jean is Franstalig, is een beetje door het leven beschadigd. Hij was lasser en is nu niet meer tot werken in staat. Hij leeft gescheiden van zijn ook al Franstalige ex. Die is ongeletterd, al ging ze tot haar 14^e naar school. Voor de kinderen kozen ze bewust voor het Nederlandstalig Onderwijs – het resultaat is dat ze allemaal perfect tweetalig zijn. Dat wordt vanuit de vereniging bevestigd.

Jean heeft het moeilijk om zich een beeld te vormen van de schoolloopbaan van alle (7) kinderen. Dat komt ook omdat hij nooit veel contact met de school heeft gehad. Dat deed de mama volgens hem, maar een beetje doorvragen leert dat ook zij erg zelden met

de school of met het CLB sprak. Daar waren altijd wel redenen voor, zo wordt o.m. het gebrek aan passend vervoer aangehaald. Zelfs naar de juiste leeftijd van de kinderen is het een beetje gissen, maar het wordt duidelijk dat de vier die nog op school zitten, allemaal zo ongeveer tussen 13 of 14 en 7 jaar oud zijn. Alleen de jongste (een meisje) zit in het gewoon onderwijs (eerste leerjaar), de 3 andere in Type 8. Dat komt volgens Jean “omdat ze niet konden volgen” in het gewoon onderwijs – de vraag of ze terugkeren naar het gewoon so is nog niet bij hem opgekomen. Uit alles wat Jean zegt blijkt zijn onzekerheid en daardoor het gebrek aan initiatief als het gaat om de schoolloopbaan van de kinderen. Hij zou nochtans willen dat ze een diploma halen. Hij vindt dat erg belangrijk. Maar op welke manier dat best kan, dat kan hij zelf niet bespreken met de school of met het CLB. Daardoor laat hij alles liever over aan een organisatie die voor naschoolse begeleiding zorgt in de hoop dat die de zaken voor hem zullen waarnemen.

Het verhaal van Laura

Laura is een bijzonder mondige moeder. Zelf heeft ze geen bo-ervaring. Van haar 4 kinderen zitten er 3 in het buitengewoon onderwijs. Daar zijn ze al vroeg terechtgekomen: 1 vanaf de 3^e kleuterklas en die gaat in september naar de eindklas van Type 8. Een ander kind is nu 17, zit in OV3 na de lagere school in Type 8. Een derde kind wordt 13, heeft net Type 8 in het bo beëindigd en start volgend schooljaar in 1B in het gewoon (beroeps)onderwijs.

Ook hier stelt de mama dat zij een attest heeft gekregen op basis van een eenzijdige beslissing van school en CLB. Zij werd er door de directeur in een gesprek op de hoogte van gebracht dat er al een attest klaar lag. Ze klaagt vooral over het feit dat attesten enkel op intellectuele mogelijkheden gebaseerd zijn, dat zij geen rekening houden met de mentale geschiktheid van een kind en dat andere ondersteuningsmogelijkheden (buiten een overstap naar het bo) nauwelijks of niet aan bod komen. Ze is ook bezorgd omdat ze vindt dat kinderen die hun basisonderwijs in het bo afmaakten achteraf te weinig voorbereid worden als ze overgaan naar het gewoon so – meestal naar 1B. Ze vindt dit “een overgang vanuit een cocon” naar een onbeschermde omgeving.

Deze mama verwondert zich erover dat de contacten met het CLB speciaal moeten aangevraagd worden in de bo-school waar de kinderen zitten. In het gewoon onderwijs is het CLB op oudercontacten gewoon aanspreekbaar, in het bo zijn die er enkel op aanvraag. Aangezien ze moeilijkheden ervaart bij de interpretatie van de (niveau) rapporten, zou ze wat extra ondersteuning daarbij best kunnen gebruiken.

Enkele vaststellingen die in elk gesprek naar voor komen

In de verschillende verhalen vinden we een aantal terugkerende elementen:

- De specifieke situatie in Ronse, een gemeente waar geen bo-aanbod is, noch in het basisonderwijs, noch in het secundair. Alle kinderen die doorverwezen worden moeten dus de bus op, naar Oudenaarde of verder. Dat betekent meestal meer dan 2 uur extra reistijd per dag.
- Van de 6 ouders/ouderparen zijn er 2 gezinnen waar de ouders zelf niet kunnen lezen of schrijven. De meeste ouders zaten vroeger zelf in het bo.

- Telkens weer duikt in de verhalen de verwijzing op naar wat zij zelf benoemen als “hogere mensen”. Dat zijn dan ambtenaren, mensen die gestudeerd hebben, die een ontwikkelingsniveau hebben bereikt dat zij voor zichzelf niet haalbaar achten.
- School en CLB worden zelden gesitueerd binnen de kring van instanties die men vertrouwt. Wat individuele personeelsleden betreft kan dat anders liggen. Sommige leerkrachten en/of CLB-medewerkers genieten wel het vertrouwen, maar dat is vaak ook erg tijdelijk of voorwaardelijk.
- In de meeste gevallen is de overstap naar het bo er gekomen op basis van een mededeling van de directie. Ouders vatten die inhoudelijk samen als “hij zei: het zal niet gaan, uw kind zal niet meekunnen in het gewoon onderwijs”. Soms werd daar nog aan toegevoegd dat het niveau, de klasgrootte of het volgen van een meer aangepast, individueel traject niet mogelijk is in het gewoon onderwijs. Overleg met het CLB was er meestal niet omdat de directie als vertegenwoordiger van de school de boodschap overbracht, en dat werd als voldoende duidelijk ervaren.
- Opvallend zijn de verdedigingsreflex en het gebrek aan vertrouwen in het onderwijs en wat ze daar kunnen uithalen. De meeste ouders zijn zich ervan bewust dat dit een wederkerige relatie is: net zoals zij de school niet vertrouwen, denken zij dat de school ook weinig vertrouwen heeft in hun inbreng en mogelijkheden.
- De ouders zijn zeer gevoelig voor labeling, “stempels”. Zo heeft de mama van Kitty via het nummer 1700 contact gezocht met allerlei instanties om te vragen waarom ze nu hoger kindergeld krijgt of minder belastingen moet betalen. Ze wijt dat aan het feit dat haar dochter nu ingedeeld wordt in een categorie van “achterlijken of gehandicapten” en dat wil ze niet. Daarom heeft ze erop aangedrongen om eventuele voordelen te schrappen en zo haar dochter van die stempel af te helpen. Ook in dit verband stelt een mama (Laura) dat de vanzelfsprekendheid waarmee sommige scholen ervan uitgaan dat elk kind thuis een pc en internet heeft best wel eens zou mogen genuanceerd worden. Dat komt bovenop de (voor)oordelen op basis van kledij, uitrusting, vakantieplannen... die zij ervaart. Ouders hebben het ook over het gebrek aan begrip als er al eens ongepaste emotionele reacties komen van henzelf of van hun kinderen. Daardoor is het alsof de andere, positieve kwaliteiten niet meer bestaan: “er wordt niet meer gekeken naar wat je kind kan, er wordt vooral gelet op het (ongepast) gedrag en dan tellen die goede dingen al niet meer”.
- Verschillende gezinnen hebben veel kinderen (4 tot 6). Bo is in deze gezinnen eerder regel dan uitzondering. Als er kinderen zijn die via het gewoon onderwijs geslaagd zijn, is dat een onmiskenbare bron van trots en vervult dat kind een vertrouwensfunctie met de “vertrouwenstaken” die daarbij horen. Deze kinderen krijgen dus een grote verantwoordelijkheid toebedeeld binnen het gezin, ook ten opzichte van hun ouders.

Conclusies

- a) Bij deze gesprekken ontmoetten we mensen die zich pijnlijk bewust zijn van hun situatie: hun kind(eren) werd(en) doorverwezen naar het bo en daar was weinig aan te doen. Het verdict was al gevallen en definitief vooraleer zij daarvan op de hoogte werden gebracht.
- b) In de meeste gevallen wordt de doorverwijzing zelf niet of nauwelijks betwist. Wat ongelukkig maakt is dat ze zich in hun rol als

ouder niet meer erkend voelen. Een andere instantie (de school, het CLB,...) heeft de zaken overgenomen en hun rol als ouder wordt beperkt tot het aanhoren van de mededelingen zonder dat ze de indruk hebben dat er van hen zelf een actieve inbreng verwacht wordt.

- c) Vele van deze ouders zijn in de loop van hun leven gekwetst en ze zijn daardoor het vertrouwen in hun eigen mogelijkheden kwijt. Onderwijs is (slechts) een van de terreinen waarop ze de zaken niet meer in eigen handen lijken te hebben. Als ze vragen hebben, twijfels, onbegrip,... is het moeilijk om instanties te vinden waarop ze vertrouwen. Eigenlijk zijn er vaak maar 3 mogelijkheden: ofwel leveren ze zich volledig over aan vooral individuele hulp van personen in wie ze vertrouwen hebben – om het even uit welke instantie of dienst die komen. Ofwel is er berusting en gebeurt er niets – bijvoorbeeld omdat men geen vertrouwenspersoon of –instantie heeft gevonden, of omdat het gevoel van onmacht te groot is. Een laatste mogelijkheid is om in verzet te gaan. Dat gebeurt dan niet altijd op een manier die voor iedereen aanvaardbaar is en leidt weer tot gevoelens van onmacht, onkunde en (dus) gebrek aan zelfvertrouwen.
- d) De onderwijswereld wordt vaak ervaren als een monolithisch blok waarin enkel de “ingewijden” hun weg vinden. De eigen – dikwijls negatieve – schoolervaringen zijn niet van aard om het vertrouwen te stimuleren dat nodig is om een eigen weg te vinden in het ondoorgroendelijk onderwijslabyrint waarin iedereen mekaar lijkt te bevestigen. Trouwens: wie durft kritische vragen te stellen aan deze specialisten die toch ook zeggen dat zij het best geplaatst zijn om beslissingen te nemen in het belang van hun kind? Vragen stellen staat voor deze ouders gelijk met de autoriteit in vraag stellen, en daartoe voelen zij zich niet bevoegd. De eigen deskundigheid als ouder wordt hierdoor sterk ondergraven
- e) De onderwijswereld meent het meestal goed, maar vergeet dikwijls om de betrokken ouders een actieve rol te geven in de beslissingen die genomen worden en de opvolging daarvan. Impliciet stelt men de eigen deskundigheid voorop en men vergeet daarbij wel eens dat de ouders moeten meegenomen worden in het verhaal, ook al kost dat tijd en moeite om alles op een bevattelijke manier uit te leggen. Het gaat er niet om dat men alles goed uitlegt, het gaat er om dat die uitleg ook begrepen wordt. Inschakelen van ervaringsdeskundigen en/of organisaties die de leefwereld van dit publiek kennen en er kunnen op inspelen kan veel opleveren om deze situatie aan te pakken.

Tot slot

Dat deze ouders tijd en moeite spenderen voor een gesprek over de onderwijssituatie van hun kinderen is een bewijs van hun betrokkenheid en vertrouwen. Misschien zijn de omstandigheden niet altijd van die aard dat er een maximale opvolging van de schoolloopbaan en –vorderingen van hun kind mogelijk is. Soms is de leefsituatie van die aard dat er minder ruimte is voor dingen die men zelf ook wel prioritair vindt, maar waar men eenvoudigweg niet aan toekomt – hoezeer dat ook knaagt. Maar als een ding uit deze gesprekken duidelijk is, dan wel dit: deze ouders zijn bezorgd om de toekomst van hun kinderen. En zij willen zo graag dat dit zo erkend wordt.

Gil THYS

gil.thys@gmail.com

NOTEN

1. Cijfers: Special Needs Education – Country Data 2012. European Agency for Development in Special Needs Education
2. Parlementaire vraag – cijfers aangehaald in De Morgen van 28 juni 2013
3. De hier gebruikte namen zijn fictief ter bescherming van de privacy van de betrokken ouders
4. bso: Beroeps Secundair Onderwijs
5. In het buitengewoon secundair onderwijs zijn er 4 opleidingsvormen. Elke opleidingsvorm streeft welbepaalde **doelstellingen** na. We onderscheiden Opleidingsvorm 1 (OV1) gericht op sociale aanpassing met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu; OV2 geeft een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu; OV 3 is beroepsonderwijs en geeft een sociale en beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu; OV4 geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op de integratie in het actieve leven en biedt verschillende **studierichtingen** aan, die overeenkomen met de studierichtingen uit het gewoon voltijds secundair onderwijs.
6. Een paar weken na het gesprek vernemen we dat de terugkeer naar OV1 er uiteindelijk toch komt. Gesterkt door nieuwe informatie is de mama van Kitty opnieuw gaan aandringen in de eerste school en is de (her)inschrijving gerealiseerd.

Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan

Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat

Gaëlle BUYSSCHAERT

Terwijl de ongelijkheden zich in onze scholen op alsmaar ruimere schaal lijken te manifesteren en het debat over gelijke kansen op school volop gevoerd wordt bij het grote publiek, onderzoekers en beleidsmakers, worden maatschappelijk kwetsbare kinderen paradoxaal genoeg vaak buiten die discussies gehouden. Nochtans zijn ze van op de eerste rij betrokken.

“Thuis loopt het niet goed omdat er veel stress is. Ge zit met te veel mensen op een kleine oppervlakte en dus loopt iedereen in elkaars weg. Ge hebt geen privacy om u effe terug te trekken, dus ergernissen werken we uit op elkaar. In mijn wijk wonen veel mensen met problemen en die lopen dus ook allemaal kort. Of op de pleintjes hangen jongeren die u uitschelden of commentaar geven. Ge zijt moe van al die stress thuis, dus ge geraakt moeilijk uit uw bed. En ge komt dus veel te laat op school. Ruzie thuis met uw ouders, ruzie op school. Daar moet ge ook heel veel moeite doen om erbij te horen: de juiste merkkleren dragen, er goed uitzien, de juiste vrienden en de juiste gadgets hebben. Er lopen veel showmadammen rond en die kijken op u neer. Alleen als ge een nieuwe gsm hebt, zijn ze geïnteresseerd. Dan is er nog een leerkracht die u niet kan uitstaan en dat laat merken en daar wordt dikwijls helemaal niks mee gedaan. Leerkrachten kunnen doen wat ze willen. Ge brengt veel van uw tijd door op school, dus als ge u daar niet goed voelt, wordt ge ziek of moe. Ge spijsbelt en ge wordt gestraft of buitengesmeten. En dan zit ge u thuis te vervelen. Al die dingen samen maken dat ge geen energie hebt!”

“De kinderen van wie beide ouders werken, hebben alles wat ze willen. Als ze problemen hebben op school, wat gaat een ouder doen als zij niet kunnen helpen? Zij vragen een privépersoon aan huis en dan wordt die persoon betaald. Bij ons niet, als wij problemen hebben op school, gaan we dat zelf moeten doen. Als onze ouders ons niet kunnen helpen, vragen wij hulp aan anderen. Als zij ons niet kunnen helpen, gaan we naar het buurthuis. In de buurthuizen waar we naartoe gaan, is het altijd heel vol met kinderen en hebben ze geen tijd voor ons. Zo hebben zij meer kansen dan wij.”

“Je hebt een Nederlandstalige en een allochtoon. De Nederlandstalige heeft zes buizen en de leerkracht zegt dan: “Ja, OK. Met veel hulp en ondersteuning kan je wel doorgaan naar volgend jaar”. En ze laten hem door. Bij de allochtoon zeggen ze gewoon: “Nee nee, je zal het niet kunnen. Ga naar tso.”

“Dat is net de moeilijkheid: sommige leerlingen moeten zich enkel focussen op school en anderen moeten zich én focussen op school én een job zoeken om thuis bij te helpen.”

“Ik hoop dat mijn ouders trots op mij zullen zijn. Maar ik schaam me dat mijn vader de vraag “wat doet jouw zoon?” moet beantwoorden met “Hij gaat al maanden niet meer naar school.”



Het *What do you think?*-project, dat ingebed is in het beleidswerk van UNICEF België, heeft als doel de rechten van kinderen (tot 18 jaar) en in het bijzonder hun rechten op participatie te promoten. Het heeft de bedoeling om kinderen te laten participeren aan het rapportageproces zoals voorzien in het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind. In België coördineert UNICEF België het project met een bijzondere focus op de participatie van kwetsbare groepen.

Dit project kreeg de financiële steun van de POD Maatschappelijke Integratie, Vlaams Minister van Armoedebestrijding Lieten, de Ministre de l'Enfance de la Fédération Wallonie-Bruxelles Nollet en de Ministre de l'aide à la jeunesse Huytebrouck.

Een kleine duizend jongeren en kinderen tussen 6 en 18 jaar hebben deelgenomen aan dit project dat tot stand kwam dank zij de waardevolle medewerking van onze partners uit het jeugdwerkweld, het schoolopbouwwerk en het onderwijs zelf.

Het rapport en de flankerende video zijn terug te vinden op www.unicef.be/armoede

“Mijn droom is om bij de spoorweg te werken, maar die wereld is niet gemaakt voor mensen uit het buso.”

“Allochtonen worden op school onderschat.”

“In het vierde zaten we in de klas met veel vocht op de muren en het plafond. In de winter waren de ramen stuk. We moesten onze jassen aanhouden in de klas.”

Aan het woord zijn maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het rapport “Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan”. Jongens en meisjes, kinderen en jongeren, allochtonen en autochtonen, leerlingen van allerlei richtingen, scholen en netten, in grootstedelijke en rurale context vertellen hoe belangrijk school (in de ruime zin van het woord) voor hen is. Ze spreken over school en hun beleving van gelijke kansen.

Ze vertellen veel positiefs over school. Zich goed voelen, vrienden maken, talenten, vaardigheden en kennis ontwikkelen voor later, als mens en als toekomstige arbeidskracht. De school is belangrijk, ook als sleutel voor een goede toekomst.

Maar in de praktijk loopt het niet altijd van een leien dakje: voor velen onder hen is de school daarnaast ook een zwaar hindernissenparcours, dat kwetst en uitsluit. Net het tegenovergestelde van hoe het bedoeld is. Hun schoolcarrière is vaak getekend door mislukkingen: slechte rapporten, zittenblijven, doorschuiven van aso naar tso, bso en buso. Velen worden vaak al vroeg georiënteerd naar onderwijsvormen en afdelingen die leiden naar erg ongelijke opleidings- en toekomstkansen. Al te weinig is de school voor jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen een plek waar ze succeservaringen opdoen, eigen talenten ontdekken en ontwikkelen. Bovenop al hun andere zorgen en problemen, is het watervalstelsel voor velen een harde realiteit, waardoor ze in richtingen belanden die niet altijd aansluiten bij hun belangstelling of mogelijkheden.

Door met kinderen en jongeren te spreken over hun schoolloopbaan, merken we dat veel individuele moeilijkheden zich op een zeer ruime schaal voltrekken. Er is geen enkele reden om te geloven dat die kinderen en jongeren allemaal aangeboren dom of onschool-

baar zijn. Of dat ze allemaal met hun pet naar school gooien. Hun verhalen bevestigen hoe zwaar het “rugzakje” dat ze meedragen (hun socio-economische situatie), doorweegt op de schoolprestaties en in welke mate dat kwetst.

Hoe komt het toch dat we er ondanks de vele engagementen op klas-, school- en beleidsniveau niet in slagen voor deze grotere wordende groep kinderen en jongeren school als een hefboom in hun leven te verankeren?

Wij zijn niet de bron van de problemen. We zijn een deel van de oplossing

UNICEF België wil het brandend actuele onderwijsdebat rond (on)gelijke onderwijskansen verruimen met het perspectief van de eerste betrokkenen. Omdat de stem van kinderen onderaan de waterval zelden gehoord wordt. En omdat kinderen en jongeren vanuit hun beleving zinvolle en genuanceerde bijdragen kunnen leveren aan het debat – als we het goede kader scheppen en genoeg naar hen willen luisteren¹. Als experts van hun eigen leven zijn ze een interessante en genuanceerde bron van informatie.

In klassen- of jeugdruimten komen kinderen in armoede zelden aan bod. Die structuren boezemen hen weinig vertrouwen in en zijn zelden op hun maat. Goede praktijken over inspraak van maatschappelijk kwetsbare groepen zijn vaak niet zo goed bekend of weinig duurzaam door de onzekere financiering. Dat is een gemiste kans: participatie van jongeren kan een krachtige hefboom zijn om betere beleidskeuzes te maken. Het is ook een gemiste kans omdat kinderen en jongeren ook zelf een actieve rol kunnen en willen spelen in de strijd tegen kinderarmoede en sociale uitsluiting. Participatie is geen cadeau of luxe. Het is een noodzaak én een recht.

UNICEF België draagt zinvolle en respectvolle participatie van kinderen hoog in het vaandel. Alle trajecten die we opgezet hebben, zijn het resultaat van samenwerkingen met een ruim netwerk aan experts en partners die in direct contact staan met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren. Het engagement van de jeugdwerkers was cruciaal om een traject op maat uit te stippelen voor de kinderen en jongeren in hun specifieke werking, waardoor we ze veiligheid en vertrouwen konden bieden. Daardoor is dit rapport niet het resultaat van een eenmalig afnemen van antwoorden bij kinderen en jongeren, maar is het de neerslag van vele gesprekken, debatten en open en eerlijke dialoogmomenten.

“Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan” is niet het zoveelste rapport over gelijke onderwijskansen. Voor de eerste keer wordt er op ruime schaal stilgestaan bij het perspectief van de eerste betrokkenen. Het rapport is bedoeld als aanmoediging om het debat te verruimen en om met de aanbevelingen van de jongeren aan de slag te gaan. Met de nodige sense of urgency. Want sinds vele jaren buigen experts zich over de kwestie, en allemaal hebben ze aanbevelingen geformuleerd. Vanuit dat standpunt biedt dit rapport geen nieuwe vaststellingen: in ons land is de school nog altijd een plek waar ongelijkheid wordt gereproduceerd. In plaats van als “sociale lift²” te functioneren, blijkt de school voor vele leerlingen ongelijkheid voort te brengen en te bestendigen. Daardoor wordt op ruime schaal talenten verspild³.

Dit is alvast wat kinderen en jongeren er zelf over denken

Het belang van de leerkracht

De leerkracht is de meest zichtbare schakel in het complexe onderwijssysteem. Het belang dat kinderen en jongeren hechten aan de relatie met hun leerkracht is dan ook geen verrassing.

“Wat voor mij de ideale school is? Een school met heel gemotiveerde leerkrachten, dat is het belangrijkste.”

Het is mooi te horen hoe er lovend, respectvol en haast teder gesproken wordt over leerkrachten die met passie en respect leerstof overbrengen, inspelend op de interesse van de leerlingen, hun leefwereld, en die er zijn voor de leerlingen. Sommige leerkrachten maken écht het verschil. Fundamenteel. Niet enkel als leerkracht, maar ook als vertrouwensfiguur of gewoon door hun vertrouwen in hun leerlingen uit te spreken. Maar de relatie met de leerkracht, die zo belangrijk is voor het leerproces en hun welbevinden, komt niet steeds ideaal tot stand. Jongeren geven aan dat een gebrek aan kennis van hun leefwereld en hun leeromstandigheden hierin meespelen, maar kaarten ook een gebrek aan tijd, ondersteuning, omkadering en vorming van de leerkrachten aan.

“Leerkrachten vandaag leven te fel in hun eigen wereld. Ze weten niet hoe zwaar het is tegenwoordig.”

“Door te grote klassen hebben leerkrachten minder tijd en kunnen ze minder aangepaste hulp bieden aan leerlingen met persoonlijke problemen. Dat is een serieus probleem waar niet naar gekeken wordt.”

“Bij ons is de kloof niet meer zo groot. Er is sinds kort een verplichte klasactiviteit per jaar. Dat houdt in dat leerlingen hun titularis beter leren kennen door samen wat tijd door te brengen. Ook is de sfeer fors verbeterd door de directiewissel. Vroeger was er een directie waar de leerlingen zich niet verbonden mee voelden en waar ze geen communicatie mee hadden. De leerlingen zijn nu ook meer geneigd om met hem te gaan praten omdat we hem beter kennen.”

Er moet volop ingezet worden op een positieve leerkracht-leerlingrelatie waarin er plaats is voor en gefocust wordt op groeikansen, wederzijds respect en vertrouwen.

Welbevinden op school

De infrastructuur, het schoolklimaat, de stress van school, de vele mislukkingen die hun schoolparcours tekenen, bovenop de moeilijkheden die ze ondervinden in hun moeilijke thuissituaties en ruimere omgeving, bepalen heel erg hun welbevinden op school. Pesten, (verbaal) geweld en discriminatie op school lijken vaak een rode draad door hun verhalen. De cumul van negatieve elementen zorgt bij velen voor een zoveelste kwetsuur op hun reeds gekwetste binnenkant. Deze factoren maken op school vaak mee het verschil tussen volhouden of opgeven.

“Mijn directeur deed niets tegen pesten. Ik zat in het derde of vierde middelbaar en de directeur kwam in de klas om het aan te pakken dacht ik, maar hij stond voor de klas en zei ‘Meiske, zou het niet beter zijn om naar het buso te gaan?’ Er waren leerlingen

die begonnen te lachen. De leerkracht zei niks want de directeur stond erbij. Je zelfvertrouwen is dan weg. Anderhalf jaar later ben ik gestopt met school. Ik was het pesten beu.”

Ik krijg het hele schooljaar nog liever buikpijn van 's morgens vroeg tot 's avonds laat dan dat ik op school naar de wc moet.”

“Ik verdien het niet om naar zo'n school te moeten gaan.”

Schoolparcours

Andere opmerkelijke rode draad in de verhalen van de vele kinderen en jongeren met wie we spraken, is hun hobbelig schoolparcours. Er zit weinig continuïteit in: ze veranderen veel van school en richting, blijven zitten of komen in een watervalstelsel terecht. Foute studiekeuzes, demotivatie, mislukkingen en uiteindelijk opgeven komen vaak terug.

De school- en studiekeuze gebeurt weinig op basis van positieve keuzes (wat kan of wil de leerling) of op basis van goede informatie. Het watervalstelsel en doorschuiven is daardoor vaak dubbel negatief: omdat het vaak minder toekomstperspectieven biedt, maar ook omdat het weinig bijdraagt aan positieve eigenwaarde:

“Wat ik persoonlijk niet goed vind zijn de richtingen aso, tso en bso. Ik vind dat de mensen zich slecht voelen als ze een richting moeten kiezen. Bijvoorbeeld als je in het bso zit, ben je zogezegd geen goede persoon want je hebt het voorlaatste genomen. Het buso is het laatste. En het voorlaatste is bso.”

“Ik zit al mijn hele leven in het buitengewoon onderwijs. Mijn ouders en ik wisten niet eens dat ik in een busoschool zat. Het CLB heeft me naar daar gestuurd omdat mijn taal niet goed was, ik ben Portugees. Ik kreeg eigenlijk nooit de kans om in een gewone school te zitten. Ik zou het wel willen proberen, om me te bewijzen. Want door het buso hebt ge een stempel.”

Jongeren betreuren dat richtingen vaak weinig aansluiten op hun interesses. Veel jongeren vinden het dan ook een goed idee om de studiekeuze uit te stellen

“In bso krijg je niet de kansen die je krijgt in aso en tso. Ik zou graag gedragswetenschappen volgen maar dat gaat niet in bso en dat vind ik erg.”

“Na het eerste jaar aso ben ik naar kantoor gegaan maar dat doe ik niet graag. Dat heb ik gedaan tot mijn zevende jaar. In bso is er niet veel keuze behalve haartooi voor meisjes en dus heb ik maar kantoor gedaan.”

Jongeren zijn erg kritisch voor het systeem van buitengewoon onderwijs als doorverwijsrichting. Voor veel jongeren bevestigt dat hun gevoel dat ze uitgesloten worden. Bovendien biedt buso veel jongeren geen positief toekomstperspectief

“Ik heb echt het gevoel dat ik nooit de job ga kunnen doen die ik wil, doordat ik in het buso zit. Daar wordt ge dom gehouden.”

“Als ik die gasten met hun A2 in hun handen zie, dan doet dat pijn in mijn hart. Ik heb een stom getuigschrift. Ze hadden geen tijd voor mij. Het was hup, hup gij hoort er niet bij, recht naar 't

buso. Maar daar geven ze geen diploma's."

Kinderen en jongeren ervaren ook het zittenblijven als kwetsend: bovenop de deuk in het zelfvertrouwen volgt de ontgoocheling thuis en de breuk met de peergroup. Ze vinden het bovendien zinloos als ze in hun bisjaar identiek dezelfde aanpak en leerstof krijgen. Ze vragen een andere aanpak. De meesten bepleiten individuele steun als oplossing om zittenblijven te voorkomen:

"Ik heb een idee: Laat gewoon alle kinderen overgaan want anders voelen ouders en kinderen zich niet goed. Geef ze gewoon extra taakjes."

"Er zou een systeem moeten zijn voor als je moet blijven zitten, dat de juf meer rekening met je houdt en je andere taken geeft tot je weer op klasniveau bent."

Zittenblijven, vroege doorverwijzingen, uitsluiting van scholen hinderen dus niet alleen het welbevinden van jongeren en hun ontwikkeling, maar ook hun toekomstbeeld en perspectieven.

Alarmbel

De vele stemmen en getuigenissen in het rapport, houden ons een spiegel voor van hoe vandaag ons onderwijssysteem voor velen faalt en hoe we collectief de plicht hebben het tij te keren. Een steeds groter draagvlak lijkt in te zien dat, naast het mensenrechtelijk imperatief dat iedereen zijn talenten moet kunnen ontwikkelen en volwaardig

Grondige hervormingen die tegemoet komen aan de leernoden en -behoeften van alle kinderen en voor meer sociale gelijkheid in het onderwijs zijn een werk van lange adem. Maar de blik en de perspectieven van kinderen en jongeren reiken ook heel wat hefbomen aan voor veranderingen op korte en middellange termijn. Vaak gaat het om kleine, maar veelbetekenende zaken. Het rapport is ervan doorgespekt. Een paar voorbeelden.

Verschillende scholen hebben projecten om leerlingen als personen beter te leren kennen, of om het zelfbeeld van jongeren op te krikken door ze op een positieve manier te laten ervaren dat ze talenten hebben. Leerlingen vertellen dat dat motiveert om zich goed te voelen, bij te leren en dat het schoolmoeheid voorkomt. Andere scholen stappen af van strakke kaders en organisatiestructuren om in te zetten op kindeigen en talentgericht onderwijs.

School- en klassituaties kunnen erg veel energie en geduld vragen. Leerkrachten worden hier nu teveel louter individueel mee geconfronteerd en staan zwaar onder druk van het schoolsysteem en de leerplannen. Leerkrachten die kunnen terugvallen op een team, op vormingen en zich gesteund voelen door de directie, staan sterker. Leerlingen waarderen leerkrachten met een breder maatschappelijk referentiekader, die niet bevooroordeeld zijn, die voeling hebben met en inzicht in de leefwereld van deze kinderen en jongeren. Die in de les een verband leggen met die leefwereld. Ook aan de slag gaan met de krachten van kinderen en jongeren zelf, loont. Peer-initiatieven waarin oudere leerlingen 'meters/peters' zijn van jongere leerlingen, waarin jongeren als 'buddies' elkaar helpen om op tijd op school te zijn of leerlingenraden die betrokken zijn bij de opmaak van het schoolreglement werpen lang vruchten af.

En ook een brug slaan met de omgeving van het kind (ouders, buurt, jeugdwerk) en werken aan wederzijdse en open communicatie, met flexibiliteit, respect en vertrouwen van weerskanten is een sterke hefboom om te werken aan het welbevinden van alle betrokkenen.

participeren in de samenleving, er ook de evidente maatschappelijke en financiële kost is van een "onfair" schoolsysteem dat talenten verspilt. Een kost die door het individu cash betaald wordt in welzijn, zelfvertrouwen, relaties, toekomstperspectieven... Maar de structurele factoren die leiden tot ongelijkheid kwetsen ook ouders en de sociale omgeving van kinderen en jongeren. En ook leerkrachten en directies, die meestal het beste voor hebben met hun leerlingen.

De bestaande sociale ongelijkheid in het onderwijs, die cumulatief werkt door de schoolloopbaan, is onverenigbaar met een kinderrechtenperspectief. Dat klaagde in 2010 ook het VN-kinderrechtencomité aan, het toezichthoudende orgaan voor de naleving van het Kinderrechtenverdrag in zijn aanbevelingen aan België⁴. In geen enkel ander OESO-land is de kloof tussen de mediaan en de zwakste groep leerlingen zo groot⁵. Nergens anders laten we kinderen zo ver achterophinken op hun peers. Het enige goede nieuws hieraan is, dat daarmee ook ineens bewezen is dat het anders kan. Dat de rechtvaardige verhouding tussen armoede en leerachterstand geen wetmatigheid is.

UNICEF België trekt dan ook opmerkelijk fel aan de alarmbel. Wij nemen de signalen van kinderen, jongeren, ouders en leerkrachten ernstig en willen de onderwijs(beleids)makers aansporen hun *gezaamenlijke verantwoordelijkheid* op te nemen en snel werk te maken van de noodzakelijke hervormingen. Maar de school staat niet alleen. Buurtorganisaties, jeugdwerk, ouders en andere actoren kunnen hun steentje bijdragen. Ook de lokale besturen en de verschillende overheidsinstanties spelen een belangrijke rol. Kinderrechten, armoedebestrijding én gelijke onderwijskansen zijn een zaak van iedereen. Ze zijn ook in ons aller belang. Zoals Prof. Dr. Dirk Jacobs in de inleiding van ons rapport schrijft: *"We kunnen ons niet veroorloven het talent van bepaalde groepen in de samenleving systematisch onontgonnen te laten. Dat durven we weleens vergeten door ons enkel op onze eigen kinderen of omgeving te focussen, als we zelf in een kansrijk milieu vertoeven."* Elk kind doen schitteren door voor elk kind kwaliteitsvol onderwijs te garanderen. Kunnen we daar samen een prioriteit van maken? Waar wachten we nog op?

Gaëlle BUYSSCHAERT

Child Rights Officer, UNICEF België,
Keizerinlaan 66, 1000 Brussel
gbuyschaert@unicef.be

NOTEN

1. Ter inspiratie: Koning Boudewijnstichting, UNICEF België (2010). De participatie van kinderen en jongeren in armoede. Lessen uit de praktijk. Brussel.
2. Jacobs, D., Rea, A. (2009). De sociale lift blijft steken. Prestaties van allochtonen leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en in de Franse Gemeenschap. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
3. Jacobs, D., Rea, A. (2011) Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtonen en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
4. Slotbeschouwingen van het VN-Kinderrechtencomité: CRC/C/BEL/CO/3-4 http://www.unicef.be/_webdata/C.O._IVRK_NL_0_0.pdf
Op 18 juni 2010 richtte het Comité voor de Rechten van het Kind aanbevelingen aan België over de naleving van kinderrechten in ons land. Niet minder dan zestien aanbevelingen van het Comité hebben rechtstreeks betrekking op kindarmoede. Het Comité uit ook zijn bezorgdheid over de grote ongelijkheid in het gebruik van het recht op onderwijs door de kinderen in ons land, en vooral over de impact van de socio-economische situatie van kinderen op de aangeboden onderwijsmogelijkheden en op hun schoolprestaties.
5. Adamson, P. (2010). Innocenti Report Card 9 The Children Left Behind: A league table of inequality in child well-being in the world's rich countries. Firenze, UNICEF Office Of Research.

Naar een raamwerk seksualiteit en beleid voor het onderwijs

Eveline DE BIE en Erika FRANS

“Vier jongeren verdacht van seksueel misbruik in school”. “Antwerpse kleuterschool dicht na vermeend seksueel misbruik.” De krantenkoppen kennen we, maar wat doet het beleid ondertussen? Sinds jaar en dag werken scholen en koepels aan adequate maatregelen. Ook organisaties als Sensoa en Child Focus ijveren reeds lang voor een betere bescherming van de seksuele integriteit van kinderen en jongeren. Als antwoord op het stijgende aantal meldingen van seksueel grensoverschrijdend gedrag legden zij hun expertise samen en ontwikkelden het ‘Raamwerk Seksualiteit en Beleid’. Een ‘raamwerk’ dus, geen blauwdruk of kant-en-klare beleidstekst voor elke organisatie. Vanuit een onderbouwde en positieve kijk op seksualiteit en seksuele ontwikkeling werk maken van een beleid voor je eigen organisatie, dat is de insteek van het Raamwerk.

Dit artikel schetst hoe dit beleidsinstrument tot stand kwam en geeft tekst en uitleg bij de doorontwikkeling naar en afstemming op bestaande initiatieven in de sector onderwijs.

Het Raamwerk: werk maken van beleid

Er is in de samenleving een verscherpte aandacht voor seksueel misbruik en seksueel grensoverschrijdend gedrag (verder SGG) tegenover kinderen en jongeren. Er was uiteraard de affaire Dutroux, het stijgende aantal meldingen van seksueel misbruik in de Kerk. Maar ook doken meldingen op van SGG in sportmilieus, in de hulpverlening en andere settings. Toen kwamen de aanbevelingen van de Commissie Seksueel Misbruik in de Kerk en werden in verschillende parlementaire commissies vragen gesteld over de aanpak van SGG en seksueel misbruik.

Het rapport ‘Geweld, gemeld en geteld’ van het Kinderrechtencommissariaat (2011) bracht nieuwe cijfergegevens over geweld tegen jongeren, maar ook tussen jongeren onderling. In de aanbevelingen pleit men onder meer voor een betere relationele en seksuele vorming (verder RSV) binnen een brede kijk op seksuele gezondheid en seksuele ontwikkeling.

Dit leidde tot een engagementsverklaring van de ministers van Welzijn, Onderwijs, Jeugd en Sport. Daarin staat dat de preventie van SGG verscherpte aandacht verdient. Maar dat dit niet mag leiden tot een klimaat waarin kinderen en jongeren zich niet meer kunnen ontplooien op het vlak van seksualiteit en relaties. Sensoa en Child Focus pleitten voor een positieve insteek en om de *seksuele integriteit* (zie kader) van kinderen en jongeren als vertrekpunt te nemen. De tijd was dus rijp om visies op seksualiteit, seksuele ontwikkeling, preventie- en reactiebeleid om te zetten in een bruikbaar beleidskader voor alle sectoren die met kinderen en jongeren werken. In samenwerking met Child Focus schreef Sensoa een ‘Raamwerk Seksualiteit en Beleid’, dat sectoren en organisaties ondersteunt om het beleid inzake lichamelijke en seksuele integriteit op punt te stellen. Het Raamwerk helpt om duidelijker beleidsafspraken en engagementen te formuleren, om op die manier de lichamelijke en seksuele integriteit van kinderen en jongeren te vrijwaren. In tweede instantie willen we organisaties en sectoren aanzetten tot een degelijk preventie- en



reactiebeleid tegenover SGG, seksueel misbruik en alle vormen van inbreuk op de lichamelijke en persoonlijke integriteit.

Een eerste basisversie werd inmiddels vertaald naar de sectoren Sport, Integrale Jeugdhulp, Kinderopvang en Jeugdwerk. Dit gebeurde in overleg met experts én gebruikers uit het werkveld. Een versie op maat van het onderwijs staat op stapel en ook een doorontwikkeling naar andere sectoren zoals ziekenhuizen, psychiatrie en bejaardenzorg is niet uitgesloten.

Kwetsbare jongeren en risicovolle situaties

Alle sectoren die met kinderen en jongeren werken kunnen te maken krijgen met vormen van SGG. De situaties variëren van SGG tussen jongeren onderling, van een personeelslid naar een jongere of omgekeerd. Jongeren kunnen slachtoffer zijn van SGG in de thuis-situatie, of hebben zelf buiten de context van de organisatie feiten gepleegd. Ook incidenten waarbij enkel volwassenen (medewerkers) betrokken zijn vragen om aandacht, maar die vallen buiten de

Seksueel grensoverschrijdend gedrag (SGG) en seksueel misbruik

Er is een onderscheid tussen SGG en seksueel misbruik. Deze termen zijn niet inwisselbaar. Seksueel misbruik is zonder twijfel een vorm van SGG, maar niet andersom. Het Vlaggensysteem (Frans & Franck, 2010) beoordeelt **seksueel gedrag** op basis van 6 criteria:

- **Toestemming:** beide partijen gaan (non-)verbaal akkoord.
- **Vrijwilligheid:** er is geen sprake van beloning, manipulatie, druk of dwang.
- **Gelijkwaardigheid:** de partners zijn gelijkwaardig op vlak van leeftijd, intelligentie, macht, maturiteit.
- **Ontwikkeling:** het gedrag is typisch en aanvaardbaar voor de ontwikkelingsfase.
- **Context:** het gedrag houdt rekening met de omgeving en stoort/choqueert niemand.
- **Zelfrespect:** het gedrag veroorzaakt geen fysieke, emotionele of psychische schade.

SGG is dan elke vorm van seksueel gedrag van of ten aanzien van een kind of jongere; in verbale, non-verbale of fysieke zin; al dan niet opzettelijk; dat aan één of meer criteria niet voldoet, of waar bij het onduidelijk is of het gedrag aan de criteria voldoet.

Om **seksueel misbruik** bij kinderen en jongeren te definiëren gebruiken we 3 criteria. Er is sprake van seksueel misbruik als minstens één deze criteria van toepassing is: elke vorm van seksueel gedrag; in verbale, non-verbale of fysieke zin; al dan niet opzettelijk;

- waar duidelijk geen wederzijdse toestemming voor bestaat;
- en/of dat duidelijk niet vrijwillig gebeurt;
- en/of waar het slachtoffer veel jonger is dan de pleger, of op de een of andere manier afhankelijk is van de pleger.

insteek van het Raamwerk. We hebben het hier dus verder over de situaties in de lichtgrijze zones uit onderstaande matrix.

Tal van factoren kunnen de kans op SGG bepalen. Individuele of sociale factoren kunnen jongeren extra kwetsbaar maken, medewerkers en organisaties kunnen met hun professionele houding en beleid de kans op SGG vergroten of verkleinen. Op sommige factoren heb je als organisatie of individuele intermediair een impact, op andere veel minder. Je bewust zijn van deze factoren is een belangrijke stap om een beleid uit te tekenen.

Medewerkers en organisaties kunnen de kans op SGG vergroten of verkleinen

Kwetsbaarheid van kinderen en jongeren

Sekse en leeftijd zijn heel bepalend voor het ondergaan en/of plegen van SGG. Jongens zijn vaker dader van SGG, meisjes zijn vaker slachtoffer. Volgens het recente Sexpert- onderzoek krijgt 22,3% van de meisjes voor hun achttiende te maken met minstens één

Het begrip 'seksuele integriteit'

Het recht op integriteit werd opgenomen in de Belgische grondwet in 2000 (art. 22bis): "Elk kind heeft recht op eerbiediging van zijn morele, lichamelijke, geestelijke en seksuele integriteit." Het begrip 'integriteit' werd echter niet verder verduidelijkt in de parlementaire werken. (De Craim, 2011). De Craim zelf omschrijft 'integriteit' als volgt: "integriteit kan beschouwd worden als een mensenrecht op onaantastbaarheid van het lichaam".

Vanobbergen voegt daar nog aan toe: "De integriteit van het kind verwijst naar een zekere onaantastbaarheid van het lichaam van elk kind. De kern is dat het kind zelf mag en kan bepalen welke ingrepen het van buitenaf duldt en dat het niet gedwongen mag worden iets anders te doen dan wat hij of zij zelf beoogt" en nog: "Integriteit gaat om het leren grenzen stellen én om het leren omgaan met grenzen, bepaald door anderen en door maatschappelijke waarden en normen." (Vanobbergen, 2012)

vorm van SGG, bij jongens is dat 10,7% (Seks in Vlaanderen, 2013, p. 223). Voor de leeftijd van 18 jaar onderging 10% van de meisjes een poging tot verkrachting of een verkrachting (Seks in Vlaanderen, 2013, p. 220). Kinderen onder de 15 jaar zijn relatief vaak slachtoffer, jongeren onder de 18 zijn twee keer zo vaak slachtoffer als volwassenen.

In de sport krijgt 10% af te rekenen met ongewenste seksuele handelingen of praktijken. Op school is dat 33%, in jeugdverenigingen 3% (Geweld, gemeld en geteld, 2011, p. 43). Plegers zijn vaak leeftijdsgenoten.

Jongeren met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking lopen een groter risico, door de afhankelijkheid van zorg, het wonen in een voorziening, gebrekkige communicatie en een geïsoleerde sociale positie. Verder lopen jongeren met een lagere opleiding, jonge holebi's en jongeren uit kwetsbare gezinnen extra risico. Jongeren kunnen door hun achtergrond, attitudes en gedrag en gebrek aan vaardigheden extra kwetsbaar zijn. Vroegere ervaringen met SGG geven meer kans om SGG te plegen en/of te ondergaan. En er zijn vaak gevolgen voor gezondheid en welzijn.

Ook de context waarin kinderen en jongeren vertoeven kan risicovol zijn: weinig toezicht, invloeden vanuit de peergroep en groepsdruk, de wijze waarop men controle op hen uitoefent en het werken met niet-professionele begeleiders.

Plegers zijn vaak leeftijdsgenoten

Naar een zorgzaam en verantwoordelijk beleid

Oog hebben voor de individuele, sociale en contextgebonden risicofactoren bij kinderen en jongeren is belangrijk, net als werken aan de bekwaamheid en werkhouding van begeleiders. Een open en alerte houding van medewerkers is nodig: SGG kan ook in jouw organisatie voorkomen. Kinderen en jongeren zijn kwetsbaar en kunnen niet zelf de omstandigheden bepalen die ze nodig hebben om veilig op te groeien.

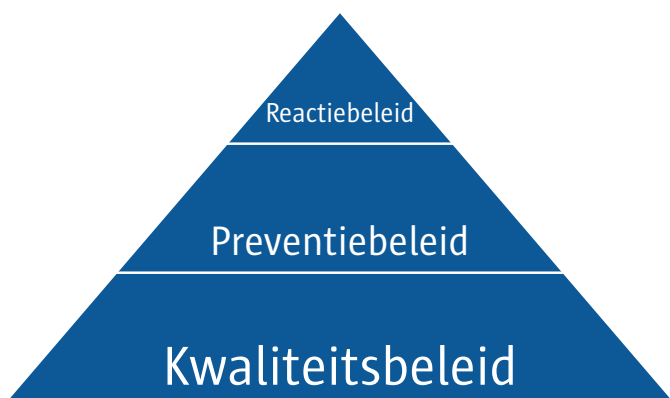
Pleger/slachtoffer	Kind/jongere	Personeelslid	Externe
Kind/jongere	Jongere t.a.v. jongere (j-j)	Jongere t.a.v. personeelslid (j-p))	Jongere t.a.v. externe (j-ex)
Personeelslid	Personeelslid t.a.v. jongere (p-j)	Personeelslid t.a.v. personeelslid (p-p)	Personeelslid t.a.v. externe (p-ex)
Externe	Externe t.a.v. jongere (ex-p)	Externe t.a.v. personeel (ex-p)	Externe t.a.v. externe (ex-ex)

Een zorgzaam beleid zorgt er evenwel voor dat seksuele integriteit niet nodeloos geproblematiseerd wordt, en dat kinderen en jongeren nog kansen krijgen om zich op een veilige en positieve manier te ontwikkelen. Want door een eenzijdige klemtoon op preventie en incidenten, komen groeikansen in het gedrang. Daarom moet er bij de uitwerking van een beleid voldoende aandacht zijn voor alle niveaus in het beleid, het kwaliteitsbeleid rond seksuele integriteit voorop. Een preventie- en reactiebeleid bouwt daarop verder.

De bouwstenen: kwaliteit, preventie en reactie

Een beleid uitwerken doe je op 3 niveaus:

- Een **kwaliteitsbeleid** schept door zorg, educatie, accommodatie en communicatie een kader voor lichamelijke en seksuele integriteit in een organisatie. Dit niveau is het belangrijkste, want het is voorwaardenscheppend voor de andere niveaus.
- Een **preventiebeleid** bouwt verder op een kwaliteitsbeleid, maar gaat dieper in op het herkennen van risicovolle situaties en investeert in acties die deze risico's kunnen verminderen of wegwerken.
- Een **reactiebeleid** bouwt verder op het preventiebeleid en bepaalt hoe je met een incident kan omgaan en welke nazorg je moet voorzien.



Zelf beleidsdomeinen invullen

De drie beleidsniveaus kan je vervolgens invullen met de beleidsdomeinen: 'zorg en educatie', 'huisregels en accommodatie', 'deskundigheidsbevordering' en 'communicatie'. De invulling is voor elke organisatie verschillend en ze zal hier eigen accenten moeten leggen. Wat is op welk domein nodig of wenselijk voor zowel het kind, het (school)team als voor externen? We geven een algemeen overzicht per beleidsdomein en vatten de grote lijnen samen in de beleidsmatrix.

	Kwaliteit	Preventie	Reactie
Zorg en Educatie	Basiszorg Basiseducatie	Preventieve zorg Preventieve educatie	Zorg na incident Educatie na incident
Huisregels en Accommodatie	Basis omgangsregels Basis accommodatie	Regels ter preventie Accommodatie en veiligheid	Regels na incident Accommodatie na incident
Deskundigheid personeel	Basiscompetenties Specifieke competenties	Risico-beperkende competenties	Competenties in opvang van slachtoffers en plegers
Communicatie	Welke communicatie over kwaliteitsbeleid naar wie en hoe?	Welke communicatie over preventiebeleid naar wie en hoe?	Welke communicatie over reactiebeleid naar wie en hoe?

Gezaghebbende denkkaders

Voor het formuleren van een beleidsvisie maken we gebruik van een aantal gezaghebbende denkkaders die relevant zijn voor de thema's seksualiteit en lichamelijke integriteit: het **ontwikkelingskader** omschrijft de verschillende stappen in de seksuele ontwikkeling. Het 'IPPF Charter voor seksuele en reproductieve rechten', het internationaal Verdrag voor de Rechten van Kinderen en Art. 22bis van de Belgische grondwet omkaderen de **bescherming van individuele rechten**. Het **strafrecht en burgerlijk recht** omschrijven strafmaatregelen en enkele basisbegrippen zoals 'goede zeden', 'seksuele meerderjarigheid', 'consensualiteit'. Meer over deze denkkaders (7 in totaal) vind je in het Raamwerk onder Achtergrondinformatie en in de inleiding.

Van 'basis' naar sectorspecifiek

De basisversie van het Raamwerk werd op 29 februari 2012 gelanceerd bij de ondertekening van een engagementsverklaring van de minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin Vandeuren met de betrokken sectoren in Jeugdhulp en Kinderopvang, minister Smet voor Onderwijs en Jeugd, en minister Muyters voor Sport. Zoals toen afgesproken werd deze 'basisversie' in 2012 verder vertaald naar de verschillende sectoren, met vertegenwoordigers uit overheid én werkveld. Men speelde in op verschillen naar doelgroep (0 tot 12 voor kinderopvang bijvoorbeeld), de context van de werkingen (sport, residentieel of ambulante, kwetsbare doelgroepen), de professionaliteit van de begeleiders, op bestaande projecten, regelgeving en initiatieven in de diverse sectoren en werkingen. Je vindt deze downloadbare versies op de site van Child Focus en op seksuelelevorming.be, de Sensoa-site voor begeleiders³. Zowel voor Sport als Jeugd werd een bijhorende spelvorm ontwikkeld, gebaseerd op het Vlaggensysteem. Voor sport is dat 'Sport, een spel met grenzen' en voor Jeugdwerk het spel '(N)iets Mis mee?!'

Om de implementatie verder te ondersteunen werden medewerkers per sector opgeleid via een 'Training of trainers' en kregen organisaties met een ondersteunende opdracht een licentie: met het uitgewerkte materiaal kunnen ze vragen van organisaties voor ondersteuning en coaching opvolgen.

Naar een Raamwerk voor het onderwijs

SGG op school? 1 op 3 leerlingen tussen 10 en 18 jaar zegt dat hij/zij er op school al mee te maken kreeg: ongewenste aanrakingen, aanraking van de geslachtsdelen of ongewenst kussen, gedwongen worden geslachtsdelen te bekijken of aan te raken, gedwongen worden seksueel getinte beelden te bekijken. De daders zijn meestal

leeftijdsgenoten (De Rycke, 2011, p. 36). Maar ook grensoverschrijdend gedrag van leraars¹ tegenover leerlingen (of omgekeerd) komt voor. Kenmerkend voor de schoolcontext, anders dan bij jeugd- of sportverenigingen, is dat je als jongere niet kan wegblijven na een ervaring met SGG.

Tegelijk worden jongeren via de media overstelpt met seksueel geladen boodschappen en worden ze ook uitgenodigd om via gsm, smartphone zelf seksuele beelden en boodschappen te maken en

te delen. Uit studies blijkt dat we het effect van de media, de zogenaamde 'seksualisering', niet mogen dramatiseren, maar dat net mediaopvoeding hier het verschil maakt. Zowel jongeren als hun begeleiders ervaren de nood om te praten over grenzen in het onlineverkeer.

Kenmerkend voor de schoolcontext is dat je als jongere niet kan wegblijven na een ervaring met SGG

Krijgt een leerling in de thuissituatie te maken met SGG, dan kan je als school aangesproken worden op je verantwoordelijkheid. Wat doe je als je een vermoeden hebt van misbruik? Hoe ga je om met je twijfels en weerstanden? Wat is je verantwoordelijkheid? Wat moet je melden en aan wie?

De onderwijssector erkent het probleem en werkt op diverse niveaus aan een doordachte aanpak. Het beleid benadrukt de aanpak van antisociaal gedrag (Van Durme, 2012) en werkte ontwikkelingsdoelen en eindtermen uit. De VLOR formuleerde een advies over 'welbevinden en gelijke kansen in het gezondheidsbeleid op school'. Koepels werkten protocollen, aanbevelingen en ondersteuning uit voor scholen. Sensoa lanceerde het handboek Relationele en seksuele vorming (Peeters, 2011). Het Vlaggensysteem voor Onderwijs werd gepromoot, o.a. via een speciale editie van Klasse (2012). Veel scholen worstelen echter nog met het formuleren van adequate antwoorden.

Aandachtspunten en probleemgebieden

Uit rondetafelgesprekken met stakeholders uit het onderwijsveld blijkt dat er een aantal struikelblokken zijn om een beleid rond seksualiteit en lichamelijke integriteit uit te tekenen (Verslagen Rondetafelgesprekken, 2012). De school is nochtans de plaats bij uitstek om rond het thema seksualiteit inclusief SGG te werken. Het thema is opgenomen in de vakoverschrijdende en leergebiedoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, maar krijgt nog niet de nodige aandacht. Er is op schoolniveau geen curriculum voor alle leerlingen. Vaak zijn er losse initiatieven en ontbreekt continuïteit en een globaal plan.

Informele seksuele opvoeding krijgt nog onvoldoende aandacht in het schoolgebeuren. De rol van de leraar als opvoeder is nochtans een belangrijke sterkte. De opvoedende rol wordt ook belangrijker als het thuismilieu deze taak minder opneemt. Hoe kunnen leraars beter op die taak worden voorbereid? Hoe kan meer respect voor de leraar als opvoeder worden gevraagd?

De groep heeft vaak voorrang op het individu en leerlingen met problemen krijgen niet steeds voldoende aandacht. Gespecialiseerde zorg en opvang is vaak overbevraagd en de samenwerking met het CLB is niet steeds optimaal. De school wordt geconfronteerd met

verschillen in visies en cultuurspecifieke normen, zowel binnen het eigen schoolteam als in de schoolpopulatie. Een strategie om daarmee om te gaan is er vaak nog niet en ook communicatie met ouders is een pijnpunt. Het begeleiden en coachen van leraars in die competenties die ze nodig hebben krijgt vaak te weinig aandacht. Ook infrastructuur en toezicht vormen vaak een probleem, lokalen of speelplaats vormen niet altijd een veilige omgeving.

Scholen geven aan dat er onduidelijkheid bestaat over hun **aan-sprakelijkheid** in situaties van seksueel (al dan niet grensoverschrijdend) gedrag. Kan een school of internaat aansprakelijk worden gesteld wanneer twee seksueel minderjarige jongeren, pakweg 15 jaar, consensuele seksuele handelingen stellen op school of internaat? Onzekerheid hierover werkt een verkrampde houding in de hand en verhindert een positief beleid inzake seksualiteit.

"Ik wist niet waar ik naartoe moest met mijn vraag, maar wou er ook niet aan voorbijgaan," zegt een leerkracht in een filmpje op Klasse². Incidenten vormen voor veel scholen een uitdaging en de aanpak is vaak te veel gericht op het oplossen van die incidenten. Aandacht voor een positieve benadering van seksuele ontwikkeling en seksuele integriteit van jongeren schiet erbij in. Er is nood aan meer samenwerking tussen scholen, zo krijgen goede initiatieven navolging en kan expertise gedeeld worden.

In de schoolcontext is het zoeken naar alternatieven voor het bestraffen van seksueel gedrag. "We straffen omdat dat van ons verwacht wordt", getuigen leraars. Andere vormen van leerlingbegeleiding zoals 'herstelgericht groepsoverleg' zijn nog te weinig gekend en gebruikt.

De aanpak is vaak te veel gericht op het oplossen van die incidenten

Stakeholders geven aan dat het moeilijk is om te bepalen wanneer welke betrokkenen op de hoogte moeten worden gebracht van een situatie of incident. Moeten we de ouders inlichten? En hoe moet de communicatie verlopen? Via het CLB ligt vaak moeilijk, omwille van het beroepsgeheim. Leraars, directies weten niet altijd hoe ze gevoelige situaties met betrekking tot seksualiteit of SGG bespreekbaar kunnen maken.

Normale seksuele ontwikkeling ondersteunen

Relationele en seksuele vorming (RSV) een formele plaats geven in het curriculum zal ervoor zorgen dat het thema relaties en seksualiteit en SGG genormaliseerd wordt. Kinderen en jongeren maken een normale seksuele ontwikkeling door. Die ontwikkeling manifesteert zich in alle settings waar jongeren vertoeven, dus ook op school. Het is hun récht om hierbij alle informatie en steun te krijgen. En het is de taak van volwassenen hen te leren hun grenzen en die van anderen te respecteren. Op die manier wordt de drempel om probleemsituaties aan te pakken met leerlingen en leraars minder hoog. Dan is er bij wijze van spreken een taal voorhanden om te verwoorden wat kan en niet kan. Het Vlaggensysteem is een methodiek die helpt om seksueel gedrag te benoemen aan de hand van 6 criteria. RSV, oog voor de seksuele ontwikkeling van kinderen en jongeren en leren benoemen en respecteren van grenzen kan je zien als kwalitatieve én preventieve maatregelen.

Snel en adequaat handelen als het fout gaat

Leraars, schoolpersoneel, CLB's en externe betrokkenen moeten

kunnen beschikken over een handelingsprotocol en een stappenplan. In crisissituaties biedt dit plan houvast voor alle betrokkenen: verantwoordelijkheden en te nemen stappen zijn op voorhand doorgeproken. Het CLB kan hier zijn rol als draaischijf vervullen en de drempel naar adequate hulpverlening zo laag mogelijk houden.

Nazorg en evalueren

Eén van de aandachtspunten na een incident is nazorg voor alle betrokkenen. Vaak blijven veel vragen onbeantwoord, spelen schuldgevoelens, gekwettheid en boosheid een belangrijke rol, en kan men het incident nooit echt afsluiten. Belangrijk is om lessen te trekken uit het verleden, te evalueren hoe een interventie gelopen is, te zorgen dat betrokkenen 'verder' kunnen. De schoolnabije partners (CLB's en pedagogische begeleidingsdiensten) kunnen hierin een belangrijke rol spelen.

Tijd om de krachten te bundelen

Het Raamwerk Seksualiteit en Beleid wordt nu vertaald naar en afgestemd op bestaande initiatieven in het onderwijs. Het beleidskader zal verder door de pedagogisch begeleidingsdiensten en de koepels worden afgestemd op én geïntegreerd in hun aanbod tot ondersteuning van scholen. Op die manier kunnen we, overheen netten en koepels, de krachten bundelen en 'good practices' en expertise verspreiden. Zo beschikken alle sectoren in Vlaanderen die met kinderen en jongeren werken over een gelijkaardig beleidskader om seksuele integriteit van de doelgroep te beschermen.

Een werkgroep met de onderwijskoepels, de ouderkoepels, de scholierenkoepel en een paar CLB- en schooldirecties buigt zich over de onderwijs specifieke terminologie, de toepasbaarheid van het Raamwerk voor de diversiteit aan scholen en internaten, de rol van het CLB, en zorgt voor aansluiting op reeds bestaande kaders en werkwijzen binnen het onderwijs. Eind 2013 zal het resultaat van deze denkoefening beschikbaar zijn op www.seksuelevorming.be en www.childfocus.be. In het najaar zijn nog twee 'training of trainers' opleidingen gepland. Die opleiding voorziet in een draaiboek dat de diensten met een ondersteunende opdracht kunnen gebruiken als scholen met vragen zitten. Dat kan zowel gaan over het uitwerken van een degelijk beleid rond seksuele vorming, over het uitwerken van een visie op seksuele integriteit, over het gebruik van het vlaggensysteem als pedagogische tool, over het op punt stellen van een handelingsprotocol, communicatie met ouders of een competentiebeleid, als over het advies bij of de nazorg na een incident.

Hiermee geeft het onderwijs concreet vorm aan de ondertekende engagementsverklaring om de visie op seksuele integriteit te expliciteren, methodieken en instrumenten aan te bieden aan scholen; om SGG bespreekbaar te maken, de visie te vertalen in schoolreglementen, huisregels, gedragscode en protocol; om de competenties van schoolteams te verhogen en de participatie van ouders en kinderen en jongeren te stimuleren. Met dit Raamwerk als sluitstuk maken de sectoren Onderwijs, Integrale Jeugdhulp, Kinderopvang, Jeugdwerk en Sport dus wel degelijk werk van een beleid rond seksuele integriteit in Vlaanderen.

Eveline DE BIE*

Erika FRANS**

* Informatiemedewerker Actieterrein Jongeren

** Beleidsmedewerker seksueel grensoverschrijdend gedrag
Sensoa, Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid

President Building, 5^e verdieping,
F. Rooseveltplaats 12, 2060 Antwerpen



NOTEN

1. We gebruiken 'leraar(s)' hier in genderneutrale betekenis.
2. Voor een situatieschets, bekijk het filmpje op TV Klasse: <http://www.klasse.be/leraren/eerstelijns/seksueel-grensoverschrijdend-gedrag/#.UdwcAvnLpQU> (geraadpleegd op 8 juli 2013).
3. Op seksuelevorming.be vind je achtergrondinformatie, tips om aan de slag te gaan en materialen, zoals het Vlaggensysteem, gebaseerd op het Vlaggensysteem en de digitale bordlessen 'Over de grens'. Onder Vorming vind je het aanbod dat met het Raamwerk verband houdt.

BIBLIOGRAFIE

- Buysse, A., Caen, M., Dewaele, A., (red.) (2013). Seksuele gezondheid in Vlaanderen. Gent, Academia Press.
- De Craim, C. (2011). De nood aan een handelingsprotocol op school voor de bescherming van de integriteit van het kind. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid (T.O.R.B.), Speciaal nr. (0), 16-23.
- De Rycke, L., Vanobbergen, B., van den Akker, D., (red.) (2011). Geweld, gemeld en geteld. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren. Brussel, Kinderrechtencommissariaat.
- Frans, E., Franck T. (2010). Vlaggensysteem. Praten met kinderen en jongeren over seks en seksueel grensoverschrijdend gedrag. Antwerpen, Garant.
- Frans, E., De Bruycker, A. (2012). Raamwerk Seks en Beleid. Kwaliteit, preventie en reactie in jouw organisatie. Antwerpen, Sensoa en Brussel, Child Focus. Alle versies van het Raamwerk zijn te vinden op de sites van Child Focus en Sensoa (seksuelevorming.be).
- Klasse (2012). Seksueel grensoverschrijdend gedrag. De eerste lijn, Vol. 2 nr. 9.
- Peeters, K. (eindred.) (2011). Relationele en seksuele vorming. Handboek voor secundair onderwijs. Antwerpen, Garant.
- Van Durme, R., Le Roi, E. (2012). Naar een daadkrachtig beleid tegen antisociaal gedrag op school. T.O.R.B., 1, 13-22.
- Vanobbergen, B. (2012). Aandacht voor integriteit op school: prendre le risque de se mettre en 'je'. T.O.R.B., 1, 9-12.
- Vlaamse Overheid, (29 februari 2012). Engagementsverklaring ter bescherming van de seksuele integriteit van de minderjarige in de Sportsector. www.cjssm.be/gezondsporten/sites/gezondsporten/files/public/20120229engagementsverklaringsportsector.pdf (geraadpleegd op 12/08/2013).
- Vlaamse Overheid, (29 februari 2012). Engagementsverklaring ter bescherming van de seksuele integriteit van de minderjarige in het Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/maatregelen/engagementsverklaring.pdf> (geraadpleegd op 12/08/2013).
- Vlaamse Overheid, (29 februari 2012). Engagementsverklaring ter bescherming van de seksuele integriteit van de minderjarige in de Jeugdhulp en de Kinderopvang. ond.vsko.be/pls/portal/docs/PAGE/VSKORUBRIEKEN2011/PERSBERICHTEN2006/PERS2006/BIJLAGE%20ENGAGEMENTSVERKLARING_VANDEURZEN_DEF.PDF (geraadpleegd op 12/08/2013).
- Vlaamse Overheid, (29 februari 2012). Engagementsverklaring ter bescherming van de seksuele integriteit van de minderjarige in de Jeugdsector. www.sociaal-cultureel.be/jeugd/kinderrechten/engagementsverklaring_Smet_jeugd_ondertekend.pdf (geraadpleegd op 12/08/2013).
- Willems, I., Bauwens, S., (2012). Nota Rondetafelgesprekken Congres Geweld op school: de bescherming van de integriteit van het kind (11 mei 2012). Antwerpen.

‘We zijn normaal, we doen wel eens abnormaal, maar we zijn normaal’

Filosofische gesprekken met kinderen over ADHD

Nancy VANSIELEGHEM

In toenemende mate worden we vandaag geconfronteerd met een problematisering en medicalisering van storend gedrag binnen de omgeving van jongeren en kinderen. Tussen 2005 en 2008 steeg het gebruik van Rilatine bij kinderen en jongeren van 1,7 naar 4,2 miljoen dagelijkse dosissen. Tegelijk krijgen kinderen steeds meer labels opgekleefd. Het Kinderrechtencommissariaat maakt zich zorgen over deze evolutie en stelt zich de vraag waarom er vandaag plots zoveel aandacht is voor kinderen met gedragsproblemen en wat met de sterke toename van het aantal jongeren dat psychopharmaca gebruikt. In antwoord op deze bekommernissen hebben we filosofisch-reflexieve gesprekken gevoerd met kinderen over deze kwestie. Het doel van deze gesprekken betrof niet zozeer het achterhalen van de oorzaak van dit recente fenomeen doch een ander licht te werpen op de wijze waarop jongeren en gedragsproblemen vandaag in beeld gebracht worden.

Gedragsstoornissen bij jongeren, een stijgende tendens?

Het vertrekpunt van dit onderzoek situeert zich binnen de vaststelling, zoals beschreven in het bestek van het Kinderrechtencommissariaat (KRC 2011 in De Ganck en Vansielegheem), dat er een toenemende medicalisering en problematisering is van ‘storend gedrag’ binnen de leefwereld van jongeren. Het Kinderrechtencommissariaat verwijst hiervoor naar het toenemende gebruik van psychofarmaca door kinderen en jongeren op korte tijd. Tussen 2005 en 2008 zou het gebruik van rilatine zijn toegenomen van 1,7 naar 4,2 miljoen dagelijkse dosissen. Volgens het KRC vinden we deze toename van medicatiegebruik bij kinderen met gedragsstoornissen niet alleen terug in België ook in de ons omringende landen zou er sprake zijn van een stijgende tendens. Men spreekt van een kwart meer kinderen met ADHD in Nederland sinds 2009. Over de UK stelt men dat het aantal kinderen dat ADHD-medicatie neemt de afgelopen 4 jaar met 65% is toegenomen.

De vraag die het Kinderrechtencommissariaat stelt is: Hoe moeten we dergelijke toename van psychiatrische diagnoses in ontwikkelde landen duiden? ADHD staat vandaag centraal, maar het zou niet alleen om ADHD gaan. Ook diagnoses zoals autisme, de bipolaire stoornis en diverse persoonlijkheidsstoornissen zouden volgens het KRC steeds vaker vallen. Gaat het om eeuwenoude biologisch bepaalde aandoeningen die tegenwoordig beter te diagnosticeren en te behandelen zijn? Of gaat het om een veranderende samenleving waarin ‘storend’ gedrag steeds meer wordt geproblematiseerd en gemedicaliseerd?

Filosofische gesprekken als onderzoeksbenadering

Aansluitend bij de technische bepalingen zoals beschreven in het bestek voor het uitvoeren van een onderzoeksopdracht bij kinderen en jongeren met een diagnose van ‘gedragsstoornis’ betreft het doel van dit onderzoek niet de vraag naar de oorzaak van deze gedragsdiagnose, maar de vraag hoe kinderen en jongeren die gediagnosticeerd zijn als jongeren met gedragsproblemen zich tegenover deze diagnose verhouden. Wat in dit onderzoek centraal staat is om jongeren die gediagnosticeerd worden als jongeren met een gedragsproblematiek te laten spreken los van conventies en labels. Maar hoe is dit mogelijk? Tegenwoordig zien we in toenemende mate onderzoek opgezet worden waarin de stem van het kind centraal staat (Christensen en James 2008, Kellet 2010). Het gaat om onderzoek dat de onmogelijkheid aanklaagt om de stem van het kind te laten horen. Opvallend is echter dat dergelijk onderzoek dikwijls niet zozeer de dominante cultuur doorbreekt maar vooral lijkt te bevestigen (cf. Christensen 2004). Niet het kind, maar de individuele problemen die een kind ondervindt vormen de focus. Zoals Ian Gosvenor (2007) schrijft wordt het kind in deze onderzoeksbenaderingen wel gezien, maar niet gehoord. In dit onderzoek willen we ons bijgevolg niet concentreren op specifieke problemen die jongeren meemaken, maar een ruimte openen waarin een andere manier van spreken en denken worden uitgetest. In die zin vormt dit onderzoek geen onderzoek naar de perspectieven en ervaringen van jongeren. Eerder gaat het om een onderzoek dat tracht in *het licht te stellen wat een jongere met een gedragsproblematiek doet en zegt en hoe dit zich verhoudt ten aanzien van hetgeen gezegd wordt*

over dé jongeren met een gedragsproblematiek.

Hiermee maken we een onderscheid tussen een onderzoekbenadering die peilt naar hindernissen waardoor maatschappelijk kwetsbare jongeren geen aansluiting vinden bij de dominante cultuur én wat wij een filosofische benadering noemen. Inhoudelijk focust dit onderzoek zich daarmee niet op problemen maar op de vraag hoe er gesproken wordt over gedragsproblemen en –stoornissen door jongeren met de diagnose van gedragsproblemen. De centrale vragen van waaruit vertrokken wordt, zijn: ‘Wie is de jongere met een gedragsprobleem?’, ‘Hoe ziet ‘hij’ eruit?’, ‘Wat zegt ‘hij’?’, ‘Wat doet ‘hij’?’, ‘Wat denkt ‘hij’?’, ‘Wat doet ‘hij’ anders dan iemand die geen gedragsprobleem heeft?’. ‘Wat helpt ‘hem’ en wat wordt gezegd dat helpt?’. Wat vindt ‘hij’ van belang? ‘Hij’ verwijst hier niet naar een individu maar naar het subject dat verschijnt als er gesproken wordt over de jongere met een gedragsstoornis.

Onderzoekopzet

Om dit doel van het onderzoek te realiseren worden een aantal wat wij reflexief-filosofische groeps gesprekken hebben genoemd, opgezet. In concreto nemen 25 jongeren tussen 8 en 18 jaar met de diagnose van een gedragsproblematiek deel aan het onderzoek. Om deze jongeren te bereiken hebben we een samenwerkingsverband aangegaan met twee instanties: De Sassepoort en Het Huis van het Kind. Beide instanties zijn gelegen in Gent. De Sassepoort is een lagere school voor buitengewoon onderwijs type 3. Het Huis van het Kind is een internaat voor kinderen en jongeren die les volgen in één van de Gentse stedelijke scholen. In concreto betekent dit dat we vier groeps gesprekken houden in het Huis van het Kind en vijf in de Sassepoort.

Wat wordt er gezegd?

Wie is de gedragsgestoorde, wat doet hij en wat zegt hij? En wat doet hij anders dan iemand die niet gestoord is? Opvallend is dat we in eerste instantie de jongeren zien terugrijpen naar die antwoorden die ze reeds kennen en lijkt het dat het spreken dat de ronde doet wordt gereproduceerd. Zo wordt bijvoorbeeld gezegd dat jongeren met een gedragsproblematiek dikwijls gewelddadiger zijn, zichzelf niet kunnen beheersen, wild zijn, Heel concreet zeggen ze:

Iemand met gedragsproblemen die is wild; die draagt meestal rare modekledij; zijn gedrag is heel anders; hij is snel afgeleid door dingen; hij is meer gefocust op andere dingen; hij kan zich nooit lang op iets concentreren; hij heeft niet zoveel geduld; hij kan niet lang stilzitten; hij vindt vechten leuk; hij denkt anders dan normale mensen; hij pakt pillen; hij houdt zich niet aan de regels; gaat meer domme dingen doen dan andere; hij roept en tiert; als hij boos wordt, is hij boos op iedereen.

Ze zeggen ook dat het iemand is met andere gewoontes, iemand die meer ordent en meer orde nodig heeft

Het is ook iemand die meer gewoontes heeft. Een normale jongen die heeft geen gewoontes, die doet dat of die doet dat. Iemand die ADHD heeft of een gedragsstoornis, doet dat niet.. Hij is meer onzeker over zichzelf en daardoor ordent hij meer zijn leven en wordt het ook meer voor hem geordend.

Hij organiseert zijn eigen dag, eerst gaat hij dat doen, dan dat en zijn planning kan hij niet meer veranderen... Heel strikt, een soort van obsessie.

Wat er ook gezegd wordt is dat er verschillende vormen zijn van gedragsstoornissen of gedragsproblemen. Er wordt bijvoorbeeld verwezen naar een onderscheid tussen een stoornis en een probleem.

Een gedragsstoornis is een ziekte. Als het stoort voor andere mensen, snap je. Welnee, een stoornis. Wel het stoort toch andere mensen. Wat is het verschil? Jij zegt een ziekte, maar voor jou heeft het ook te maken met het storen van andere mensen. Ja, met medemensen. Als iemand een gedragsstoornis heeft, ADHD of autisme dan kan dat soms voor sommige mensen storen, ja.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen ADHD, autisme, leerproblemen of problemen die men heeft tijdens de puberteit.

Je kunt ook gedragsproblemen hebben zonder dat je ADHD hebt, ... Puberteit, maar dan een tikkeltje erger. Bijvoorbeeld, je hebt mensen die in hun puberteit zitten die heel onzeker zijn, die echte stemmingswisselingen hebben. Maar dat is geen ziekte. Na de puberteit zeggen ze die hebben een zware puberteit gehad. Vooral meisjes hebben daar last van.

Je kunt ook concentratieproblemen hebben. Bijvoorbeeld je zit in de les en je ziet een mug en je begint te lachen in plaats van op te letten.

In feite zou men kunnen zeggen dat jongeren die gediagnosticeerd zijn het bestaande discours herhalen. De jongeren lijken echter niet alleen het bestaande discours te herhalen en te reproduceren, ze verdraaien het ook. Ze voegen iets toe of laten iets weg. Zo zegt de jongere met een gedragsprobleem niet zomaar dat is mijn probleem en dat moet veranderen. Eerder lijken ze het discours over jongeren met gedragsproblemen onder spanning te zetten

Een gedragsstoornis is een ziekte. Als het stoort voor andere mensen, snap je? Welnee, een stoornis. Wel het stoort toch andere mensen. Wat is het verschil? Jij zegt een ziekte, maar voor jou heeft het ook te maken met het storen van andere mensen. Ja, met medemensen. Als iemand een gedragsstoornis heeft, ADHD of autisme dan kan dat soms voor sommige mensen storen. Een stoornis, snap je?

of zelfs te banaliseren.

Gedragsstoornissen, dat woord alleen al: stoornis. Dat is gewoon, soms flip ik hier, soms niet

Ik heb ook ADHD. Heb jij ADHD? Ja, één procent... Eén procent? Nul komma nul procent. Er zijn er zelfs die honderd procent niets hebben.

Dinge zijn type is een kwartje acht en de rest is type 1... Welk type ben jij?

Tegenwoordig is het mode. Ze zeggen nogal vlug je bent druk, je hebt ADHD. Tien jaar geleden, ADHD, dat noemden ze zelfs hy-

perkinetisch, dat was een totaal andere naam, dat was nog iets vreemd, niemand wist wat dat precies was en nu iedereen weet wat ADHD is, heeft iedereen het. Hoe meer mensen die weten dat het bestaat, hoe meer mensen het hebben.

Je gaat je ernaar gedragen. Ja je gaat je ernaar gedragen en dan gaan ze sowieso zeggen je hebt ADHD.

Die mensen (de psychologen) schrijven het op papier dat wij ADHD hebben. Ze schrijven wat je zegt en ze kijken dan naar andere verhalen. En toch zeggen ze sowieso dat je ADHD hebt. Zij weten dat niet, zij raden dat gewoon.

Zo tonen de jongeren tijdens de gesprekken enerzijds een betrokkenheid bij het heden. Ze tonen dat ze het discours kennen. Ze weten hoe er naar hen gekeken wordt, maar tegelijkertijd creëren ze door deze haast letterlijke herhaling van het discours ook een afstand en verliest het discours haar vanzelfsprekendheid. De jongere met een gedragsstoornis toont eigenlijk vooral dat er een bepaald discours leeft, maar dat hij er niet mee samenvalt. Dat het een mogelijke vorm is om het heden te leven, maar dat het ook anders kan.

Nu hoor je toch dat dat allemaal zever is. Schaamtelijk.

Misschien zou men wel kunnen zeggen dat de jongeren met de diagnose van een gedragsproblematiek eigenlijk heel goed weten wat van hen gevraagd wordt en hoe zij correct gedrag dienen te stellen, maar dat ze soms weigeren te gehoorzamen.

Gewoon, hoe moet je dat zeggen. Je eigen lichaam zegt: Nee, doe dat niet!. Als je het toch doet word je echt lastig. En ge wilt dat niet. Je wilt dat niet dat je lastig wordt. Je wordt boos.

Er wordt gezegd we weten dat we het eigenlijk niet horen te doen maar het ontwijken is soms sterker dan onszelf. Ons lichaam dicteert ons iets anders te doen, als een soort van obsessie. Het kind voelt een zekere behoefte om te voetballen, te discussiëren, te tekenen, te roepen en te tieren. Een behoefte die men misschien wel kan omschrijven als een noodzaak. Waarbij het niet beantwoorden aan die zaak het kind of de jongere als persoon zelf in het gedrang brengt.

Hij wil gewoon slaan. Omdat hij het niet kan verdragen.

In die zin kan gezegd worden dat de jongere met een gedragsstoornis inderdaad gewelddadig is. De samenleving is op een bepaalde manier georganiseerd en de gedragsgestoorde pleegt geweld tegen deze organisatie. Dit geweld is geen rechtstreekse kritiek, eigenlijk gaat het om een opstand van het lichaam.

Als je praat over gedragsproblemen is het niet over stout, krapuul of zo. Een gedragsprobleem is meer hoe je gedraagt, welke houding je aanneemt.

Voor de jongere met een gedragsstoornis gaat het er met andere woorden niet zozeer om te weten wat men doet, maar van te denken aan wat men doet. Dat betekent dat het er niet om gaat de eigen sterktes en zwaktes voor ogen te halen, maar dat men zich keert naar zichzelf als bevestiging van het feit dat men niet gevan-

gen zit in het spreken dat de ronde doet. Dat er een bepaalde manier van spreken en zich verhouden tot elkaar wordt veronderstelt maar dat dit niet per definitie zo is. Dat de wijze waarop de samenleving is georganiseerd een bepaald soort subject veronderstelt, maar dat de mogelijkheid bestaat om te weigeren en niet te voldoen.

In die zin stelt de gedragsgestoorde het gedrag voorop, en het specifieke toont zich in het voortdurend zoeken naar overeenstemming in wat men denkt en wat men doet. Anders nog, het specifieke van de gedragsgestoorde toont zich in de mate dat hij aanwezig is bij wat hij zegt en doet, en niet afwezig. Het is in die zin dat medicatie als problematisch wordt ervaren.

Medicatie helpt niet. Ja toch, medicatie helpt.

Voor mij helpt het niet, maar voor de anderen in mijn omgeving helpt het.

Voor de gedragsgestoorde helpt medicatie, maar als je het neemt, herken je jezelf niet meer.

Eigenlijk geloof ik niet zo in dat pilletje. Het is een pilletje en ineens ben je zo gewoon, zo anders.

Je moet pillen pakken om rustig te worden omdat andere mensen er mee zouden kunnen leven. Als ik weiger, dan weiger ik. Niemand heeft te bepalen over mij. Ze zeggen tegen mij dat het al veel beter gaat... Ik zeg neen, ik ga hier niet als een halve zombie zitten.

Heel concreet worden we verder tijdens het onderzoek geconfronteerd met vragen zoals: Wat doet het onderwijs met ons? Onderwijs creëert settings om leren mogelijk te maken, maar het blijft leren binnen een bepaalde context – deze waarin opbrengst wordt genereerd en iedereen wordt aangesproken om zichzelf te zien als bron van investering. De jongere zegt: ‘geef mij een plaats waar ik kan studeren, waar ik een computer kan leren gebruiken’. Niet om de nadelen van bijvoorbeeld facebook te leren kennen, maar om te zien wat mogelijk is, hoe het besturingssysteem in elkaar zit.

Ik vind wel dat wij recht hebben om dezelfde studies te krijgen als op een normale school. Dat vind ik wel. Wij krijgen bijna geen huiswerk. Het is precies omdat we gedragsproblemen hebben dat we veel gemakkelijker werk moeten krijgen. Wij zijn niet dom of zo..

Eigenlijk wordt de vraag gesteld om een plaats te krijgen in het gewone onderwijs.

Eigenlijk vind ik dat beter bij de normale school. Hier vind ik niets leuker dan de normale school. En wat is er anders op een normale school? Allé, de leerlingen. Hier zijn ze allemaal zo onnozel bezig, daar is dat leuker.

Inclusief onderwijs tracht aan deze vraag tegemoet te komen. Het wil gelijke kansen creëren voor iedereen. Er worden allerlei condities gecreëerd om iedereen zoveel mogelijk gelijke leer- en ontwikkelingskansen te geven. Het gaat er echter niet om iedereen samen te zetten, maar te onderscheiden naar doelgroep en leerbehoeften: het gaat om type 1, type 2 of type 3.

Ik heb nog geen enkele mens gezien die ik ken die normaal is, die niet in type 3 zit. Wij zijn type 3, mijn vorige school was ook type 3.

Er zijn er zelfs die 100% niets hebben.

Men tracht zoveel mogelijk in te spelen op diverse leerbehoeften. Inclusief onderwijs wordt op echter die manier gereduceerd tot leren en het voortdurend opnieuw bepalen van individuele leernoden en -mogelijkheden.

Die ateliers? Neen dat helpt niet. Je staat hier tussen allemaal hysterische kinderen.

Die ateliers dat helpt niet. Dat helpt je alleen achterstand krijgen in de klas. Ik heb liever meer klassikaal aan bord dan heel de tijd iedereen op zijn eigen niveau.

In essentie wordt de taak van het onderwijs hierdoor een soort van management van leer-en ontwikkelingskansen en lijkt het nog weinig te gaan om een 'letterlijk' samen plaatsen van kinderen. Dit stellen de jongeren in vraag. De jongeren vragen om niet apart te worden behandeld. Hen niet te zien als beesten, maar als kinderen die datgene wat gezegd en gedaan wordt niet als vanzelfsprekend ervaren.

Wij zijn geen beesten, wij eten kinderen niet op hoor.

De jongere met een gedragsproblematiek wijst ons in die zin op de ironie van het discours over gedragsproblemen en gedragsstoornissen dat vandaag gevoerd wordt: het doet ons geloven dat we aandacht besteden aan jongeren die problemen hebben; dat we hen willen helpen om rustiger te zijn en het eigen leven beter te beheersen en beheren. Tegelijkertijd lijkt het erop dat we een samenleving tot stand brengen die geen rust teweegbrengt maar een permanente onrust en een drang naar meer middelen en betere programma's om deze belofte waar te maken. Wat de jongeren ons duidelijk maken is dat we misschien stilaan afstand moeten nemen van deze gedachte waarbij we de jongeren willen veranderen. Dat het tijd is dat er een beleid komt dat niet gericht is op verandering maar op aanvaarding. Dat wil zeggen dat men geen vragen stelt naar hoe jongeren in te passen in een samenleving die permanent op zoek is naar meer en betere middelen om te presteren, maar hoe weerstand te bieden tegen dergelijke evolutie. Vanuit die vraag verschijnen jongeren met een gedragsstoornis, dan niet zozeer als een probleem, maar als een manier om zich te verzetten tegen de vraag om beter te zijn dan zichzelf.

Als ik mezelf zou moeten maken, zou ik mezelf opnieuw ADHD geven. Raar hé, is het niet? Ik zou het doen. Uiteraard denkt iedereen nu dat ik gek ben, maar ik zou mezelf opnieuw ADHD geven. Je kent jezelf. Je kunt jezelf onder controle houden. Als je een nieuwe computer koopt, soms crasht die. Je hersenen crashen soms ook als je ADHD hebt. Maar het meeste is positief. Je hebt veel energie. Er zijn een aantal nadelen, maar het leuke is dat je altijd levendig bent, altijd blij, dat je graag lacht.

Conclusie: over de activiteit van het stem geven aan diegene die niet spreekt

De motivatie om met jongeren te spreken was in eerste instantie emancipatorisch van aard. In wat volgt komen we nog eens terug op de betekenis van het stem geven aan diegene die niet gehoord wordt. Wat opvalt is dat het vooral op die momenten is waarop de jongeren zaken zeggen die men niet verwacht, het dominante discours doorbroken wordt en het gesprek daadwerkelijk begint. Maar wat betekent dat nu precies? Wat betekent dat voor iemand die dergelijke manier van denken en doen wenst te onderschrijven? Hoe moeten we de relatie tussen een spreken dat verondersteld wordt en ervan afwijkt nu opvatten? Wat eerst en vooral opvalt is dat interventies niet langer de verwachting bevestigen dat diegene die de vragen stelt, ook diegene is die de weg naar de waarheid kent. De onderzoeker neemt niet de rol aan van de psychiater, de psycholoog, de therapeut, de leerkracht, de ouder of de vriend. Eigenlijk gaat het hier om iemand die vragen stelt vanuit een rol die nog geen bestemming heeft. De onderzoeker schort radicaal de idee op dat wat de jongeren zeggen en doen aanduidingen zijn van dieper liggende individuele problemen. In de plaats daarvan accepteert hij de woorden van de kinderen als woorden die op een bepaald moment gezegd worden en kunnen worden. Deze woorden worden hiermee losgemaakt van hun abstractie en teruggebracht tot het dagdagelijkse waardoor ze een eigen leven gaan leiden en anderen kunnen interesseren. Vanuit die houding is het niet langer evident om te denken over de gedragsgestoorde als iemand met een probleem omdat de autonomie van de persoon expliciet gekoppeld wordt aan de mogelijkheid op iets anders: een andere manier van zich verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld.

wij zijn normaal, we doen wel eens abnormal, maar we zijn normaal.

Nancy VANSIELEGHEM

LUCA – School of Arts

Zwartzustersstraat 34, B- 9000 Gent

Nancy.vansieleghem@luca-arts.be

REFERENCES

- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society*, 18, 165-176
- Christensen, P and James, A. (2008). *Research with Children: Perspectives and practices*. (2nd Edition). (London, Routledge)
- Grosvenor, I. (2007) 'Seen but not Heard': City Childhoods from the Past into the Present. *Paedagogica Historica*, 43 (3). pp. 405-429.
- De Ganck J., Vansielegheem, N., Van Heule, S. (2011), *DRUK, INDRUK, HERDRUK. Kwalitatief onderzoek bij jongeren met een diagnose van 'gedragsstoornis'*. Onderzoeksrapport in opdracht van het Kinderrechtencommissariaat, juni 2011.
- Kellett, M., (2010). *Rethinking children and research*. (London, Continuum)

Het wachttuur en High 5!

Annemie VAN AERSCHOT

Vervanging doen in een onbekende klas is altijd spannend. Ik kreeg die ochtend 1B4. Ik zocht, ik zag een groep al van ver staan kijken en zij zagen mij komen.

Nog voor ik me voorstel, springt er een kleine gast, Brian, naar voren, steekt zijn volle hand omhoog en zegt: 'High5! ' Of beter: 'High5?'

Dit overvalt me, ik moet even nadenken en besluit te antwoorden met: 'High 5!' (ik moest denken aan onze zeer interessante pedagogische studiedag 'Motivatie' van een week geleden, waarop een Gentse Prof Psychologie vertelde dat de eerste momenten van een les belangrijk, zonet bepalend kunnen zijn. Maar ik hield in 't achterhoofd dat ik de grenzen moest bewaken).

Brian antwoordt daarop: 'Niet bang voor besmetting? Weinig leerkrachten doen High 5, maar dan doen wij... moeilijk'. (Oef, hier heb ik goed gescoord.) En we gaan naar de klas. Ik liet ze hun klas tonen, maar aangekomen, ga ik als eerste binnen (geleerd van onze vorige directeur die zei dat je de leerlingen in uw domein binnenlaat en verwelkomt en niet omgekeerd).

Volgend moeilijk moment waar ik over moest: de Taak. 'Toch geen taak hé?' Ze willen liever de filmpjes van 't skaten op YouTube zien. En we gooien het op een akkoord: we maken eerst de taak én ik maak ze ook. Een taak Technologie. Ik verzin een spelregel: wie een moeilijk woord tegenkomt, schrijft het op bord en met een raadsel-

spelletje (van de eerste letter) zoeken we de verklaring. (En ik scoor weer!)

Taak klaar. Tijd voor de filmpjes waarin 2 leerlingen zelf de hoofdrol spelen. Ik zet me mee in de klas en Tibo merkt op dat de kraag van zijn trui gescheurd is tijdens 't skaten. Ik heb toevallig naald en draad bij en mag zijn trui maken. (weer 'n goed punt).

Het lesuur is voorbij gevlogen en de volgende leerkracht (voor het tweede studieuur) dient zich aan.

Plots staat Brian op, loopt langs me heen en fluistert: 'Kijken hé, juf, ik ga High 5 doen'. Hij gaat naar de nieuwe leerkracht, steekt zijn hand op: 'High 5?' Waarop deze antwoordt: 'Ga zitten en neem uw boek pagina...'

Brian kijkt me aan, komt weer langs me en zegt: 'En nu gaan we moeilijk doen...'

Annemie VAN AERSCHOT
Leerkracht Publiciteit
Colomaplus Mechelen



Arbeid en tewerkstelling

Webcursussen – De VDAB heeft heel wat boeiende onderwerpen in de aanbieding: van duurzaam bouwen en assertiviteit tot kleuradvies, in het totaal 270 webcursussen.
<http://joblog.vdab.be/webleren/>

Netwerkbeheerder - Bij VDAB kan je een uitstekende opleiding netwerkbeheerder volgen. www.vdab.be/beeld/opleidingen/netwerkbeheerder.shtml

Hoeveel blijft er van jouw brutoloon over? - Omdat het nettoloon verschilt, wordt er in loonsonderhandelingen altijd over brutolonen gesproken. Bereken hier je nettoloon.
www.jobat.be/nl/test/bruto-netto-calculator/

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Met een handicap naar de school van je keuze - Met deze brochure willen we leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties meer vertrouwd maken met het begrip 'redelijke aanpassingen'. www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=165&thema=2

België – Turkije, 50 jaar migratie - 50 jaar na de aankomst van de eerste Turkse werknemers in België publiceert het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding 'België - Turkije: 50 jaar migratie', een demografische studie over de populatie van Turkse herkomst in België.
www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=166&thema=2

Cultuurgevoelige jeugdhulp - Aansluitend op de integratie en -inburgeringstrategieën, kan de jeugdhulp ook zelf vele verbeteracties ontwikkelen met het oog op een grotere toegankelijkheid. Op dit vlak zijn er op het terrein reeds vele inspanningen geleverd, waarop het EIF-project Cultuurgevoelige Jeugdhulp aansluit.
<http://2013.steunpuntjeugdhulp.be/?action=onderdeel&onderdeel=367&titel=Cultuurgevoelige+jeugdhulp>

Juridisch: jongerenrechten en plichten

Aanbevelingen omtrent getuigenissen en beeldvorming van minderjarigen in de jeugdhulp - Naar aanleiding van de recente getuigenissen in de media en de vele vragen van journalisten naar concrete situaties en verhalen van jongeren in de jeugdhulp heeft Jongerenwelzijn een nota uitgewerkt met o.a. een overzicht van geldende regelgeving.
<https://wvg.vlaanderen.be/rechtspositie/01-nieuws/index.htm>

Reflectiedag EMK - Eén jaar na de aankondiging van het Experimenteel Modulair Kader en vijf maanden na de opstart ervan, vond op 3 juni een eerste reflectiedag plaats.
<https://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/6/7/reflectiedag-emk/>

Over taggen, vrienden en andere duivels – Heb jij al ooit een vriend of vriendin getagd op Facebook? En heb je daarvoor zijn of haar toestemming gevraagd? Nee? Dan vrees ik dat jij een strafbaar feit hebt begaan. <http://jongeren.ikbeslis.be/jongeren-afbeeldingen>

Nieuwe of vernieuwde websites

www.hervormingsecundair.be - Wat houdt het masterplan nu concreet in? Een nieuwe site zet de krachtlijnen op een rij en geeft antwoorden op de meest gestelde vragen. Je vindt er ook de integrale teksten van het Masterplan, van de "Oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' en van het rapport van de commissie-Monard'.

www.beroepenthuisindeklas.be - Met deze site ondersteunt Het Beroepenhuis leerkrachten om ook in de klas rond de thema's beroeps- en studiekeuze te werken. Je vindt hier een verzameling relevante leestips, -voorbereidingen, -materialen en artikelen.

http://k-s.be/ - Kind & Samenleving is een kennis- en expertisecentrum over de manier waarop kinderen en jongeren de wereld beleven. Het centrum heeft sinds deze zomer een vernieuwde website.

Onderwijs, vorming en opleiding

Schoolvakanties tijdens de schooljaren 2012 tot en met 2021-2022
www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/schoolvakanties/

Brochure Sociale media op school: tips en praktijkvoorbeelden - De brochure 'Sociale media op school' laat zien hoe sociale media kunnen bijdragen aan het leerproces bij jongeren van 10 tot en met 17 jaar. Het geeft leraren inspiratie en nieuwe inzichten hoe zij sociale media kunnen inzetten in het onderwijs. www.kennisnet.nl/themas/mediawijsheid/publicatie-sociale-media-op-school/

Opleiding Expert Taalbeleid (Basisonderwijs/Secundair Onderwijs) – Interactieve opleiding in 10 dagdelen. - De inzichten en knowhow die je doorheen dit traject opbouwt, zullen je als Taalbeleidsexpert in staat stellen om het schooljaar daarop effectief zelf je eigen taalbeleid volledig uit te rollen. <http://taalbeleid.be/?idWp=351>

Onderzoek

Het fuifklimaat in Vlaanderen onderzocht - Via online-enquêtes werden tussen oktober 2011 en februari 2012 in totaal 1.506 mensen bevraagd: 949 fuifbezoekers tussen 14 en 30 jaar, 441 fuiforganisatoren en 116 beleidsactoren.. Je kan de samenvatting van het eindrapport inkijken en downloaden. Dit document bevat alle aanbevelingen en suggesties die de organisatoren en beleidsactoren formuleerden.
www.fuifpunt.be/uploads/documents/Onderzoek_actueel_fuifklimaat_samenvatting_1.pdf

Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses - International university rankings affect public policy and the choices of students and their families. Rightly or wrongly, they are perceived as a measure of quality and so create intense competition between universities all over the world. But are they doing more harm than good? <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>

Makkelijker leren met sociale media - Uit het onderzoek 'Samen leren - tieners en sociale media' van Mijn Kind Online en Kennisnet blijkt dat het uitwisselen van kennis met de komst van sociale media een stuk makkelijker is geworden. www.kennisnet.nl/themas/mediawijsheid/

Organisaties en jaarverslagen

Jaarverslag 2012 over werknemers zonder papieren – OR.C.A. heeft een jaar lang verder gewerkt aan het afdwingen van de arbeidsrechten van werknemers zonder wettig verblijf. [www.orcasite.be/userfiles/file/OR_C_A_%20jaarverslag%202012%20NL\(1\).pdf](http://www.orcasite.be/userfiles/file/OR_C_A_%20jaarverslag%202012%20NL(1).pdf)

Jaarverslag Jongerenwelzijn 2012 - Bijna 27.000 kinderen en minderjarigen in de bijzondere jeugdzorg. Zowat één op drie is jonger dan 10 jaar.
https://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/publicaties/jaarverslagen/jaarverslag_2012.pdf

De Onderwijsspiegel 2013 – Het nieuwe jaarrapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie, bevestigt de trends van de afgelopen jaren. Over het algemeen is de kwaliteit van onze scholen goed. Er wordt veel verzet in onze scholen en de inzet is bijzonder groot. Maar op het vlak van talenbeleid, infrastructuur en het beleidsvoerend vermogen van de scholen zijn er niet te negeren knipperlichten www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/03-25-onderwijsinspectie.htm

Federale Overheid

Eén statuut voor arbeiders en bedienden - Na decennialange discussies wordt dus een oplossing voorgesteld om de discriminatie tussen de statuten van arbeiders en bedienden weg te werken. www.werk.belgie.be/defaultNews.aspx?id=39113

Versterking opleidingsfonds voor de opleiding en toeleiding van werklozen

en leefloners naar jobs in de dienstenchequesector - Deze wijziging heeft tot doel te investeren in de opleiding van werkzoekenden en leefloners die in de dienstenchequesector intreden. Sedert augustus 2012 moet per kwartaal immers 60% van de dienstencheque-werknemers, die door een exploitatiezettel van een erkende onderneming nieuw aangeworven worden, uitkeringsgerechtigde volledige werkloze en/of gerechtigde op een leefloon zijn. www.werk.belgie.be/defaultNews.aspx?id=39131

Schoolpremie 2013 - Op 8 augustus 2013 ontvangen de gezinnen de schoolpremie, samen met de kinderbijslag van juli.

www.belgium.be/nl/nieuws/2013/news_betaling_schoolpremie.jsp?referer=tcm:117-229086-64

Vlaamse Overheid

Ontwerp van decreet betreffende de integrale jeugdhulp - Tekst aangenomen door de plenaire vergadering op 03.07.2013. Op 1 maart 2014 zal het decreet in heel Vlaanderen in werking treden. Dat wordt vooraf gegaan door een voorstart in de regio Oost-Vlaanderen. Deze gaat in op 16 september 2013.

https://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/ons/regelgeving/ontwerpdecreet_integrale-jeugdhulp.pdf

Het goedgekeurd ontwerpdecreet integrale jeugdhulp - Daarbij zijn een zeventiental amendementen aangenomen. Het verslag over de hoorzittingen en de bijhorende stukken zijn te vinden op de website van het Vlaams Parlement.

www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showParlInitiatief.action?id=878800

Rondzendbrief inzake het experimenteel modulair kader, m.b.t. de instap op 1 januari 2014. Hiervoor is een aanvraagformulier tot erkenning als organisatie voor bijzondere jeugdzorg uitgewerkt. Daarnaast is er een sjabloon beschikbaar met een handleiding.

<https://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/8/12/rondzendbrief-experimenteel-modulair-kader/>

Staten-Generaal Jeugdhulp - Met de kracht van de jeugd! - Visietekst jeugdhulp in 2020

In juni werd op de Staten-Generaal Jeugdhulp de visie op jeugdhulp in 2020 voorgesteld en overhandigd aan minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. De opmaak van deze visie gebeurde in samenspraak met en na brede consultatie van de hele jeugdzorgsector.

http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/PDF/staten_generaal/sg_visie_tekst.pdf

Oprichting Interfederaal Centrum voor Gelijke Kansen en Bestrijding van Discriminatie en Racisme - De Vlaamse kamer van de Raad van Bestuur van dit nieuwe centrum is als enige bevoegd voor alle Vlaamse bevoegdheden. www.gelijkekansen.be/Nieuws/tabid/98/articleType/ArticleView/articleId/29/Oprichting-Interfederaal-Centrum.aspx

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

- Activiteitenverslag Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) 2012
- Jaarverslag Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs – AGIO 2012
- Jaarverslag Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media 2012
- Jaarverslag Vlaams Subsidieagentschap voor Werk en Sociale Economie 2012
- Jaarverslag Kind en Gezin 2012
- Jaarverslag Zorginspectie 2012
- Speel-tuinen! (handleiding + poster)
- Knelpuntberoepen 2013
- Digitale leesvaardigheid volgens PISA 2009
- Advies over studierendement
- Aanvraag van een school- of studietoelage 2013-2014. Formulier
- School- en studietoelagen 2013-2014. Folder

*** Adviezen van de SERV-adviezen** (www.serv.be/publicatie/)

- Wijziging Gelijkekansendecreet
- Competent bij derden
- Masterplan hervorming SO

Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (www.vlor.be/advies/)

- Advies over studierendement
- Advies over externe certificering: een actualisering
- Advies over wijzigingen aan de studieomvang van opleidingen hoger onderwijs

Adviezen van de Vlaamse Jeugdraad (www.vlaamsejeugdraad.be)

-1307 Advies tussentijds rapport VJBP en VAK

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/

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

- 19.07.2013 - Decreet houdende maatregelen met betrekking tot wijzigingen aan de studieomvang van opleidingen in het hoger onderwijs (B.S.12/08/2013)
- 14.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vermindering van de studieomvang van de master-na-masteropleiding "Master of Conservation of Monuments and Sites" in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.17/07/2013)
- 14.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de voorwaarden en de procedure tot de erkenning van buitenlandse studiebewijzen uitgereikt in het hoger onderwijs (B.S.18/07/2013)
- 14.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de voorwaarden en procedure tot de erkenning van de gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen met Vlaamse studiebewijzen uitgereikt in het basisonderwijs en secundair onderwijs, en sommige Vlaamse studiebewijzen uitgereikt in het volwassenenonderwijs (B.S.18/07/2013)
- 14.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de lijst van de bachelor- en mastergraden in het academisch onderwijs waaraan de specificatie « of Arts », « of Science », « of Laws », « of Medicine », « of Veterinary Science », « of Veterinary Medicine » of « of Philosophy » mag worden toegevoegd (B.S.22/07/2013)
- 14.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.08/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de bachelor-na-bacheloropleiding in de oncologische verpleegkunde als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool, de Artesis Hogeschool Antwerpen en de Karel de Grote-Hogeschool - Katholieke Hogeschool Antwerpen (B.S.22/07/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Dakdekker (B.S.12/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Procesoperator drukafwerking in de printmedia (B.S.12/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Dakafdichter (B.S.12/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Technicus verwarmingsinstallaties (B.S.14/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Sanitarist (B.S.14/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Chauffagist (B.S.14/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Productiemedewerker drukken in de printmedia (B.S.14/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Productiemedewerker drukafwerking in de printmedia (B.S.14/08/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie Procesoperator drukken in de printmedia (B.S.14/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de bachelor-na-bacheloropleiding bachelor in de creatieve therapie van de Provinciale Hogeschool Limburg (B.S.08/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 22/1 van het besluit van de Vlaamse Regering van 10 juli 2008 betreffende werkervaring (B.S.20/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de academisch gerichte bacheloropleidingen « Bachelor of Food Technology », « Bachelor of

- Environmental Technology » en « Bachelor of Molecular Biotechnology » als nieuwe opleidingen van de Universiteit Gent, Zuid-Korea (B.S.09/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in het sociaal werk van de XIOS Hogeschool Limburg (B.S.09/08/2013)
 - 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de ergotherapie van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.09/08/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 oktober 2003 tot vaststelling van de bij decreet te bekrachtigen decretale specifieke eindtermen voor het algemeen secundair onderwijs, wat betreft de pool « sportwetenschappen » (B.S.17/07/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 november 1998 betreffende de regels voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs en het vastleggen van de vorm ervan (B.S.29/07/2013)
- 12.07.2013 - Decreet betreffende de versterking van het hoger beroepsonderwijs in Vlaanderen (B.S.30/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de herverdeling van de vrijgekomen subsidieerbare deelnemersuren voor de organisatie van persoonlijke ontwikkelingstrajecten (B.S.07/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 oktober 2012 betreffende de bepaling van de beleidsprioriteiten en de regeling van de procedure voor de toekenning van subsidies in het kader van het decreet van 30 november 2007 betreffende het flankerend onderwijsbeleid op lokaal niveau (B.S.08/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de maximale groei voor de Centra voor Basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs voor het schooljaar 2013-2014 (B.S.09/08/2013)
- 19.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van de programmatie van het structuuronderdeel onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundair onderwijs (B.S.08/08/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 07.06.2013 - Decreet betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid (B.S.26/07/2013)
- 21.06.2013 - Decreet houdende diverse bepalingen betreffende het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (B.S.14/08/2013)

- 21.06.2013 - 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.08/07/2013)
- 21.06.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het algemeen welzijnswerk (B.S.01/08/2013)
- 05.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van subsidies aan jeugdhuizen voor de uitvoering van een bovenlokaal project (B.S.08/08/2013)
- 19.07.2013 - Decreet houdende wijziging van artikel 15, § 9, van het decreet van 19 december 2008 betreffende de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.20/08/2013)
- 12.07.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 7 september 2012 houdende vaststelling van maatregelen ter ondersteuning van kwetsbare jongvolwassen personen met een handicap (B.S.09/08/2013)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Huwen of samenwonen met een buitenlandse partner – Relaties tussen belgen en iemand

van een andere nationaliteit komen dikwijls voor. Als je huwt of gaat samenwonen met een buitenlandse partner, moet je met een aantal zaken rekening houden. www.gidsvoorgezinnen.be/index.php/11-09-2012-ella-lanceert-website-huwelijksmigratie

Wat doen kinderen op internet - UPC heeft samen met Digivaardig & Digibewust een brochure uitgegeven over sociale media. Speciaal voor ouders van kinderen tussen ongeveer 10 en 14 jaar. <http://overupc.upc.nl/pdf/over-upc-maatschappelijk-sociale-media.pdf>

Focus! Over sociale media als de grote afleider - Pubers en sociale media, het is alsof ze voor elkaar gemaakt zijn. Altijd aan, altijd contact. Regels stellen hierover werkt niet. Zeggen dat je kind zich anders moet gedragen ook niet. Je moet het slimmer doen! Namelijk door een gesprek op gang te brengen. Dat kan, mits je de juiste vragen stelt. www.boeken.com/ouderschapsboeken/focus-359251/

agenda en documentatie

Gezag en verbinding op school: avondlezing door Idan Amiel

Hoe combineer je een goede leerkracht-leerlingrelatie met je verantwoordelijkheid als leerkracht? Hoe vul je je gezag als leerkracht zo in, dat de goede relaties met leerlingen overeind blijven? Wat betekent een verbindende vorm van gezag concreet bij probleemgedrag? Voor veel leerkrachten is dit geen makkelijke zoektocht. Op veel scholen schieten de stemmen over de richting die we uitmoeten alle kanten uit. In de praktijk zorgt dit voor heel wat onduidelijkheid en onmacht voor leerkrachten én leerlingen.

Haim Omer (Israël) ontwikkelde het concept **Nieuwe Autoriteit** als alternatief. Daarbij gaat het om gezag en leiderschap vanuit een verbindende, respectvolle houding. Gezag is in zijn visie geen eigenschap van een persoon, maar een houding van opvoeders, die in team opereren, in nauwe samenwerking met de context van leerlingen. **Geweldloos Verzet** bij probleemgedrag maakt hier deel van uit: niet boven of naast de jongere maar vanuit een volhoudende aanwezigheid: "Ik geef niet op én ik geef ook jou niet op". Al enkele jaren wordt vanuit deze visie succesvol gewerkt binnen jeugd- en pleegzorg. Kan dit dan ook in het onderwijs?

Op **14 november 2013** (van 19u tot 22u) zal **Idan Amiel**, medewerker van Omer, vanuit zijn ervaring in Israël, een warm pleidooi houden voor deze vorm van verbindend gezag. In een korte inleiding vertelt **Tom van Waterschoot**, coördinator van Pros, hoe Nieuwe Autoriteit een zinvolle aanvulling biedt op de ideeën van herstelgericht werken die op vele scholen reeds ingeburgerd zijn.

Deze avondlezing wordt georganiseerd in samenwerking met CGG De Pont, Stad Mechelen en het Belgisch Instituut Geweldloos Verzet. Plaats: Campus De Nayer, Jan De Nayerlaan 5, 2860 Sint-Katelijne-Waver, <http://www.lessius.eu/contact/campussen/de-nayer>. De deelname is gratis, maar inschrijven is verplicht vóór 4/11 via mail met vermelding van naam, organisatie, functie en e-mail: prosper@cggdepont.be



Elfde onderzoeksplatform middelengebruik

Op **5 november 2013** organiseert VAD voor de elfde keer het onderzoeksplatform middelengebruik. Dit jaar ligt de focus op de wisselwerking tussen onderzoek en praktijk. Bij middelengebruik loert altijd een risico, of het nu een aanvaring met politie of justitie betreft dan wel het acuut of langzaam opduiken van gezondheidsproblemen tengevolge dit gebruik. Preventie en hulpverlening hebben de taak om ontsporing te voorkomen, respectievelijk te remediëren. Vooral naar risicogroepen toe is dat een aparte uitdaging. Waar halen praktijkwerkers hun inspiratie? Zijn onderzoek en praktijk verschillende werelden of zijn ze te verzoenen? Hoe wordt onderzoek in de dagelijkse praktijk van preventie en hulpverlening geïntegreerd? Op het onderzoeksplatform 2013 behandelen drie Vlaamse bijdragen over hoe u gebruikers die dreigen te ontsporen terug op de rails kan zetten. Onderzoeksbevindingen worden aangevuld met praktijkgerichte voorbeelden. Voor meer informatie: <http://www.vad.be/events/>

Studiedag Hink Stap Sprong

Op 22 oktober 2013 organiseert de Onderzoeksgroep EduBRON van de Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, een studiedag over de overstap van secundair naar hoger onderwijs of arbeidsmarkt. De doorstroom van secundair naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt verloopt lang niet altijd even soepel en is niet voor elke leerling even vanzelfsprekend. Om deze problematiek beter te begrijpen en om gepaste maatregelen te kunnen treffen, gaf de Provincie Antwerpen aan de onderzoeksgroep EduBRON (Universiteit Antwerpen) de opdracht een onderzoek op te zetten. Studenten werden meermaals opgevolgd vanaf het zesde jaar secundair onderwijs, alsook tot anderhalf jaar na het behalen van hun middelbaar diploma. Het onderzoek verschaft inzicht in het uitstroombestand van leerlingen en de invloed ervan op de doorstroom naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Tijdens deze studiedag worden de resultaten van het onderzoek voorgesteld en de praktische implicaties ervan besproken. Het onderzoek werd uitgevoerd door Tine van Daal, Liesje Coertjens, Alexia Deneire en Heleen Verbeke onder toezicht van professor Peter

Van Petegem (promotor) en professor Vincent Donche (copromotor).

Plaats: Universiteit Antwerpen, Hof Van Liere, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen
Meer informatie: ann.aerts@ua.ac.be, 03 265 41 97 of liesje.coertjens@ua.ac.be, 03 265 48 25.

Zevende ADHD-dag

Achter het ADHD-etiket schuilen tienduizenden Vlamingen die met een ontwikkelingsstoornis moeten leven. Toch heeft de politiek hier te weinig oren naar. Daarom zwengelt het centrum ZitStil op 16 november 2013 het debat aan om daarna met concrete aanbevelingen voor de geestelijke gezondheidszorg naar het beleid te kunnen trekken. Er is gezorgd voor een reeks boeiende sprekers en actieve workshop.

De zevende ADHD-dag heeft plaats in het ALM-conferentiecentrum, Filip Williotstraat 9 te Berchem.

Meer informatie: www.zitstil.be, info@zitstil.be, tel.: 08 830 30 25.

Proevertjesdagen

Arktos organiseert in verschillende steden 'proevertjesdagen', nl. workshops rond omgaan met kinderen en jongeren. Het biedt de mogelijkheid om kennis te maken met de ervaren aanpak van Arktos. Iedere deelnemer kan per proevertjesdag kiezen uit 6 workshops.

De data zijn:

- 17/10/2013: Oostende
- 21/10/2013: Beringen
- 24/10/2013: Leuven
- 19/11/2013: Antwerpen

Meer informatie over het programma in deze steden vindt u op: <http://www.steunpunt.be/event>

Scriptieprijs: Fonds Piet Cleemput

Op 7 mei werd een nieuwe oproep gelanceerd voor het Fonds Piet Cleemput. Het Fonds wil bijdragen tot een betere maatschappelijke dienstverlening om de armoedeproblematiek aan te pakken. Nadat het Fonds zich 6 jaar gericht heeft tot bachelorstudenten sociaal werk komen nu de masterstudenten aan de beurt. De auteur van de beste masterproef wordt laureaat en ontvangt daarvoor een prijs ter waarde van 2500 euro. Nog eens 2500 euro gaat naar een project binnen het inhoudsgebied van de proef. Geïnteresseerden kunnen hun kandidaatsdossier inzenden tot **15 oktober 2013**. De selectie van de dossiers zal gebeuren in november/december.

Meer informatie over de oproep en de criteria kan u vinden op: <http://www.kbs-frb.be/>

De oproep wordt eveneens bekendgemaakt op de website van de scriptieprijs: <http://www.scriptieprijs.be/overige-scriptieprijsen>.

Basisopleiding 'Bemiddeling en Mediation' (BEM)

In deze opleiding fungeren opleiders en opleidingsgroep als een 'reflecterend team' op de bemiddelingspraktijk en/of de pionierspogingen van ieder. De opleiding biedt een intensieve methodiektraining: leren onderhandelen over de werkingsprincipes, het neerzetten van het protocol en het werken naar een overeenkomst toe. Deelnemers worden getraind om te werken met strijdposities, extreme verschillen, kwetsuren en blokkades en met thema's van oplosbaarheid en onoplosbaarheid. Er is ruime aandacht voor de macro-invloeden die de bemiddelaar mee in rekening dient te nemen, met name de juridische regelgeving, brede maatschappelijke en culturele opvattingen en de eigenheid van de context waarin hij dient te bemiddelen.

De opleiding loopt over tien vrijdagen **vanaf november**. Voor alle info kan u terecht op www.interactie-academie.be

Vorming: leiding geven aan mensen in armoede op de werkvloer

Op **18 en 25 oktober** organiseert de organisatie een vorming 'Leiding geven aan mensen in armoede op de werkvloer' te Antwerpen. De opleiding richt zich op direct leidinggevenden die ervaring hebben met het werken met mensen in armoede op de werkvloer of die in dit thema geïnteresseerd zijn. Tijdens de opleiding komen ondermeer volgende thema's aan bod: leefwereld en overlevings-

mechanismen van mensen in armoede, krachtgericht werken met mensen in armoede, het Vic-model: werken aan veiligheid, invloed en contact, een krachtgerichte basishouding als leidinggevende, conflicthantering en omgaan met druk van de groep en samenwerking met andere hulpverleners.

De opleiding kost 210 euro, broodjeslunch inbegrepen. Inschrijven kan via www.bindkracht.be.

Netwerk Onderwijs Mediation

Netwerk Onderwijs mediation (NOM) is een onafhankelijk netwerk van drie erkende bemiddelaars en trainers die scholen op heel wat manieren bijstaan in het omgaan met conflicten. NOM bemiddelt in conflicten op de werkvloer in de schoolcontext, verzorgt workshops en trainingen over omgaan met conflicten voor schoolteams en leerlingen, organiseert opleidingen peer mediation, voert consultancy opdrachten uit voor scholen in een crisissituatie en stippelt mee een conflict- en klachtenbeleid uit in scholen. De partners van NOM zijn Sabine Coppens, Miet Timmers en Anit Van Looy. Ze hebben zelf ervaring in het onderwijs op verschillende vlakken (leerkracht/docent, directielid, leerlingenbegeleider en vertrouwenspersoon) en zijn vertrouwd met procedures en werkmethodes van het onderwijs. NOM richt zich op alle onderwijsniveaus en op scholen uit heel Vlaanderen en Brussel.

Meer info vindt u op: www.onderwijsmediation.be.

Spel 'Uit de Boot'

'Uit de Boot' is een spel rond kansarmoede en sociale uitsluiting. Centraal staan de levensverhalen van vier verschillende personen. Het spel bevat een speelbord, dobbelstenen, pionnen en diverse kaartjes. Het spelbord stelt een zee-landschap voor met o.a. draaikolken, octopussen en dolfijnen. De vier pionnen staan telkens voor een ander vaartuig: een vlot, een roeiboortje, een zeilboot of een luxejacht. Ze staan symbool voor de uitgangssituatie van elke persoon. Het spel illustreert op een speelse manier hoe diverse obstakels - ontstaan vanuit kansarmoede - het levenspad sterk bemoeilijken. Bij het spel hoort ook een nabespreking met de kinderen, waarin ze o.a. verwoorden wat ze doorheen het spel hebben geleerd over kansarmoede. Het spel kan gespeeld worden vanaf de leeftijd van 9 jaar.

'Uit de Boot' kost 45 euro per exemplaar. Voor meer info of bestellingen contacteert u Jaak Semincx via jaak@lampeke.be.

Nieuwsbrief 'jong geleerd'

De nieuwsbrief 'jong geleerd. Onderzoek kinderen en jongeren in Vlaanderen' geeft twee keer per jaar een overzicht van interessante onderzoeksprojecten en publicaties over kinderen en jongeren, jeugdwerk, jeugdbeleid en kinderrechten in Vlaanderen. In de laatste nieuwsbrief vindt u ondermeer een bijdrage over het evaluatieonderzoek van het experiment inzake het spreekrecht en het casusgebonden overleg bij situaties van kindermishandeling (protocol van moed), het Leuven Adolescenten- en Gezinnenonderzoek (LAGO), de nulmeting lokaal jeugdbeleid, het onderzoek naar jeugdhuizen en 'Youth in Action' een programma van de Europese Unie om Europese jongerenprojecten te ondersteunen.

De nieuwsbrief is een initiatief van het Vlaams Agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen, afdeling Jeugd. Voor meer informatie kun je mailen naar jonggeleerd@vlaanderen.be

Boeken

Omgaan met beroepsgeheim

HUBEAU, B., MERTENS, J., PUT, J., ROOSE, R., STAS, K. en VANDER LAENEN, F. Mechelen, Wolters Kluwer Belgium NV, 2013, 173p., 39,50 euro

Dit cahier biedt juridische basisinformatie voor omgaan met (vertrouwelijke) informatie maar focust ook op het praktisch omgaan met de keuzes die je individueel of in teamverband moet maken.

Volgende specifieke terreinen komen aan bod: justitie, onderwijs, gezondheidszorg en jeugdhulp. Dit gebeurt aan de hand van een concrete casus. Deze werd voorgelegd aan de acht auteurs van het cahier en zij reflecteren over mogelijke standpunten en alternatieven, ieder van hen vanuit zijn/haar vertrouwdeheid met een bepaalde sector. Ten slotte wordt in de laatste twee bijdragen specifiek ingegaan op de hulpverleningsrelatie met cliënten en op ethische vraagstukken in relatie tot het beroepsgeheim.

Dit boek is verschenen in de reeks *Cahier Welzijnsgids*.

Ethische knopen door/hakken in het sociaal werk

STAS, K., VERBRUGGEN, A. EN VLAEMINCK, H. Gent, Academia Press, 2013, 13 euro.

Als sociaal werker word je, bij de uitoefening van je vak, onvermijdelijk geconfronteerd met te nemen beslissingen. Beslissingen die niet enkel gestoeld zijn op theoretische inzichten, methodische ervaringen en correcte toepassingen van regels en codes, maar beslissingen die je ook vanuit moreel oogpunt verdedigbaar vindt. Het gaat er niet alleen om dat je als sociaal werker je job goed doet, maar dat je ook het 'goede' kiest in een concrete situatie. Dit boek wil daarbij een hulpmiddel zijn. Een beslissing onderbouwen kan een moeizaam proces zijn, dat bovendien veel onzekerheden oproept. Want elke keuze die je maakt, raakt aan de keuze die je niet maakte.

De auteurs opteerden om geen louter theoretisch discours op te zetten over ethiek, maar een denkkader te ontwikkelen dat vlot toepasbaar is in concrete casuïstiek van de beroepspraktijk. Een belangrijke bijdrage in dit boek wordt geleverd door de praktijkervaring van beroepskrachten en studenten sociaal werk. Via de praktijkvoorbeelden en vragen wordt de gevoeligheid voor ethische kwesties in het sociaal werk aangescherpt, zichtbaar en bespreekbaar gemaakt.

Dat is toch zo. Unieke ervaring: beleving van autisme door film en tekst

VAN ARRAGON, D. en BASTIAAN, G.

Antwerpen, Garant, 2013, 99 p., 25 euro.

Deborah, een jonge vrouw met autisme, heeft haar beleving van autisme gefilmd. Drie korte films met veel indrukken, details, beelden en geluiden waar ogen en oren tekort schieten. Zoveel beeld en geluid in zo weinig seconden. De beelden roepen vragen op: beleef je de wereld echt zo snel, waarom ben je gericht op glinsterende dingen, wat doe je als je te veel prikkels ervaart, wat doe je bij zoveel angst? De antwoorden op deze vragen geven inzicht in de wereld van het autisme van Deborah. Bij de filmpjes staan aanvullende teksten en cartoons van Deborah om alles te verduidelijken en vaak te linken aan de theorie. Er zijn ook discussievragen toegevoegd. Het boek is het resultaat van een nauw betrokken samenwerking tussen ervaringsdeskundige en professional.

School Wide Positive Behavior Support

Nieuw Meesterschap, jrg. 3, nr. 3, 2013, 48p., 12 euro.

Antwerpen, Garant.

Goed gedrag kun je leren. Dat is het uitgangspunt van SWPBS – School Wide Positive Behavior Support. Het gaat om het versterken van positief gedrag en het creëren van een positief leerklimaat. Dit is een effectieve manier om gedragsproblemen te verminderen, leerprocessen te optimaliseren en te werken aan een gezonde leeromgeving. In de VS wordt SWPBS in minstens 44 staten op 18.277 scholen ingezet, met goede resultaten. SWPBS leert dat leraren allerlei gedragsproblemen in hun klas en in de school als geheel kunnen voorkomen door hun leerlingen gewenst gedrag expliciet aan te leren. Wanneer positief gedrag uitdrukkelijk en gestructureerd gestimuleerd wordt, maken kinderen zich dat gewenste gedrag ook eigen.

Het tijdschrift *Nieuw Meesterschap* besteedt er met nr. 3 van jaargang 3 een themanummer aan. Duidelijk wordt – met diverse voorbeelden – wat SWPBS precies is en hoe dit op school te realiseren is.

Een toekomst voor talent! Talentontwikkeling en de 4 O's: ouders, onderwijs, overheid, ondernemers

VAN ES, W en VERHAAR, K. (red.)

Berchem, EPO, 2013, 144p., 18,90 euro.

Optimale talentontwikkeling is een gedeelde verantwoordelijkheid van de gehele samenleving, gesymboliseerd in de vier O's van Ouders, Onderwijs, Overheid en Ondernemers. De centrale boodschap van dit boek is dat het aan onderwijs, ouders, overheid en ondernemers is om gezamenlijk te werken aan die toekomst, waarin alle talenten optimaal worden ontplooid en benut. Dat is niet alleen een maatschappelijk belang, dat ieder deelbelang overstijgt, het is zelfs een morele opdracht: onze kinderen hebben er recht op, dat die 4 O's hen prikkelen, uitdagen en ondersteunen.

Deze bundel richt zich op iedereen die er belang aan hecht dat kinderen zich optimaal ontwikkelen. Velen voelen zich al geroepen om die morele opdracht uit te voeren en laten dat zien met voorbeelden uit tal van praktijken. Zij inspireren tot navolging, om samen op weg te gaan en vanuit ieders talent te werken voor de toekomst!

Brieven uit Brussel. Jongeren aan het woord

LLESHI, B (red.)

Berchem, Epo, 2013, 159 p., 15 euro.

Brieven uit Brussel brengt, in het Nederlands én in het Frans, de ervaringen en de verhalen van de Brusselse jongeren naar buiten. Veertien jongeren schreven een brief over wat hen op de lever ligt. Ze hebben het over vooroordelen, stereotypen, identiteit, taal, onderwijs, engagement en solidariteit. Ze vertellen over hun realiteit, hun leefwereld, hun stad. 'Hoe je het ook bekijkt, in Brussel leven is en blijft een avontuur', schrijft een van hen. Deze brieven bieden een kijk op het Brusselse avontuur zoals de jongeren het zelf ervaren.

De school van de ongelijkheid

HIRTT, N., NICAISE, I. en DE ZUTTER, D.

Berchem, EPO, 2013 (3^{de} herziene druk), 184p., 19,50 euro.

Net voor de zomervakantie bereikten de Vlaamse meerderheidspartijen een akkoord over de hervorming van het secundair onderwijs. Dat het Vlaamse onderwijs zwaar tekortschiet, zelfs meer ongelijkheid reproduceert, is al langer bekend. In de heruitgave van hun klassieker uit 2007, met een nieuwe inleiding over de recente onderwijs hervormingen, leggen Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter met feiten en cijfers in de hand, de vinger op de wonde. Een bevlogen relaas dat vandaag actueler dan ooit is. Over de extreme concurrentie op de scholenmarkt, de overdreven nadruk op instrumentele kennis, het buitengewoon onderwijs als sociale bezemwagen en de té vroege studieoriëntering van leerlingen. Met als afsluiter een warme oproep tot een meer veelzijdige vorming en voor een langere gemeenschappelijke stam.

Pedagogische tact

Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling

STEVENS, L. & BORS, G. (Red.)

Antwerpen, Garant, 2013, 22 euro.

In interactie met hun klas en hun leerlingen nemen leraren vaak in een fractie van een seconde beslissingen. Er gebeurt zo veel in één schooldag – of zelfs op één enkel moment – dat zij dikwijls reageren nog voor ze bewust op de situatie gereflecteerd hebben. Soms pakt dat niet goed uit, soms ook blijkt de reactie perfect getimed. Zijn dergelijke ingevingen toeval of valt er iets te sturen?

En wat zeggen ze over de leraar als persoon? Kortom, hoe kan een leraar die merkwaardige momenten, waarop een probleemsituatie zich door zijn 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 grondig in relevante wetenschappelijke velden en maken zij de resultaten daarvan praktisch en betekenisvol voor leraren, schoolleiders, ... Deze publicatie, waaraan vele leraren een bijdrage leverden, is het resultaat van de ervaringen in de succesvolle ontwikkeltrajecten Pedagogische Tact van het NIVOZ – Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken, gevestigd in Driebergen.

Laat mijn kop gerust!

Een straatwijs project

ROETS, G., BONTE, J., MYNY, F., DHONDT, V., DERMAUT, D. & J. DECOENE (Red.)

Antwerpen, Garant, 2013, ca. 275 blz., ca. 30 euro.

Straatwijs Opvoeden is een project dat de lokale netwerken voor opvoedingsondersteuning kennis en tools wil bezorgen, zodat ze hun aanbod beter kunnen afstemmen op de vraag van de zwakste groepen in de samenleving. Hiervoor verzamelden straathoekwerkers getuigenissen bij hun doelgroep, zogenaamde straatverhalen. Dit waren vooral getuigenissen over succes en falen, onvermogen en onbegrip, met soms een goede of minder goede afloop. Deze straatverhalen, een bron van wijsheid, worden in deze publicatie uitvoerig beschreven. Maar Straatwijs Opvoeden is veel meer dan een project, het geeft een kijk op de grenzen van de ondersteuningsmogelijkheden voor gezinnen. Het project leert dat er verschillen zijn in de manier waarop opvoedingsondersteuning door welzijnsdiensten wordt aangeboden en deze ondersteuning door gezinnen wordt ervaren. Het zorgvuldig organiseren van een dialoog met ouders uit kansarme gezinnen maakt duidelijk dat hun behoeften verweven zijn met structurele moeilijkheden, waarbij ondersteuning bij de opvoeding haar effect dreigt te missen. In dit boek leveren deskundigen diverse kritische bijdragen over deze bevindingen én formuleren ze antwoorden voor het denken en handelen van opvoedingsondersteuning. Straatwijs Opvoeden geeft een andere kijk op de manier waarop

opvoedingsondersteuning op lokaal niveau moet worden aangepakt, en dat resulteert in een meer buurtgerichte aanpak.

Op schouders van ouders

Het opvoedingsgebeuren tussen wens en realiteit

VAN DE VELDE, D.

Antwerpen, Garant, 2013, 138 blz., 23,40 euro.

Kinderen grootbrengen is een hele onderneming. In onzekere tijden hebben ouders houvast nodig. De vele opvoedingstips, hoe goed bedoeld ook, maken ouders vaak nog onzekerder. Dit boek laat een andere klank horen. De auteur steekt ouders een hart onder de riem door te laten zien dat opvoeden niet zozeer een kunde, maar veelmeer een kunst is, een levenskunst meer bepaald. De opvoedingsadviezen in dit boek zijn gekaderd in een reflectie op het ouderschap. De lezer kan zich hierbij laten inspireren door de vele verwijzingen naar films, poëzie en romanfragmenten. Het 'goede leven' is wat elke opvoeder in het vizier moet houden. Is het belangrijkste voor elke vader of moeder niet dat: 'kinderen gelukkig zijn, ze goed terecht komen, ze iets van hun leven maken'? Deze en andere 'trage vragen' komen hier aan bod. Pedagogisch bewuste ouders kunnen het verschil maken. Op schouders van ouders leren kinderen uitkijken naar de hen omringende wereld. Dit uitkijken geldt in twee betekenissen: verlangend uitzien en uit je doppen kijken.

Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert

GELDOLF, D.

Leuven, Acco, 2013, 216 blz., 22 euro.

De 21ste eeuw wordt een eeuw van superdiversiteit. De etnisch-culturele diversiteit in Europa neemt verder toe, ook al proberen regeringen verdere migratie krampachtig af te remmen. In steden als Brussel of Rotterdam vormen mensen met wortels in migratie al de meerderheid van de stadsbewoners. Volgend decennium is dat ook in Antwerpen een realiteit. Migratie verandert onze samenleving. Op een halve eeuw evolueerden we tot een echte migratiesamenleving. Stedelijkheid vandaag is leven in superdiversiteit. Die diversiteit ligt echter nog altijd gevoelig. Ze roept onzekerheid en weerstand op. We blijven denken in verouderde wij-en-zij-opdelingen, waar de werkelijkheid al veel hybrider en complexer is.

Hoe verandert superdiversiteit onze samenleving? Hoe leven we samen in superdiversiteit? En stellen we de juiste vragen? Het armoederisico bij mensen van andere etnische afkomst is onaanvaardbaar hoog en vele jongeren hebben moeite om hun plek te vinden. Toch blijven de maatschappelijke debatten nog te vaak steken in achterhoedegevechten en symbooldossiers zoals de hoofddoek. Hoe kunnen we het potentieel van superdiversiteit beter tot zijn recht laten komen en de valkuilen vermijden? Want dat is de zinvolle optie voor morgen. Vanuit een actief pluralisme kan leven in superdiversiteit niet zonder debat, samspraak en tegenspraak. Het vraagt wederzijdse openheid en dialoog tussen iedereen die hier woont. Het vraagt wederzijdse betrokkenheid. Want enkel samen maken we de toekomst van dit land en van onze steden.

Schooltas vol verdriet. Leren omgaan met rouw in de klas

GENIJN, K.

Leuven, Acco, 2013, 136 blz., 22,50 euro.

De allermooiste lessen op school worden vaak geleerd tussen het aangeboden leerstofpakket: daar waar kinderen samenspeelen, 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? Hoe gaat men dan om met die schooltas vol verdriet? Hier valt een echte levensles te leren: die van troosten, rouwen, gevoelens tonen, verbinden, herinneren, ...

Dit boek is een relaas van een school die een van haar leerlingen verloor. Het is het verhaal achter de schermen over het gemis van een leerling en welk effect dit op de school kan hebben. 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, ... Wie het leest, vindt herkenning in de gevoelens waardoor men overspoeld raakt na het verlies van een leerling. Het boek reikt echter verder dan dat: het biedt de lezer ook concrete handvatten om mee aan de slag te gaan.

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 preventiebegrip? (*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**
Jongeren, identiteit en beeldvorming
Fatma Arikoglu en Sarah Scheepers
- 6 Herstelgericht werken in de hele school
Een praktijkvoorbeeld vanuit het perspectief van de leerlingbegeleider
Martijn Debonnet
- 10 Autisme & onderwijs anno 2013
Niets over ons zonder ons
Ruth Raymaekers
- 15 Het verbod op levensbeschouwelijke tekens in het onderwijs
Kitty Roggeman
- 19 Van gewoon naar buitengewoon onderwijs
Ervaringen van ouders in (kans)armoede
Gil Thys
- 23 **Katern**
Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan
Gaëlle Buysschaert
- 27 Naar een raamwerk seksualiteit en beleid voor het onderwijs
Eveline De Bie en Erika Frans
- 32 'We zijn normaal, we doen wel eens abnormaal, maar we zijn normaal'
Filosofische gesprekken met kinderen over ADHD
Nancy Vansielegheem
- 36 Het wachtuur en High 5!
Annemie Van Aerschot
- 37 **Webwijs**
Thema's
J. Tallon
- 40 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt