

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 26 - nummer 3 - september 2015



# 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 - Dieter Burssens - Dries Cardoen - Nathalie De Bleeckere - Daniël DeBlock - Eef Goedseels - Bie Melis - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyck - Liesbet Verplanken - Nicole Vettenburg - Kathleen Walravens.

## Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

## Redactie-adres:

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

## Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

## Abonnementen:

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

## Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

## Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

## Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,  
Trolieberg 70,  
3010 Kessel-Lo.

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

# MAJONG

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

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

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

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4x 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. (5 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.

### LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (6 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.

### WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (6 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.

### OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (6 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?

### JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (6 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.

### JUBILEUMNUMMER "25 jaar Welwijs" (2015), 156p. (8 euro)

In dit jubileumnummer worden een aantal artikels uit de vorige jaargangen opgenomen die handelen over het thema 'diversiteit'. Daarnaast biedt een index een overzicht over alle bijdragen van de voorbije 25 jaar en worden alle verschenen cartoons van Jan De Graeve - tussen 2005-2014 - gebundeld.

# Schoolsegregatie als een lappendeken

Cedric GOOSSENS, Jaël MULS, Angelo VAN GORP

*Onze samenleving wordt steeds diverser. De vraag stelt zich dan ook of scholen deze diversiteit weerspiegelen. In deze bijdrage trachten we dit na te gaan aan de hand van socio-economische status en migratieachtergrond. Vervolgens gaan we in op mogelijke effecten en oorzaken van een (on)zuivere weerspiegeling. Tot slot willen we een aanzet geven om het debat daaromtrent open te trekken door het op een sociaal-pedagogisch niveau te tillen.*

## De verankering van segregatie binnen het onderwijs

Wanneer men scholen tegenover elkaar positioneert wordt één iets snel duidelijk: scholen verschillen aanzienlijk wat betreft de leerlingenpopulatie. Het fenomeen van dergelijke ongelijke spreiding van diverse groepen leerlingen over scholen wordt ook wel benoemd met de term schoolsegregatie. Leerlingenpopulaties kunnen onder meer gesegregeerd zijn volgens geslacht, beperking, levensbeschouwing, sociaal-economische status en etniciteit. De huidige bijdrage richt zich op de twee laatstgenoemde vormen van segregatie. Segregatie wordt vaak in één adem genoemd met concentratie. De vraag of een school gesegregeerd is, hangt echter niet alleen af van de concentratie van een specifieke groep leerlingen binnen de school. Even belangrijk is het geografisch gebied waartegen men de schoolpopulatie afzet. Een school in een etnisch of sociaal-economisch homogene buurt kan bijvoorbeeld een perfecte afspiegeling zijn van de buurt, maar is dit nog niet per se van gemeente/stad of Vlaanderen. Omdat Vlaanderen evenwel steeds meer geconfronteerd wordt met diversiteit (zowel sociaal-economisch als etnisch), vallen segregatie en concentratie voor dit referentiegebied grotendeels samen<sup>i</sup>. Immers, indien een school in haar leerlingenpopulatie de Vlaamse schooljeugd wenst af te spiegelen, dient deze populatie te worden gekenmerkt door zowel een hoge mate van sociaal-economische als van etnische diversiteit.

Bijgevolg dringt de vraag zich op in welke mate scholen zowel de sociaal-economische als etnische diversiteit binnen Vlaanderen reflecteren. Anders gezegd, hoezeer is het Vlaamse onderwijs gesegregeerd? Om dit in kaart te brengen, deden we beroep op data van het *Agentschap voor Onderwijsdiensten*<sup>ii</sup>, dat elk schooljaar de leerlingenpopulatie van alle Vlaamse scholen in beeld brengt<sup>iii</sup>. Daartoe wordt per school het aantal leerlingen (i) met een laagopgeleide moeder, (ii) waarvan het gezin in aanmerking komt voor een schooltoelage en (iii) dat thuis geen Nederlands spreekt, geïnventariseerd. De twee eerstgenoemde parameters geven ons een indicatie van de sociaal-economische diversiteit aanwezig in de leerlingenpopulatie van scholen. De laatstgenoemde parameter geeft een indicatie van de etnische diversiteit. Als maat van segregatie selecteerden we de zogenaamde *index of dissimilarity*, die toelaat de spreiding van leerlingen over scholen te meten. De index resulteert in een waarde tussen nul en één. Daarbij wijst de waarde nul op een totale *integratie* en de waarde één op een totale *segregatie*.

Uit onze berekeningen komen drie duidelijke patronen naar voor (zie tabel 1). Eerst en vooral blijkt het fenomeen van schoolsegregatie sterk verankerd te zijn binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Met uitzondering van één waarde blijken immers alle waarden boven 0,30 uit te stijgen. Ten tweede merken we op dat etnische segregatie, gemeten via de variabele thuistaal, sterker doorweegt dan sociaal-economische segregatie. Zo zou 56% van de leerlingen die thuis Nederlands spreken, van school dienen te veranderen indien men deze segregatie een halt wenst toe te roepen.

Ten slotte stellen we vast dat segregatie voor alle parameters hoger uitvalt in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Het lijkt er dus op dat naarmate de schoolloopbaan van leerlingen vordert, zij zich in meer geïntegreerde omgevingen bevinden.

**TABEL 1: SEGREGATIE VAN HET VLAAMSE ONDERWIJS GEMETEN VIA DE INDEX OF DISSIMILARITY TIJDENS HET SCHOOLJAAR 2012-2013.**

	Opleiding moeder	Schooltoelage	Thuistaal
Basisonderwijs	.39	.34	.56
Secundair onderwijs <sup>iv</sup>	.35	.25	.50

## De gevolgen van schoolsegregatie en concentratie

In voorgaande sectie zoomden we in op de mate van etnische en sociaal-economische segregatie binnen het Vlaamse onderwijs. Daarbij stelden we vast dat leerlingen voornamelijk in scholen vertoeven gekarakteriseerd door een oververtegenwoordiging van leerlingen met dezelfde kenmerken. In deze sectie richten we onze blik op twee mogelijke gevolgen daarvan.

Ten eerste wordt segregatie in verband gebracht met de **prestatiekloof tussen leerlingen**. Enerzijds duidt deze kloof op de ongelijke schoolresultaten tussen leerlingen afkomstig uit zwakke en sterke sociaal-economische milieus. Anderzijds wijst ze op de ongelijke schoolresultaten tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond. Uit nationaal en internationaal onderzoek komt naar voor dat de prestatiekloof groter is tussen gesegregeerde dan binnen geïntegreerde scholen (Kucsera et al., 2014; Logan et al., 2012; Rum-

berger & Palardy, 2005; Stiefel, Schwartz & Chellman, 2007). Dit komt doordat **leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond beter blijken te presteren in een geïntegreerde school**. Aanvankelijk werd de oorzaak daarvan gelegd bij zogenaamde groepseffecten. Daarmee werd gesuggereerd dat leerlingen uit sociaal-economisch sterke milieus en zonder migratieachtergrond een positieve invloed hebben op hun klasgenoten uit economisch zwakke milieus en met een migratieachtergrond. Recent wordt dergelijk therapeutisch effect evenwel fel gecontesteerd. Onderzoek toont namelijk aan dat, in tegenstelling tot leerlingenkenmerken, schoolkenmerken van cruciaal belang zijn<sup>vi</sup> (Agirdag et al., 2012; Reardon & Owens, 2014; Rumberger & Palardy, 2005). Deze factoren hebben onder meer betrekking op de financiële middelen waarop scholen zich kunnen beroepen. Zo beschikken scholen met een hoge concentratie aan leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus en met een migratieachtergrond gemiddeld over minder middelen dan geïntegreerde scholen<sup>vii</sup>. Verder spelen ook de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen een rol. Concreet koesteren leerkrachten in voornoemde scholen gemiddeld lagere verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen. Ten tweede wordt segregatie gelinkt aan de mogelijkheden van kinderen en jongeren om **'diverse' vriendschappen** aan te gaan. Divers kan verwijzen naar vriendschappen tussen leerlingen uit diverse sociaal-economische milieus en/of naar vriendschappen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Tot op heden focusten studies zich vooral op laatstgenoemde vriendschapsvorm. Resultaten daarvan tonen aan dat leerlingen zonder migratieachtergrond in geïntegreerde scholen vele mogelijkheden ervaren om interetnische vriendschappen aan te gaan. In gesegregeerde scholen ervaren deze leerlingen daarentegen beduidend minder mogelijkheden om dergelijke vriendschappen te sluiten. Dit heeft als belangrijk gevolg dat **leerlingen zonder migratieachtergrond in geïntegreerde scholen over meer interetnische vriendschappen beschikken** dan leerlingen in gesegregeerde scholen (Stearns, 2004; Van Houtte & Stevens, 2009).

## Schoolsegregatie als een lappendeken

In het vorige deel wezen we op enkele gevolgen van schoolsegregatie. Aangezien deze gevolgen vanuit democratisch standpunt allerminst nastrevenswaardig zijn, is het nuttig de oorzaken van schoolsegregatie te traceren. Concreet lichten we enkele aspecten toe die elk op hun manier in verband worden gebracht met een gesegregeerd onderwijs.

### Schoolexterne aspecten aan de basis van segregatie

Extern aan de school kunnen we drie aspecten onderscheiden die het proces van schoolsegregatie beïnvloeden. Eerst en vooral blijkt schoolsegregatie in sterke mate gestuurd door **residentiële segregatie** – dat is de ongelijke spreiding van bevolkingsgroepen over buurten. Deze relatie kan worden verklaard door het feit dat vele kinderen, maar ook jongeren schoollopen in een school uit de buurt. Aldus worden buurtkenmerken gereflecteerd in de school (Agirdag et al., 2012; McPherson, 2011; Rivkin, 1994; Saporito & Sohoni, 2006).

Een tweede aspect betreft het **onderwijsbeleid omtrent desegregatie**. Beleidsprogramma's, zoals de ondersteuning van *lokale overlegplatforms* en *School in zicht*, zijn beide gericht op het verminderen van segregatie. Hun effectiviteit is echter nog maar weinig of



slechts exemplarisch onderzocht. Internationaal is wel reeds grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de werking van gelijkaardige programma's. Resultaten daarvan wijzen steeds in dezelfde richting: beleidsprogramma's hebben het potentieel om schoolsegregatie zowel op korte als lange termijn in te perken (Logan et al., 2008; Reber, 2005; Saporito & Sohoni, 2006).

Als laatste werkt ook het **onderwijsbeleid omtrent schoolkeuze** door in processen van schoolsegregatie. Vrijheid van schoolkeuze kan variëren van een totale vrijheid tot en met de toewijzing van leerlingen aan scholen door de overheid. Studies tonen daarbij aan dat schoolsegregatie aanzwelt naarmate ouders en kinderen meer zeggenschap krijgen in hun schoolkeuze (Ball, 2003; DeSena, 2006; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Karsten et al., 2003; Parker, 2012). Dit komt doordat keuzeprocessen niet lukraak verschillen van familie tot familie, maar deels bepaald zijn door sociaal-economische status en migratieachtergrond (Parker, 2012). Groepen onderscheiden zich bijvoorbeeld in (i) de mate waarin schoolkeuze opgenomen kan worden en opgenomen wordt, (ii) de criteria die worden gehanteerd bij het keuzeproces en (iii) de rangschikking van deze criteria.

### Schoolinterne aspecten aan de basis van segregatie

Naast drie schoolexterne aspecten, onderscheiden we zes schoolinterne aspecten die een invloed uitoefenen op schoolsegregatie. Een eerste aspect heeft betrekking op de **praktijk waarbij scholen specifieke groepen leerlingen trachten aan te trekken dan wel af te stoten** (Jennings, 2010). Dit met als doel een leerlingenpopulatie te verkrijgen die als makkelijk onderwijsbaar wordt gepercipieerd en de schoolreputatie ten goede komt. Een school kan daartoe enkele clandestiene strategieën aanwenden. Voorbeelden daarvan zijn (i) het verlangen van een groot engagement vanuit de ouders, (ii) het moedwillig manipuleren van rondleidingen en (iii) het dermate profileren van de school opdat bepaalde groepen zich in- of uitgesloten voelen. Uit onderzoek blijkt dat hoe sterker schoolbesturen verschillen in de wijze waarin zij zich mogen, kunnen en willen inlaten met deze praktijken, hoe sterker de schoolsegregatie uitvalt (Gewirtz et al., 1995; Karsten et al., 2003).

De overige vijf aspecten – met name de inrichtende macht, de levensbeschouwing, het gehanteerde curriculum, de toegepaste pedagogie en de identiteit van de school – maken alle dat het Vlaams onderwijslandschap wordt getypeerd door **een veelheid aan keuzemogelijkheden**. Hoe ruimer deze waaier aan mogelijkheden wordt, hoe meer schoolsegregatie uitdijt. Dit komt doordat keuzemogelijkheden verschillende groepen toelaten verschillend te kiezen. Zo kiezen sommige segmenten uit sterke socio-economische milieus en zonder migratieachtergrond bewust voor scholen vormgegeven vanuit een bepaalde inrichtende macht (bv. een vzw in het vrij gesubsidieerd onderwijs) en levensbeschouwing (bv. katholiek) (Ball, 2003; Butler & Robson, 2003; Minow, 2011). Dit vanuit de idee dat deze scholen in een meer degelijke en deugdelijke opvoeding zouden voorzien. Andere segmenten uit deze groep laten zich dan weer verleiden tot alternatieve curricula (bv. focus op muziek, kunst of filosofie) en pedagogieën (bv. Freinet, jenaplan, Steiner) (DeSena, 2006; Karsten et al., 2003; Minow, 2011). Als laatste spreekt het voor zich dat het vooral ouders met een specifieke cultuur, etniciteit of taal zijn, die zich aangetrokken voelen tot scholen die aandacht besteden aan deze identiteitselementen (bv. Britse, Joodse en Marokkaanse scholen) (Minow, 2011; Parker, 2012).

Kortom, schoolsegregatie is te wijten aan een veelheid van aspecten. Het is belangrijk te noteren dat vele daarvan deels overlappen – gesubsidieerde vrije scholen zijn bijvoorbeeld veelal katholiek. Daarnaast zijn sommige aspecten ook onderling afhankelijk – de impact van vrije schoolkeuze op schoolsegregatie wordt bijvoorbeeld mede bepaald door de hoeveelheid aan keuzemogelijkheden. Daarom dienen ze samen te worden bekeken en stellen we ze voor als een lappendeken die schoolsegregatie vormgeeft (zie afbeelding 1).

### Een debat omtrent schoolsegregatie

Het fenomeen van een ongelijke spreiding van diverse groepen leerlingen over scholen is niet nieuw. De Nederlandse onderwijssocioloog Sjoerd Karsten (2003) meent zelfs dat het teruggaat tot het ontstaan van de moderne school in de negentiende eeuw. In deze

AFBEELDING 1: SCHOOLSEGREGATIE ALS EEN LAPPENDEKEN



bijdrage werd duidelijk dat schoolsegregatie tot op heden sterk verankerd blijft binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Dit leidt ertoe dat leerlingen zonder migratieachtergrond over minder interetnische vriendschappen beschikken. Verder vergroot schoolsegregatie ook de zogenaamde prestatiekloof, een kloof die volgens het PISA-onderzoek in België bijzonder hoog uitvalt (OECD, 2013). Als oorzaken van schoolsegregatie werden naast residentiële segregatie, het desegregatiebeleid en de keuze van de school, vooral de vrijheid van schoolkeuze en keuzemogelijkheden aangestipt. Derhalve willen we wijzen op een latente spanningsverhouding tussen vrijheid van schoolkeuze en keuzemogelijkheden enerzijds en een effectieve schoolintegratie anderzijds. Wanneer men voornamelijk aandacht heeft voor het eerstgenoemde – zoals veelal het geval is geweest en in de huidige bestuurscoalitie wordt beklemtoond – dient men bewust te zijn van de potentiële gevaren die zich aandienen in de vorm van een hoge segregatiegraad. De vraag of we schoolintegratie ondergeschikt wensen te maken aan keuze en keuzemogelijkheden is daarbij belangrijk. In essentie handelt deze discussie over de drie pijlers van de democratie ‘vrijheid’, ‘gelijkheid’ en ‘solidariteit’ en hoe deze zich tot elkaar dienen te verhouden. De taak van actoren binnen het onderwijs ligt er dan ook in versholen deze elementen steeds mee te nemen en in te brengen in het debat omtrent schoolsegregatie en kansengelijkheid. Op deze manier wordt het debat op een sociaal-pedagogisch niveau getild dat handelt over de afstemming tussen private en publieke aspiraties.

Cedric GOOSSENS\*, Jaël MULS\*\* & Angelo VAN GORP\*

\* Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, Universiteit Gent, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent (C.Goossens@UGent.be)

\*\* Vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, 1050 Brussel

## BIBLIOGRAFIE

- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., & Vandenbroucke, A. (2012). *Segregatie in het Basisonderwijs: Geen Zwart-Witverhaal*. Antwerpen, België: Garant.
- Amkreutz, R. (2015, juni 04). Het einde van de gemengde school. Aan zwarte scholen kleeft nog altijd een slecht imago, terwijl dat niet nodig is. *De Morgen*. Verkregen via <http://www.demorgen.be/binnenland/het-einde-van-de-gemengde-school-a2347345/>
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londen, VK: RoutledgeFalmer.
- Butler, T., & Robson, G. (2003). *London calling. The middle classes and the re-making of inner London*. Oxford, UK: Berg.
- DeSena, J. (2006). "What's a mother to do?". *American Behavioral Scientist*, 50(2), 241-57.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, VK: Open University Press.
- Groenez, S., Juchtman, G., Smet, M., & Stevens, C. (2015). Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen. Leuven: KU Leuven.
- Kucsera, J., Siegel-Hawley, G., & Orfield, G. (2014). Are We Segregated and Satisfied? *Urban Education* 1-37.
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452-477.
- Jennings, J. (2010). School Choice or Schools' Choice? *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Logan, J., Oakley, D., & Stowell, J. (2008). School Segregation in Metropolitan Regions, 1970-2000. *American Journal of Sociology*, 113(6), 1611-1644.
- Logan, J., Minca E., & Adar, S. (2012). The Geography of Inequality. *Sociology of Education*, 85(3), 287-301.
- McPherson, E. (2011). Moving From Separate, to Equal, to Equitable Schooling. *Urban Education*, 46(3), 465-483.
- Minow, M. (2011). Confronting the Seduction of Choice: Law, Education, and American Pluralism. *Yale Law Journal*, 120(4), 814-848.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- Parker, W. (2012). From the Failure of Desegregation to the Failure of Choice. *Washington University Journal of Law & Policy*, 40, 117-151.
- Reber, S. (2005). Court-Ordered Desegregation: Successes and Failures Integrating American Schools since Brown versus Board of Education. *The Journal of Human Resources*, 40(3), 559-590.
- Reardon, S., & Owens, A. (2014). 60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199-218.
- Rivkin, S. (1994). Residential Segregation and School Integration. *Sociology of Education*, 67(4), 279-292.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does Segregation Still Matter? *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2006). Coloring Outside the Lines: Racial Segregation in Public Schools and Their Attendance Boundaries. *Sociology of Education*, 79(2), 81-105.
- Stearns, E. (2004). Interracial Friendliness and the Social Organization of Schools. *Youth & Society*, 34(4), 395-419.
- Stiefel, L., Schwartz, A., & Chellman, C. (2007). So Many Children Left Behind. *Educational Policy*, 21(3), 527-550.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239.

## NOTEN

- i. In deze bijdrage zullen we daarom de twee termen inwisselbaar hanteren.
- ii. Graag willen we het Agentschap voor Onderwijsdiensten en in het bijzonder Leen Vandercammen bedanken voor de toelichting bij de datasets.
- iii. Scholen uit het buitengewoon onderwijs worden evenwel niet in kaart gebracht.
- iv. De cijfers voor het secundair onderwijs kunnen een licht vertekend beeld geven daar leerlingen uit het hoger beroepsonderwijs (de zogenaamde HBO5-leerlingen ingeschreven binnen een secundaire school) in deze cijfers zijn opgenomen. Concreet wordt elk van deze leerlingen als halve leerling geteld.
- v. Dit betekent dat scholen die gekenmerkt worden door een concentratie aan leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond op zich niet problematisch zijn. Veeleer gaat het om schoolkenmerken die ervoor zorgen dat de prestatieklouf al dan niet uitdijt. Een aantal opiniemakers (zie bv. Amkreutz, 2015) is daarom van mening dat het beter zou zijn rechtstreeks in te zetten op schoolkenmerken. De vraag blijft evenwel of deze kenmerken zomaar kunnen worden 'rechtgetrokken' zonder in te zetten op integratie (bv. het is goed denkbaar dat leerkrachten in dergelijke scholen niet van nature lagere verwachtingen koesteren maar deze pas stellen naargelang de schoolpopulatie). In die zin kunnen leerlingenkenmerken (vb. migratieachtergrond) bepaalde schoolkenmerken 'uitlokken'. Zolang daarover geen duidelijkheid bestaat, pleiten we dan ook om het geweer niet overhaast van schouder te veranderen, maar op beide fronten in te zetten.
- vi. Dit is het gevolg van een resem aan factoren. Zo blijken de financiële startsituaties van scholen niet alleen onderling te variëren (Groenez et al., 2015), maar ook te correleren met de schoolpopulatie. Financieel zwakke scholen worden namelijk vaker gekenmerkt door een hoog aantal leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond (Reardon & Owens, 2014). Deze situatie kan mogelijks verklaard worden door een aantal marktmechanismen die het Vlaamse onderwijslandschap kenmerken (vb. de schoolkeuze en de keuze van de school). Bovendien werkt deze situatie in de praktijk veelal versterkend (vb. door een gebrek aan financiële middelen dienen broodnodige investeringen zoals het plaatsen van dubbele beglazing te worden uitgesteld wat resulteert in torenhoge energiekosten die het merendeel van de werkingsmiddelen, eveneens bedoeld voor didactische leermiddelen, opsloppen). Daarenboven blijkt dat deze scholen in mindere mate een beroep kunnen doen op een sterk en actief oudercomité dat niet alleen rechtstreeks financiële middelen binnenhaalt (bv. via het organiseren van een wafelverkoop), maar ook onrechtstreeks (bv. door het uitschrijven en indienen van subsidieaanvragen) (Groenez et al., 2015).
- vii. Zo worden in de huidige beleidsnota onderwijs 2014-2019 onder meer volgende uitgangspunten naar voor geschoven: (i) een "versterking van de vrije schoolkeuze", (ii) het overhevelen van lokale overlegplatforms naar het lokale niveau waar gemeenten deze rol "desgewenst" kunnen opnemen en (iii) het "gelijk" schakelen van de werkingsmiddelen die scholen ontvangen per leerling onafhankelijk van kansarmoede. Ondanks dat tot op heden geen van bovenstaande maatregelen tot uitvoering werd gebracht, lijkt het erop dat de huidige Vlaamse regering sociale mix en kansengelijkheid als beleidsdoel dreigt te verlaten.

# Welwijs te gast bij ‘Erm in Erm’ in Tienen

GIL THYS

*Erm in Erm<sup>1</sup>, een vereniging waar armen het woord nemen, werkt aan de dialoog met het lokale beleid in Tienen over de armoedeproblematiek en wil de positie van mensen in armoede versterken. Erm in Erm is één van de projecten van RISO Vlaams-Brabant (regionaal instituut voor samenlevingsopbouw). De vereniging werkt met verschillende werkgroepen rond diverse thema's, zoals 17/10 (de Werelddag van verzet tegen Armoede) en wonen en onderwijs. De SOC-groep is de werkgroep die onder begeleiding van Hanne De Smedt rond onderwijs werkt. SOC staat voor: overleg met/over Scholen, Ouders en CLB. De leden komen tweemaandelijks samen, soms ook als SOC-plusgroep (hierin zijn ook scholen en CLB-medewerkers aanwezig). De vijf permanente leden van deze werkgroep schoven samen met hun begeleidster aan voor een interview met Welwijs. Zij wilden het niet hebben over hun getuigenissen zelf, maar vooral reflecteren over hun motieven en ervaringen, over wat ze met hun inzet willen bereiken en wat hun verdere ambities daarbij<sup>2</sup> zijn.*

## Een zelfbewuste, daadkrachtige groep

In de SOC-groep komen verschillende thema's aan bod zoals taal/allochtonen, handicap en uitsluiting, jongeren, echtscheidingsproblemen en pesten.

Een belangrijke activiteit zijn de getuigenissen die gebracht worden in Tiense secundaire scholen. Dat gebeurt naar aanleiding van de nabespreking van een theaterstuk "Heb je ze alle vijf" over gelijke kansen in het onderwijs.

Van bij de start krijgen we een beeld van hoe dit overleg functioneert. De SOC-groep komt samen op het afgesproken moment, maar enkel Hanne (de begeleidster) met twee van de vijf leden van de groep zijn aanwezig. Marina is er, maar zij moet vlug weer weg om iemand te ondersteunen in een gesprek dat over huisvesting gaat. Nancy zal blijven. De dames zijn net toe aan de evaluatie van een recente barbecue en de discussie draait vooral rond de vraag of hierbij een wisselend menu moet aangehouden worden met verschillende gezonde hapjes die geïnspireerd zijn op een meer interculturele inbreng, dan wel of er een 'klassieke' barbecue moet

## Een terugkerend gemeenschappelijk kenmerk: misgelopen relaties

geserveerd worden. De groepsleden hebben blijkbaar opgevangen dat de meeste aanwezigen voor het laatste kiezen en ze vinden dat daarop moet ingegaan worden. Meteen een illustratie van de zelfbewuste inbreng van de groep.

## Verscheidenheid in achtergrond

Even later komen ook Eddy en Sonja aanschuiven, nog wat later ook Racha<sup>3</sup>. Eddy en Racha kampen elk met een specifieke problema-

tiëk. Eddy's zoon heeft specifieke en dure medische verzorging nodig. Racha woont iets meer dan drie jaar in Tienen met haar gezin. Ze komt uit Irak waar ze een goede sociale positie had en voor haar is leven in armoede nieuw. Het is voor haar moeilijk om – binnen het onderwijs en elders – haar weg te vinden en gehoord te worden. Om de isolatie te doorbreken zet ze zich in als voorzitter van de Tiense Wereldvrouwen waarbij vele recent geëmigreerde vrouwen zijn aangesloten. Taal is daarbij een belangrijk aandachtspunt en Racha doet er alles aan om het Nederlands steeds beter te spreken – een inspanning die door de andere leden van de groep duidelijk gewaardeerd wordt.

De meeste verhalen vertonen gemeenschappelijke kenmerken. Die hebben vaak te maken met misgelopen relaties. Relaties tussen de ouders die totaal scheefgetrokken waren en die aanleiding gaven tot frustraties waarvan zij als kind het slachtoffer werden. Relaties met brutale partners, waarbij alle respect zoek was, relaties die telkens weer verkeerd afliepen ondanks herhaalde verzoeningspogingen. Ook een steeds terugkerend thema zijn de medische problemen die veel kosten met zich meebrengen, zeker in combinatie met een onzekere werksituatie.

Opvallend: zowel in de brochure met getuigenissen als bij de aanwezige groep zijn de vrouwen zwaar in overtal. Ze komen meer naar voor als slachtoffer, maar ze zijn blijkbaar ook bereid om over hun situatie te getuigen. Ze doen dat als nuchtere verteller vanuit de eigen evaluatie die zeer open gebracht wordt.

## Ervaringen met het brengen van getuigenissen

De vijf aanwezigen brengen geregeld hun getuigenis in scholen in Tienen en omgeving. Ze doen dat samen. Hierdoor wordt niet gefocust op een particuliere situatie en worden de leerlingen met een breder spectrum aan ervaringen geconfronteerd. Voor heel wat

leerlingen is hun verhaal een eyeopener. De gesprekspartners vertellen over de inlevende, ontroerde reacties en het groeiend inzicht dat ze bij de leerlingen duidelijk waarnemen. Maar ook over de onverschilligheid van sommige jongeren. Dat hangt vaak samen met de reacties van leerkrachten en directies, en die zijn al even wisselend. Na het brengen van een getuigenis volgt er soms nog een gesprek, is er veel interesse en zijn er nog contacten en vragen op wat langere termijn. In andere scholen zitten leerlingen te tokkelen op de gsm, zit een leerkracht in een hoekje taken te verbeteren. Opvallend: de beste ervaringen komen uit een buso-school, een onderwijsvorm die zelf al het meest met kinderen in armoede te maken heeft. De mensen van de SOC-groep hopen dat scholen zelf verder werken rond de problematiek, dat leerlingen onderling het hierover ook nog hebben. Herhaaldelijk blijkt dat men erin slaagt om het besef bij te brengen dat wat de ene leerling (de “dader”) als plagen beschouwt, voor de andere (het “slachtoffer”) wel degelijk als pesten overkomt.

Met hun getuigenissen willen de geïnterviewden vooral bewustzijn bijbrengen en/of versterken en zij hopen ook sterk dat de authenticiteit van de verhalen als zodanig erkend wordt door hun publiek. Het is niet altijd gemakkelijk om het eigen verhaal te vertellen, soms zit er in het publiek wel iemand uit de eigen buurt, iemand die men kent. Maar de ervaring heeft hen sterker gemaakt en hoewel de reacties niet altijd voorspelbaar zijn laten de vijf zich daardoor niet uit het lood slaan – al hangt dat ook wel af van het eigen gevoel van de dag. Ze voelen zich ook sterker omdat het vaak gaat over situaties die ze zelf overwonnen hebben, die voor hen gelukkig nu niet meer in zo’n kwetsende fase zitten.

### **Armoede is zeer verscheiden, de ervaringen ermee dus ook**

Eén van de belangrijkste thema’s die in de getuigenissen aangekaart worden is dat ‘armoede vele gezichten heeft’.

Racha bijvoorbeeld is ingenieur van opleiding, ook haar man heeft een goed diploma, maar door hun situatie als vluchtelingen zijn ze hier in een heel ander kader terechtgekomen. Weg de welstand die ze in Irak kenden, met een groot huis, grote garage en goede positie. Zij vertelt dat haar dochttertje het daarmee heel moeilijk heeft en herhaaldelijk verwijst naar die verschillen in woonomstandigheden. Het was voor Racha ook een lange weg om enig inzicht te verwerven in het onderwijs hier. Voor een groot deel heeft dit te maken met de taalproblemen, maar ook met het grote verschil in schoolsysteem. Volgens haar moest haar dochter in Irak veel meer leren en snapte ze aanvankelijk niet wat ze in een OKAN-klas moest doen: ze vond er de leerinhouden niet terug zoals ze die kende<sup>4</sup>. Toen na verloop van tijd ook nog een voorstel kwam om het vijfde leerjaar te dubbelen en daarna naar 1B over te stappen, verzette Racha zich tegen deze optie. Haar vraag om extra lessen werd niet gehonoreerd, dus zorgde ze zelf voor extra ondersteuning door zich elke avond samen met haar kind over het schoolwerk te buigen en bijkomende leerstof aan te brengen. Ze vermeldt met trots dat haar dochter in september naar 1A zal overstappen, nadat ze zonder problemen haar getuigschrift basisonderwijs behaalde.

Racha putte hieruit het engagement om andere moeders ook verder te helpen. Ze zet zich nu in om vrouwen meer bekend te maken met het onderwijssysteem en wat hier vanuit de scholen verwacht

wordt. In haar getuigenis stelt ze dat vele ouders de berichten vanuit de school niet verstaan, waardoor ze enkel aandacht geven aan de rekeningen die moeten betaald worden en de rest weggooien. Ze vertelt bv. dat het een hele tijd duurde vooraleer ze de inhoud en de bedoelingen van de schoolagenda verstond.

Ook op andere vlakken zijn er meer structurele problemen. Eddy heeft het over de ontoereikende regelgeving in de ziekenzorg. Het looprek voor zijn zoon kostte 400 euro, maar de tussenkomst van het ziekenfonds bleef naar zijn zeggen beperkt tot 75 euro. En de noodzakelijke botoxbehandeling wordt ook slechts gedeeltelijk of zelfs helemaal niet terugbetaald. Sonja klaagt over de onverbiddelijke inkomensgrenzen die met terugbetalingstarieven en andere tegemoetkomingen gepaard gaan. En allen zijn het erover eens dat er meer toeleiding noodzakelijk is om je weg te kunnen vinden in de doolhof van de sociale wetgeving. Het is niet enkel moeilijk om die toegang te vinden, bovendien ontberen heel wat mensen in armoede de verbale en sociale vaardigheden om te krijgen waarop ze gewoon recht hebben. Dat gaat bv. over contacten met onderwijs, maar ook met de stad, met huisvestingsdiensten... De vormen van sociale uitsluiting die hieruit volgen worden scherp aanvoeld. Erkenning is de term die herhaaldelijk gebruikt wordt – men voelt zich vaak niet of veel te weinig erkend.

### **Uitgaan van eigen kracht en ervaringen maakt de groep sterker**

Als gepeild wordt naar hun sterke punten wordt er door sommigen even geaarzeld. Eigen lof heeft iets verdachts, en dus is het makkelijker als anderen dat doen. Toch is men het er snel over eens dat de eigen ervaring met de problematiek en het feit dat men hier eerlijk en open over spreekt de belangrijkste troef vormt. Sonja heeft ook op andere plaatsen (Leuven) al ervaring opgedaan, o.m. met het project “Drieklap”<sup>5</sup>. Dat komt ook de herkenbaarheid van de verhalen ten goede natuurlijk. Zowel Eddy als Nancy worden vermeld omwille van hun vasthoudendheid, het niet opgeven, de loyaliteit en de betrouwbaarheid van hun inzet. Bij Racha wordt ook de drive vermeld, het aanbrengen van nieuwe ideeën, haar inzet als brugfiguur tussen de Belgische en de allochtone gemeenschap. Ook haar kennis van ons (onderwijs) systeem wordt vermeld als belangrijke factor in haar contacten met allochtone vrouwen.

Een hechte, vastberaden groep dus, met mensen die zich ervaren voelen in het brengen van getuigenissen. Ze vinden het ook belangrijk om de groep in te stand houden en liefst ook uit te breiden. Zo willen ze de druk kunnen verhogen op de instanties waarvan ze een extra inspanning verlangen.

### **Verwachtingen bijstellen?**

Er wordt ook gesproken over de verwachtingen tegenover de scholen. Mag er wat meer verwacht worden? Bv. het engagement om na de gebrachte getuigenissen een gesprek aan te gaan over wat

*Toeleiding is essentieel om je weg te vinden in de doolhof van het schoolsysteem en de sociale wetgeving*

men daar nu gaat aan koppelen. Wat gaat de school doen om de verworven inzichten ook te laten resulteren in (beleids)maatregelen? Kan er afgesproken worden om na een paar maand een evaluatie te maken van wat er gerealiseerd werd in een school? En: wat zou er over pakweg vijf jaar moeten gerealiseerd zijn?

Men verwacht alvast een betere communicatie en samenwerking met de scholen. Dat kan rond specifieke onderwerpen, bv. rond schoolkosten die kunnen gedrukt worden door minder te moeten aankopen en door duur materiaal voor bepaalde (beroeps)opleidingen (kappers, koks) te kunnen ontlenen.

Er wordt ook veel verwacht van het CLB dat volgens hun ervaring een meer actieve rol zou kunnen spelen als trekker in het overleg rond de armoedeproblematiek.

Toeleiding is essentieel om je weg te vinden in de doolhof van het schoolsysteem en de sociale wetgeving

Dat moet leiden tot minder uitsluiting, tot meer erkenning en vooral ook tot minder scherp aangevoeld onderscheid in behandeling. Wat ook de sociale achtergrond is, alle ouders hebben recht op dezelfde behandeling wanneer ze vragen hebben bij de werking van de school of bij de situatie van hun kind. Soms kunnen ouders ook helpen wanneer er bv. gedragsproblemen zijn, zij kennen hun kind en hun ervaring kan ook helpen in de aanpak op school.

Het gesprek neemt nu een andere wending: de aangeraakte thema's doen nadenken over hoe men de eigen praktijk in de SOC-groep verder gaat richten. Interne keuken dus en tijd om afscheid te nemen.

Gil THYS

gil.thys@gmail.com

## NOTEN

1. Erm in Erm is te vinden aan de Grote Bergstraat 21, 3300 Tienen. Contact [post@risovlb.be](mailto:post@risovlb.be)
2. Wie getuigenissen vanuit de armoedewerking in Tienen wil lezen kan terecht op de website [www.samenlevingsopbouw.be](http://www.samenlevingsopbouw.be) en/of [www.opgewektienen.be](http://www.opgewektienen.be). Onder de titel "Armoede in Tienen, het verhaal van 5 sterke vrouwen". Er is ook een filmpje, gemaakt door de jongeren zelf, en waarin zij getuigen over hun ervaringen met (de gevolgen van) armoede.
3. De gesprekspartners wensten niet dat hun namen zouden veranderd worden.
4. OKAN: (taalbad)klas waarin anderstalige nieuwkomers aanvankelijk ondergebracht worden. Als de leerling voldoende taalvaardig geacht wordt volgt de overstap naar een reguliere klas.
5. Een bijdrage over dit project verscheen eerder in Welwijs jaargang 18.1 en in jaargang 19.3



# Kinderen en herstel van veerkracht bij gezinstransities

## Het belangt ons allen aan!

Claire WIEWAUTERS

***'A nation can be judged by the responsibility it takes for the most vulnerable' (Mahatma Gandhi)***

*Het traditioneel gezin als 'hoeksteen van de samenleving' staat onder druk. Dit is een maatschappelijke realiteit: 1 op de 5 kinderen in ons land krijgt te maken met het uit elkaar gaan van de ouders. Kinderen worden geconfronteerd met het verlies van 'hun gezin' en staan voor de opdracht om 'thuis te komen' in nieuwe gezinsvormen. In dit artikel zal ik ingaan op wat er gebeurt met kinderen wanneer ze een gezinstransitie doormaken. Ik maak duidelijk dat de overgang naar het leven in twee huizen van hen aanpassing en energie vergt. Onderzoek toont aan dat kinderen die kunnen terugvallen op volwassenen, buiten hun gezin, die hen doorheen deze periode bijstaan, een sneller en beter herstel doormaken. Elke volwassene in de context van kinderen zowel binnen de directe omgeving, de schoolse context, de hulpverlening, als vanuit het justitieel kader kan bijdragen aan herstel van veerkracht.*

### De maatschappelijke context

In onze hedendaagse samenleving is het geen uitzonderlijk gebeuren dat partners uit elkaar gaan. Relaties lopen stuk en worden opgezegd; nieuwe relaties worden aangegaan. In Zagreb (Kroatië) is sinds 2010 het 'Museum of Broken Relationships' (1) gehuisvest en worden voorwerpen getoond van mensen uit diverse landen en continenten die 'verhalen' over het afscheid van een betekenisvolle relatie en de impact hiervan op hun leven. Sommige objecten herinneren aan het moment van scheiding dat ze als kind meemaakten. Het museum wil via zijn collectie de aandacht vestigen op de politieke en sociale omstandigheden waarbinnen die 'verhalen' zich situeren. Ik bezocht het museum tijdens mijn reis afgelopen zomer en zag dat ook landgenoten private objecten en 'intieme herinneringen' hadden gedoneerd.

Ons land kent één van de meest liberale Europese huwelijks- en echtscheidingswetgevingen. De juridische procedures om uit de echt te scheiden zijn bij de kortste in Europa. De echtscheidingsgraad in België is de laatste dertig jaar verviervoudigd. Hiermee is België koploper wat betreft relatieontbinding. Bij ongeveer twee derde van de koppels die uit elkaar gaan zijn kinderen betrokken. Over relatieontbinding bij de niet-gehuwde koppels ontbreken cijfers. Ook daar lijkt dezelfde trend zichtbaar. Dit maakt dat momenteel ongeveer 1 op 5 kinderen in ons land leeft met gescheiden ouders (Mortelmans, Pasteels, 2011, 12). De cijfers van het onderzoek Scheiding in Vlaanderen dat tussen 2006 en 2010 werd verricht in samenwerking tussen vier grote Vlaamse universiteiten (Antwerpen, Gent, Leuven en Brussel) en de studiedienst van de Vlaamse regering maken duidelijk dat relaties steeds sneller ontbonden worden.

(Mortelmans, Pasteels, 2011, 13-14). Mede hierdoor maken steeds jongere kinderen de scheiding van hun ouders mee. Voor heel wat kinderen wordt het uiteenvallen van het gezin – de eerste gezinstransitie – op korte tijd gevolgd door een tweede transitie, de vorming van een samengesteld gezin. Een aantal kinderen krijgt ook daarna nog te maken met daaropvolgende transities. Ongeveer 30 % van de nieuwe relaties na scheiding loopt na verloop van tijd immers op de klippen.

Scheiding en nieuwe gezinsvormen zijn maatschappelijk een vanzelfsprekende realiteit geworden, maar het blijft als gezinstransitie een erg ingrijpende gebeurtenis die voor alle betrokkenen, zowel volwassenen als kinderen, in heel wat domeinen van het leven erg belangrijke veranderingen teweegbrengt. Niet alleen de partners, ook het familie- en vriendsysteem rondom het koppel moet noodgedwongen op zoek naar een nieuw evenwicht binnen verander(en) de relaties. Voor de betrokken kinderen, ongeacht hun leeftijd, zet elke gezinstransitie een turbulente periode in van (her)aanpassing. De belangrijkste opdracht is het zoeken van 'een veilige plek'. Thuiskomen in een nieuw gezin is voor kinderen een moeilijke evenwichtsoefening.

### Verlies zet de veerkracht van kinderen onder druk

Wanneer we ons afvragen wat er gebeurt met kinderen wanneer ze een gezinstransitie doormaken, is stilstaan bij wat een gezin betekent voor kinderen een goed vertrekpunt. Het gezin is voor de meeste kinderen een veilige plek. De aanwezigheid van de ouders

is daarbij voor hen een vanzelfsprekende realiteit. De veiligheid en het vertrouwen die kinderen ontlenen aan het gezin, geven hen de energie om zich te ontwikkelen.

Scheiding confronteert kinderen met een beslissing die boven hun hoofden om genomen wordt. Een beslissing weliswaar die veel impact heeft op hun leven. Heel wat moeilijke gevoelens, waaronder ontkenning, weerstand, verzet en verwarring steken de kop op. Kinderen kunnen zich niet voorstellen wat 'gescheiden ouderschap' betekent. Het is alsof de ouders niet alleen van elkaar, maar ook van hen 'scheiden'. De ouders die tot dan toe fungeerden als beschermende buffers in moeilijke omstandigheden lijken hen 'in de steek te laten'. Als we de moed opbrengen om echt te luisteren naar wat kinderen vertellen over hun binnenkant is het 'teruggeworpen worden op zichzelf' en 'eenzaamheid' een diepe gewaarwording in het ervaringsverhaal. De natuurlijke stroom van hechting en ontwikkeling wordt onderbroken (Wiewauters, Van Eyken, 2014, 13-14) Scheiding en ook daaropvolgende transitie confronteren kinderen met verlies en rouw. Rouw doet de wereld op haar grondvesten daveren. Kinderen ervaren een existentiële crisis en vragen zich af: 'Ben ik het niet waard dat mijn ouders samenblijven?' Erg jonge kinderen worstelen met de angst dat de ouder ook hen zal 'verlaten'. Zij kennen nog niet het onderscheid tussen de liefde onder volwassen partners en de liefde van ouders voor kinderen.

Voor de meeste kinderen is deze crisis gelukkig van voorbijgaande aard. Mettertijd zal zich een periode van herstel inzetten. Doorheen



deze periode zal het kind het vertrouwen in de ouders en in zichzelf terugvinden. Dit herstel vergt tijd. Er is al heel wat onderzoek verricht naar de periode die kinderen nodig hebben om de scheiding van hun ouders een plek te geven en terug voluit vanuit veerkracht te leven. De meeste onderzoekers in binnen- en buitenland spreken over een periode van 2 à 3 jaar. (Amato, 1991) Het is belangrijk dat iedereen in de context rondom kinderen hiervan op de hoogte is en hiermee rekening houdt. Leerkrachten krijgen te maken met kinderen die zich moeilijk concentreren. In de hulpverlening laten aanpassingsreacties zich zien via klachten op gedrags- en emotioneel niveau (Kelly, 2003). Het is van belang om deze symptomen te zien als een 'normale reactie' op een moeilijke situatie en het kind hierbij de nodige aandacht en steun te bieden.

Als het kind tijdens de periode van herstel bijkomende transitie te verwerken krijgt wordt het risico op 'uitgestelde' en 'gecompliceerde rouw' groter.

Alle redenen dus om ons af te vragen hoe we kinderen nabij kunnen zijn en een goed herstel kunnen bevorderen. Zowel in binnen- als buitenland is al heel wat onderzoek verricht naar de factoren die ertoe bijdragen dat kinderen tot een goed herstel komen. De resultaten uit dit onderzoek breng ik hieronder samen. Verbinding is hierbij het sleutelwoord.

### De verbinding van het kind met beide ouders

Wanneer partners beslissen om uit elkaar te gaan, betekent dit dat ze noodgedwongen het ouderschap op een andere wijze moeten verderzetten. Dit is niet de eerste keuze. Het is een gevolg van een keuze op een ander terrein. Wanneer partners samen kinderen opvoeden hebben zij verschillende posities. De positie als partners en de positie als ouders. Scheiding en daaropvolgende gezintransities stellen ouders voor de opdracht om het ouderschap te reorganiseren. Dit is geen eenvoudige opdracht. Kinderen komen hierdoor voor de opdracht te staan om twee mensen graag te zien, die elkaar niet meer graag zien (Wiewauters, 2014, 85).

Er is een essentieel onderscheid tussen het ouderschap binnen het kerngezin, en het ouderschap bij daaropvolgende transitie. In de eerste situatie gaat het ouderschap door wanneer het partnerschap stopt. Natuurlijk ouderschap kan niet opgezegd worden. Je kan nooit niet-ouder worden van je kind. Vanuit het perspectief van het kind betekent dit dat het altijd 'kind van beide ouders' blijft.

Bij een relatiebreuk in een samengesteld gezin stopt samen met het partnerschap ook het stiefouderschap over de betrokken kinderen. Dit onderscheid zegt echter niet noodzakelijk iets over de emotionele impact voor de betrokken kinderen, en stiefouders. Het verlies van een stiefouder kan voor kinderen erg ingrijpend zijn. Het is mijn overtuiging dat hiermee tot op heden (te) weinig rekening wordt gehouden. Meer aandacht en onderzoek hiernaar is nodig.

Heel wat onderzoek in binnen- en buitenland focust op hoe kinderen een breuk in het kerngezin verwerken. De resultaten tonen aan dat het herstel voor kinderen bevordert wordt als zij **erin slagen om contact te onderhouden en een blijvende relatie kunnen uitbouwen met beide ouders** (Amato, 2001). Dit was één van de redenen die het beleid in ons land ertoe aangezet heeft om sinds 2006 verblijfsco-ouderschap als voorrangregeling te installeren wanneer ouders er onderling niet uit geraken. Ondertussen is duidelijk dat hierbij enkele kanttekeningen te zetten zijn. De resultaten van het

onderzoek Scheiding in Vlaanderen laten zien dat niet de verblijfsregeling de doorslag geeft voor het welbevinden van kinderen. Let wel: het wegvallen van contact met één van de ouders is een negatieve indicator ten aanzien van herstel van veerkracht na scheiding. Cruciaal is de mate van ouderlijke controle én steun die binnen de verblijfsregeling aanwezig is (Sodermans, Vanassche, Matthijs, 2011). Met andere woorden: de verblijfsregeling is ondergeschikt aan de ervaring van ouderlijke betrokkenheid. Binnen de ouderlijke betrokkenheid is het een uitdaging voor de ex-partners om ervoor te zorgen dat de kinderen niet blootgesteld worden aan het soms aanhoudende onderling conflict.

**Kinderen die ‘betrokken partij’ worden in het partnerconflict hebben de slechtste uitkomst naar welbevinden, en ook hier ongeacht de verblijfsregeling.** Binnen het onderzoek Scheiding in Vlaanderen rapporteerden 17 % van de ex-partners een hoge tot zèèr hoge mate van conflict na scheiding. Aangezien het hier gaat om een zelfrapportering, en om een selecte groep is het waarschijnlijk dat dit een onderschatting betreft. De cijfers laten zien dat het gemiddelde conflictniveau bij paren met kinderen hoger ligt dan bij koppels zonder kinderen. Verdere analyse van de cijfers maakt duidelijk dat de mate van conflict hetzelfde gebleven is over de verschillende wetswijzigingen. (Bastait, Van Peer, Mortelmans, 2011, 120-122). De wetgeving van 2007 die een snellere scheiding mogelijk maakt, op basis van Onherstelbare Ontwrichting van het huwelijk, heeft niet geleid tot minder conflict, net zomin als de wet van 2006 aangaande verblijfsco-ouderschap. De praktijk laat zien dat deze wet ongewild leidt tot eindeloze discussies en praktijken waarbij het verblijfsco-ouderschap door een van de ex-partners opgeëist wordt als ‘zijn/haar recht’. Rechters zien zich voor een onmogelijke opdracht geplaatst. Kinderen komen terecht in aan de buitenkant ‘eerlijk verdeelde’, maar aan de binnenkant ‘conflicterende werelden’ van (schijnbare) winnaars en verliezers.

Het moeilijke van conflicten is dat ze een eigen leven gaan leiden. Ze beheersen het denken en het gedrag van mensen. Hierdoor ontstaat een manier van communicatie en reageren op elkaar die sterker lijkt te zijn dan de goede intentie(s) waarmee men elke keer opnieuw start.

Daarbovenop werken langdurende conflicten tussen mensen bewustzijnsvernauwend. Het tunnelperspectief doet mensen geloven dat ze spreken en handelen ‘in het belang’ van hun kind. Justine van Lawick spreekt over twee ouders die tegenover elkaar staan en die zich beiden beschouwen als ‘de poortwachter van de veiligheid en het welzijn van het kind’ (Van Lawick, Visser, 2014, 31). De werkelijke behoeften van het kind zijn ondergesneeuwd. Het beeld van het kind is vervormd en komt niet langer overeen met de werkelijkheid.

Kinderen die blootgesteld worden aan het langdurend en blijvend conflict tussen de ouders dreigen hierin gemakkelijk ‘betrokken partij’ te worden. De positie van deze kinderen is alarmerend en leidt tot ernstige emotionele- en gedragsproblemen. Het is een opdracht voor leerkrachten, en voor de hulpverlening om bij de symptomen niet enkel het kind te viseren maar ook de context van deze kinderen in beeld te brengen. Een mogelijke doorverwijzing van de ouders naar bemiddeling kan een optie zijn.

Sommige van deze kinderen en jongeren kiezen als overlevingsstrategie om het contact met één van de ouders stop te zetten. Aan de

buitenkant kiest dit kind voor de één en tegen de ander. Innerlijk kan het kind geen kant op. Kiezen lijkt dan de enige manier om overeind te blijven. Voor de buitenwereld en zelfs voor de ervaren hulpverlener en/of rechter is het niet gemakkelijk om niet betrokken te worden in de strijd (Cottyn, 2013, 294).

## De verbinding van het kind met de omgeving

Wij beschreven aan het begin van dit artikel hoe kinderen zich – ongewild en onbedoeld – in de kou voelen staan. Kinderen kunnen in deze periode ‘beschermjassen’ gebruiken. (2) Steun uit de omgeving zorgt ervoor dat het verlies van de ‘vanzelfsprekende omhulling’ door het gezinssysteem tijdens en na een transitie gecompenseerd wordt en dragelijk gemaakt wordt. .

Het helpt kinderen als volwassenen in de omgeving tijd en ruimte maken om naar hen te luisteren en met hen te spreken. Nog al te vaak denken volwassenen dat praten over de scheiding voor kinderen belastend is. Ze willen het kind sparen, zwijgen, en op deze wijze laten ze het kind eigenlijk ‘alleen’. Toen de jongeren van de Katholieke Arbeiders Jeugd eind 2014 hun ervaringen omtrent scheiding deelden met de buitenwereld en de media, was een belangrijke aanklacht ‘het taboe’ rond scheiding. Zij betreurden het dat zo weinig volwassenen de moed hebben om hen te vragen ‘hoe gaat het?’ (oe ist medu?) (3)

Iedereen in de omgeving van kind en ouders kan optreden als ‘beschermjas’. De leerkracht, een familielid, de leider van de jeugdbeweging, een grootouder, een coach van de sportclub... op voorwaarde dat men handelt en spreekt vanuit een respectvolle en niet-partijdige houding.

Een leerkracht die de ouder(s) ‘in de schuld’ zet helpt het kind niet. Kinderen moeten voelen dat je enkel het gedrag van de ouder(s) afkeurt en niet de ouder(s) zelf. Anders riskeer je dat het kind in een loyaliteitsconflict terechtkomt en de ouder(s) gaat verdedigen. Het helpt kinderen als je verwoordt wat ‘passend’ en ‘niet-passend’ gedrag is; en als je hierbij het eigen aandeel van het kind en dat van de ouder(s) in een correct daglicht zetten. Leerkrachten die beroep kunnen doen op een schoolbreed gezinsbeleid bij scheiding en op de steun van het centrum voor leerlingenbegeleiding winnen aan slagkracht. (4)

Kinderen en jongeren kunnen gekneld raken in ruzies tussen ouders, wederzijdse verwijten en tegenstrijdige waarheden van ouders, familie en omgeving. In de hulpverlening wordt vaak geredeneerd dat men weinig voor deze kinderen kan doen zolang ouders blijven strijden. In haar artikel ‘de stem van het kind’ stelt Lieve Cottyn dat ‘niets doen’ betekent dat kinderen zich speelbal of prooi blijven voelen tussen vechtende partijen. Er kan meer: je kan aan het kind vragen hoe zij/hij zich hiertegen in de toekomst kan beschermen. Je kan een kind de raad geven om op zo’n moment naar zijn kamer te gaan, in plaats van erbij te blijven. Zo hoeven kinderen geen getuige te zijn van het conflict, en lopen ze ook minder het risico erin betrokken te worden. Je kan de jongere ook aanmoedigen om aan de ouders te vragen om hun discussies niet meer in zijn aanwezigheid te voeren (Cottyn, 2013, 294). Een prangend probleem dat tot op heden niet is opgelost is de instemming die nodig is van beide ouders om een kind in hulpverlening te nemen.

Ook binnen het justitieel kader is het een opdracht om elke maat-

regel af te toetsen aan de mate waarin deze tegemoetkomt aan de noden en behoeften van het kind, en het kind vrijmaakt om zich optimaal te ontwikkelen. Men spreekt over 'het belang van het kind'. Bij de oprichting van de familierechtbank – die sinds september 2014 operationeel is – zijn enkele nieuwe stappen gezet. Waar vroeger bij scheiding mensen dienden aan te kloppen bij verschillende rechtbanken is nu alles gecentraliseerd, er werd een kamer voor minnelijke schikking ingesteld, en elk kind vanaf de leeftijd van 12 jaar ontvangt een brief dat hij/zij kan gehoord worden. Het komt erop aan de operationalisering ervan mettertijd te evalueren.

## Het belangt ons allen aan!

Tijdens een gezintransitie komen zowel het kind als de betrokken ouders in een stormachtige periode terecht. Het vergt tijd en energie, van zowel ouders als kind, om het leven weer in balans te krijgen. Wanneer we als omgeving aandacht hebben voor de noden en behoeften van kinderen bij gezintransities bevordert dit het herstel.

Hierbij is uitwisseling en samenwerking tussen hulpverlening en justitie een noodzaak en uitdaging voor de toekomst. Een goede start is het congres gezintransities vanuit het perspectief van de kinderen dat plaatsheeft op 29 september en zich vanuit verschillende disciplines bevraagt en een aanzet geeft tot beleidsaanbevelingen. (5)

Dit artikel roept op om vanuit de eigen context en het eigen mandaat het perspectief van kinderen bij scheiding en daarop volgende gezintransities in de weegschaal te leggen. Dit ondersteunt kinderen om zich te kunnen ontwikkelen tot volwassenen die vertrouwen hebben in zichzelf, in staat zijn om zich te verbinden én liefdevolle, hoopvolle en duurzame relaties aan te gaan. Op deze manier houden we met zijn allen onze samenleving in balans (De Vries, 2014, 219-220).

**'It takes a village to raise a child' (oud Afrikaans spreekwoord).**

**Claire WIEWAUTERS\***

\* Lector, project- en praktijkbegeleider aan de opleiding gezinswetenschappen  
Campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen  
Huart Hamoiriaan 136  
1030 Brussel

## BIBLIOGRAFIE

- Amato, P.R. (2001) Children of divorce in the 1990's: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370
- Amato, P. R. & Keith, B. (1991) Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*. 61(3)
- Bastaits, K., Van Peer, C., Mortelmans, D., (2011) Hoe beleven partners en kinderen een echtscheiding? in Mortelmans, D., Pasteels, I. (eds) (2011), *Scheiding in Vlaanderen*. Acco, Leuven.
- Cottyn, L., De stem van het kind. *Systeemtheoretisch Bulletin*. 2013,
- De Vries, M. (2014) *Samenlevingen in Balans*. Ankh Hermes, Utrecht,
- Kelly, J. Emery, R. (2003) Children's Adjustment Following Divorce: Risk and Resilience Perspectives. *Family Relations*, 2003, 52, 352-362
- Mortelmans, D., Pasteels, I. (eds) (2011), *Scheiding in Vlaanderen*. Acco, Leuven.
- Pinedo, M., Vollinga, P. (2013) *Aan alle gescheiden ouders. Leer kijken door de ogen van je kind*. Bruna uitgevers. Utrecht.



- Sodermans, A.K., Vanassche, S., Matthijs, K. (2011) Gezinsrelaties na ouderlijke scheiding: ouders, kinderen en nieuwe partners. P153 – 169 in Mortelmans, D., Pasteels, I. (eds) (2011), *Scheiding in Vlaanderen*. Acco, Leuven
- Tjin A Djie, K., Zwaan, I., 2013, *Beschermjassen*. Transculturele hulp paan families. Van Gorcum
- Van Lawick, J., Visser, M., (2014) *Kinderen uit de Knel. Een interventie voor gezinnen verwickeld in een vechtscheiding*. SWP, Amsterdam
- Wiewauters, C., Van Eyken, M., (2014) Een week mama, een week papa? wat kinderen bij een scheiding echt nodig hebben. Lannoo, Tielt
- Wiewauters, C. (2015) 'Kinderen en gezintransities. Hoe 'thuis' komen binnen nieuwe gezinsvormen?' *Sociaal Net* (te verschijnen – oktober 2015)
- Wiewauters, C. (2015) *Kinderen in de scheidingsstorm: een uitdaging voor de school?* *Caleidoscoop* (te verschijnen)

## NOTEN

- <https://brokenships.com/en>
- De term 'beschermjassen' is ontleend aan Kitlyn Tjin A Djie in analogie aan de steun en hulp die families bij migratie kunnen gebruiken.
- [www.kaj.be](http://www.kaj.be)
- Binnenkort verschijnt een artikel in het tijdschrift *Caleidoscoop* waarin dit thema verder wordt uitgewerkt. Wiewauters, C. (2015) *Kinderen in de scheidingsstorm: een uitdaging voor de school?* *Caleidoscoop* (te verschijnen).
- <http://www.hig.be/nl/content/studiedag-gezintransities-vanuit-het-perspectief-van-de-kinderen>
- Binnenkort verschijnt een artikel in het tijdschrift *Sociaal Net* waarin dit thema verder wordt uitgewerkt. 'Kinderen en gezintransities. Hoe 'thuis' komen binnen nieuwe gezinsvormen?' *Sociaal Net* (te verschijnen – oktober 2015).



# Vrouwelijke genitale verminking in Vlaamse scholen

Katrien DE KOSTER en Jessica TATOUT

*Vrouwelijke genitale verminking is een onderwerp waar we de laatste jaren weleens over horen spreken. Toch blijft het voor velen een ver-van-mijn-bedshow. Nochtans toont recent onderzoek dat de problematiek ook in België heel wat families raakt. Het gaat om meisjes en vrouwen die deel uitmaken van onze samenleving en waarmee ieder van ons in contact komt. Door een beter algemeen inzicht in de problematiek, kan iedereen een rol spelen in het voorkomen van deze verminking. Leerkrachten, opvoeders, CLB-medewerkers, enzovoort werken nauw samen met verschillende doelgroepen, en kunnen hierdoor een groot aantal personen sensibiliseren. Ook spelen ze een belangrijke rol bij het tijdig herkennen van risicosituaties. Daarenboven is een inzicht in de problematiek onder educatief medewerkers belangrijk om meisjes die de praktijk ondergingen gelijke onderwijskansen te bieden. De gevolgen verbonden aan VGV kunnen namelijk, onder andere, leiden tot moeilijkheden in de schoolloopbaan. Deze kunnen opgevangen worden als de slachtoffers op een gepaste manier ondersteund worden. Door het aanbieden van vormingen en educatief materiaal wenst GAMS België het onderwerp toegankelijker te maken voor educatief medewerkers.*

## Een sterk verankerde praktijk

### **Een vorm van kindermishandeling en gendergebonden geweld**

Bij vrouwelijke genitale verminking worden de externe geslachtsorganen van de vrouw gedeeltelijk of volledig weggesneden of verwond. Er bestaan verschillende vormen van genitale verminking, gaande van een prik of snede in de clitoris tot het volledig wegsnijden van clitoris en schaamlippen en het dichtnaaien van de vagina.<sup>1</sup> Het is duidelijk dat het uitvoeren van dergelijke ingrepen nefaste gevolgen met zich meebrengt voor vrouwen en meisjes, en dit voor heel hun leven. Deze gevolgen kunnen zowel van lichamelijke als van psychologische aard zijn. Zo kunnen onmiddellijk na de pijnlijke ingreep hevige bloedingen ontstaan, met een shock of de dood tot gevolg. De kans op vaginale en urinaire infecties wordt ook groter, zowel op korte als op lange termijn. Soms kunnen deze infecties zich verspreiden tot de inwendige geslachtsorganen, wat onvruchtbaarheid kan veroorzaken. Genitale verminking heeft vaak ook invloed op de schoolloopbaan van meisjes. Zo kan er sprake zijn van herhaaldelijke afwezigheden door medische complicaties, zoals pijnlijke maandstonden. Sommige meisjes weigeren, door de pijn, deel te nemen aan lessen lo. Ook een plotse gedragswijziging of een daling van de schoolresultaten kunnen wijzen op een genitale verminking. Geen enkele medische indicatie kan het wegsnijden van vrouwelijke geslachtsorganen rechtvaardigen. Het gaat namelijk om een gezond en functioneel orgaan. Toch bestaan er verschillende redenen die ouders ertoe aanzetten hun dochter te onderwerpen aan genitale verminking.

Vrouwelijke genitale verminking vormt in sommige gemeenschappen een eeuwenoude traditie. De oorsprong hiervan wordt op ver-

schillende manieren verklaard, maar is tegenwoordig vaak minder pertinent. Het gaat erom de traditie en voorouders te respecteren; meisjes die niet verminkt werden, zouden zich niet goed gedragen en zouden seksuele verlangens niet kunnen controleren. Ze worden soms als onrein en lelijk beschouwd, en worden dan ook uit de samenleving gesloten. De sociale druk is enorm. Ook leven in de praktiserende gemeenschappen verschillende mythes. Zo geloven sommigen dat baby's van onbesneden vrouwen sterven als ze de clitoris raken tijdens de geboorte. Afhankelijk van de bevolkingsgroep en de regio zullen deze argumenten aangehaald worden, maar er kunnen nog andere redenen opgegeven worden. De praktijk gaat gepaard met enorme pijn en blijvende gevolgen. Gezien het in de grote meerderheid van de gevallen onder dwang opgelegd wordt aan jonge meisjes, vormt het ook een aanslag op de lichamelijke integriteit en is het een vorm van kindermishandeling. Toch gaat het om een bijzondere vorm: families die hun dochter deze praktijk laten ondergaan, zijn ervan overtuigd dat zij in het beste belang van het kind handelen. Op deze manier willen ze haar behoeden voor discriminatie en een plaats in de samenleving verzekeren, wat nodig is om te overleven. Vaak zijn ze zich niet bewust van de gevaarlijke gevolgen van de praktijk.

## Geen ver-van-mijn-bedshow

In tegenstelling tot wat velen misschien denken, komt vrouwelijke genitale verminking niet enkel voor in afgelegen dorpen van verre landen. Het is waar dat de traditie vooral verankerd is in verschillende gemeenschappen in Afrika, Azië en het Midden-Oosten. De prevalentie hangt echter sterk af van land tot land. Terwijl ze in sommige

**TABEL 1: RAMING VAN DE VROUWELIJKE BEVOLKING DIE WAARSCHIJNLIJK BESNEDEN IS OF HET RISICO LOOPT BESNEDEN TE WORDEN, PER GEWEST, OP 31 DECEMBER 2012 (BRON ADSEI, ONDE & GEZIN)**

Leeftijdscategorie	Vlaanderen	Wallonië	Brussel Hoofdstedelijk Gewest	Dienst Vreemdelingen-zaken	Totaal België*	Waarvan geboren in een land waar VGV voorkomt
< 5 jaar	1 071	563	707	151	2 493	414
5 - 19 jaar	1 574	725	1 308	280	3 887	2 290
20 - 49 jaar	3 788	1 839	3 392	827	9 846	9 478
50 jaar en +	328	177	423	41	970	930
Totaal	6 761	3 303	5 831	1 300	17 196	13 112

\* Niet inbegrepen in de gegevens over asielzoekers.

landen een klein percentage meisjes en vrouwen raakt (vb. Kameroen, India), treft ze in andere landen bijna iedereen (vb. Egypte, Guinee, Somalië), en dit zowel in de stad als op het platteland.<sup>2</sup> Met de internationale migratie vestigen mensen uit deze gemeenschappen zich in andere werelddelen. Hierbij nemen ze hun waarden en tradities mee. De invloed van familie en cultuur blijft namelijk over de grenzen heen bestaan. Recent onderzoek toont aan dat vrouwelijke genitale verminking ook in België heel wat families raakt: naar schatting zouden 13.112 vrouwen de praktijk hebben ondergaan en zouden nog eens 4.084 meisjes het risico lopen verminkt te worden. Dit aantal loopt in stijgende lijn.<sup>3</sup>

Vlaanderen kent de hoogste prevalentie van het land, met een totaal van 6.761 meisjes en vrouwen die genitaal verminkt werden of het risico lopen genitaal verminkt te worden.<sup>2</sup>

## Verandering is mogelijk

### Opkomst van verzet

Hoewel vrouwelijke genitale verminking in de praktiserende gemeenschappen een vast gegeven is, ontstaat binnen deze gemeenschappen toch ook verzet tegen de praktijk. Sommige mensen gaan zich vragen stellen wanneer ze het gevaar van de praktijk inzien. Dit kan bijvoorbeeld gaan om mensen die de gevolgen aan den lijve ondervonden, of om mensen die dankzij een goede scholing of uitwisselingen met niet-praktiserende gemeenschappen bepaalde inzichten verwierven.

Wanneer individuen de strijd tegen de praktijk alleen aangaan verloopt dit vaak zeer moeizaam. Genitale verminking vormt namelijk een vaste norm die al eeuwen gerespecteerd wordt. Ouders die hun dochters willen beschermen, slagen hier vaak niet in wanneer hun omgeving voorstander is van de praktijk. Kinderen behoren namelijk niet enkel toe aan de ouders, maar ook andere leden van de familie of vriendenkring spelen een vaste rol in de opvoeding. Bijgevolg kunnen zij, zelfs tegen de wil van de ouders in, meisjes aan de praktijk onderwerpen. Vaak is de gemeenschap ontvluchten dan de enige manier om hun dochters te beschermen.

Als het aantal mensen die de strijd steunen groter wordt, wordt het ook minder moeilijk meisjes te beschermen. Het verzet staat dan sterker tegen de sociale druk van de gemeenschap. Hoewel het thema een taboe vormt, is het net belangrijk het debat wel aan te gaan. Slechts als het thema besproken wordt, kunnen mensen zich bewust worden van de gevolgen.

Ook op internationaal niveau ijveren organisaties en instanties voor

het uitbannen van de praktijk. Vrouwelijke genitale verminking wordt erkend als een schending van de mensenrechten, meer bepaald als een schending van de vrouwen- en kinderrechten. Het is in vele landen, waaronder België, wettelijk verboden.

### Bewustwording en preventie in België

Heel wat factoren kunnen families aanzetten om te migreren. Gezien het in praktiserende gemeenschappen soms onvermijdelijk is om aan genitale verminking te ontsnappen, vormt het een geldige basis om asiel aan te vragen in België. Sommige meisjes en vrouwen ontvluchten hun thuisland dan ook, met of zonder hun gezin, in de hoop hier bescherming te genieten. Zij zijn zich bewust van de gevaren en willen zichzelf of hun dochter hiervan vrijwaren. Daarnaast migreren families uit betrokken gemeenschappen ook om andere redenen: oorlog, onveiligheid, politieke onrust enz. Hoewel zij het thema vrouwelijke genitale verminking vaak niet benoemen, is de traditie en het risico wel aanwezig.

GAMS België (Groep voor de Afschaffing van Vrouwelijke Genitale Verminking) is er voor iedereen die op een of andere manier te maken krijgt met de praktijk. De vzw bestaat uit vrouwen en mannen van verschillende afkomst. Ze ontstond uit een initiatief van de praktiserende gemeenschappen nadat werd vastgesteld dat slachtoffers in België geen gepaste ondersteuning vonden. GAMS België werkt nauw samen met de praktiserende gemeenschappen. De vzw voorziet in ondersteuning voor meisjes en vrouwen die de praktijk ondergingen door het organiseren van psychosociale activiteiten, of door het doorverwijzen naar de gepaste externe diensten. Daarnaast wordt er sterk ingezet op preventie aan de hand van sensibilisering en het opvolgen van risicosituaties.

Een betere algemene kennis van het onderwerp in België is nodig om slachtoffers de gepaste hulp te bieden en om potentiële slachtoffers te beschermen. Daarom wil GAMS België ook buiten de praktiserende gemeenschappen meer bewustzijn en inzicht creëren. Dit door het organiseren van vormingen voor verschillende doelgroepen: studenten, deskundigen of andere personen die interesse tonen voor het onderwerp. Deze vormingen worden zowel uit eigen initiatief als op vraag van specifieke groepen georganiseerd. Daarnaast biedt GAMS België persoonlijk advies en begeleiding in specifieke situaties.

Om de preventie te vergemakkelijken ontwikkelt GAMS België ook aangepaste tools (afhankelijk van de doelgroep) om het onderwerp te bespreken.

## De rol van het onderwijs op vlak van preventie

Omdat vrouwelijke genitale verminking gevolgen met zich meebrengt voor de gezondheid is het logisch dat medische deskundigen, waaronder medewerkers van het CLB, een belangrijke rol spelen in het herkennen en voorkomen van de praktijk. Maar ook leerkrachten, opvoeders, sociaal werkers, enz. hebben hier een belangrijk aandeel in. Ook zij werken dagelijks samen met deze kinderen en jongeren en dragen een verantwoordelijkheid in het garanderen van hun welzijn. Het valt op dat meisjes maar zelden uit zichzelf het onderwerp aankaarten. Het behoort tot de taboesfeer en soms zijn meisjes zich ook niet bewust van het risico dat ze lopen. Toch bestaan er signalen die kunnen wijzen op het feit dat een meisje genitaal verminkt werd, of een risico hiertoe loopt. Het land van origine, en vooral de etnie waartoe een meisje behoort, kan al een indicatie zijn. Een reis naar het land van herkomst, een feest of een ceremonie of herhaaldelijke onwettige afwezigheden zijn andere voorbeelden van signalen. Om meisjes te kunnen beschermen, moeten deze signalen opgepikt worden. Door hun dagelijkse contact met de meisjes spelen de verschillende medewerkers van scholen net hier een rol. Natuurlijk moeten zij op de hoogte zijn van het bestaan van de praktijk om gepast te kunnen reageren. Op zo'n moment is het goed de dialoog op een respectvolle manier aan te gaan om in te schatten of er daadwerkelijk een risico op genitale verminking bestaat<sup>4</sup>. De signalen hoeven namelijk niet altijd op een genitale verminking te wijzen. Als dit toch het geval blijkt te zijn, kunnen verdere stappen genomen worden ter bescherming. Er kan dan contact opgenomen worden met gespecialiseerde organisaties voor begeleiding en raadgeving in de aanpak.

Daarnaast spelen leerkrachten ook buiten dringende situaties een belangrijke rol in de bewustwording rond het thema. Door het thema in de les te bespreken zullen meer jongeren zich bewust worden van de bestaande risico's. Indien zij, of personen in hun vriendenkring, een risico lopen, kunnen zij de signalen oppikken en een vertrouwenspersoon contacteren. Hoe meer mensen kennis hebben over de praktijk, hoe meer er aan efficiënte preventie gedaan kan worden. Uit ervaring weten wij dat waakzaamheid in de dagelijkse omgeving een belangrijk aandeel in de preventie vormt.

### Educatief materiaal

GAMS België heeft over de jaren heen heel wat ervaring opgebouwd in het bespreken van het thema met verschillende doelgroepen. De vereniging geeft informatiesessies in scholen, ziekenhuizen, opvangcentra voor asielzoekers, enz. De laatste jaren werd GAMS steeds vaker gecontacteerd door leerkrachten met de vraag naar educatief materiaal om het thema in de klas te bespreken.

Om deze initiatieven aan te moedigen, ontwikkelde GAMS vzw dan ook een aangepaste toolbox. De toolbox verzamelt verschillende tools die het bespreken van vrouwelijke genitale verminking met verschillende doelgroepen (bijvoorbeeld kinderen, jongeren, volwassenen die het Nederlands niet of weinig beheersen) vergemakkelijkt. Deze toolbox heeft niet enkel als doel vrouwelijke genitale verminking onder de aandacht te brengen. Ook wordt het verband aangetoond met andere vormen van gendergerateerd geweld (ongelijkheid, partnergeweld, verkrachting, enz.), en worden jongeren, van welke herkomst ook, gestimuleerd om stil te staan bij discriminerende factoren die aanwezig zijn in de Belgische samenleving. Op deze manier willen we aantonen dat geweld en discrimi-



natie losstaan van cultuur, en willen we mensen ertoe aanzetten de fenomenen over de grenzen heen te herkennen. Hoewel ze niet altijd onmiddellijk zichtbaar zijn, vormen ze namelijk wel degelijk een reëel probleem in het leven van heel wat jongeren in België. Schoolmedewerkers staan dagelijks in direct contact met jongeren en kunnen signalen opvangen en hierop inspelen. Ze spelen dan ook een belangrijke rol in preventie en ondersteuning.

**Katrien DE KOSTER\* en Jessica TATOUT\*\***

\* Coördinatrice helpdesk GAMS België

\*\*Projectverantwoordelijke GAMS België

Van Maerlantstraat 56, 2060 Antwerpen

0495 93 93 18

### GERAADPLEEGDE BRONNEN

Duboug, D. & Richard, F. (2014) Studie over de prevalentie van en het risico op vrouwelijke genitale verminking in België. FOD Volksgezondheid, Veiligheid van de Voedselketen en Leefmilieu en GAMS België (2011) Vrouwelijke Genitale Verminking: handleiding voor de betrokken beroepssectoren.

Intact vzw. *De FGM zijn een ernstige schending op de mensenrechten*. <http://www.intact-association.org/nl/de-vgv/de-vgv-zijn-een-ernstige-schending-op-de-mensenrechten.html>.

### NOTEN

1. World Health Organization (2014). Mutilations génitales féminines. Aide mémoire n° 241. Geraadpleegd op 25/05/2015, van <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/fr/>.
2. Raadpleeg [www.strategiesconcertees-mgf.be/nl](http://www.strategiesconcertees-mgf.be/nl) (mediatheek - de wereldkaart met de prevalentie van vrouwelijke genitale verminking in de wereld) voor een volledig beeld van de prevalentie in de wereld.
3. Duboug, D. & Richard, F. (2014) Studie over de prevalentie van en het risico op vrouwelijke genitale verminking in België.
4. Vrouwelijke genitale verminking is gelinkt aan seksualiteit en cultuur. Het idee dit thema te bespreken kan soms afschrikkend zijn. Om deskundigen hierin te begeleiden werd een handleiding ontwikkeld, die u ook online kan raadplegen: [http://www.strategiesconcertees-mgf.be/wp-content/uploads/SC\\_MGF\\_Collection\\_Entretiens\\_NL\\_V6.pdf](http://www.strategiesconcertees-mgf.be/wp-content/uploads/SC_MGF_Collection_Entretiens_NL_V6.pdf).

### INTERESSE?

Wilt u graag meer te weten komen over vrouwelijke genitale verminking? Bent u op zoek naar educatief materiaal om het onderwerp te bespreken met leerlingen? Heeft u een specifieke vraag? Aarzel dan niet om contact op te nemen met GAMS vzw.

U kunt ook deelnemen aan één van onze komende vormingen:

- **8 en 9 oktober 2015.** Tweedaagse vorming voor professionelen. VGV, een beter begrip voor een betere begeleiding. Brussel.
- **13 november 2015.** Preventie van vrouwelijke genitale verminking in Vlaanderen. Toolbox met educatief materiaal. Antwerpen.
- **18 november 2015.** Preventie van vrouwelijke genitale verminking in Vlaanderen. Toolbox met educatief materiaal. Brussel.

Deelname aan deze vormingen is gratis.

# Waakzame Zorg

## Een concrete uitwerking van het concept Nieuwe Autoriteit op school

Hilde LEONARD en Hilaire DOLFEYN

*De ideeën rond Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet, zoals uitgewerkt door Haim Omer (2011), vinden langzamerhand hun weg naar het Vlaamse onderwijs<sup>1</sup>. Velen zijn enthousiast en ervaren het als iets nieuws met een grote meerwaarde. Anderen benadrukken net de gelijkenissen met andere hedendaagse kaders of vragen zich zelfs af waar al dat enthousiasme goed voor is.*

*Om de ideeën van Haim Omer goed te kunnen plaatsen, is een heldere omschrijving van waar het wél en niét over gaat, essentieel. In een eerste paragraaf introduceren we daarom de term “ankerfunctie”. Omer gebruikt dit beeld sinds enkele jaren om de essentie van zijn ideeëngoed weer te geven en het te vergelijken met andere gebruikte kaders. Vervolgens tonen we hoe hij deze ankerfunctie concretiseert in drie niveaus van Waakzame Zorg, wat ons toelaat om af te toetsen in welke mate Nieuwe Autoriteit compatibel is met een aantal hedendaagse waarden. In onderstaande zoektocht laten we ons leiden door Haim Omers nieuwste boek “Waakzame Zorg” (2015).*

### De ankerfunctie van leerkrachten<sup>ii</sup>

Dat de relatie tussen leerkracht en leerling belangrijk is voor het goed functioneren van leerlingen is een open deur intrappen. Vele leerkrachten verlangen ook zelf naar die goede relatie met hun leerlingen. Het hoort bij de voorwaarden om te kunnen lesgeven aan een klas, zonder er voortdurend gestresseerd bij te lopen. De leerkracht-leerlingrelatie wordt daarbij vaak geconceptualiseerd in affectieve termen als: het opbouwen van een goede band, oog hebben voor wat leerlingen bezighoudt, elkaar vertrouwen, dialoog, zo min mogelijk conflicten,...

Leerlingen, die zich veilig voelen bij hun leerkrachten, komen makkelijker tot leren. In het ideale geval zijn leerkrachten een veilige (vertrek)basis om te exploreren én een veilige haven om steun bij te zoeken in geval van problemen. Omer sluit aan bij deze visie én voegt een derde element toe, nl. de leerkracht als gezagsfiguur. Daarmee verschuift de aandacht van de leerling, die exploreert en bijtankt, naar de volwassene, die aanwezig is, waakt en beschermt.

Omer gebruikt hiervoor het beeld van een anker. De boot (leerling) is met een lang touw verbonden met het anker (de gezagsfiguur).

Als alles goed gaat, laat de ankerfiguur het touw vieren: de boot kan zelf kiezen waar hij naartoe vaart en hoe ver hij zich op zee begeeft. De ankerfiguur houdt echter een oogje in het zeil, alert voor mogelijke problemen of gevaren. Vanuit die waakzaamheid kan hij beslissen

om het touw strakker aan te trekken, ook zonder dat de leerling het daarmee eens is.

### Nieuwe Autoriteit is Waakzaam Zorgen

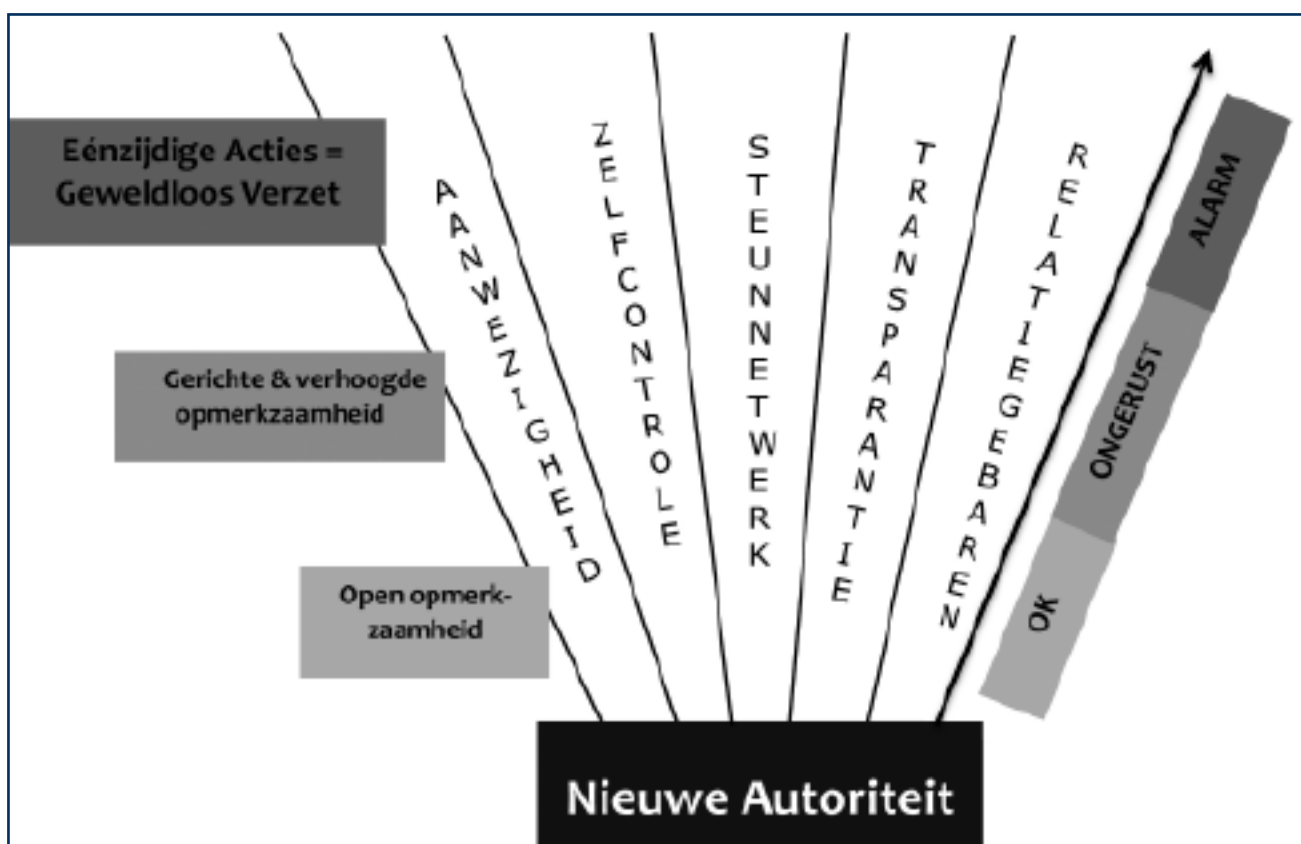
Omer laat er geen twijfel over bestaan. Het is de verantwoordelijkheid van leerkrachten om niet alleen een goede band met leerlingen op te bouwen, maar ook om in de gaten te houden of leerlingen het wel goed doen en een tandje bij te steken als dat niét het geval is. Van leerkrachten kan verwacht worden dat ze ingrijpen als ze destructief of zelfdestructief gedrag opmerken en dat ze zich volhardend verzetten tegen onacceptabel gedrag. Deze plicht houdt niet op als de leerling niet mee wil werken of zich verzet tegen hun bemoeienissen. Ze is eigen aan de rol van leerkrachten in het leven van leerlingen. Dit kenmerk onderscheidt de leerkracht-leerlingrelatie van een vriendschaps- of partnerrelatie. Deze relatie is asymmetrisch, omdat leerkrachten een verantwoordelijkheid hebben in het ondersteunen van het opgroeien van hun leerlingen.

Gelukkig moet geen enkele leerkracht dit alleen doen: Nieuwe Autoriteit is per definitie gedeelde autoriteit. Leerkrachten handelen als deel en in naam van een heel netwerk. Opvoeden hoeft je niet alleen te doen, je kàn het ook niet alleen. Opvoeden werkt maar als opvoeders kunnen terugvallen op een netwerk van collega's, ouders enz.

Deze verantwoordelijkheid staat bovendien los van het effect op de leerling. Het gaat om invloed, niét om controle. Gedrag van anderen controleren is immers een illusie. Als autoriteitsfiguur doe je er alles aan om invloed te hebben op leerlingen. Wat zij ermee doen, heb je echter niet in de hand. Wat je wel kan doen is je eigen ge-

**De focus ligt niet op het gedrag van de leerling, maar op de houding van de volwassene**

## SCHEMA: 5 PIJLERS VAN NIEUWE AUTORITEIT EN 3 NIVEAUS VAN WAAKZAME ZORG<sup>III</sup>



drag onder controle houden en zorgen dat je niet in een escalatie verzeild geraakt. Zo probeer je je invloed op leerlingen zo groot mogelijk te maken.

De focus ligt dus niet op het gedrag van de leerling, maar op de houding van de volwassene. Met het beeld van de ankerfunctie wil Omer de onmacht van opvoeders keren. Je mag opvoeden, je mag eisen stellen, dat hoort bij je rol, en het is heel normaal dat dat conflicten oplevert. Door je hierop voor te bereiden, geraak je er minder van overstuur of ga je minder twijfelen.

Maar hoe combineer je deze ankerfunctie met de drang naar (en het recht op) autonomie van leerlingen? Hoe gaat het samen met de nood aan wederzijds vertrouwen en het recht op privacy, waar in onze samenleving zo op gehamerd wordt? Met andere woorden, hoe combineer je de autoriteit van de leerkracht met een aantal waarden, die we ervaren als belangrijke verworvenheden van deze tijd?

### Drie niveaus van Waakzame zorg

Het antwoord ligt in de uitwerking van deze ankerfunctie in drie niveaus van Waakzame Zorg. In het boek *Nieuwe Autoriteit* (2011) wijdde Omer hier één hoofdstuk aan, nu is het een volledig boek geworden (Omer, 2015). De ideeën die hij daarin ontwikkelt, laten toe om *Nieuwe Autoriteit* concreter te beschrijven.

#### Niveau 1: Open opmerkzaamheid<sup>IV</sup>

Je zou dit het basisoniveau van aanwezigheid kunnen noemen. Leerkrachten maken contact met leerlingen, tonen interesse in wie ze zijn en wat voor hen belangrijk is, hebben oog voor hun behoeften, praten met leerlingen en laten merken dat ze hen zien zitten. Ze doen dit uit authentieke interesse, niet om uit te vragen of om op onderzoek te gaan.

Tegelijk zijn leerkrachten reeds op dit niveau alert voor mogelijke signalen dat er een situatie ontstaat waarin méér actie vereist is. Ze laten dit ook merken aan hun leerlingen. Het gaat hier, net als in de andere niveaus, om een dubbel doel:

- de ervaring van de leerkracht: ik ben aanwezig in het (school) leven van mijn leerlingen, ik neem mijn verantwoordelijkheid als gezagsfiguur op.
- de ervaring van de leerling: mijn leerkrachten zijn in de buurt, ik voel me begeleid en beschermd, ik kan me tot hen wenden als ik wil, zij houden een oogje in het zeil (basis, haven en anker).

*De eerste dag van het schooljaar overloopt een leerkracht de afspraken rond huistaken met haar leerlingen. Vanaf de volgende dag staat ze aan de deur om de taken persoonlijk in ontvangst te nemen (niveau 1). Als een leerling haar zonder taak probeert voorbij te glippen, spreekt ze die aan met de woorden: "Ik verwacht je huistaak 's morgens bij het binnenkomen" (niveau 2). Ze houdt vol tot ze merkt dat de leerlingen zich effectief aan de afspraken houden.*

## Niveau 2: Gerichte opmerkzaamheid

Als de leerkracht signalen opmerkt dat niet alles vlot loopt, gaat zij/hij gericht bevragen. Niet spioneren achter de rug van de leerling, maar openlijk een gesprek voeren naar aanleiding van het opgemerkte gedrag. De leerkracht benoemt de situatie, uit z'n bezorgdheid en bespreekt met de leerlingen hoe dit opgelost kan worden. Zelfs als leerlingen in zo'n gesprek niet veel informatie lossen of doen alsof het allemaal maar niets is, is het gesprek zinvol geweest. Leerlingen ervaren immers de aanwezigheid van de leerkracht, wat de kans vergroot dat ze zich de vragen, bedenkingen,... van de volwassene ook effectief zullen herinneren op het moment dat ze alleen op pad zijn.

Voorwaarde daarvoor is dat dergelijk gesprek niet uitmondt in een escalatie. Een preek, dreigen met sancties, in discussie gaan,... vergroten de kans dat jongeren zich gaan afsluiten van de invloed van de volwassene. Hetzelfde geldt als je als volwassene "loslaat" op het moment dat je voelt dat leerlingen niet openstaan voor gesprek. Om escalatie te vermijden, geeft Omer de raad om het ijzer te smeden als het koud is. Op het moment zelf markeer je het gedrag, je komt er later op terug. Deze gesprekken worden dus niet tijdens een conflict gevoerd, maar er wordt een passend moment voor gezocht.

## Niveau 3: Eénzijdige beschermingsacties (= Geweldloos Verzet)

Als het zorgwekkende gedrag blijft aanhouden, zijn éénzijdige acties op zijn plaats. Eénzijdig, want samenwerking met de jongere ontbreekt. Toch is de gezagsfiguur in deze situaties niet gedoemd om machteloos toe te kijken. De instrumenten van Geweldloos Verzet laten toe het gezag te versterken door het aanbieden van

- een in de tijd volgehouden
- door een breed steunnetwerk gedragen
- verzet tegen ongewenst gedrag.

Voor de invulling hiervan, liet Omer zich inspireren door het Geweldloos Verzet van o.m. Gandhi.

Dit komt in de plaats van het – vaak uit onmacht - geven van straf, en nog sterker straffen tot de leerling uiteindelijk doet wat hij moet doen. Dit draait immers om controle, maar roept bijna altijd ook veel verzet op bij de leerling in kwestie. De focus blijft ook hier liggen op de houding en het gedrag van de gezagsfiguren. Ze verzetten zich en houden vol, ook als ze niet meteen gedragsverbetering merken bij de leerling. Volgend voorbeeld geeft een idee hoe dit er zou kunnen uitzien.

*Een groepje van drie leerlingen (2 aso) verlaat 's middags de school. Ze hebben hiervoor de nodige toelating van hun ouders. Maar na de middagpauze komen ze vaak te laat terug op school, soms onder invloed van alcohol. Het drietal ontkent dat laatste in alle toonaarden. Ze zijn zelfs verontwaardigd als dit gesuggereerd wordt: "Mevrouw, u weet toch dat we dit nooit zouden doen! Vertrouwt u ons dan niet of wat?"*

*Op een klassenraad wordt beslist het hier niet bij te laten. Het team spreekt af:*

- dat ze het groepje bij zich zullen roepen en hen duidelijk zullen maken dat ze zich verzetten tegen iedere vorm van dronken aanwezig zijn op school én dat ze van de leerlingen verwachten dat ze ook 's middags tijdig naar school terugkeren (= aankondiging);

- dat ze de ouders van deze leerlingen zullen opbellen, uitnodigen voor een gesprek en zullen vragen om de boodschap van de school te ondersteunen.

*De klastitularis doet de geplande aankondiging samen met de middagtoezichter. Ouders spreken hun kinderen hier 's avonds thuis over aan. Twee leerlingen reageren hier goed op, één leerling blijft volharden.*

*Daarop spreken de leerkrachten af dat ze in een beurtsysteem, in groepjes van 2, 's middags naar plaatsen zullen gaan waar de leerling soms komt en contact zullen leggen met cafébaas en -bezoekers. De ouders zijn bereid om hun kind op te bellen tijdens de middagpauze met het verzoek om nuchter naar school terug te keren. De leerling is furieus: "Hoe durven jullie je zomaar bemoeien met mijn privé-tijd?" De volwassenen zeggen dat het hun plicht is, maar gaan de discussie niet aan en houden zich aan hun plan.*

Misschien is dit het niveau dat het minst vaak nodig is, het vraagt wel de meeste van onze energie. De pijlers van Nieuwe Autoriteit worden hier extra stevig ingezet.

## Een vorm van autoriteit die aansluit bij de waarden van deze tijd...

In onze begeleiding van scholen merken we dat het in de praktijk niet zo makkelijk is om de drie niveaus van Waakzame Zorg te concretiseren.

Enerzijds voelen een aantal leerkrachten zich door de term (Nieuwe) Autoriteit erkend in hun poging om het gezag van weleer (afstandelijk, onfeilbaar) te restaureren. Sommige leerkrachten zien in Nieuwe Autoriteit een vrijbrief om op een erg controlerende, verstikkende manier met leerlingen om te gaan. Het lijkt alsof ze voortdurend in niveau 3 zitten. Naar de leerlingen stralen ze een boodschap van wantrouwen uit. Acties van Geweldloos Verzet spreken dan aan als alternatief in situaties waarin sanctioneren niet (meer) werkt zoals verwacht. Ze worden ingezet vanuit volgende achterliggende houding: "Zie je wel, collega's (en je ouders) zeggen het ook, nu moet je wel luisteren. We zullen doorgaan tot je doorhebt wie hier de baas is!" De instrumenten van Geweldloos Verzet worden op deze manier een gewelddadige techniek om opnieuw controle te krijgen, en zijn dus helemaal niet meer geweldloos. Men blijft werken binnen het pedagogisch paradigma dat stelt dat het doel van opvoeding ligt in het controleren van leerlingen. Wie daar niet in slaagt, heeft geen gezag...

**Een achterliggende houding van respect voor de autonomie in eigen denken, voelen en handelen van leerlingen is essentieel**

Maar bij Geweldloos Verzet draait het er niet om dat de leerling doet wat jij wil dat hij/zij doet. Het is geen recept met 100% kans op succes. Meer nog, als de leerling Geweldloos Verzet ervaart als een trucje om hem te doen buigen, is een bittere machtsstrijd wellicht het gevolg.

Hierdoor dreigt Geweldloos Verzet weggezet te worden als weer één van die vernieuwingen die niet werken. Indien niet gesteund op de 5 pijlers (zie schema), leidt dit tot nog méér onmacht. Het succes

van Geweldloos Verzet wordt afgemeten aan de ervaring van autoriteit bij leerkracht én leerling.

## Praten en blijven praten kan de autoriteit, en dus impact, van leerkrachten sterk ondermijnen

Een achterliggende houding van respect voor de autonomie in eigen denken, voelen en handelen van leerlingen is essentieel. Het uitgangspunt dat je gedrag van een ander niet kan controleren, enkel je eigen gedrag, is onontbeerlijk. Enkel dan is Geweldloos Verzet compatibel met de waarden van deze tijd en zal het leiden tot het versterken van innerlijke kracht van de opvoeder. Het kan niet zonder de aanwezigheid en opmerkzaamheid van niveau 1 en 2. In relatie treden met je leerlingen en je in die relatie kwetsbaar durven opstellen zijn hiervoor een voorwaarde, en dat is geen makkelijke opgave.

### ... maar het is wél autoriteit!

Vaker nog ontmoeten we leerkrachten die zich vooral aangetrokken voelen door het eerste en het tweede niveau van Waakzame Zorg. De overstap naar het derde niveau is voor hen echter een brug te ver. Redenen hiervoor zijn:

- Sterk geloof in de dialoog tussen leerkracht en leerling  
De herinnering aan de afstandelijke leerkracht die níét praat met leerlingen (en waarnaar je te luisteren had) ligt nog vers in veler geheugen. Daar willen we absoluut níét naar terug. En dus is praten met leerlingen een verworven goed, waar we erg aan gehecht zijn. Geweldloos Verzet kenmerkt zich echter vooral door actie, vaak in stilte, die níét opgevuld wordt met praten. Praten en blijven praten kan de autoriteit, en dus impact, van leerkrachten sterk ondermijnen. En wat doe je als de leerling zich aan pogingen tot gesprek onttrekt? Dan blijven acties van Geweldloos Verzet een reëel alternatief.
- Bang om de relatie met de leerling te verliezen  
Ook hier staat een recente verworvenheid op het spel: het vertrouwen tussen leerkracht en leerling. Leerkrachten zijn bang dat als ze zich te sterk als autoriteitsfiguur positioneren, leerlingen afstand zullen houden.

## De mate waarin vertrouwen geboden wordt, is afhankelijk van het gedrag van de leerling

Vertrouwen is in een opvoedingsrelatie echter nooit blind. De mate waarin vertrouwen geboden wordt, is afhankelijk van het gedrag van de leerling. Enkel zo kan de leerkracht zorgen voor effectieve veiligheid. Als leerlingen dat voelen, kunnen een goede rela-

tie en actiebereidheid toch hand in hand gaan. De volwassene is hierover transparant: leerlingen wéten dat leerkrachten toezicht houden en actie ondernemen in geval van probleemgedrag. Het gebeurt dus niet stiekem achter de rug.

In niveau 2 vragen we een leerling om te tonen wat op z'n profielpagina staat, bespreken we met hem het ongewenste karakter van bepaalde inhoud en vragen om die te verwijderen. We kondigen aan dat we dit verder zullen opvolgen.

Een éézijdige actie op niveau 3 zal er níét in bestaan dat we achter de rug van de leerling zijn profielpagina bespioneren. Wél kunnen we mensen (volwassenen én jongeren) uit het sociale netwerk (vrienden op facebook) verzoeken om de leerling te vragen bepaalde berichten te verwijderen. Dit geeft de leerling wellicht een sterkere ervaring van autoriteit dan de politie die plots voor de deur staat. Belangrijk is dat leerlingen vanaf dag 1 weten dat dit het beleid (en de verantwoordelijkheid) van de school is. Je hebt geen controle over wat de leerling met je volgehouden aandringen doet, wél doe je er alles aan om je verantwoordelijkheid als gezagsfiguur vorm te geven.

- Sterk geloof in het recht op privacy van leerlingen  
Veel acties van Geweldloos Verzet lijken in tegenspraak met het recht op privacy van leerlingen. Denk hierbij aan leerkrachten die tijdens de middagpauze in een plaatselijk café op zoek gaan naar een leerling, of aan leerkrachten die de (publieke) facebookpagina van een leerling screenen na signalen van pestgedrag. Net als vertrouwen is privacy echter niet onvoorwaardelijk. Het moet afgewogen worden tegenover het belang van veiligheid en een gezonde ontwikkeling van de jongere. Het is de plicht van opvoeders om hierover te waken.

- Angst voor de reactie van de leerling  
Leerlingen zijn níét blij met volwassenen die overstappen naar niveau 3. Hun (eerste) reactie is dan ook vaak boos. In hun uitspraken weten ze vaak de gevoelige plek van de leerkracht te raken: "Hebt u een pik op ons of wat? Ik dacht dat u ons vertrouwde!" Het succes van een actie wordt echter niet afgemeten aan de reactie van de leerling maar aan de verhoogde ervaring van aanwezigheid van autoriteit bij leerkracht én leerling. Na een eerste boze reactie vol verwijten kunnen leerlingen diep van binnen andere gedachten hebben: "Amai, die leerkracht doet wel moeite voor ons. Misschien heeft ze wel gelijk...". Deze innerlijke beweging is op termijn veel waardevoller dan een leerling die hier-en-nu toegeeft en zegt z'n leven te beteren (om er achteraf vaak niets meer mee te doen...).

- Geen idee hebben dat/ hoe het anders kan  
Omer geeft in zijn laatste boek opnieuw veel voorbeelden van manieren waarop niveau 3 gestalte kan krijgen. Voorbeelden die vaak "vreemd" aanvoelen, omdat ze zo anders zijn dan wat we gewoon zijn. We merken in ons werk met scholen echter dat het durven uitproberen heel wat positiefs in beweging kan zetten.

### Besluit

In een tijd waarin "praten" en "goede relaties" het opvoedingsdiscours sterk bepalen, horen we hier duidelijk nog een andere stem. "Of je dat nu leuk vindt of niet, jullie zijn allemaal autoriteitsfiguren!"; zei Idan Amiel

(New Authority Network International, medewerker van Haim Omer van het eerste uur) op het recente

**"Of je dat nu leuk vindt of niet, jullie zijn allemaal autoriteitsfiguren!"**

Congres in Antwerpen (17 juni 2015). In de Nieuwe Autoriteit wordt het handelen van de leerkracht afgemeten aan de mate waarin de onmacht gekeerd wordt: het gevoel “ik kan handelen” en “dit is juist”. Niet eindeloos blijven praten, maar doen!

Door Nieuwe Autoriteit verder uit te werken in de drie niveaus van Waakzame Zorg, wordt duidelijk dat deze invulling van de positie van de leerkracht als gezagsfiguur compatibel is met waarden als autonomie, privacy en het uitbouwen van een vertrouwensrelatie. In onze trainingen ervaren we dit gedachtegoed als erg helpend om leerkrachten te begeleiden in hun zoektocht naar een passende vorm voor gezag. Dat dit vaak heel wat discussie losweekt, zal duidelijk zijn. Graag komen we in contact met iedereen die aanvullingen of bedenkingen heeft bij dit artikel.

**Hilde LEONARD en Hilaire DOLFEYN**

[hilde.leonard@pandora.be](mailto:hilde.leonard@pandora.be)

[hilaire.dolfeyn@skynet.be](mailto:hilaire.dolfeyn@skynet.be)

Zij schreven dit artikel vanuit het Vormingsnetwerk Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet op school, zie [www.nagvopschool.be](http://www.nagvopschool.be).

## BIBLIOGRAFIE

- van Lier, R. & Leonard, H. (2013). Nieuwe autoriteit. De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor? Welwijs, 2013, 4, 3-6.
- Omer, H. (2011), Nieuwe autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving. Amsterdam, Hogrefe/Molemann.
- Omer, H. (2015). Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (verschijnt najaar 2015 onder de titel Waakzame Zorg bij Hogrefe).

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

## NOTEN

- i. Voor een beknopte inleiding in het ideeëngoed, zie van Lier en Leonard (2013). In het najaar van 2015 verschijnt een introductie mét een recente stand van zaken in het tijdschrift Zorgbreed.
- ii. Het ideeëngoed is toepasbaar op iedere pedagogische relatie. Omer zelf spreekt het meest over ouders en hun kinderen. Wij passen zijn inzichten toe op onderwijs, en zullen dus de termen leerkracht en leerling gebruiken.
- iii. Met dank aan Annelies Huybrechts en Kerstin Thys (Minor Ndako) voor de inspiratie.
- iv. In Omer, 2011 wordt dit niveau beschreven als “open dialoog”. In Wachsame Sorge (Omer, 2015) vinden we de term “offene Aufmerksamkeit”. Die term lijkt ons meer de onderliggende bedoeling van Omer te vatten. Daarom noemen we het eerste niveau “open opmerkzaamheid”.



# Van draagkrachtafweging naar redelijke aanpassingen

## Het inschrijvingsrecht voor leerlingen met een beperking in het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ('M-decreet')

THEO MARDULIER

*Sinds 1 januari 2015 zijn, voor de inschrijvingen vanaf het schooljaar 2015-2016, nieuwe regels van kracht voor de inschrijving in het gewoon onderwijs van leerlingen met een beperking die beschikken over een verslag dat recht geeft op toegang tot het buitengewoon onderwijs. De draagkrachtafweging, die geïntroduceerd werd met het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I (het 'GOK-decreet'), wordt vervangen door een nieuwe regeling waarbij het begrip 'redelijkheid van aanpassingen' centraal staat. In de discussies over een nieuw referentiekader voor het onderwijs aan kinderen en jongeren met een beperking tijdens de voorbije legislaturen is het inschrijvingsrecht van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs steeds een heikel punt geweest en dat is het nog. In deze bijdrage schetsen we de evolutie in het regelgevend kader.*

### Het inschrijvingsrecht voor leerlingen met een verslag voor het buitengewoon onderwijs onder het GOK-decreet

De noodzaak om te komen tot een juridische regeling voor de inschrijving van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs, zat in de sliptstream van de ruimere gelijke onderwijskansen-discussie tijdens de legislatuur van onderwijsminister Marleen Vanderpoorten (1999-2004). Het inzetten op een versterkt inschrijvingsrecht van ouders en een aanvaardingsplicht voor onderwijsverstrekkers met striktere krijtlijnen voor het weigeren van leerlingen, had ook consequenties voor leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs. Wat als de ouders van die leerlingen zich zouden aanmelden aan een gewone school? Het uitwerken van een regeling drong zich op.

De tekst van het voorontwerp bevatte een artikel over het inschrijvingsrecht van leerlingen met een zware handicap. Dat artikel werd tijdens de bespreking in de Onderwijscommissie geamendeerd<sup>1</sup>. Er werd een overgangsmaatregel ingeschreven die schoolbesturen toeliet om in geval van leerlingen met een inschrijvingsverslag voor de types 1, 2, 3, 4, 6 of 7 van buitengewoon onderwijs<sup>2</sup> op algemene wijze af te wijken van het principiële recht op inschrijving zoals gedefinieerd voor leerlingen zonder verslag. Dit diende te gebeuren na overleg binnen de participatieraad of de schoolraad en met inachtneming van de beschikbare ondersteunende maatregelen. Het

amendement werd verantwoord door te stellen dat er een visietekst "Maatwerk in samenspraak" in voorbereiding was die in een latere fase zou moeten uitmonden in een decreet betreffende gelijke onderwijskansen-III met maatregelen voor een zinvolle samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. De parlementsleden oordeelden op die basis dat de oorspronkelijke bepalingen over het inschrijvingsrecht van leerlingen met een zware handicap te vroeg kwamen. De overgangsmaatregel hield ook in dat schoolbesturen voorafgaand aan de inschrijving het opstellen van een inschrijvingsverslag konden vragen.

Voor de Centra voor Leerlingenbegeleiding kwam deze regeling erop neer dat elk inschrijvingsverslag dat ze afleverden, potentieel een weigeringsdocument kon zijn. Schoolbesturen konden immers op basis van het inschrijvingsverslag "op algemene wijze" afwijken van het inschrijvingsrecht. Het GOK-III decreet is er immers nooit gekomen en bovendien was het beschikken over een inschrijvingsverslag een voorwaarde voor leerlingen met een beperking om toegang te krijgen tot het geïntegreerd onderwijs. Al die leerlingen zouden potentieel voorwerp kunnen worden van een weigering.

Vanuit de CLB-sector kwam een sterke tegenreactie die aanleiding gaf tot een nieuwe amendering tijdens de plenaire behandeling van het ontwerp van decreet<sup>3</sup>. Hier deed het begrip 'draagkracht' zijn intrede. Het amendement bepaalde dat een schoolbestuur van een school voor gewoon onderwijs een leerling met een inschrijvingsverslag, type 8 uitgezonderd, kon doorverwijzen wanneer de draagkracht van de school onvoldoende was om tegemoet te komen aan

de specifieke noden van de leerling inzake onderwijs, therapie en verzorging. De beslissing diende genomen te worden in overleg met de ouders en rekening houdend met (1) de beschikbare ondersteunende maatregelen, (2) een overleg binnen de participatieraad of de schoolraad en (3) een advies van het centrum voor leerlingenbegeleiding waardoor de school begeleid wordt.

## Aanpassing in 2005

In 2005 komt er een parlementair initiatief om het luik van het inschrijvingsrecht in zijn geheel te herschrijven<sup>4</sup>. Ook de bepalingen over de doorverwijzing van leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs in geval van onvoldoende draagkracht worden herzien. De mogelijkheid van doorverwijzing van leerlingen met een inschrijvingsverslag voor buitengewoon onderwijs wordt omgezet in een weigeringsgrond. De argumentatie is dat scholen die gebruik konden maken van de doorverwijzingsmogelijkheid het mechanisme nauwelijks hanteerden. Een tweede reden was dat bij doorverwijzing eerst een voorlopige inschrijving tot stand diende te komen wat kon betekenen dat een leerling mogelijk een maand in de doorverwijzende school zit om dan uiteindelijk toch naar een andere school te moeten. Scholen konden zich niet verzoenen met dit principe en vonden dit moeilijker hanteerbaar. Wanneer de vraag tot inschrijving zich tijdig in de loop van het voorafgaande schooljaar stelt, is er nog geen sprake van effectief schoollopen in de school van keuze. In dat geval is er weinig verschil tussen doorverwijzen en weigeren.

Het nieuwe artikel III.10.<sup>5</sup> bevestigt in de eerste paragraaf dat het recht op inschrijving in een gewone school en vestigingsplaats van keuze evenzeer geldt voor leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs. Wanneer de ouders zich in een school voor gewoon onderwijs aanbieden om hun kind in te schrijven en ze tekenen voor akkoord met het pedagogisch project en het schoolreglement, dan moet het schoolbestuur de leerling inschrijven.

De tweede paragraaf nuanceert dit recht. Scholen voor gewoon onderwijs kunnen leerlingen met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs type 1 - 7 weigeren op basis van onvoldoende draagkracht.

Het artikel specificeert tevens de criteria waaraan voldaan moet worden vooraleer een schoolbestuur een leerling kan weigeren. De beslissing tot weigering wordt genomen in overleg met de ouders en het CLB. Er waren ook heel wat vragen naar welke elementen gehanteerd moesten worden bij het maken van de afweging tussen de draagkracht van de school en de onderwijsbehoeften van de leerling. Het begrip "draagkracht" werd via het GOK-decreet wel geïntroduceerd maar inhoudelijk niet verder uitgewerkt. De volgende elementen dienden in rekening genomen te worden bij het proces van afweging: (1) welke zijn de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het kind en ten aanzien van de school? (2) welke zijn de concrete ondersteuningsnoden van de leerling op het vlak van de leergebieden, sociaal functioneren, communicatie, mobiliteit,...? Het CLB kan hierbij een belangrijke inbreng doen om de noden te objectiveren en te helpen vertalen naar de pedagogisch-didactische context van klas en school, (3) een inschatting van het regulier aanwezige draagvlak in de school inzake zorg (in termen van personeel (visie, deskundigheid, ondersteuning), materiaal, infrastructuur,...). Het schoolteam is verantwoordelijk om concreet te

maken over welke mogelijkheden het beschikt om tegemoet te komen aan (een gedeelte van) de noden van de betreffende leerling, (4) een overzicht van de beschikbare ondersteunende maatregelen binnen het onderwijs (zoals GON, CLB, pedagogische begeleiding, samenwerkingsverbanden,...) én buiten het onderwijs (zoals PAB, revalidatie, therapie, vrijwilligers, stagiaires...) en (5) de intensieve betrokkenheid van ouders bij alle fasen van het overleg en beslissingsproces.

Er werd beklemtoond dat het overleg- en beslissingsproces dient te gebeuren met actieve betrokkenheid van alle participanten: ouders, schoolteam, CLB. De school wordt gezien als de spil van het proces en is verantwoordelijk voor de verantwoording van de beslissing. Ze verzamelt alle elementen, met hulp van ouders en CLB om een verantwoorde beslissing te kunnen nemen. Ingeval van weigering moet het schoolbestuur of de inrichtende macht de beslissing schriftelijk motiveren en kenbaar maken aan de ouders en de voorzitter van het LOP binnen de 4 kalenderdagen.

Er werden ook aanbevelingen gedaan met betrekking tot het overleg en de besluitvorming binnen de bemiddelingscel van het LOP: zorgen voor een goede samenstelling van de bemiddelingscel binnen het LOP voor het bespreken van deze dossiers met eventuele betrokkenheid van externe deskundigen (o.a. vertegenwoordigers van organisaties voor personen met een handicap), het vooraf bekijken van de te hanteren aanpak in de bemiddelingscel (afspraken over voorzitterschap, wat met het verzekeren van onpartijdigheid wanneer dossiers behandeld worden, wijze van bemiddelen, ...), het vermijden van principiële discussies en het blijven toespitsen van de bemiddeling op de specifieke situatie van dit kind in deze school, het nagaan van de formele vereisten van overleg en in te winnen adviezen.

Het artikel III.10. bleef verder gehandhaafd ook bij volgende aanpassingen en bijsturingen van het GOK-decreet. De enige aanpassing die aan de tekst nog werd doorgevoerd is de wijziging van 'opschortende' in 'ontbindende' voorwaarde via Onderwijsdecreet XVII.<sup>6</sup>

## De ratificering van het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap

In 2009 ratificeerde het Vlaams Parlement het VN-verdrag<sup>7</sup> van 13 december 2006 inzake de rechten van personen met een handicap en het bijhorende facultatief protocol<sup>8</sup>. Daardoor is de plicht ontstaan om de aangegane engagementen uit te voeren en concreet gestalte te geven via implementerende wetgeving en beleid.

Artikel 24 van het verdrag bevestigt het recht op onderwijs van personen met een handicap en stelt dat inclusief onderwijs gewaarborgd moet worden om dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken. Artikel 24 definieert ook een recht op redelijke aanpassingen naargelang de behoefte van de persoon in kwestie.

In toepassing van artikel 4 van het verdrag verbinden verdragsluitende staten zich ertoe om bestaande wetten, voorschriften, gebruiken en praktijken aan te passen of af te schaffen die een discriminatie vormen van personen met een handicap.

In dit verband vroeg het Departement Onderwijs en Vorming in 2009 een advies van het Steunpunt Recht en Onderwijs over de juridische gevolgen en de impact van artikel 24 van het VN-verdrag voor het

onderwijs. In het bijzonder werd gevraagd de impact te beoordelen van artikel 24 op het recht op inschrijving in het gewoon onderwijs, de draagkrachtafweging en de rechtsbescherming (LOP, Commissie inzake Leerlingenrechten). Volgens de auteurs van het advies<sup>9</sup> staat het begrip (onvoldoende) 'draagkracht' als weigeringsgrond op gespannen voet met het VN-verdrag en dient het conform de terminologie van het verdrag geherformuleerd te worden.

## De evenwichtsoefening met het M-decreet: van afwegen van draagkracht naar zoeken naar redelijke aanpassingen

Met artikel II.11. van het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ('M-decreet') werd artikel III.10 van het GOK-decreet herschreven en ingevoegd in het decreet basisonderwijs 25 februari 1997 (artikel 37undecies<sup>10</sup>) en in de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010 (artikel 110/11<sup>11</sup>). De draagkrachtafweging wordt vervangen door een nieuwe regeling waarbij de afweging van de redelijkheid van aanpassingen een plaats krijgt.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen een onverkort inschrijvingsrecht en een inschrijvingsrecht onder ontbindende voorwaarde.

### Onverkort inschrijvingsrecht

Het recht op inschrijving geldt onverkort voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen met toepassing van redelijke aanpassingen. Dat kunnen onder andere remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen zijn. Deze begrippen zijn omschreven in artikel 3<sup>12</sup> van het decreet basisonderwijs en van de Codex Secundair Onderwijs<sup>13</sup>.

Leerlingen voor wie deze aanpassingen worden toegepast, blijven in aanmerking komen voor de gewone studiebekrachtiging toegekend door de klassenraad.

Het gaat hier zowel over leerlingen die (nog) niet beschikken over een verslag dat recht geeft op toegang tot buitengewoon onderwijs als om GON-leerlingen. GON-leerlingen zullen niet meer zoals vandaag beschikken over een inschrijvingsverslag buitengewoon onderwijs maar over een 'gemotiveerd verslag'.

### Inschrijvingsrecht onder ontbindende voorwaarde

Het recht op inschrijving in een school of vestigingsplaats van keuze in het gewoon onderwijs geldt evenzeer voor leerlingen met een verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs. Wanneer de ouders zich in een school voor gewoon onderwijs aanbieden om hun kind in te schrijven en ze tekenen voor akkoord met het pedagogisch project en het schoolreglement dan moet het schoolbestuur de leerling inschrijven. Maar het betreft een inschrijving onder ontbindende voorwaarde, ze geldt dus niet onverkort. De inschrijving onder ontbindende voorwaarde geeft de school het recht en de tijd om een grondige afweging te maken van de redelijkheid van de aanpassingen die nodig zullen zijn. Om de afweging van de redelijkheid van aanpassingen te maken moet de school overleg organiseren met de ouders, de klassenraad en het CLB over de aanpassingen die nodig zijn voor de leerling. In eerste instantie wordt de redelijkheid afgewogen van de aanpassingen die nodig zijn om

de leerling in de betreffende school toch mee te nemen in het gemeenschappelijk curriculum. Indien die aanpassingen onredelijk blijken te zijn, wordt gekeken of de school de leerling mits redelijke aanpassingen studievoortgang kan laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum.

Er kan bij de afweging van de aanpassingen voor het gemeenschappelijk curriculum gebruik gemaakt worden van de analyse die eerder al gebeurde bij de opmaak van het verslag dat voor de leerling werd afgeleverd. Op dat moment werd immers onderzocht of de aanpassingen die nodig zijn om de leerling mee te blijven nemen in het gemeenschappelijk curriculum onredelijk of onvoldoende waren. De school gaat samen met de andere betrokkenen na of de aanpassingen die nodig zijn ook in de context van de eigen school onredelijk zijn. Wanneer het werken binnen een gemeenschappelijk curriculum in de eigen school evenmin mogelijk is, gaat de school samen met de andere betrokkenen na of aanpassingen mogelijk zijn om de leerling studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum.

Wanneer de school de aanpassingen redelijk (proportioneel) acht, wordt de inschrijving onder ontbindende voorwaarde omgezet in een gerealiseerde inschrijving. De leerling is dan definitief ingeschreven. In het geval dat de school oordeelt om met de leerling toch binnen het gemeenschappelijk curriculum te kunnen werken, vervalt het verslag. Het zal dan mogelijks vervangen worden door een gemotiveerd verslag. Wordt gewerkt op basis van een individueel aangepast curriculum dan wordt het verslag behouden.

Indien de school na het overleg bevestigt dat de aanpassingen onredelijk (disproportioneel) zijn, kan het schoolbestuur de inschrijving ontbinden op het moment dat deze leerling in een andere school is ingeschreven en uiterlijk 1 maand, vakantieperiodes niet inbegrepen, na de kennisgeving van de bevestiging van de disproportionaliteit. Het schoolbestuur motiveert waarom de aanpassingen die nodig zijn als onredelijk worden beoordeeld en de ouders ontvangen een mededeling van niet-gerealiseerde inschrijving. Modellen van zo'n mededeling werden als bijlagen gevoegd bij de omzendbrieven over het inschrijvingsrecht in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs<sup>14</sup>. Belangrijk is dat het schoolbestuur de spil vormt in het gehele proces en verantwoordelijk is voor de verantwoording van de eventuele beslissing tot een niet-gerealiseerde inschrijving. Ze verzamelt hiertoe alle elementen, in overleg met de ouders, klassenraad en CLB.

Ouders kunnen een beroep doen op het CLB en het lokaal overlegplatform (LOP) om hen te helpen een geschikte school te vinden. Er is geen automatische bemiddeling meer door het LOP.

Ouders of andere belanghebbenden kunnen tegen de beslissing van het schoolbestuur rechtstreeks een klacht indienen bij de Commissie inzake Leerlingenrechten. De verantwoording zal door de Commissie inzake Leerlingenrechten worden onderzocht.

### Wijzigende nood aan aanpassingen tijdens de schoolloopbaan

Ook tijdens de schoolloopbaan kan de nood aan aanpassingen voor een leerling wijzigen en kunnen de onderwijsbehoeften van die aard zijn dat voor de leerling een verslag nodig is dat recht geeft op

toegang tot het buitengewoon onderwijs. Nadat zo'n verslag ook effectief werd afgeleverd – het gaat hier over een verslag dat aan de nieuwe voorwaarden voldoet en dus niet over bestaande inschrijvingsverslagen buitengewoon onderwijs waarover GON-leerlingen in het gewoon onderwijs beschikken - organiseert de school een overleg met de klassenraad, de ouders en het CLB over de aanpassingen die nodig zijn om de leerling, op vraag van de ouders, studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum. De school beslist op basis van het overleg om de leerling ingeschreven te laten en studievoortgang te laten maken op basis van een individueel aangepast curriculum of om de inschrijving van de leerling te ontbinden. Een ontbinding van een inschrijving op deze basis kan nooit uitwerking hebben in de loop van een schooljaar maar slechts met het oog op het daaropvolgende schooljaar. De school motiveert haar beslissing en de ouders ontvangen ook in deze situatie een mededeling van niet-gerealiseerde inschrijving. Met het verslag kunnen ouders ook de keuze maken om hun kind in te schrijven in een school voor buitengewoon onderwijs. Zij kunnen daar wel onmiddellijk toe beslissen of met het oog op het volgende schooljaar.

In de brochure 'Update M-decreet'<sup>15</sup> van Klasse is op pagina 8 en 9 een stroomschema opgenomen dat een visuele voorstelling geeft van de nieuwe regels over het recht op inschrijving van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

## Redelijke aanpassingen

Niet alleen het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap maar ook het decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkheids- en gelijkebehandelingsbeleid<sup>16</sup> heeft het recht op redelijke aanpassingen verankerd. Artikel 20, 5° van dit decreet, stelt dat binnen de Vlaamse bevoegdheden elke vorm van discriminatie verboden is, zowel in de overheidssector als in de particuliere sector (onder andere het onderwijs). Het weigeren van redelijke aanpassingen voor een persoon met een handicap wordt als een vorm van discriminatie beschouwd (artikel 15, 6°). Er is sprake van het weigeren van redelijke aanpassingen voor een persoon met een handicap, als aanpassingen die geen onevenredige belasting betekenen of waarvan de belasting in voldoende mate door bestaande maatregelen wordt gecompenseerd, worden geweigerd. Als aanpassing wordt beschouwd: elke concrete maatregel van materiële of immateriële aard die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap neutraliseert (artikel 19). Scholen moeten binnen de grenzen van de redelijkheid in aanpassingen voorzien, zodat ook personen met een handicap van gelijke kansen kunnen genieten. De beoordeling of een concrete maatregel als een 'redelijke aanpassing' kan worden beschouwd, kan aan volgende overwegingen getoetst worden:

- is de maatregel in kwestie doeltreffend, zodat de persoon met een handicap daadwerkelijk kan participeren? In dit verband wordt opgemerkt dat het weigeren van een welbepaalde redelijke aanpassing niet op grond van een slechts gedeeltelijke realisatie van evenwaardige of autonome participatie gemotiveerd kan worden. Dit betekent dat, wanneer een maatregel er soms niet in slaagt de belemmering volledig weg te werken of de evenwaardige of autonome participatie ten volle te realiseren, dat geen reden kan zijn om de maatregel die slechts een gedeeltelijke oplossing biedt, te weigeren. In die situatie wordt verwacht

dat de redelijke aanpassing wordt doorgevoerd, als daardoor de participatie verbetert;

- wordt de beperkende invloed van de onaangepaste omgeving op de participatie van de persoon door de maatregel geneutraliseerd?;
- maakt de maatregel een evenwaardige participatie van de persoon met een handicap mogelijk?;
- zorgt de maatregel ervoor dat de persoon met een handicap zelfstandig kan participeren?;
- waarborgt de maatregel de veiligheid van de persoon met een handicap?

Er wordt uitdrukkelijk geen exhaustieve lijst van aanpassingen die redelijk of onredelijk zijn, ter beschikking gesteld. De redelijkheid van de aanpassingen moet steeds in de praktijk en per individuele situatie afgewogen worden. De plicht tot het doen van redelijke aanpassingen kenmerkt zich door een geïndividualiseerde benadering zowel in het proces dat leidt tot de aanpassing als in de aanpassing zelf. Wat het proces betreft betekent dit dat de partijen die deelnemen aan het overleg te goeder trouw tot een geschikte aanpassing trachten te komen. Ze doen dit in gezamenlijk overleg dat zich kenmerkt door openheid, interactiviteit en betrokkenheid. Het wordt niet over de hoofden heen beslist. De aanpassing zelf vertrekt vanuit de individuele beleving van barrières, dus de persoonlijke situatie van de leerling. Een redelijke aanpassing wordt immers uitgewerkt op maat van elke leerling en hangt af van de onderwijsbehoefte van de leerling en de specifieke context. Essentieel is dat het proces gebeurt met actieve betrokkenheid van alle participanten: leerling, ouders, schoolteam en CLB. Recent werden een aantal brochures uitgewerkt die inspiratie kunnen bieden rond redelijke aanpassingen. Het betreft de brochure 'Met een handicap naar de school van je keuze'<sup>17</sup> van het Interfederaal Gelijkekansencentrum en de 'Klaar voor redelijke aanpassingen'<sup>18</sup> van de Arteveldehogeschool.

## Afweging van (on)redelijkheid of (dis)proportionaliteit

Voor de afweging van disproportionaliteit moet gebruikgemaakt worden van de criteria die opgenomen zijn in het Protocol van 19 juli 2007 betreffende het begrip redelijke aanpassingen in België<sup>19</sup>. Of een aanpassing de grenzen van de redelijkheid overschrijdt, moet steeds in de praktijk én in individuele situaties afgewogen worden. Criteria waaraan de onredelijkheid kan getoetst worden zijn:

- de financiële impact van de aanpassing, waarbij rekening wordt gehouden met eventuele ondersteunende financiële tegemoetkomingen en de financiële draagkracht van degene op wie de aanpassingsplicht rust. Hierbij dient opgemerkt te worden dat een aanpassing niet per definitie onredelijk wordt, wanneer ze meer kost dan een bepaalde tegemoetkoming, wel dat de financiële impact moet bekeken worden, rekening houdende met de eventuele tegemoetkoming die men kan krijgen;
- de organisatorische impact van de aanpassing;
- de te verwachten frequentie en duur van het gebruik van de aanpassing door een of meer personen met een handicap. Dit betekent dat naarmate een persoon frequenter en langduriger van een aanpassing gebruikmaakt, ze sneller als redelijk dient beschouwd te worden;
- de mate waarin een persoon met een handicap door de aanpassing daadwerkelijk kan participeren;
- de impact van de aanpassing op de veiligheid en gebruiksmogelijkheden voor andere gebruikers;

- het ontbreken van een alternatief: een aanpassing zal sneller als redelijk beschouwd worden, als evenwaardige alternatieven ontbreken.

Een aanpassing die een onevenredig zware belasting meebrengt, moet niet worden aangeboden. Dit betekent echter niet dat dan in het geheel geen aanpassingen moeten worden geboden. In dat geval zal men op zoek moeten gaan naar een aanpassing die zo efficiënt mogelijk helpt bij het verwijderen van de hindernissen maar niet leidt tot een onevenredige belasting. Pas wanneer dat niet leidt tot het vinden van redelijke aanpassingen, kan tot disproportionaliteit besloten worden.

## Enkele kritische beschouwingen

De scholen voor gewoon onderwijs zullen bij inschrijving van leerlingen met een verslag voor buitengewoon onderwijs de nieuwe regels moeten toepassen. Vanaf het schooljaar 2015-2016 zal een monitoring opgezet worden om de implementatie van het M-decreet in beeld te brengen. Het nieuwe inschrijvingsrecht is daar een onderdeel van. Belangenorganisaties en vanuit het middenveld zal zeker ook toegezien worden op de correcte toepassing. In verband met het decreet hebben een aantal organisaties hun bezorgdheid al uitgedrukt. GRIP vzw is van oordeel dat er onvoldoende rechtszekerheid is bij de inschrijving<sup>20</sup>. Heel wat vragen van ouders om hun kind met een handicap in te schrijven in een gewone school worden niet ernstig genomen en niet correct behandeld. De mogelijkheid om te weigeren staat meer voorop dan het recht op inschrijving. Er blijft volgens de organisatie ook nog teveel ruimte voor interpretatie en het gevaar dat afwijken van het gemeenschappelijk curriculum per definitie als disproportioneel wordt beschouwd. GRIP vzw pleit er daarom voor om bij de implementatie van het M-decreet toe te zien dat dit inschrijvingsrecht toegepast wordt voor alle leerlingen, ook voor leerlingen die inclusief onderwijs volgen met een individueel aangepast curriculum. Het Interfederaal Gelijkekansencentrum heeft recent een aantal aanbevelingen geformuleerd rond het thema handicap binnen het beleidsdomein Onderwijs. In verband met het inschrijvingsrecht pleit het Centrum voor een duidelijke communicatie, met nadruk op het recht op redelijke aanpassingen voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum niet kunnen volgen. Volgens het Centrum laat het M-decreet te ruim de mogelijkheid om aanpassingen aan het curriculum als onredelijk te beschouwen. Scholen moeten actief op zoek gaan naar redelijke aanpassingen. Tenslotte is het Centrum ook van oordeel dat ouders en leerlingen actief geïnformeerd moeten worden over de mogelijkheden om ongunstige beslissingen tot inschrijving in het gewoon onderwijs in rechte aan te vechten, met actieve betrokkenheid van personen met een handicap in beroepsprocedures.

In de reeds eerder vermelde brochure 'Update M-decreet' en in de omzendbrieven betreffende het inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het basisonderwijs<sup>21</sup> en in het secundair onderwijs werd het inschrijvingsrecht van leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag in een school voor gewoon onderwijs verder toegelicht. Deze communicaties laten geen onduidelijkheid meer bestaan over de interpretatie van de regelgeving.

**THEO MARDULIER**

Departement Onderwijs  
Basisonderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs  
Koning Albert II-laan 15 - 1210 Brussel - 02/553.95.27

## NOTEN

1. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2001-2002/g1143-8.pdf>, amendement nr.33, p.4.
2. *Inschrijvingsverslag buitengewoon onderwijs*: document waarover leerlingen beschikken die in het schooljaar 2014-2015 reeds ingeschreven waren in het buitengewoon onderwijs of als GON-leerling onderwijs volgen in een gewone school. Met het M-decreet zullen GON-leerlingen in de toekomst beschikken over een 'gemotiveerd verslag', leerlingen die buitengewoon onderwijs willen volgen krijgen een 'verslag' voor toegang tot buitengewoon onderwijs en geen 'inschrijvingsverslag buitengewoon onderwijs' meer.
3. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2001-2002/g1143-11.pdf>, amendement nr. 86, p.2
4. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2004-2005/g331-1.p.pdf>.
5. Artikel III.10
  - §1. Het in artikel III.1, §1, bedoelde recht op inschrijving geldt onverkort voor leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van het buitengewoon onderwijs.
  - §2. Leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van buitengewoon onderwijs, type 8 uitgezonderd, worden door een schoolbestuur of inrichtende macht van een school voor gewoon basisonderwijs en gewoon secundair onderwijs ingeschreven, onder de opschortende voorwaarde van de vaststelling van onvoldoende draagkracht in de school om tegemoet te komen aan de noden op het vlak van onderwijs, therapie en verzorging van de betreffende leerling.
  - §3. De inrichtende macht beslist tot weigering na overleg met de ouders en met het centrum voor leerlingenbegeleiding dat de school begeleidt. Zij houdt daarbij ten minste rekening met volgende elementen:
    - 1° de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het kind en ten aanzien van de school;
    - 2° de concrete ondersteuningsnoden van de leerling op het vlak van de leergebieden, sociaal functioneren, communicatie, mobiliteit;
    - 3° een inschatting van het regulier aanwezige draagvlak in de school inzake zorg. Het schoolteam concretiseert de mogelijkheden waarover ze beschikt om tegemoet te komen aan de noden van de betreffende leerling;
    - 4° de beschikbare ondersteunende maatregelen binnen én buiten het onderwijs;
    - 5° het intensief betrekken van de ouders bij de verschillende fasen van het overleg- en beslissingsproces.
6. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2006-2007/g1220-1.pdf>
7. <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoefte/leerzorg/VN/verdrag.pdf>
8. <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoefte/leerzorg/VN/protocol.pdf>
9. <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoefte/leerzorg/VN/VN-verdrag-advies.pdf>
10. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#306997>
11. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289#308224>
12. <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.aspx?docid=12254>
13. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289#302094>
14. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14368#13> (basisonderwijs) en <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14370#14> (secundair onderwijs)
15. <http://www.klasse.be/ouders/39986/brochure-onderwijs-voor-leerlingen-met-een-beperking/>
16. <http://www.gelijkekansen.be/Hetbeleid/Wetgeving/Vlaanderen/GKGBdecreet.aspx>
17. [http://www.diversiteit.be/sites/default/files/documents/publication/cgkr\\_redelijkeaanpassingen\\_nl\\_dec2014.pdf](http://www.diversiteit.be/sites/default/files/documents/publication/cgkr_redelijkeaanpassingen_nl_dec2014.pdf)
18. [http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar\\_voor\\_redelijke\\_aanpassingen\\_een\\_leidraad.pdf](http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar_voor_redelijke_aanpassingen_een_leidraad.pdf)
19. [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/loi\\_a.pl](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl)
20. Stand van zaken: inclusief onderwijs in Vlaanderen – versie 1/7/2015 op <http://www.gripvzw.be/onderwijs/1047-de-m-van-meer-inclusie.html>
21. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14368>
22. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14370>

# De aanpak van radicalisering in Vlaanderen

Emilie LE ROI en Marjan COCHEZ

*In het voorjaar van 2013 werden de Syriëstrijders voorpaginanieuws toen een aantal steden in Vlaanderen aan de alarmbel trokken. Ze zagen zich geconfronteerd met jongeren die naar Syrië vertrokken om er te vechten tegen het regime van Assad, aan de zijde van extremistische groeperingen. Sindsdien vormde de geopolitieke situatie in de regio met de opkomst van IS (Islamitische Staat) een nog grotere aantrekkingspool voor jongeren, zodat ook kleinere steden en gemeenten jongeren zagen vertrekken. Ongeveer twee derde van de naar schatting 475 vertrekkers zou jonger zijn dan 30. De jongste was 13 jaar oud. Een nog grotere groep van jongeren dreigt te vertrekken of sympathiseert met IS. Tientallen jongeren sneuvelden reeds in het geweld.*

Er is op zich niets mis met radicaal zijn, of radicale ideeën hebben. Ze kunnen de bron zijn van positieve verandering. Jongeren met radicale ideeën kunnen uitgroeien tot kritische burgers die onze democratie mee vormgeven. Problematisch wordt het als jongeren (of volwassenen) een groeiende bereidheid ontwikkelen om, geïnspireerd door filosofische, religieuze, politieke of ideologische opvattingen, ingrijpende verandering in de samenleving na te streven door het gebruik van ondemocratische, gewelddadige middelen, of anderen daartoe aanzetten of ondersteunen.

Bij het begin van deze legislatuur werd in de beleidsnota van Binnenlands Bestuur en Stedenbeleid de uitdrukkelijke beleidsintentie opgenomen om een gecoördineerd preventief beleid te voeren vanuit Vlaanderen inzake radicalisering en de steden en gemeenten te ondersteunen in hun preventieve aanpak van dit fenomeen. Minister Liesbeth Homans, bevoegd voor Binnenlands Bestuur en Stedenbeleid, nam hiertoe de coördinatie op zich. Dit resulteerde in een conceptnota<sup>1</sup> die op 16 januari 2015 werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Hierin schoof de regering haar uitgangspunten en 11 actieterrijnen naar voren.

In de aanpak van radicaliseringsprocessen die kunnen leiden tot extremisme en terrorisme gaan preventie en repressie hand in hand. De belangrijkste hefboomen inzake veiligheid vormen een federale bevoegdheid. De deelstaten daarentegen hebben belangrijke hefboomen in handen inzake preventie, sensibilisering en vroegtijdige detectie. Overleg en afstemming tussen de verschillende beleidsniveaus en de verschillende beleidsdomeinen is bijgevolg cruciaal wil men een geslaagd beleid voeren. De Vlaamse Overheid erkent uitdrukkelijk de steden en gemeenten als de eerste partners in de preventieve aanpak van gewelddadige radicalisering. Zij staan het dichtst bij de burgers en zijn het eerste aanspreekpunt voor lokale diensten en organisaties. Vanuit hun regierol moeten zij zorgen voor afstemming en samenwerking tussen alle relevante lokale partners. Radicaliseringsprocessen doen zich immers vaak voor in een lokale context. Het is de taak van de lokale overheden hierop gepast te

reageren en de instrumenten waarover zij beschikken optimaal aan te wenden, hierbij ondersteund door het Vlaamse beleid.

De Vlaamse Overheid benadrukt ook dat specifieke maatregelen ter preventie van radicalisering enkel zinvol zijn, indien tegelijkertijd wordt ingezet op een inclusieve samenleving, waar elkeen zich thuis voelt en dezelfde kansen krijgt. Met andere woorden: algemene maatregelen met onder meer een strenge veroordeling en aanpak van racisme en discriminatie, de aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs, werken aan een toegankelijke hulpverlening, een versterkt jeugdwerk, buurtsport, zijn in dit kader van cruciaal belang. Als we er niet in slagen om ervoor te zorgen dat jongeren en jongvolwassenen zich gewaardeerd en deel van deze samenleving voelen en duidelijke toekomstperspectieven zien, dan laten we heel wat menselijk kapitaal verloren gaan in de handen van extremisten. Niettemin blijkt uit de casuïstiek van de reeds vertrokken Syriëstrijders dat radicalisering zeker niet uitsluitend toe te schrijven is aan kansarmoede, uitsluiting of sociaaleconomische achterstand. Hun profiel is niet eenduidig waardoor een gediversifieerde aanpak noodzakelijk is.

Daarnaast is het belangrijk om niet in de val te trappen van het ‘culturaliseren’ van deze problematiek. Uit onderzoek van onder meer Amy-Jane Gielen<sup>2</sup> blijkt dat een radicaliseringsproces vanuit welke ideologie ook (rechtsextremisme, dierenrechtenactivisme, links radicalisme...) dezelfde mechanismen volgt en eenzelfde voedingsbodem kent. De religieuze ‘verpakking’ kan echter verlamdend werken en zorgen voor een vorm van handelingsverlegenheid. Nochtans beschikken leerkrachten, CLB-medewerkers, hulpverleners, jeugdwerkers... over heel wat competenties om met deze jongeren aan de slag te gaan. Daarom moeten maatregelen ter preventie van radicalisering er vooral op gericht zijn om deze eerstelijns werkers die te maken krijgen met deze problematiek, te versterken in hun eigen competenties in plaats van iets nieuws te creëren.

Tot slot moeten we een grote voorzichtigheid aan de dag leggen in het spreken over ‘moslimradicalisering’. Dit beleid wil allerminst

een bepaalde bevolkingsgroep viseren. Moslims zijn vaak de eerste slachtoffers van de uitwassen van terreur en extremisme in naam van de Islam. De grote media-aandacht zaait een klimaat van angst en versterkt polarisatie verder waardoor de voedingsbodem, die net moet worden aangepakt, nog verder wordt gevoed. Dit moeten we kost wat kost vermijden.

## **Van conceptnota naar een plan met veertig acties**

Vertrekkende van deze uitgangspunten uit de conceptnota, keurde de Vlaamse Regering op 3 april 2015 het actieplan ter preventie van radicaliseringsprocessen die kunnen leiden tot extremisme en terrorisme<sup>3</sup> goed. Met dit actieplan wil de Vlaamse Regering jongeren en adolescenten die het risico lopen om te radicaliseren zo snel mogelijk detecteren met als ultieme doel hen aan boord te houden van onze samenleving. Jongeren zijn in het algemeen nog bezig met de ontwikkeling van hun eigen identiteit. Ze zijn op zoek naar een zelfbeeld waarop ze trots kunnen zijn. Ze willen ‘schitteren’, gewaardeerd worden, iets betekenen. Sommigen worden daarin goed omkaderd en krijgen veel steun van hun omgeving. Zij zijn dan ook veel minder vatbaar voor fanatiek gedachtegoed. Anderen zoeken zingeving en een plaats waar ze thuishoren maar vinden geen antwoorden op hun vragen of oplossingen voor hun problemen bij hun ouders, op school of bij vrienden. Jongeren die het gevoel hebben niet van tel te zijn of er niet bij te horen, ontwikkelen een laag zelfbeeld. Extremisten maken daar handig misbruik van. Zij houden jongeren een perspectief voor waar ze wel iemand zijn, iets betekenen. De Vlaamse Overheid wil met de uitvoering van dit actieplan voorkomen dat jongeren in handen vallen van extremisten.

Het geïntegreerde actieplan bevat concrete engagementen van de ministers bevoegd voor Binnenlands Bestuur, Stedenbeleid, Integratie, Jeugd, Media, Welzijn, Onderwijs, Werk en Buitenlands Beleid. Een van de sleutelementen van het plan is dat het de brug maakt tussen verschillende bestuurlijke niveaus, met bijzondere aandacht voor de rol van de lokale besturen en eerstelijnsmedewerkers. 40 concrete maatregelen, gegroepeerd rond de 11 actieterreinen uit de conceptnota, zorgen samen voor een gelaagde aanpak waarbij alle relevante actoren gesensibiliseerd, gevormd én betrokken worden om de problematiek te herkennen en er op de juiste manier mee om te gaan. De voorgestelde acties hebben onder meer betrekking op ondersteuning van steden en gemeenten, expertiseontwikkeling, ondersteuning van eerstelijnswerkers en ouders, versterken van de weerbaarheid van jongeren en het ondersteunen van hun zoektocht naar een eigen identiteit, het versterken van de dialoog met de levensbeschouwingen, enzovoort.

De uitvoering en opvolging van het actieplan gebeurt binnen het Vlaams Platform Radicalisering, samengesteld uit ambtenaren van onder meer Welzijn, Onderwijs, Jeugd, Werk, Stedenbeleid en Integratie, aangevuld met een afgevaardigde van de Vlaamse Vereniging voor Steden en Gemeenten en ambtenaren van de federale overheidsdienst Preventie en Veiligheid. Het Agentschap Binnenlands Bestuur neemt de coördinatie op zich. Hiertoe werd binnen het Agentschap Binnenlands Bestuur een Vlaams aanspreekpunt radicalisering aangeduid. Deze ambtenaar fungeert als verbindingspersoon tussen de Vlaamse beleidsdomeinen en tussen het Vlaamse niveau en de lokale, gewestelijke en federale overheden en politie-

en veiligheidsdiensten. Hij fungeert eveneens als centraal aanspreekpunt voor lokale besturen, diensten of organisaties en zorgt ervoor dat vragen bij de juiste mensen terechtkomen<sup>4</sup>.

Het actieplan is een dynamisch plan als basis voor de Vlaamse preventieve aanpak van radicalisering voor de komende maanden en jaren. Het zal systematisch opgevolgd, geëvalueerd en bijgestuurd worden. In 2018 volgt een globale evaluatie van het actieplan. Ondertussen wordt volop werk gemaakt van de uitvoering van het actieplan. Zo nam minister Homans onder meer verschillende maatregelen om de steden en gemeenten te ondersteunen, subsidieerde ze vzw Motief om vorming te geven aan eerstelijnswerkers in een aantal steden en lanceerde ze recent een projectoproep samen met collega minister Sven Gatz, bevoegd voor Jeugd, om organisaties te ondersteunen die een bijdrage kunnen leveren aan de positieve identiteitsontwikkeling bij jongeren.

## **Inspanningen binnen Onderwijs**

Ook binnen onderwijs werden al een aantal acties gerealiseerd. Zo werden er handvatten aangeboden aan eerstelijnswerkers die in de praktijk geconfronteerd worden met radicalisering: er werd een extra editie van de nieuwsbrief “Schooldirect” gewijd aan dit onderwerp en verspreid naar alle scholen en CLB’s. Daarin vond je onder andere waar en bij wie men terecht kan (lokaal en bovenlokaal) bij vragen of problemen<sup>5</sup>. Het onderwijstijdschrift Klasse lanceerde daarnaast een eerste ‘Klasse-live’<sup>6</sup> waar leerkrachten/CLB-medewerkers (al dan niet anoniem) via livestream vragen konden stellen aan twee deskundigen. Aan bod kwamen vragen als: moet ik in gesprek gaan met leerlingen die radicaliserend gedachtegoed uiten of goedkeuren of kan ik hiervoor beter de islamleerkracht inschakelen<sup>7</sup>; met welke elementen moet ik rekening houden als ik in gesprek wil gaan over radicalisering met ouders en/of leerlingen? Deze ‘Klasse-live’ is nog steeds online te bekijken. Ook werd er een centraal aanspreekpunt gelanceerd waar alle scholen en CLB’s met vragen kunnen aankloppen. Via het gratis onlineplatform voor leerkrachten “Klascement”<sup>7</sup> werd er met succes een specifieke oproep gelanceerd voor het binnen sturen van lesmateriaal/educatief materiaal rond radicalisering. Aan de hand van dit materiaal kunnen leerkrachten elkaar inspireren en gericht materiaal delen voor leerlingen van alle leeftijden. Klasse bundelde al deze info en vulde deze aan met videogetuigenissen van directies, leerkrachten en medeleerlingen die reeds geconfronteerd werden met een vertrekkende. In hun getuigenissen geven zij aan hoe ze op de situatie terugkijken, welke signalen ze zagen of net misten, waar ze volgens eigen aanvoelen goed handelden of op welke punten ze in de toekomst net voor een andere aanpak zouden kiezen. Klasse inventariseerde in samenwerking met deskundigen daarnaast tal van tips rond signaalherkenning, aanpak, preventie en hulpkanalen. Al deze info werd uiteindelijk gebundeld in één multimediaal dossier “Radicalisering” dat online te bekijken is.

***Moet ik in gesprek gaan met leerlingen die radicaliserend gedachtegoed uiten? Waarmee moet ik rekening houden?***

Daarnaast werden er vanuit de onderwijsinspectie levensbeschouwelijke vakken de voorbije maanden verschillende vormingsdagen rond radicalisering georganiseerd voor leerkrachten islam en ook een gemeenschappelijke studiedag Islam en Rooms-Katholieke Godsdienst. Net als vorig schooljaar plannen de onderwijsinspectie levensbeschouwelijke vakken en verschillende onderwijskoepels ook in het schooljaar 2015-2016 vormingsmomenten rond dit thema of ruimer rond het thema diversiteit.

Ook binnen elke onderwijs-/CLB-koepel werd een referentiepersoon radicalisering aangeduid. Op die manier heeft het centrale aanspreekpunt duidelijke contactpersonen voor overleg en informatiedoorstroming. De komende maanden zullen deze referentiepersonen expertise opbouwen over het thema in functie van interne ondersteuning van collega's.

Om het fenomeen van radicalisering in de toekomst op een preventiever manier te kunnen aanpakken werd de voorbije maanden, in samenwerking met vertegenwoordigers van de moslims in Vlaanderen, het voorbereidende werk geleverd voor de oprichting van een netwerk tegendiscours. Via een netwerk van ervaren islamexperten, die zowel een grondige kennis hebben van de islamitische theologie en eveneens vertrouwd zijn met de leefwereld van de jongeren, kan er duiding gegeven worden over de islam en de islamitische normen en waarden aan jongeren, klasgroepen en eerstelijns werkers (leerkrachten, CLB-medewerkers, time-outprojectbegeleiders). Deze laatste zouden daardoor met meer zelfvertrouwen in gesprek kunnen gaan met moslimleerlingen. Het opzet is dat dit netwerk in de toekomst zowel preventief als curatief zal kunnen ingezet worden. Daarnaast zal dit netwerk ook zorgen voor een goede informatiedoorstroming van het onderwijsaanbod naar de moskeeverenigingen en zullen zij ook instaan voor de opmaak van een website met informatie over de Islam van vandaag in Vlaanderen. Dit netwerk krijgt zijn effectieve opstart op 1 oktober 2015.

Imams die niet in ons land opgroeiden en pas op latere leeftijd naar België gebracht worden om het tekort aan eigen opgeleide imams te compenseren, zijn vaker de Nederlandse taal niet machtig en hebben niet altijd voeling met de uitdagingen en leefwereld van onze jongeren. Deze laatste zijn daardoor eerder geneigd om info te gaan zoeken op het internet en botsen dan snel op weinig betrouwbare sites en rekruteringsmateriaal. Daarom is het van groot belang dat er in eigen land verder geïnvesteerd wordt in de vorming van hoog opgeleide jonge moslims. Een maatregel die in dit verband reeds werd opgestart is bijvoorbeeld een nieuw professionaliseringstraject dat aan de KU Leuven in het academiejaar 2014-2015 van start ging. Deze eenjarige masteropleiding 'Islamitische theologie en godsdienstwetenschappen' laat studenten kennismaken met de manieren waarop binnen de islam over geloof en leven wordt nagedacht. Via de wetenschappelijke studie van verschillende geloofsperspectieven en interpretaties krijgen de studenten inzicht in de uitdagingen en kansen van een gelovig engagement in een West-Europese context. Daarnaast bestudeert men de islam vanuit historisch, thematisch en vergelijkend perspectief. De opleiding is bedoeld voor wie al over een academisch bachelordiploma beschikt en zich bijkomend wenst te bekwamen om vanuit, en in dienst van de moslimgemeenschap, de rol op te nemen van bijvoorbeeld Islamconsulent. Ook werd een specifiek schakelprogramma georganiseerd waar studenten zonder academische bachelor de no-

dige competenties kunnen behalen om in te stromen in de master. Studenten die dat wensen kunnen dan eveneens een specifieke lerenopleiding volgen om later als leerkracht in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en het hoger onderwijs aan de slag te gaan.

Op 17 september 2013 werd met de Associatie Universiteit en Hogescholen Antwerpen (AUHA), de voorzitter van de Raad van Theologen en de voorzitter van het Jisr Al-Amana instituut een intentieverklaring tot samenwerking over professionaliseringstrajecten voor imams ondertekend. Het is de bedoeling dat huidige en toekomstige imams naast religieuze opleidingsonderdelen (Arabische literatuur, Koranwetenschappen) bepaalde seculiere opleidingsonderdelen (recht, bemiddeling...) kunnen gaan volgen om meer aansluiting te vinden met de samenleving waarin ze wonen en werken. Het proefproject is van start gegaan in het academiejaar 2014-2015. Onder meer voor de professionalisering van imams werden er ook nieuwe opleidingsprofielen Nederlands als tweede taal ingevoerd binnen de centra voor volwassenenonderwijs. Op basis van deze nieuwe, flexibelere opleidingsprofielen kunnen die centra beter inspelen op de noden van specifieke doelgroepen. Zo bieden deze opleidingsprofielen bijvoorbeeld meer mogelijkheden tot verkorte modules voor snel lerende cursisten. Met de opdeling in mondelinge en schriftelijke modules kan er ook beter tegevoetgekomen worden aan geïntegreerde of duale trajecten. De verwachtingen over het taalniveau liggen voor veel beroepen immers anders voor mondelinge dan voor schriftelijke vaardigheden.

***Alle initiatieven die in de strijd tegen radicalisering genomen worden binnen Vlaanderen zijn als een work in progress te beschouwen***

Een aantal initiatieven binnen onderwijs gaan ook niet louter om radicalisering en waren reeds langer lopende, maar kregen gezien de huidige context opnieuw de nodige aandacht. Zo bestaan er reeds sinds 2007 samenwerkingsafspraken tussen scholen en lokale politiezones in het kader van de federale omzendbrief PLP41. Deze omzendbrief wilde onder andere de samenwerking verbeteren tussen scholen en politie in de aanpak van jeugdcriminaliteit en aanverwante fenomenen zoals spijbelen. Scholen en politie moeten samenwerken aan een veilige schoolomgeving, en daartoe vraagt men de politie om in één vast aanspreekpunt voor de scholen te voorzien en een overeenkomst af te sluiten met de scholen van haar grondgebied waarin de gemaakte afspraken worden vastgelegd. Ondanks het feit dat deze omzendbrief voor scholen geen afdwingbaar karakter heeft, hebben ook de scholen baat bij het maken van een overeenkomst met goede afspraken en het aanduiden van één aanspreekpunt. Het zorgt er immers voor dat scholen en politie weten wat ze aan elkaar hebben en dat ze bij elkaar terecht kunnen met vragen. In het verleden werd reeds een krijtlijnennota aan de scholen en aan de lokale politiezones bezorgd over hoe de samenwerking op terrein concreet vorm kan krijgen. Uit de evaluatie die enkele jaren geleden gebeurde, bleek dat de samenwerking goed loopt. Scholen zouden dus ook in staat moeten zijn om eventuele vermoedens rond

radicalisering af te toetsen bij hun aanspreekpunt van de lokale politie. Zonder daarmee meteen een heksenjacht te gaan voeren of onmiddellijk zeer verregaande maatregelen te nemen ten aanzien van een leerling. Het belangrijkste is dat de school alert is, de leerling opvolgt en begeleidt en indien nodig advies en hulp kan vragen aan de politie. Deze krijtlijnennota werd in een omzendbrief gegoten.

Tot slot werd de voorbije maanden ook overleg opgestart met de vertegenwoordigers van de erkende instanties en de onderwijskoepelels in functie van de invulling en het bevorderen van de interlevensbeschouwelijke competenties. Uitgangspunt hierbij is dat de levensbeschouwelijke vakken als hefboom gebruikt worden voor dialoog tussen leerlingen van verschillende overtuigingen. Enkele jaren geleden werd daarrond een gemeenschappelijk charter gemaakt. Zo werden er 24 interlevensbeschouwelijke competenties afgesproken waarrond alle leraren levensbeschouwelijke vakken moeten werken. Dit verloopt binnen de autonomie die ze hebben, en wordt dus niet verplicht door de overheid. De erkende instanties toonden zich binnen het kader van het charter bereid om van start te gaan met projecten (van max. 6u/schooljaar) waarin met alle leerlingen samengewerkt wordt rond levensbeschouwelijke diversiteit. In overleg wordt er vandaag bekeken of dit charter geactualiseerd, verder geconcretiseerd en versterkt kan worden.

Alle initiatieven die hierboven beschreven staan zijn eerste stappen die in de strijd tegen radicalisering genomen worden binnen Vlaanderen. Zij zijn echter als een work in progress te beschouwen

en zullen gezien het actuele en complexe thema voortdurend bijgestuurd en aangevuld worden. Daarnaast blijft het van belang om erover te waken dat de focus verbreed wordt naar alle vormen van radicalisering en niet enkel 'moslimradicalisering' te viseren. Het zal er alleszins op aankomen verder te gaan op de weg die werd ingeslagen, namelijk om een beleid te ontwikkelen dat integraal en geïntegreerd is. Geen maatschappelijk domein dat van betekenis kan zijn voor het voorkomen en inperken van radicalisme kan over het hoofd worden gezien. Tot slot zijn we ook vastbesloten om het tij te keren door volop verder in te zetten op preventie.

**Emilie LE ROI\* en Marjan COCHEZ\*\***

\* Departement Onderwijs en Vorming, afdeling SLB,  
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

\*\*Agentschap Binnenlands Bestuur, Boudewijnlaan 30 bus 70,  
1000 Brussel

#### NOTEN

1. <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/965562>
2. Gielen, Amy-Jane (2008). Radicalisering en Identiteit. Radicale rechtse en moslimjongeren vergeleken. Amsterdam: Aksant.
3. Zie: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2014-2015/g317-1.pdf>
4. [Marjan.cochez@bz.vlaanderen.be](mailto:Marjan.cochez@bz.vlaanderen.be)
5. <https://www.klasse.be/radicalisering/hulp.php>
6. Mailadres is: [deradicalisering.onderwijs@vlaanderen.be](mailto:deradicalisering.onderwijs@vlaanderen.be)
7. <http://www.klascement.net/map/radicalisering>

# Het CLB op haar tandvlees

## Waarom een debat over middelen onvoldoende is

Jochen DEVLIEGHERE, Johan VAN VAERENBERGH en Rudi ROOSE

*De hervorming van het Vlaams jeugdhulplandschap plaatst de Centra voor Leerlingenbegeleiding in een zeer actieve rol die op het eerste zicht helder is, maar die in de praktijk heel wat vragen lijkt op te roepen. Het huidige debat over die vragen blijft echter beperkt omdat het een debat is waarbij de roep om meer middelen primeert op de roep naar visieontwikkeling. Nochtans toont het recent onderzoek van Johan Van Vaerenbergh en van Jochen Devlieghere aan dat er redenen genoeg zijn om een debat te voeren over de pedagogiek die vandaag in de IJH en de CLB's ontwikkeld wordt. Het kunnen en mogen in beeld brengen van verschillende visies op deze pedagogiek is van belang omdat daar de essentie ligt van de manier waarop aan hulpverlening wordt gedaan en ook de vraag oproept naar de betekenis ervan voor de cliënt.*

### Mekka van hervormingen

Weinig domeinen zijn de voorbije decennia zo onderhevig geweest aan hervormingen als de Vlaamse Jeugdhulp. Zo schrijven we eind jaren '90 wanneer de Commissie ad hoc Bijzondere Jeugdzorg van het Vlaams Parlement aantoonde dat de stijgende druk op de jeugdhulpverlening problematische proporties aanneemt. De sector is versnipperd in haar organisatie waardoor cliënten tussen de mazen van de diverse sectoren vallen en verdwaald raken in de inefficiëntie van het zorgsysteem. Als antwoord hierop werd het decreet Integrale Jeugdhulp (IJH) van 2004 naar voor geschoven. Deze grondige reorganisatie moest ervoor zorgen dat de diverse sectoren over de grenzen heen, ambulante of residentieel, met elkaar konden samenwerken (Roose & De Bie, 2011). Alle inspanningen ten spijt, nam de druk op de jeugdhulpverlening de voorbije tien jaar alleen maar toe. Zo steeg het aantal aanmeldingen en doorverwijzingen exponentieel met lange wachtlijsten en een gebrek aan voldoende capaciteit als gevolg (Vanhee, 2014).

Een nieuwe reorganisatie waarbij het jeugdlandschap grondig herkend werd, drong zich op en leidde tot een vernieuwd decreet Integrale Jeugdhulp, dat op 1 maart 2014 over gans Vlaanderen werd uitgerold. Dit nieuwe decreet kan beschouwd worden als het resultaat van een ruim vijftien jaar durende zoektocht naar oplossingen en strategieën om de bekende en minder bekende pijnpunten binnen het Vlaamse jeugdhulplandschap aan te pakken (Vanhee, 2014). Hierbij valt naast het afschaffen van de Comités Bijzondere Jeugdzorg (CBJ) en het invoeren van onder meer een modulair kader, een intersectorale toegangspoort, nieuwe informaticasystemen, consultfuncties en concepten als vermaatschappelijking en verontlasting, vooral het van meet af aan actief betrekken van *niet-traditionele welzijnsactoren* zoals de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) op. Sterker nog, deze Centra krijgen een prominente rol toebedeeld om de toegankelijkheid van de jeugdhulp in zijn algemeenheid te verhogen. Samen met de Centra Algemeen Welzijnswerk en met Kind & Gezin vormen de CLB's immers de 'Brede Instap'. Hierdoor vallen zij binnen het Rechtstreeks Toegankelijke Jeugdhulpaan-

bod (RTJ) en vormen ze een eerste aanspreekpunt voor jongeren die in een moeilijke opvoedingssituatie verkeren. In de praktijk komt dit erop neer dat zij de jongere de nodige hulp aanbieden, zo nodig in samenwerking met de RTJ of indien er indringender hulpverlening aangewezen is, doorverwijzen naar de Intersectorale Toegangspoort (ITP) op basis van een doorgedreven diagnostiek. Tegelijkertijd blijven zij wel contactpersoon-aanmelder om zo de continuïteit in de jeugdhulp te waarborgen. Zij blijven met andere woorden het verantwoordelijk aanspreekpunt tot op het moment dat de hulpverlening na de ITP wordt opgestart.

**Clb's zijn een eerste aanspreekpunt voor jongeren in een moeilijke opvoedingssituatie**

### De verdwijning van het Comité Bijzondere Jeugdzorg (CBJ)

Op het eerste zicht helder en duidelijk, maar wie de praktijk volgt, kan er moeilijk omheen dat deze nieuwe rol geen evidente oefening blijkt te zijn. De Centra voor Leerlingenbegeleiding geven in onomwonden termen aan overstelpt te worden met bijkomende taken. Hierdoor lijken ze steeds meer en vaker moeite te ondervinden om de broodnodige toegankelijkheid tot jeugdhulp te voorzien, maar evenzeer om hun kernopdracht - het begeleiden van leerlingen en verlenen van assistentie aan scholen - op een gedegen en kwaliteitsvolle manier te vervullen. Naast het M-decreet dat vanaf het huidige schooljaar in voege treedt, ligt vooral het voorgenoemde nieuwe decreet Integrale Jeugdhulp en hun vernieuwde positionering binnen dit jeugdhulplandschap mee aan de basis van deze verzoeken.

Deze bezorgdheden verdienen de nodige erkenning. Niet in het minst wanneer diverse praktijkvoorbeelden aantonen welke taken CLB-medewerkers allemaal moeten of willen vervullen binnen hun mandaat van Brede Instap. Zo geven medewerkers aan niet alleen

de nodige aanmeldingsdocumenten in te vullen, een opdracht die al heel wat van hun tijd vergt; sommige medewerkers contacteren ook diverse voorzieningen om na te gaan of er per definitie plaats is vooraleer ze de indicatiestelling en de jeugdhulpregie betrekken,

## **Wie de praktijk volgt, kan er moeilijk omheen dat deze nieuwe rol geen evidente oefening blijkt te zijn**

terwijl anderen zelfs mee de intake bij de voorzieningen voor Niet-Rechtstreeks Toegankelijke Jeugdhulp (NRTJ) verzorgen.

Wie – de één al wat nostalgischer dan de ander – terugdenkt aan de periode voor 2014, zal al opgevallen zijn dat deze rol

verdacht veel gelijkenissen vertoont met die van de consultants binnen de voormalige Comités Bijzondere Jeugdzorg. Ook zij voerden tal van gesprekken met de jongere en zijn familie; ook zij contacteerden voorzieningen en ook zij gingen vaak mee op intake. Het hoeft ons dan ook niet te verwonderen wanneer sommige CLB's het gevoel hebben te fungeren als de nieuwe Comités voor Bijzondere Jeugdzorg. Weet dat tegelijkertijd diezelfde CLB's getroffen worden door een zoveelste besparingsoperatie en men heeft redenen te over om stil te staan bij de draagkracht van deze centra en hun medewerkers.

### **Middelen en hun onpedagogisch karakter**

Het huidige debat dat vandaag zowel in de pers als binnenskamers gevoerd wordt, is dus belangrijk maar tegelijkertijd ook beperkt omdat het een debat is waarbij de roep om middelen primeert op de roep naar visieontwikkeling. Het is een debat waarbij voornamelijk gediscussieerd wordt over wie nog voldoende tijd vrij heeft om contactpersoon-aanmelder te zijn, over welke medewerker de taak op zich wil nemen om de nodige aanmeldingsdocumenten in te vullen, over hoeveel jongeren het centrum nog kan helpen vooraleer overbelast te raken, over de vraag of het CLB zich niet anders moet organiseren (lees: meer als tweedelijnsdienst met een beperkte front office en uitgebreidere back office) en over welke medewerker ruimte heeft om al dan niet mee te gaan naar de voorziening waar één van de aangemelde jongeren zal verblijven. Het actuele debat is met andere woorden een debat over (on)beheersbaarheid, over de vraag of alles nog te managen is, waarom meer middelen uitblijven en over de vraag hoe alles beter georganiseerd kan worden.

Dit organisatiedebat is zo oud als de Jeugdhulp zelf en laait bij elke discussie opnieuw torenhoog op. Enkele maanden geleden - in maart 2015 om precies te zijn - waren we getuige van hoe een zeventienjarig meisje gedropt werd bij het Antwerpse Vlinderpaleis en gedwongen de nacht moest doorbrengen in een politiecel omdat er voor haar nergens plaats was. Twee maanden later - in juni 2015 - brengen opnieuw twee meisjes, deze keer van amper dertien en veertien jaar oud, drie nachten door in een Antwerpse politiecel, opnieuw omdat er voor hen nergens plaats is. In beide gevallen, hoe schrijnend en ongeoorloofd ze ook zijn, trad opnieuw het beheersingsdebat op de voorgrond. Her en der werd het gebrek aan middelen, plaatsen en personeel aangekaart en werd luidop de vraag gesteld hoe de jeugdhulp anders georganiseerd kon worden om dergelijke voorvallen in de toekomst te vermijden. Prompt be-

loofde Minister Vandeuren dat er in het najaar van 2015 achttien extra plaatsen komen voor jongens die gebaat zijn bij een verblijf in een gesloten instelling. Tegen de zomer van 2016 moeten ook nog eens achttien plaatsen bijkomen in Beernem, waar meisjes in een gesloten instelling verblijven.

Ook de invoering van nieuwe tools zoals het InformatieSysteem InterSectorale Toegangspoort (INSISTO) zorgt voor de nodige turbulentie en een nieuw beheersingsdebat. INSISTO verzorgt onder meer de toegang tot de ITP bij het aanvragen van ingrijpende, NRTJ. De hulpverlener die de aanmelding officialiseert, maakt hierbij gebruik van een aanmeldingsdocument (A-DOC) waarin de hulpvraag vanuit diverse perspectieven wordt toegelicht. Op basis hiervan beslist de Indiciestelling over de ontvankelijkheid van het document waarna ze bepalen welke de meest geschikte vorm van jeugdhulp is om daarna de Jeugdhulpregie de opdracht te geven een geschikte plaats binnen het bestaande jeugdhulpaanbod te zoeken. Het invullen van dergelijk A-DOC vraagt volgens heel wat hulpverleners niet alleen ontzettend veel tijd, maar dreigt ook existentiële wijzigingen aan te brengen aan de wijze waarop aan hulpverlening wordt gedaan. Zo geven hulpverleners aan dat het niet altijd evident is om een cliënt zijn verhaal te schikken binnen de daarvoor voorziene schrijfvakken waarbij ze aangeven het relationele, narratieve karakter van de hulpverlening steeds verder te zien afnemen. Om tegemoet te komen aan deze bekommernissen en verzuchtingen vanuit het werkveld werden diverse nieuwe versies van INSISTO gelanceerd. Daarbij werd vooral gepoogd om het gebruiksgemak van de aanmelder te vergroten zodat de applicatie ook sneller kan functioneren en het minder tijd in beslag neemt om het A-DOC op een kwaliteitsvolle manier in te vullen. Ook werden tal van technische kinderziektes verholpen, opnieuw om het gebruiksgemak van de aanmelder te verhogen.

Hoe welgekomen alle verbeteringen die de gebruikersvriendelijkheid van informatietoepassingen verhogen ook zijn, ze blijven, net zoals de 36 extra plaatsen voor jongeren in een gesloten gemeenschapsinstelling, een druppel op een hete plaat. De nieuwe versies van INSISTO wijzigen niets aan het technische karakter van de tool, net zoals de bijkomende plaatsen in een mum van tijd bezet zullen zijn en net zoals extra middelen voor de CLB's, hoe broodnodig ze ook zijn, niets wijzigen aan de bekommernis dat ze niet langer hun kernopdracht op een gedegen en kwaliteitsvolle manier tot een goed einde kunnen brengen. Deze debatten vervallen steeds opnieuw in hetzelfde elan: één waarbij de nadruk ligt op – een tekort aan – middelen en op de vraag hoe we oplossingen voor problemen anders kunnen organiseren (Roose & Bouverne-De Bie, 2011). Dit terwijl er vandaag redenen genoeg zijn om een debat te organiseren over de betekenis van deze problemen en over het soort pedagogiek de IJH en de CLB's wensen te ontwikkelen met deze middelen (De Vos, 2015).

## **Deze debatten vervallen steeds in hetzelfde elan: één waarbij de nadruk ligt op – een tekort aan – middelen**

## Zoektocht naar responsieve praktijken

Zo lopen de IJH en niet in het minst de CLB's het risico om in een technische logica te vervallen, eerder dan een responsieve logica. Eerst en vooral omdat het gebruik van besluitvormingsinstrumenten zoals INSISTO het sociaal werk dreigt te reduceren tot een technische praktijk. In zo'n technische praktijk ligt de focus van het sociaal werk veeleer op beheersbaarheid en voorspelbaarheid (Parton, 2008). Dit terwijl een responsieve praktijk er één is waarbij sociaal werk afgestemd is op de concrete leefsituatie van cliënten, in dit geval de jongere en desgevallend zijn context, eerder dan op de abstractie van diverse deelaspecten van het leven. Responsief sociaal werk wordt daarbij opgevat als een dialogische praktijk (Oostrik, 2010), die aansluiting maakt bij de leefwereld van cliënten (Grunwald & Thiersch, 2009) en niet vertrekt vanuit de leefwereld - inclusief het technisch diagnostisch jargon - van de hulpverlening. Hierdoor worden opvattingen van problemen en probleemdefinities geconstrueerd op basis van de verhalen van cliënten waarbij de complexiteit van hun problematiek in beeld wordt gebracht (van Nijnatten, 2004), eerder dan op pre-gestructureerde tekstvelden en medisch-diagnostische instrumenten.

Ten tweede omdat de CLB's gevaarlijk dicht dreigen te komen bij de verbijzondering van de voormalige Psycho-Medische-Sociale Centra (PMS). Griet Verschelden wees in haar doctoraatsonderzoek in 2002 reeds op het fenomeen van verbijzondering waarbij de toenmalige PMS-centra gepercipieerd werden als centra waar vooral de dommeriken en probleemgevallen, leerlingen die anders waren dan de anderen, terecht kwamen. De inspanningen die de CLB's de voorbije decennia ondernamen om van dit imago af te raken en om een organisatie te zijn waar ouders en jongeren met vragen die eigen zijn aan het opvoedingsproces, over de vloer konden komen, zonder daarbij bestempeld te worden als problematisch, lopen vandaag het risico te verdwijnen als sneeuw voor de zon. Zeker wanneer we merken dat ze binnen de Brede Instap als spilfiguur fungeren en het grootste aandeel van alle aanmeldingen bij de ITP voor hun rekening nemen. Dit betekent namelijk niet alleen een inbreuk op hun

concept van leerlingenbegeleiding, maar dreigt er vooral opnieuw voor te zorgen dat CLB's centra worden die er vooral zijn voor probleemleerlingen van probleemscholen en niet langer voor alle leerlingen van alle scholen. Op die manier wordt het

CLB een taboeruimte (Roose & Bouverne-De Bie, 2011) waar jongeren niet langer durven spreken over hun vragen of problemen omdat ze angstig zijn doorverwezen te worden naar de bijzondere jeugdhulpverlening, in dit geval, de Integrale Jeugdhulp.

## Ontwikkeling van responsieve praktijken

Bovenstaande voorbeelden illustreren volgens ons op een treffende manier waarom een debat over middelen de pedagogiek niet mag overvleugelen. Het is namelijk zo dat het toekennen van meer middelen of het aanreiken van nieuwe, andere oplossingen voor oude structurele problemen, geen afdoende antwoord biedt op de exis-

tentiële pedagogische vragen die hierboven worden gesteld. Zo zal het genereren van meer middelen er niet noodzakelijk voor zorgen dat de CLB's geen taboeruimte dreigen te worden of dat tools zoals INSISTO het sociaal werk niet dreigen te reduceren tot een technische praktijk. Laat staan dat meer middelen per definitie voor een responsieve sociaal werk praktijk zouden zorgen.

En nochtans blijkt onder meer uit het Masterproefonderzoek van Johan Van Vaerenbergh (2015) dat een debat over pedagogiek dat primeert op een debat over de middelen, broodnodig is. Binnen dit onderzoek werd nagegaan op welke manier sociaal werkers van CLB's de toegankelijkheid van de jeugdhulp trachten te realiseren in hun verwijsp praktijk naar RTJ en NRTJ. Uit interviews met CLB-medewerkers blijkt dat zij op een intentionele wijze ruimte wensen te geven aan aanspreekbaarheid en daadwerkelijke ontmoeting in een dialogische en vertrouwensvolle relatie met de cliënt. In de onthaalfase van een vraag halen medewerkers zelden het al dan niet 'onderwijsgerelateerd' karakter van de hulpvraag aan om zich te begrenzen. Een andere opmerkelijke responsieve strategie die door menig sociaal werker werd vernoemd in het onderzoek was zo lang mogelijk blijven werken in vrijwilligheid en consensus in situaties van maatschappelijke noodzaak, alvorens over te gaan naar een Motivatie-document (M-DOC) en het inschakelen van het OndersteuningsCentrum Jeugdzorg (OCJ). Toch worden zij, mede door de werkdruk die zij ervaren, meegezogen in een meer technische en begrenzende zorglogica. Vooral in de samenwerking met andere diensten en voorzieningen botsen ze vaak op afbakenende procedures en regels met een grote dynamische ondoorzichtigheid van de jeugdhulpverlening als gevolg. Als gevolg hiervan ontwikkelen medewerkers vaak strategieën om deze begrenzende logica te vermijden. Zo verkeren zij vaak in een moeilijke positie wanneer vanuit de school de wens wordt geuit naar meer indringende hulp. Zij verkiezen dan om geduldig op weg te gaan met de cliënt en om vanuit zijn eigen hulpvraag en motivatie op zoek te gaan naar verantwoording om zo nodig en/of wenselijk indringender hulp in te schakelen via de ITP, los van de wens van de school. Soms merken we ook op dat het A- en/of M-DOC instrumenteel wordt ingezet in situaties waar hulpvrager en hulpverlener geen consensus vinden over het hulpaanbod. De beslissing tot hulp wordt dan buiten de hulpverleningsrelatie gelegd.

Ook het lopende doctoraatsonderzoek van Jochen Devlieghere toont het belang van dergelijk debat aan. Binnen dit doctoraatsonderzoek wordt nagegaan op welke manier organisaties, hun directies en praktijkmedewerkers pedagogiek ontwikkelen in het omgaan met tools zoals INSISTO. De voorbije weken en maanden werden daarom diverse organisaties van allerlei pluimage - zowel CLB's als Organisaties voor Bijzondere Jeugdzorg (OVBJ) - gecontacteerd en bevraagd. Uit deze gesprekken blijkt hoe deze diverse organisaties op zeer verschillende wijzen omgaan met deze evoluties waarbij zowel responsieve als beheersingspraktijken worden ontwikkeld. We geven daarbij graag enkele voorbeelden ter verduidelijking.

## *CLB-medewerkers ontwikkelen strategieën om de technische en begrenzende logica te vermijden*

## *CLB's dreigen centra te worden die er vooral zijn voor probleemleerlingen van probleemscholen*

Een eerste voorbeeld toont aan hoe sommige medewerkers zich genoodzaakt voelen aan overshooting te doen in de hoop hiermee de gewenste NRTJ hulpverlening te kunnen opstarten. Dit impliceert dat zij de problematiek van de cliënt extra in de verf zetten tijdens het invullen van het A-DOC om zo tot een bepaalde vorm van hulpverlening te kunnen komen die ze - volgens hen - zonder die overshooting, niet zouden verkrijgen. Met andere woorden, sommige medewerkers geven aan de inhoud van het A-DOC mee te sturen om zo op voorhand reeds tegemoet te komen aan mogelijke vragen ter verheldering of afwijzingen van de gevraagde hulpverlening vanuit de ITP. Dit roept niet alleen de vraag op naar de betekenis hiervan voor de hulpverlening als dusdanig, maar zeker en vast ook naar de betekenis hiervan voor de cliënt zelf. Een tweede voorbeeld illustreert dan weer op welke verschillende manieren wordt omgesprongen met het concept van participatie binnen de aanmeldingsfase. Zo zijn er veel praktijkwerkers die het A-DOC samen met de cliënt overlopen en daarna ook in overleg met elkaar invullen. Sommigen maken hierbij zelfs gebruik van een projector of gaan aan huis met de laptop mee. Anderen verkiezen dan weer om eerst de nodige informatie te verzamelen om daarna – hetzij in de taal van de cliënt, hetzij in hun eigen jargon – de nodige aanmeldingsformulieren in te vullen en uiteindelijk te laten ondertekenen voor akkoord door de betrokken partijen.

## Besluit

Het kunnen en mogen in beeld brengen en bediscussiëren van deze verschillende soms intentionele strategieën, benaderingen en omgangsvormen is van groot belang omdat ze in essentie gaan over de manier waarop aan hulpverlening en aan sociaal werk wordt gedaan. Ze illustreren met andere woorden de verschillende pedagogische visies die in het werkveld aanwezig zijn. Het probleem met het vigerend debat is dat er niet noodzakelijk ruimte is of wordt gemaakt

om deze pedagogische visies te bespreken, omdat het debat vaak blijft steken in een discussie over middelen en organisatie. Hierdoor dreigt niet enkel het CLB een taboerimte te worden, maar dreigt het ganse werkveld overspoeld te worden met taboes over alles wat met pedagogiek te maken heeft. Dit terwijl beide aangehaalde onder-

zoeken aantonen dat sociaal werkers in hun dagelijkse omgang net heel veel diverse pedagogische praktijken ontwikkelen en dat ze allemaal de vraag oproepen naar de betekenisverlening ervan voor de cliënt. Net nu de technische implementatiefase wat achter de rug is, is het daarom belangrijk dat er geïnvesteerd wordt in een open pedagogisch debat over de sectoren heen om van hieruit de dynamiek binnen IJH en de betekenis voor de cliënt gaande te houden. Zo niet loopt men het risico de dreigende taboerimtes nog te versterken.

**Jochen DEVLIEGHERE\***, **Johan VAN VAERENBERGH\*\***,  
**Rudi ROOSE\*\*\***

Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek  
H. Dunantlaan, 2  
9000 Gent

\* Jochen Devlieghere is doctoraatsbursaal aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek aan de Universiteit van Gent en onderzoeker van het onderzoek: 'The logic of the database: in search of responsive social work.'

\*\* Johan Van Vaerenbergh is coördinator van het Vrij CLB Aalst en studeerde in 2015 af als Master in het Sociaal Werk. Hij schreef er zijn Masterproef met als titel: Sociaal werkers als poortwachters tot hulp. Hoe realiseren sociaal werkers van een CLB in hun verwijspraktijk de toegankelijkheid tot IJH?'

\*\*\* Rudi Roose is docent sociaal werk aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek aan de Universiteit van Gent.

## BIBLIOGRAFIE

- De Vos, Karel. (2015). *Voorstructureren in de zorg. Een sociaal-pedagogisch perspectief op de evolutie in de omgang tussen opvoeders en jongeren in de bijzondere jeugdzorg*. Gent: Doctoraatsonderzoek Universiteit Gent, Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The concept of the "lifeworld orientation" for social work and social care. *Journal of social work practice*, 23(2), 131–146
- Oostrik, H. (2010). Het handwerk van de theorie in de praktijk van het sociaal werk. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19(2), 61–76
- Parton, N. (2008). Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the "Social" to the "Informational"? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253–269
- Roose, Rudi, & De Bie, M. (2011). De bijzondere jeugdzorg in Vlaanderen: bevragen of verderzetten van een dominante logica? In J. Crombez & E. De Wachter (Eds.), *Kansen voor kinderen?: een weg voor het jongerenwelzijn in Vlaanderen* (pp. 83–96). Antwerpen: Garant.
- van Nijnatten, C. (2004). *Opvoeding, taal en continuïteit. Een pleidooi voor dialogisch maatschappelijk werk*. Amsterdam: Boom/Vlaamse Regering, Ontwerp van decreet betreffende de integrale jeugdhulp 19 maart 2013. (2013). Brussel
- Vanhee JP. (2014) *Dat verandert de zaak.*, Brussel: Politeia.
- Verschelden, Griet. (2002). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding": een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.

# “Verder als nabestaande na zelfdoding”

Bart WITVROUWEN

*In Vlaanderen overlijden jaarlijks meer dan 1.000 mensen door zelfdoding. Bij elke zelfdoding zijn heel wat nabestaanden direct of indirect betrokken. Denk hierbij aan de metafoor van een steen die in een plas water valt. De golven en de impact zijn het grootst dichtbij de steen (de directe omgeving). Deze golven deinen echter verder uit en confronteren zo heel wat mensen met het overlijden (bv. vrienden, klasgenoten, leerkrachten, politieagenten en hulpverleners). Jaarlijks neemt het aantal nabestaanden met ongeveer 28.000 toe. Werkgroep Verder, Zorg voor Nabestaanden na Zelfdoding, biedt ondersteuning en opvang aan hen die achterblijven.*

## Zorg voor nabestaanden na zelfdoding

Iemand verliezen door een zelfdoding is een erg ingrijpende gebeurtenis. Vaak overspoelt een golf van verschillende gevoelens de nabestaanden. Zij proberen, ieder op hun eigen manier, antwoorden te vinden op talloze vragen over het hoe en waarom. Ieder rouwt op zijn eigen tempo en manier. Daarom ondersteunt Werkgroep Verder nabestaanden in hun rouwproces door een zo groot en breed mogelijke waaier van informatie en (online) activiteiten aan te bieden. Nabestaanden vinden er op elk moment de zorg die ze nodig hebben.

Werkgroep Verder doet aan postventie. Dit wil zeggen dat de activiteiten, zorg en hulpverlening gebeuren met of voor nabestaanden met het doel hen te steunen of te begeleiden in de zoektocht naar een nieuw evenwicht en nieuwe zin in hun leven. Naast het belang van de zorg voor nabestaanden leveren deze postventieactiviteiten een belangrijke bijdrage aan suicidepreventie. De plotse en traumatische confrontatie met overlijden door suicide, alsook het vaak lang samenleven met iemand met ernstige psychiatrische problemen maakt nabestaanden kwetsbaar voor het zelf ontwikkelen van geestelijke gezondheidsklachten, gecompliceerde rouw, suicidale gedachten en gedrag. Vanuit deze bezorgdheden is Werkgroep Verder in 2000 opgericht.

Werkgroep Verder is erkend door de Vlaamse Overheid als de terreinorganisatie in Vlaanderen voor nabestaanden na zelfdoding. Omwille van de preventiedoeleinden situeert Werkgroep Verder zich als actor binnen het Vlaams Actieplan Suicidepreventie II (2012-2020).

## Wat doet Werkgroep Verder?

Werkgroep Verder wil sensibiliseren, de opvang van nabestaanden verbeteren en het thema ‘rouw na zelfdoding’ bespreekbaar maken in onze samenleving. Om deze missie uit te voeren, kan de werking van Werkgroep Verder samengevat worden in vier kernopdrachten:

- het organiseren van lotgenotencontact;
- het bewaken van een juiste en respectvolle berichtgeving over zelfdoding in de media;

- het verzorgen van deskundigheidsbevordering inzake postventie;
- het sensibiliseren, informeren en adviseren van o.a. het brede publiek, hulpverleners, beleidsmakers en journalisten.

## Lotgenotencontact

Rouwen na zelfdoding brengt een waaier aan heftige en vaak tegenstrijdige emoties met zich mee. Niet enkel verdriet, gemis en machteloosheid komen naar boven, maar soms zijn er gevoelens van boosheid, onbegrip en opstandigheid omwille van het plotse en onverwachte verlies. Bij momenten staan schuldgevoelens op de voorgrond en kan schaamte ontstaan door de opluchting die men voelt na het overlijden. Heel vaak ervaren nabestaanden het stigma en taboe dat rust op zelfdoding. De omgeving mijdt het onderwerp. Hierdoor kan er sprake zijn van terughoudendheid bij nabestaanden om hun verhaal en gevoelens te delen met het eigen sociale netwerk.

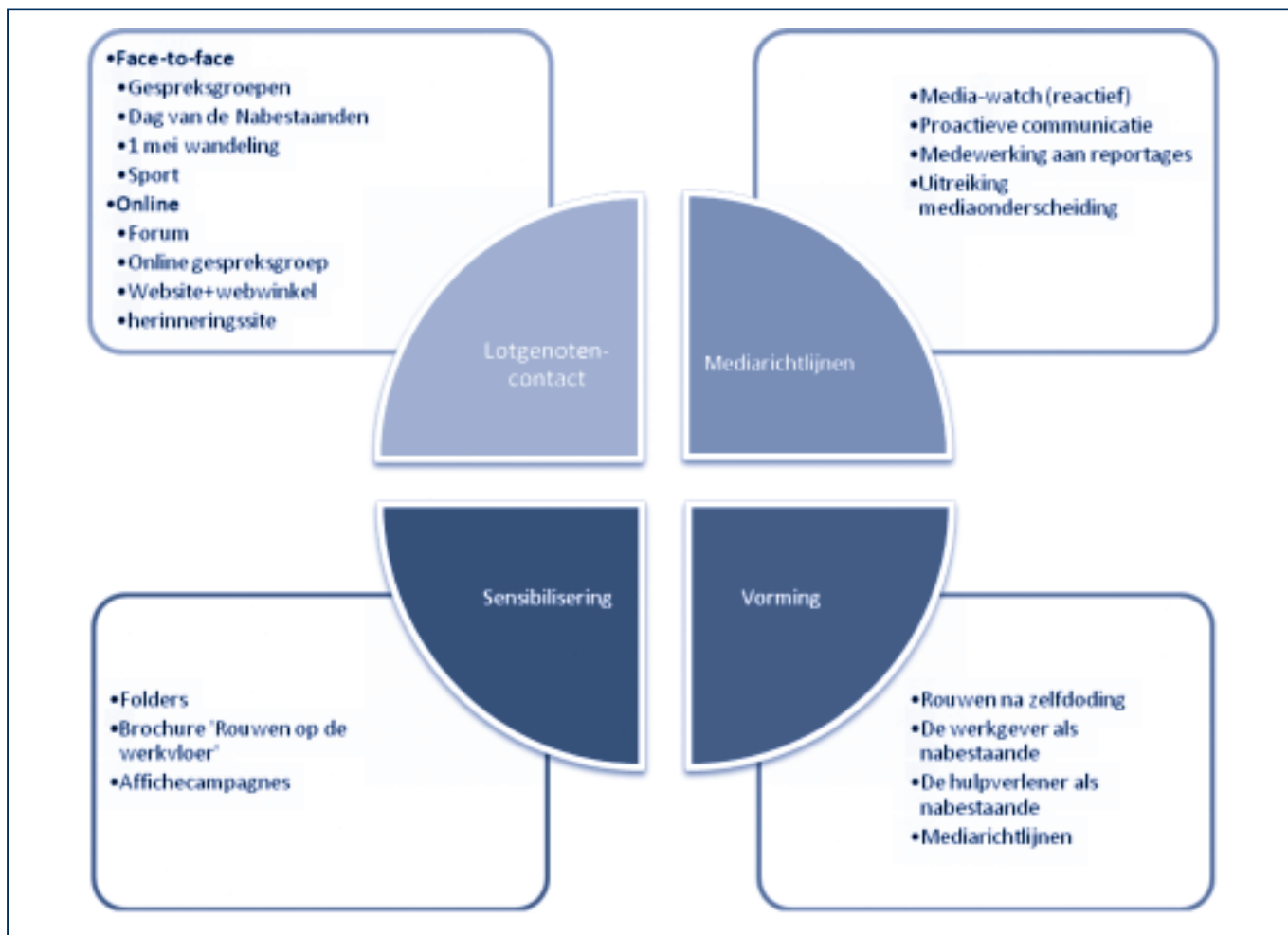
Om nabestaanden die niet weten hoe het verder moet te ondersteunen, richt Werkgroep Verder lotgenotencontact in. Het praten met lotgenoten kan een waardevol en helend effect hebben. Nabestaanden vinden (h)erkenning en begrip bij elkaar omdat ze hetzelfde hebben meegemaakt. Lotgenotencontact kan een zinvolle ondersteuning zijn bij het rouwproces, een aanvulling op andere professionele hulpverlening, of deel uitmaken van nazorg.

Werkgroep Verder organiseert verschillende vormen van lotgenotencontact, en dit zowel face to face als online.

### Face to face lotgenotencontact

#### Gespreksgroepen

Werkgroep Verder ondersteunt in heel Vlaanderen gespreksgroepen voor nabestaanden na zelfdoding. Iedereen die iemand verloren heeft door zelfdoding kan er terecht om andere nabestaanden te leren kennen, zijn/haar verhaal te doen, ervaringen uit te wisselen en (h)erkenning te vinden. De groepen zijn steeds gemengd. Dit wil zeggen dat de groep kan bestaan uit mannen en vrouwen, jongere en oudere mensen, nabestaanden bij wie het verlies recent of lang



geleden is en nabestaanden die een ouder, kind, broer/zus, partner, of iemand anders verloren door zelfdoding. Elke gespreksgroep wordt begeleid door minstens één professionele hulpverlener om de kwaliteit van de gespreksgroepen te waarborgen. Momenteel zijn er 16 gespreksgroepen actief over heel Vlaanderen.

Het huidige aanbod van gespreksgroepen is voornamelijk gericht op volwassenen, maar Werkgroep Verder wil zeker de jongeren die nabestaande zijn niet uit het oog verliezen. Daarom wordt in Vlaams-Brabant vanaf 2016 een "pilot-gespreksgroep" voor jongeren opgestart. Deze zal op hetzelfde moment doorgaan als de gespreksgroep voor volwassenen. Indien deze formule succesvol blijkt, wordt dit project uitgebreid naar andere provincies.

### Dag van de Nabestaanden

Het jaarlijks hoogtepunt van Werkgroep Verder is de Dag van de Nabestaanden. Deze dag staat volledig in het teken van nabestaanden na zelfdoding, hulpverleners en politie. Het voormiddag gedeelte van de dag is steeds opgebouwd rond een centraal thema. Het omvat verschillende lezingen, getuigenissen, de uitreiking van de mediaonderscheiding en een gezamenlijk afscheidsritueel. De namiddag bestaat uit verschillende lotgenotengroepen en workshops. Kinderen en jongeren zijn evenzeer welkom op deze dag. In zowel voor- als namiddag voorzien we een aangepast programma. Werken rond hun verhaal en gevoelens staat hier centraal. Dit alles gebeurt onder de begeleiding van professionele hulpverleners. Dit jaar gaat de 14e editie van de Dag van de Nabestaanden door

op 21 november 2015. Liesbeth Gijsbers, nabestaande en auteur, brengt haar verhaal over "Schuldgevoel: kwelgeest of metgezel in de rouw na een zelfdoding?".

### 1 mei wandeling

Nabestaanden die elkaar graag in een sportieve en meer informele omgeving ontmoeten, kunnen deelnemen aan de 1 mei wandeling van Werkgroep Verder. Elk jaar trekken we naar een andere provincie om samen ongeveer 7 kilometer te stappen. Tijdens de wandeling wordt op een rustige plaats ruimte gemaakt voor een symbolisch ritueel. In 2016 zal de wandeling plaatsvinden in de groene omgeving van Brussel.

### Online lotgenotencontact

#### Online gespreksgroep

Voor sommige nabestaanden is het moeilijk om deel te nemen aan de face to face gespreksgroepen. De data passen niet, het vervoer is moeilijk, de afstand te groot of er is geen opvang voor de kinderen. Voor anderen kan de drempel om hieraan deel te nemen te hoog liggen. Zij praten liever op een anonieme manier met andere nabestaanden.

Omwille van deze redenen biedt Werkgroep Verder de mogelijkheid om anoniem deel te nemen aan een online gespreksgroep. Die groep gaat iedere laatste woensdag van de maand door tussen 19 en 21 uur, en staat onder begeleiding van professionele hulpver-

leners. Registreren en inloggen kan via de website van Werkgroep Verder.

### Forum

Een andere manier om op een (anonieme) manier met lotgenoten in contact te komen is het online-forum. Op dit forum is er ruimte om vragen en ervaringen met elkaar uit te wisselen. Nabestaanden richten zich vaak tot andere lotgenoten om steun en erkenning te vinden. Via deze weg kan er ruimte gecreëerd worden om openlijk met het eigen verlies om te gaan. Het forum is beschikbaar voor iedereen die iemand uit de directe persoonlijke of professionele omgeving verloren heeft door zelfdoding.

### Herinneringssite

Via deze weg wil Werkgroep Verder nabestaanden de mogelijkheid geven om zelf hun dierbaren te herdenken die gestorven zijn door zelfdoding. Deze site geeft mensen de mogelijkheid om aan lotgenoten te laten weten wanneer men getroffen werd door een zelfdoding. Anderen kunnen hen steunen en troosten op die dagen dat het echt moeilijk is.

### Website en webwinkel

Tot slot biedt de website van Werkgroep Verder een schat aan informatie voor nabestaanden. Hier kan je info terugvinden over rouwen na zelfdoding, praktische zaken die geregeld moeten worden na het overlijden, professionele hulpverlening en het aanbod van Werkgroep Verder. Als je graag op de hoogte wilt blijven van het reilen en zeilen van Werkgroep Verder is er de mogelijkheid om je in te schrijven voor onze maandelijkse nieuwsbrief.

Verder kan je in de webwinkel van Werkgroep Verder heel wat materialen vinden om je te ondersteunen in het rouwproces. Voorleesboeken en knutsel- en herinneringsboeken voor kinderen van verschillende leeftijden, leesverhalen en gedichtenbundels voor jongeren en volwassenen zijn hier beschikbaar. Deze materialen kunnen ook gebruikt worden door hulpverleners om met jongeren in een rouwproces na zelfdoding aan de slag te gaan. Daarnaast kan je hier onze informatiefolders, affiches, postkaarten en rouwbandjes terugvinden.

### Mediarichtlijnen

De media zijn belangrijke partners in de missie van Werkgroep Verder om (rouwen na) zelfdoding bespreekbaar te maken in onze samenleving. Zij kunnen namelijk preventief werken tegen zelfdoding. Evenzeer kunnen berichten of reportages suïcidaal gedrag uitlokken. De manier waarop men deze informatie brengt is bijgevolg zeer belangrijk. De nodige omzichtigheid en het juiste perspectief is nodig wanneer dit thema ter sprake komt.

In dit kader stelde Werkgroep Verder samen met de Raad voor de Journalistiek en de Vlaamse Vereniging van journalisten de 'Mediarichtlijnen inzake zelfdoding' op. Doel is de berichtgeving over zelfdoding kwaliteitsvoller te maken en zelfmoord naar aanleiding van berichten in de media te vermijden.

De mediarichtlijnen zijn opgebouwd rond drie pijlers:

- geef juiste informatie;
- geef hoop;
- beperk het bereik en de hoeveelheid van berichtgeving.

Een uitgebreid rapport en meer informatie rond de ontwikkeling en inhoud van de mediarichtlijnen kan je terugvinden op onze website.

Ondertussen merken we op dat de berichtgeving rond zelfdoding sinds 2004 verbeterd is. De berichtgeving is minder sensationeel. Journalisten blijken steeds vaker de mediarichtlijnen te kennen en te willen respecteren. Toch blijft aandacht en verdere opvolging noodzakelijk. Daarom heeft Werkgroep Verder de taak van mediawatch rond zelfdoding op zich genomen. We spreken journalisten, reportagemakers, ... aan op ongepaste artikels, boeken, documentaires, reportages, programma's of theaterstukken. Mocht je zelf in de media iets tegenkomen waarvan je vindt dat dit niet door de beugel kan, mag je steeds contact opnemen met Werkgroep Verder.

### Uitreiking mediaonderscheiding

Omdat we de media ook op een positieve manier willen sensibiliseren rond de manier van berichtgeving over zelfdoding, is in 2003 de mediaonderscheiding in het leven geroepen. Werkgroep Verder reikt deze prijs uit aan een journalist, reportagemaker, ... die het voorbije jaar conform de mediarichtlijnen bericht heeft over zelfdoding. In 2014 viel deze eer te beurt aan de makers van het Eén-programma 'De Ridder'. Zij brachten op een heel genuanceerde en hoopvolle manier het thema rouwen na zelfdoding in beeld.

De mediaonderscheiding van 2015 zal uitgereikt worden op 21 november op onze jaarlijkse Dag van de Nabestaanden door Chris Van den Abeele, nabestaande en journalist.

### Deskundigheidsbevordering

Deskundigheidsbevordering is één van de meest effectieve en wetenschappelijk onderbouwde strategieën om aan pre- en postventie te doen. Door vorming wil Werkgroep Verder de kennis rond het thema 'rouwen na zelfdoding' verhogen bij zowel het brede publiek als beleidsmakers, hulpverleners en journalisten. Dit draagt bij aan een verbeterde opvang van nabestaanden in onze samenleving. Daarnaast kan het verbeteren van kennis ook bijdragen aan het doorbreken van het taboe dat rust op zelfdoding.

Werkgroep Verder organiseert een waaier aan lezingen op het gebied van postventie, de zorg voor nabestaanden van zelfdoding, en media. We ontwikkelden vier modules om deze thema's af te stemmen op verschillende doelgroepen:

1. rouwen na zelfdoding;
2. de werkgever als nabestaande;
3. de hulpverlener als nabestaande;
4. mediarichtlijnen 'als journalist kan je levens redden'.

Deze modules of een combinatie van modules kunnen op vraag gegeven worden. Bij een vormingsaanvraag bekijken we samen de noden en bezorgen de meest aansluitende formule op de gestelde vraag.

### Sensibilisering

Een laatste kernopdracht van Werkgroep Verder is sensibilisering in Vlaanderen. Hiervoor zijn verschillende informatiefolders, affiches, tv- en radiospots gerealiseerd. Deze campagnes dienen een tweeledig doel. Langs de ene kant hopen we zo veel mogelijk nabestaanden te bereiken en hen de weg te wijzen naar onze organisatie. Zo

kunnen ze de nodige informatie krijgen rond professionele hulpverlening en contact met lotgenoten. Anderzijds richten we ons via deze weg tot de gehele maatschappij. We sensibiliseren en informeren hen, en doorbreken hiermee het taboe rond zelfdoding zodat nabestaanden met hun verhaal in hun omgeving terecht kunnen. De materialen die hiervoor ontwikkeld werden, zijn allemaal terug te vinden in onze webwinkel.

### Rouwen op de werkvloer

Specifiek voor bedrijven, organisaties e.a. is de brochure "Rouwen op de werkvloer" uitgewerkt. Het begrip organisaties mag hier ruim genomen worden. Ook scholen, welzijnsorganisatie, ... kunnen gebruikmaken van deze brochure. Omdat vele personen die overlijden door zelfdoding nog actief waren op de arbeidsmarkt of in het schoolmilieu lopen organisaties het risico om vroeg of laat in contact te komen met dit thema. Hetzij doordat één van de personeelsleden of leerlingen sterft door zelfdoding, hetzij doordat één van de werknemers of leerlingen nabestaande wordt na zelfdoding van een dierbare uit zijn omgeving. Met de brochure geven we een aantal praktische handvatten op het vlak van rouwmanagement (informatie, opvang en ondersteuning) na de confrontatie met zelfdoding in de organisatie.

Ter verdere ondersteuning van bedrijven en organisaties is er het afgelopen jaar een samenwerkingsverband ontstaan tussen Werkgroep Verder, Centrum ter Preventie van Zelfdoding en de suicidepreventiewerking van de centra voor geestelijke gezondheidszorg. Via deze samenwerking bieden we bedrijven en organisaties een

pakket aan waarin zowel deskundigheidsbevordering rond suicidepreventie, preventiebeleid en rouw na zelfdoding aan bod komt, alsook de uitwerking van een suicidepreventiebeleid op maat. Afhankelijk van de vraag kan de inhoud van dit pakket wijzigen, steeds in samenspraak met het bedrijf of organisatie en de verschillende partners.

### Vrijwilligerswerking

Om dit uitgebreide aanbod aan ondersteuning over heel Vlaanderen te realiseren, doet Werkgroep Verder beroep op vrijwilligers. Wij zijn steeds op zoek naar mensen die graag willen meewerken aan het verder uitbouwen van onze organisatie en het doorbreken van het taboe rond zelfdoding. Er zijn verschillende taken en manieren waarop mensen onze werking kunnen vooruit helpen. Denk bijvoorbeeld aan het opstarten en begeleiden van een gespreksgroep, het geven van een getuigenis in de media of tijdens een vorming, het bemannen van onze infostand tijdens diverse evenementen, of het schenken van een gift. Werkgroep Verder beschikt over een uitgewerkt vrijwilligersbeleid om onze vrijwilligers de nodige begeleiding en appreciatie te tonen. Ga zeker een kijkje nemen op onze site voor meer informatie rond het vrijwilligersbeleid en de diverse taken die Werkgroep Verder aanbiedt.

**Bart WITVROUWEN**

Stafmedewerker Werkgroep Verder, PassAnt vzw

### Vragen of noden? Aarzel niet om contact op te nemen

Zowel individuen als organisaties kunnen steeds terecht bij Werkgroep Verder met vragen omtrent rouw na zelfdoding, onze werking en aanbod. Dit kan via [info@werkgroepverder.be](mailto:info@werkgroepverder.be) of 02/361 21 28.

Alles kan uitgebreid nagelezen worden op [www.werkgroepverder.be](http://www.werkgroepverder.be) of [www.zelfmoord1813.be/nabestaanden](http://www.zelfmoord1813.be/nabestaanden).

**Zelfmoord1813.be** is de centrale toegangspoort voor iedereen die op zoek is naar hulp of informatie over (rouwen na) zelfdoding. Werkgroep Verder is één van de relevante organisaties die achter dit platform samenwerkt aan de pre- en postventie van zelfdoding, en in het bijzonder de zorg voor nabestaanden na zelfdoding organiseert en coördineert.

WERK GROEP  
VERDER...

[zelfmoord1813.be](http://zelfmoord1813.be)  
voor info en hulp

1813  
zelfmoord

# Kansen creëren in de vrije tijd

## Aandachtspunten voor Brede Scholen

Lia BLATON

*Kansarmoede bestrijden staat voor veel organisaties momenteel hoog op de agenda. Brede Scholen zetten in op het maximaliseren van ontwikkelingskansen van alle kinderen en jongeren, niet alleen op school maar ook in de vrije tijd. Het niet kunnen participeren aan activiteiten in de vrije tijd is één van de manieren waarop kansarmoede zich manifesteert in het leven van kinderen en jongeren. Brede Scholen zetten dan ook vaak in op het verbreden van de leer- en leefomgeving door het bestaande vrijetijdsaanbod bekend én toegankelijk te maken. In dit artikel gaan we in op wat kansarmoede betekent in het kader van vrijetijdsparticipatie en hoe Brede Scholen vrijetijdsactiviteiten proberen te ontsluiten voor alle kinderen en jongeren. Dit kan op verschillende manieren. Daarom is het belangrijk je als Brede School bewust te zijn van de keuzes die je maakt.*

### Kansarmoede en vrije tijd

Kind en Gezin definieert kansarmoede als volgt:

*“Kansarmoede is een toestand waarbij mensen beknot worden in hun kansen om voldoende deel te hebben aan maatschappelijk hooggewaarde goederen, zoals onderwijs, arbeid, huisvesting. Het gaat hierbij niet om een eenmalig feit, maar om een duurzame toestand die zich voordoet op verschillende terreinen, zowel materiële als immateriële.” (Kind en Gezin 2014)*

Opgroeien in armoede heeft een negatieve invloed op de cognitieve, affectieve en sociale ontwikkeling van kinderen (Geerts, Dierckx et al. 2012). Het verhoogt daarnaast ook de kans om ook later als volwassene in armoede terecht te komen.

In Vlaanderen kwam kinderarmoede onder meer in het nieuws in 2013 door berichten over de lege brooddozen: “Naar school met lege maag en lege brooddoos.” (Rommers 2013). Onder meer de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de Stad Gent trokken aan de alarmbel. Armoede is niet enkel een bekommernis van scholen, actoren en organisaties uit verschillende sectoren en actoren zijn hierbij betrokken. Lege brooddozen confronteren ons onmiddellijk met armoede. Maar daaraan verbonden zijn ook andere aspecten, zoals slechte huiskwaliteit, stress om rond te komen, gezondheidsproblemen, weinig mogelijkheden in de vrije tijd, zich minderwaardig voelen, ... Al die aspecten kunnen we gemakkelijker ‘niet weten’. Lege brooddozen zetten onmiddellijk tot actie aan, maar tegelijkertijd roepen ze ook vele vragen op: “Wie is verantwoordelijk?” “Hoe ver moeten ‘we’ gaan?” Leerkrachten worden vaak het eerst geconfronteerd met die brooddozen, maar onderwijs is niet de enige speler in het veld. Vanuit onderwijs is het dan ook belangrijk om niet enkel oog te hebben voor wat gebeurt op school, maar een bredere blik te krijgen op de leer- en leefomgeving van kinderen.

*“Education policy that wants to truly adopt a holistic approach to development needs to recognize and consider all the contexts*

*in which children live and learn, and to integrate service provision and delivery accordingly.” (Duckworth 2008)*

Hetzelfde geldt voor andere organisaties. Daarom is het belangrijk om banden te smeden tussen organisaties uit verschillende sectoren. De school bevindt zich in een groter systeem en vormt daar één onderdeel van. Onderzoek geeft aan dat de verschillende contexten van mensen verbonden zijn:

*“Individuals who have a good quality experience in one sphere of their life are also more likely to have good experiences in other contexts. This relationship between different areas of life is strongest between distal (sociodemographic features, such as income and parental education) and proximal (family relationships and behaviors) contexts.” (Duckworth 2008)*

### Wat is een Brede School?

Het referentiekader Brede School (Joos and Ernalsteen 2010) luidt als volgt:

Een Brede School is:

- een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren, waaronder één of meerdere scholen
- die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school
- met als doel maximale ontwikkelingskansen
- voor alle kinderen en jongeren.

Een kwalitatieve bredeschoolwerking heeft oog voor diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context.

Schema 1 stelt het referentiekader visueel voor.

Een Brede School werkt dus aan de maximale ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren en dit niet enkel tijdens de schooluren, maar ook erbuiten. Het gaat daarbij niet enkel om leren in school-

## SCHEMA 1: REFERENTIEKADER BREDE SCHOOL



settings, maar over het creëren van mogelijkheden voor kinderen en jongeren op verschillende vlakken en het ondersteunen van die kinderen en jongeren en hun ruimere omgeving. Binnen een Brede School werken verschillende sectoren samen, dat maakt het mogelijk om op verschillende terreinen tegelijk te werken (Ernalsteen and Joos 2011). Belangrijk is in het achterhoofd te houden dat Brede Scholen ontstaan in een lokale context: ze bouwen hun doelen en samenwerkingsverbanden uit op basis van lokale sterktes en noden.

### Brede School en maximaliseren van ontwikkelingskansen

*“Poverty is the deprivation of opportunity.”  
Amartya Sen, professor economie, nobelprijs 1998*

Om zowel tijdens de vrije tijd als tijdens de schooluren een brede leer- en leefomgeving te kunnen creëren dienen uit diverse sectoren verschillende organisaties, waaronder één of meerdere scholen, de krachten te bundelen.

Professor Reardon (Stanford University) beantwoordde de vraag “Hoe kunnen we evolueren naar een samenleving waarin onderwijs-succes niet bepaald wordt door de familiale achtergrond van leerlingen?” met volgende perspectief op de toekomst van onderwijs:

*“Fundamentally, (we should be) rethinking our still-persistent notion that educational problems should be solved by schools alone.” (Center, Rassen et al. 2013)*

### Het creëren van een brede leer- en leefomgeving: kansen creëren

Kinderen en jongeren ontwikkelen zich in diverse omgevingen: thuis, op school, op het speelplein, in de buurt, ... In deze veelheid aan contexten doen ze uiteenlopende leer- en leefervaringen op. Tussen kinderen zijn er grote verschillen in kansen die ze krijgen

en keuzemogelijkheden die ze hebben om zich te ontwikkelen. Een Brede School zet dan ook in op het creëren van een brede leer- en leefomgeving om kansen te maximaliseren (Ernalsteen and Joos 2011). Figuur 2 vat het samen.

We onderscheiden drie aspecten in het werken aan een brede leer- en leefomgeving.

Een eerste manier om de leer- en leefomgeving te beïnvloeden is door in te zetten op het **verbreden**, dit betekent kinderen en jongeren meer kansen bieden om een brede waaier aan ervaringen op te doen en zich veelzijdig te ontwikkelen. Dit kan door nieuwe contexten aan te bieden, door het bestaand aanbod voor meer kinderen en jongeren toegankelijk te maken en door de (school)infrastructuur open te stellen en her in te richten.

Een tweede aspect is het **versterken** van de leer- en leefomgeving. Dit door barrières (gezondheid, veiligheid, ...) die de ontwikkeling van kinderen en jongeren belemmeren, weg te werken, door de omgeving (ouders, buurtbewoners, begeleiders, partners, leerkrachten, ...) beter te informeren en competentier te maken én door de fysieke omgeving te optimaliseren zodat ze de ontwikkeling van kinderen en jongeren meer ondersteunt.

Tot slot is het stimuleren van **breed leren** van belang. Dit gaat over de kwaliteit en de aard van de leerprocessen binnen de activiteiten die georganiseerd worden. We onderscheiden drie gradaties: (1) creëren en deelnemen, waarbij kinderen en jongeren verantwoordelijk zijn voor (een deel van) een activiteit in een concrete maatschappelijke context; (2) ontmoeten en kennismaken met mensen, groepen, situaties in verschillende omgevingen en (3) het oefenen van specifieke competenties in een concrete maatschappelijke context.

## SCHEMA 2: EEN BREDE LEER- EN LEEFOMGEVING



### Kansen creëren in de vrije tijd

*“Armoede is echter ook een probleem van gebrekkige verdeling van maatschappelijke hulpbronnen, wat zich onder meer uit in gebrekkige toegang tot cultuur, sport, jeugdwerk, ... Net als het onderwijs is het vrijetijdsaanbod in onze samenleving grotendeels afgestemd op de leefwijze en – stijl van de brede middenklasse. Dat maakt het aanbod weinig toegankelijk in meerdere betekenissen- voor personen die in armoede leven.” (p.2 (Coussée and Roets 2011))*

#### Vrije tijd?

Vrije tijd is tijd die vrij te besteden is, zonder verplichtingen, tijd die je helemaal zelf kan invullen. Vrije tijd associëren we ook met de mogelijkheid om te doen wat je zelf graag doet, zoals het beoefenen van een hobby, wandelen, lezen, ... Meire (2011) verwijst naar van der Poel, die aangeeft dat autonomie centraal staat in de ‘vrije tijd’ van kinderen, waardoor je vrije tijd kan zien als die tijd waarover je niet ter verantwoording geroepen wordt of kan worden. Maar tegelijkertijd is er ook heel wat vrije tijd die georganiseerd wordt, waardoor de zogenaamde vrije tijd in zeker mate een verplichte tijd is. Vrije tijd, binnen Brede Scholen, situeert zich in dit spanningsveld.

#### Recht op vrije tijd

Artikel 31 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (Algemene Vergadering van de Verenigde Naties 1989) gaat in op het recht van kinderen op rust en vrije tijd, op deelneming aan spel en recreatieve bezigheden passend bij de leeftijd van het kind en op vrije deelneming aan het culturele en artistieke leven.

#### Artikel 31

De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op rust en vrije tijd, op deelneming aan spel en recreatieve bezigheden passend bij de leeftijd van het kind, en op vrije deelneming aan het culturele

en artistieke leven. De Staten die partij zijn, eerbiedigen het recht van het kind volledig deel te nemen aan het culturele en artistieke leven, bevorderen de verwezenlijking van dit recht, en stimuleren het bieden van passende en voor ieder gelijke kansen op culturele, artistieke en recreatieve bezigheden en vrijetijdsbesteding.



In het “algemeen commentaar” (general comment) nummer 17 (Committee on the Rights of the Child 2013) werd het artikel 31 verder uitgewerkt, met aandacht voor het recht van kinderen op tijd en ruimte en kansen waarover ze zelf actief of passief beschikken en zonder externe verplichtingen en participatie. Er worden ook linken gelegd met andere delen van het verdrag zoals non-discriminatie en het recht om gehoord te worden.

### Evenwicht in de vrije tijd

Brede Scholen zetten vaak in op het creëren van een aanbod, het creëren van extra kansen voor kinderen en jongeren om in de vrije tijd deel te nemen aan sport-, muziek-, creatieve en andere activiteiten. Talentontwikkeling staat daarbij centraal. Tegelijkertijd moet het evenwicht bewaard worden, want het ‘volplannen’ van agenda’s van kinderen en jongeren, het verplichten tot, schiet het doel voorbij en negeert de autonomie van kinderen om ‘vrije’ tijd zelf echt in te vullen.

### Vrije tijd als middel?

Meer en meer wordt vrijetijdsparticipatie ingezet om andere doelen te bereiken, zoals het ontwikkelen van taalvaardigheid, het voorkomen van allerhande problemen, het bevorderen van sociale cohesie ... Maar, wat niet uit het oog mag verloren worden is de nood / wens van kinderen, jongeren en hun ouders zelf. Het is tevens belangrijk de waarde van activiteiten als sport, muziek, beeldend werken op zich te zien, los van de koppeling aan een ander doel.

*“Het is aannemelijk dat eenzelfde instrumentele activeringsreflex dominant is bij het uittekenen van een beleid ter verhoging van de vrijetijdsparticipatie van kinderen in armoede. Bedoelen we hier het realiseren van een grotere gelijkheid in de mogelijkheden om de vrije tijd vorm te geven of richten we ons in eerste instantie op een externe finaliteit: preventie van ontwikkelingsstoornissen, bevorderen van sociale cohesie, taalondersteuning, ...? De inbreng van externe finaliteiten sluit niet per definitie uit dat kinderen en hun ouders hefbomen vinden in het aanbod om hun situatie te veranderen.” (p.8. in: Coussée and Roets 2011)*

Onderzoek geeft trouwens aan dat Brede Scholen goed moeten nagaan welke acties aan welke doelen kunnen gekoppeld worden en hoe dat dan moet gebeuren. Zo is bijvoorbeeld de link tussen sporten in de vrije tijd en het behalen van betere schoolresultaten niet zomaar te leggen (Studulski 2007).

### Inzetten op vrije tijd door Brede Scholen

Brede Scholen zetten vaak in op het verbreden van de leer- en leefomgeving. Hoger gingen we in op verschillende elementen van het werken aan deze brede leer- en leefomgeving: verbreden, ver-

sterken en breed leren. Naast deze invalshoeken zijn er nog andere items waar je rekening mee kan houden. Daar gaan we nu op in, want elke werkwijze heeft zijn eigenheid en zijn specifieke aandachtspunten.

### Binnen/buiten school(m)uren

Wanneer je inzet op vrije tijd in Brede Scholen, kan dat zowel tijdens als na de schooluren en zowel binnen als buiten de schoolmuren. In volgende figuur vatten we het samen: vrijetijdsactiviteiten georganiseerd binnen of buiten schoolmuren en binnen of buiten schooluren. Het vertrekpunt is ‘de school’, waar alle kinderen en jongeren zich bevinden en waar ze veel tijd doorbrengen.

Let wel: dit betekent niet dat de leerkrachten het aanbod organiseren of verantwoordelijk zijn. De school wordt hier beschouwd als plek waar kinderen en jongeren heel wat tijd doorbrengen, waar kinderen en jongeren te vinden zijn (als vertrekpunt) en als een locatie met heel wat ruimte en mogelijkheden.

### Binnen of buiten schoolmuren

Activiteiten binnen de schoolmuren organiseren, heeft als voordeel dat kinderen en jongeren er zich al bevinden en vertrouwd zijn met de locatie. Bovendien is er -vooral in steden- vaak een tekort aan geschikte infrastructuur. Scholen en de daar aanwezige infrastructuur (speelplaats, sporthal, lokalen, ...), kunnen dan ook na de schooluren en in vakanties hun dienst bewijzen (voor het delen van infrastructuur: zie infofiche: infrastructuur delen in de Brede School <http://www.bredeschool.org/infofiches/infrastructuur-delen-de-brede-school>).

Ook op vlak van toegankelijkheid heeft het organiseren van vrije tijd op school een voordeel: ouders of kinderen en jongeren zelf hoeven zich na de schooltijd niet te verplaatsen. De bereikbaarheid van activiteiten is dan beter. Een Brussels onderzoek naar vrijetijdsparticipatie van kinderen en jongeren in armoede (Coppens, 2013) geeft aan dat het organiseren van activiteiten aansluitend op de schooluren in de school zelf een antwoord biedt op de beperkte mobiliteit van heel wat ouders. Activiteiten die maar een uurtje duren en waarvoor ouders, met verschillende kinderen, een grote afstand moeten overbruggen zijn niet echt toegankelijk.

Toch lijkt het organiseren van allerlei vrijetijdsactiviteiten binnen de schoolmuren ook een nadeel te hebben. Brengen kinderen en jongeren al niet genoeg van hun tijd binnen die schoolmuren door?

Uit het tijdbelevingsonderzoek bij kinderen van 5 Brede Scholen (Meire, 2011) blijkt echter dat kinderen de schoollocatie op zich niet als een probleem ervaren. Spelen op het grasplein van de school of in het weekend aan speelpleinwerking deelnemen in de schoolgebouwen doet kinderen helemaal niet aan school den-

FIGUUR 3: VRIJETIJDRACTIVITEITEN: LOCATIE EN TIJDSTIP

#### Vrijetijdsactiviteiten toegankelijk maken door Brede School

	Binnen schoolmuren	Buiten schoolmuren
Na schooluren		
Tijdens schooluren		

ken. Het al dan niet ervaren van vrije tijd binnen de schoolmuren heeft vooral te maken met de soort activiteit, de begeleiding en de aanpak. Als kinderen ervaren dat er ook na de schooluren op een schoolse sfeer, met de gekende discipline en schoolse regels gewerkt wordt, ervaren ze dat niet echt als vrije tijd.

Om de leef- en leerwereld van kinderen en jongeren echt te verbreden is het belangrijk ook aandacht te hebben voor mogelijkheden rond de school, in de buurt. Dit kan vanuit de school als locatie gebeuren.

In een bevraging van jongeren in armoede, door UNICEF (Buyschaert, Dominicy et al. 2010) geven jongeren aan dat hun buurt, en de wijk waarin ze wonen, voor hen veel aantrekkelijker zou worden met meer groene ruimtes, speelpleinen, parken, sportzalen, buurtpleinen, ... Een aantal jongeren geeft ook aan dat het leven in de buurt erop vooruit zou gaan mochten er meer activiteiten georganiseerd worden zodat ze *minder op straat zouden moeten vertoeven en zich minder zouden vervelen*. Inspraak is daarbij belangrijk: jongeren willen voluit participeren aan het leven in de buurt; hen raadplegen is belangrijk. In diezelfde bevraging geven jongeren aan dat ze weinig tijd hebben voor vrijetijdsbezigheden, de tijd die hen nog rest na de uren die ze op school en in het gezin doorbrachten, besteden ze aan vrienden en de vriendengroep. De georganiseerde vrijetijdsbesteding lijkt dan ook niet echt aan hen besteed. Hun voorkeur gaat uit naar zelforganisatie en inspiratie van het ogenblik. Een jongerenwerking sluit daarbij aan: een plek waar ze vrij, los van bemoeienissen van ouders of al te controlerende begeleiders, uitgenodigd worden om deel te nemen aan diverse activiteiten en waar ze met steun van hun vrienden en begeleiders tijd kunnen doorbrengen. Plezier maken, zich goed voelen, staat daarbij centraal en biedt een alternatief voor het rondhangen op straat.

### **Worden activiteiten tijdens of na de schooluren georganiseerd?**

In heel wat georganiseerd aanbod zien we dat hier een onderscheid wordt gemaakt tussen tijdens of na de schooluren. Maar ook hier is veel variatie mogelijk: activiteiten worden soms aangeboden binnen het reguliere programma (tijdens de lessen), maar het kan ook in de (middag)pauzes en tijdens de speeltijden. Daarnaast zetten heel wat Brede Scholen een aanbod op na de schooluren, vaak aansluitend op die schooluren.

Kinderen en jongeren geven in de impactbevraging van de proefprojecten (2006-2009) (Engels, Ernalsteen et al. 2009) aan dat de activiteiten die georganiseerd worden ook een effect hebben op de school (geliefd zijn in de buurt, verruiming van de schoolvisie, levendigheid van de buurt). Verder willen ze graag meer sport, meer keuze en meer activiteiten na school. In het tijdbelevingsonderzoek (Meire 2011) zeggen kinderen dat ze graag activiteiten over de middag en na school hebben. Zeker middagactiviteiten maken dat alle kinderen die op school blijven eraan kunnen deelnemen en zo gebeurt er nog eens iets leuks op school. Anderzijds is het doorbrengen van grote delen van hun vrije tijd op school ook niet iets wat hen aanspreekt, het benutten van vele verschillende omgevingen is voor hen belangrijk.

### **Hoe wordt ingezet op het vrijetijdsaanbod?**

Naast al het voorgaande dient men bij de organisatie van een vrije-

tijdsaanbod nog heel wat keuzes te maken en met verschillende aspecten rekening te houden.

We gaan in op volgende elementen en geven hierbij telkens een paar aandachtspunten:

- Wie begeleidt?
- Verplichte of vrije keuze?
- Op voorhand gepland of ad hoc inschrijven?
- Aansluiten bij eindtermen/kernaspecten
- Welke kinderen en jongeren?
- Hoe worden ouders/opvoeders/... geïnformeerd of betrokken?
- Gratis of betalend?
- Doorstroom naar het reguliere aanbod?

### **Wie staat in voor de begeleiding?**

*Zijn het de leerkrachten of externe partners (vb. jeugdwerk, sociaal-artistisch, crea-ateliers) die de activiteiten begeleiden?*

In de impactbevraging van de proefprojecten Brede School (2006-2009) (Joos, Ernalsteen et al. 2010) geven tien coördinatoren aan dat door de Brede School de 'bredere leerling' in het vizier komt: leerkrachten leren leerlingen op een andere manier kennen, zien andere talenten en dit door samen te werken met externen. Ook in het secundair onderwijs geven vier van de vijf coördinatoren aan dat jongeren zich meer bewegen in de 'echte wereld' en dat door de ondersteuning van externen ook hierdoor de leerling breder gezien wordt.

Wie de activiteiten begeleidt, is voor kinderen en jongeren zelf ook belangrijk. In het tijdbelevingsonderzoek in 5 Brede Scholen (Meire 2011) werd in focusgesprekken gepeild naar hun waardering van de begeleiders. Uit de bevraging blijkt dat het afhangt van persoon tot persoon. Wanneer leerkrachten activiteiten in de vrije tijd begeleiden, is het voor kinderen belangrijk dat de leerkrachten op een andere manier omgaan met kinderen en dus niet de 'schoolse' leerkracht zijn, maar losser, in een andere sfeer de activiteiten begeleiden.

### **Verplicht aanbod - vrije keuze**

Uit tijdbelevingsonderzoek en bevragingen van kinderen en jongeren blijkt dat ze zelf willen bepalen aan welke activiteiten ze zullen deelnemen en wanneer ze dat zullen doen (Meire 2013). Belangrijk hierbij is ervoor te zorgen dat kinderen en jongeren echt zelf kunnen kiezen. Als ze ervoor kiezen om niet deel te nemen, moet dat hun eigen keuze zijn en niet een keuze bepaald door allerlei drempels zoals het financiële, de afstand of de beperkte kennis over wat het aanbod inhoudt. Toch kunnen kinderen en jongeren soms een duwtje in de rug gebruiken en ontdekken ze – ondanks hun eigen vooroordelen en verwachtingen – dat ze bepaalde activiteiten of organisaties wel leuk vinden. Maar dit is ook gelinkt aan keuzemogelijkheden: goed informeren over aanbod en activiteiten maakt dat kinderen en jongeren echte keuzes kunnen maken.

### **Op voorhand plannen – ad hoc deelnemen**

Soms wordt kinderen gevraagd om op voorhand in te schrijven; voor andere activiteiten werkt men met een open aanbod, waar kinderen ad hoc aan kunnen deelnemen.

Beide werkwijzen hebben voor- en nadelen. Als kinderen op voor-

hand moeten inschrijven, loop je het gevaar dat je bepaalde kinderen niet bereikt. Maar daardoor heb je als organisator wel een goed zicht op het aantal deelnemers en kan je met de kinderen een traject doorlopen. Wanneer een aanbod inspeelt op kinderen die “komen binnenwaaien” is het moeilijker om op voorhand goed in te schatten wie komt, is het belangrijk om het aanbod goed te duiden en zichtbaar te maken en ervoor te zorgen dat kinderen terugkomen.

Een voorbeeld: In Gent organiseerde Brede School Brugse Poort tijdens de zomervakantie samen met De Circusplaneet, een circuschool die circuslessen geeft aan een ruim publiek en ruim 700 leden telt, workshops in het park de Groene Vallei. De begeleiders en organisatoren spraken in de eerste plaats kinderen aan die tijdens het schooljaar al circusateliers volgden, maar nodigden ook in het park toevallig aanwezige kinderen uit om deel te nemen en te proeven van verschillende circustechnieken. Geregeld nodigden ze 's avonds buurtbewoners, parkgebruikers en ouders uit op een voorstelling en aan het eind van de week organiseerde De Circusplaneet ook telkens een toonmoment zodat kinderen dat wat ze tijdens de week geleerd hadden, konden tonen aan een echt publiek.

Een aantal Brede Scholen zetten, vaak in de zomermaanden, in op het vindplaatsgericht werken. In plaats van kinderen en jongeren op te wachten op locatie (waar activiteiten georganiseerd worden), trekt men bijvoorbeeld naar speelpleinen in de buurt, plekken waar kinderen en jongeren vertoeven, of gaan ze op bezoek bij de kinderen thuis. In het jeugdwerk worden vier verschillende methoden voor vindplaatsgericht werken onderscheiden, we verwijzen hiervoor naar: Castermans (2004).

### Eindtermen/kernaspecten

*Wordt er een link gelegd met de eindtermen en/of met de kernaspecten van maximale ontwikkelingskansen (zie referentiekader Brede School).*

In het referentiekader Brede School zijn vijf kernaspecten van maximale ontwikkeling gedefinieerd: gezondheid, veiligheid, maatschappelijke participatie, talentontwikkeling en plezier en voorbereiding op de toekomst (Joos and Ernalsteen 2010). Heel wat organisaties vinden hierin doelen terug waar ze kunnen aan werken. Voor scholen zijn dat bijvoorbeeld de eindtermen. Wanneer het over vrijetijdsbesteding gaat, wordt er op verschillende terreinen gewerkt. Zo ontdekken kinderen door bijvoorbeeld deel te nemen aan crea-ateliers talenten op vlak van beeldend werken. Tegelijkertijd leren ze ook samenwerken met andere kinderen, ontdekken ze kunstenaars, ... Belangrijk bij het organiseren van de vrije tijd is niet vergeten dat het plezier enorm belangrijk is. Wanneer vrije tijd bijvoorbeeld vooral beoogt de kinderen en jongeren talig sterker te maken, loopt men het gevaar dat de vrije tijd geïnstrumentaliseerd wordt, en vooral ingezet wordt om andere doelen te realiseren. Het blijft dus steeds weer zoeken naar een goed evenwicht. Inspraak en participatie van kinderen en jongeren zijn ook hier belangrijk.

*“Autonomie van kinderen voor het invullen van de vrije tijd is belangrijk. Sommige kinderen willen graag recreatief sporten en bijvoorbeeld gewoon wat ‘sjotten’ met vrienden, terwijl andere kinderen nood hebben aan een echte club, met trainingen en wedstrijden.” (Meire, 2011)*

### Welke kinderen/jongeren?

*Voor welke kinderen/jongeren is het aanbod bestemd: voor kinderen en jongeren van de school (per klas of over klassen heen), voor kinderen en jongeren van verschillende scholen samen, voor kinderen en jongeren uit de buurt, ...?*

Opnieuw zijn er tal van mogelijkheden.

Uit de bevraging van 35 kinderen en jongeren uit enkele proefprojecten (2006-2009) blijkt dat kinderen en jongeren graag meer activiteiten hebben met leerlingen uit verschillende leerjaren (Engels, Ernalsteen et al. 2009).

Om de sociale cohesie te bevorderen wordt in Brede School Essegem (Bres), een Brede School die sinds 2012 steun krijgt van de VGC (Vlaamse Gemeenschapscommissie), ingezet op activiteiten die zich richten naar de leerlingen van drie scholen in de buurt. Kinderen (telkens uit hetzelfde leerjaar) leren elkaar zo beter kennen en maken nieuwe vriendjes met kinderen die vlakbij wonen.

### Op welke wijze worden ouders/opvoeders geïnformeerd/betrokken?

Verschillende onderzoeken geven aan dat de samenwerking tussen de school en andere partners vertrouwen biedt voor ouders (Meire, 2011, Coppens, 2014, Pulinx, 2014). Bij het organiseren van activiteiten in de vrije tijd is het van belang ouders goed te informeren (Blaton 2015). Men dient op een expliciete manier uitleg te geven over de werking, transparant te zijn over alle kosten verbonden aan de activiteiten en te duiden waarom vrijetijdsactiviteiten leuk, nuttig en interessant kunnen zijn. Verschillende partners kunnen hierover communiceren: leerkrachten, begeleiders, brugfiguren, andere ouders ... Een aandachtspunt hierbij is dat de communicatie over de verschillende aspecten éénduidig is, m.a.w. dat wie ook de informatie brengt hetzelfde verhaal vertelt.

### Gratis/betalend?

Brede Scholen zetten vaak in op een laagdrempelig vrijetijdsaanbod voor kinderen en jongeren. Het financiële aspect is daarbij van belang. We geven een aantal alternatieven en formuleren telkens een aantal vragen waar je best op voorhand over nadenkt. Een eerste belangrijk aspect is uiteraard de kostprijs.

- Gratis deelname
  - ♦ *Is een drankje inbegrepen? Wordt er gratis water voorzien? Moeten kinderen zelf iets meebrengen? Waarom is het gratis? Communiceer je dit?*
- Kleine bijdrage
  - ♦ *Wat houdt de bijdrage in? Wordt er gecommuniceerd dat dit slechts een deel van de effectieve kostprijs is? Waarom vraag je een kleine bijdrage? Is dat symbolisch of om bepaalde kosten te dekken?*
- Verschillende financiële bijdrage afhankelijk van bepaalde factoren en/of gebruik makend van bestaande subsidies voor gezinnen
  - ♦ *Is het duidelijk waar gezinnen een beroep op kunnen doen/hoe formulieren ingevuld moeten worden/wie er recht op heeft/... Wordt dit door de organisatie gecommuniceerd? Spreek je mensen hiervoor individueel aan?*
- De gehele kostprijs met mogelijkheid tot afbetaling of alternatieven ...

- ◆ *Is dit duidelijk voor ouders, wordt dit gecommuniceerd? Zijn partners hiervan op de hoogte? Spreek je hiervoor mensen aan?*

### Doorstroom naar reguliere aanbod

Heel wat Brede Scholen willen doorstroom verzorgen naar het reguliere aanbod. Dit is niet evident. Verschillende factoren spelen daarbij een rol. Uit het tijdbelevingsonderzoek (Meire, 2011) blijkt dat kinderen aangeven dat er toch een verschil is tussen kennismaking met het aanbod via initiatieven waarbij ze eens kunnen 'proeven' van een aantal sporten en echt in een sportclub een sport beoefenen. Bij een kennismaking is het allemaal nog vrijblijvend en verloopt alles in een lossere sfeer. Wanneer de kinderen dan naar een echte training gaan, worden soms hogere eisen gesteld en wordt er meer van hen verwacht. Ook de kostprijs kan een drempel zijn. Verder hebben ouders vaak vertrouwen in de school en is het belangrijk om hen daar ook te laten kennismaken met de betrokken organisaties en begeleiders van het reguliere aanbod. Vertrouwen kan zo groeien.

Uit onderzoek (Pulinx, De Clerck et al. 2014) blijkt dat het vrijetijdslandschap vooral voor anderstalige nieuwkomers niet transparant genoeg is: de informatie is versnipperd en niet laagdrempelig. Zo zijn ouders vaak niet op de hoogte van de mogelijkheden tot financiële ondersteuning. Daarnaast leven er verkeerde verwachtingen, zowel bij de nieuwkomers als bij de vrijetijdsverstrekkers. Een analyse van de eigen toegankelijkheid per organisatie is belangrijk. In het kader van dit actieonderzoek ontwikkelde het Gentse team een brochure voor toeleiders.

### Tot slot

Het was onze bedoeling in dit artikel te illustreren hoe Brede Scholen kunnen inzetten op het toegankelijk maken van het vrijetijdsaanbod. We hopen dat we aantoonde dat men aan heel wat verschillende aspecten aandacht dient te besteden en dat er voor al die aspecten keuzemogelijkheden zijn. De ene actie (bijvoorbeeld vrijetijdsactiviteiten organiseren op school) is niet beter dan de andere (bijvoorbeeld tijdens de zomervakantie activiteiten aanbieden op een plein) maar het is belangrijk dat Brede Scholen zich bij het organiseren van het vrijetijdsaanbod bewust zijn van de keuzes die ze maken. Door doordacht in te zetten en duidelijk te weten wat de voor- en de nadelen van bepaalde acties zijn, kan men effectiever te werk gaan.

**Lia BLATON**

Projectmedewerker Brede School,  
Steunpunt Diversiteit & Leren

### BIBLIOGRAFIE

- Algemene Vergadering van de Verenigde Naties (1989). Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. a. o. n. 1989.
- Blaton, L. (2015). Ouders aan boord van de Brede School. Brede School Ahoy! Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Buyschaert, G., et al. (2010). Dat denken we ervan. Jongeren geraakt door armoede spreken over hun leven. Brussel, UNICEF België.
- Castermans, E. (2004). "Vindplaatsgericht werken." *Krax*, vakblad van het jeugdwerk 3(4).
- Center, E., et al. (2013). *Levelling the Playing Field. Community Schools Confront Poverty to Improve Student Success.* U. W. o. t. B. A. P. f. Children. San Francisco.
- Committee on the Rights of the Child (2013). General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). U. Nations. New York.
- Coussée, F. and G. Roets (2011). *Vrijetijdsbeleving van kinderen in armoede.* Gent, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent.
- Duckworth, K. (2008). The influence of context on attainment in primary school: interactions between children, family and school contexts. London, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Engels, M., et al. (2009). "Het potentieel van Brede School. Eerste indrukken uit een impactbevestiging bij bredeschoolprojecten." *Krax*: 36-39.
- Ernalsteen, V. and A. Joos (2011). *Wat doet een Brede School? Werken aan een brede leer- en leefomgeving.* Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Geerts, A., et al. (2012). *Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede.* Brussel, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- Joos, A. and V. Ernalsteen (2010). *Wat is een Brede School? Een referentiekader.* Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Joos, A., et al. (2010). *De impact van Brede School. Een verkennend onderzoek.* Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Kind en Gezin (2014). *Het kind in Vlaanderen. 2013.* Brussel, Kind en Gezin.
- Meire, J. (2011). *Vrije tijd tussen de school(m)uren. Kinderen over hun niet-schoolse tijd in vijf brede scholen.* Brussel, Kind & Samenleving.
- Meire, J. (2013). *Over vrijbuiters en ankertijd. De tijdsbeleving van kinderen onderzocht.* Brussel, Kind & Samenleving.
- Pulinx, R., et al. (2014). *Geïntegreerd eindrapport Actie-onderzoek 16- tot 18jarige nieuwkomers uit derdelanden.* Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren (Universiteit Gent) e.a.
- Rommers, W. (2013). *Naar school met lege maag en lege brooddoos.* De Standaard. Brussel, Corelio publishing.
- Studulski, F. (2007). *De brede school. Perspectief op een educatieve reorganisatie.* Amsterdam, Uitgeverij SWP.

## Arbeid en tewerkstelling

**Lijst van knelpuntberoepen in Vlaanderen 2015** – Technisch talent blijft het grootste tekort. [www.vdab.be/trendsdoc/vacatureanalyse/knelpuntberoepenlijst2015.pdf](http://www.vdab.be/trendsdoc/vacatureanalyse/knelpuntberoepenlijst2015.pdf)

**Hoe hoger de werkloosheidsgraad, hoe meer zelfstandigen** - Elk jaar opnieuw onderzoekt Randstad verschillende facetten van flexibele arbeid. In de editie van dit jaar, Flexibility@work 2015, neemt David Banchflower, professor aan de University of Sterling, de meest recente ontwikkelingen rond zelfstandig werk onder de loep. [www.jobat.be/nl/artikels/hogere-werkloosheid-leidt-tot-meer-zelfstandigen/](http://www.jobat.be/nl/artikels/hogere-werkloosheid-leidt-tot-meer-zelfstandigen/)

**Studiekeuze maken?** De nieuwe schoolverlatersstudie is gelanceerd. Essentiële informatie voor wie een studiekeuze moet maken. In het schoolverlatersrapport worden pas afgestudeerden in Vlaanderen een jaar lang gevolgd in hun zoektocht naar een eerste job. [www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtm](http://www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtm)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Nieuw model voor asielopvang gaat van start** - Er zijn drie belangrijke veranderingen. [www.kruispuntmi.be/nieuws/nieuw-model-voor-asielopvang-gaat-van-start](http://www.kruispuntmi.be/nieuws/nieuw-model-voor-asielopvang-gaat-van-start)

**Racisme en de psychologische effecten op het kind** - Birsan Taspinar is psychologe en systeemtherapeute, en auteur van het boek "Moeders van de stilte". In haar werk als therapeute komt ze dagelijks in aanraking met de effecten van racisme op kinderen. Voor de Kinderrechtencoalitie schreef ze hierover een interessant artikel. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/racisme-en-de-psychologische-effecten-op-het-kind>

## Juridisch: jongerenrechten en -plichten

**M-Decreet en inschrijvingsrecht** - Vanaf 1 januari 2015 gaat het M-decreet in voege voor CLB-medewerkers. De toepassing van het M-decreet heeft ook tot gevolg dat de spelregels van het inschrijvingsrecht opnieuw gewijzigd worden. <http://www.vclbdewisselantwerpen.be/pdf/3.5.1%20M-decreetEninschrijvingsrecht.pdf>

**Advies Ontwerpdecreet Onderwijsdecreet XXV** - Op 10 juni 2015 besprak het Vlaams Parlement tijdens de plenaire vergadering het Ontwerpdecreet. Er was nogal wat aandacht voor het amendement dat stelt dat wanneer leerlingen van school veranderen het verslag voor buitengewoon onderwijs of het gemotiveerd verslag voor geïntegreerd onderwijs verplicht naar de nieuwe school wordt overgedragen. Het Kinderrechtencommissariaat doet daartoe een voorstel in een advies. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/krc-advies-ontwerpdecreet-onderwijsdecreet-xxv>

**Vermaatschappelijking van de jeugdhulp** - Op 10 juni 2015 organiseerde het Kinderrechtencommissariaat hierover een symposium. Vermaatschappelijking maakt deel uit van een bredere visie op zorg. Het decreet Integrale Jeugdhulp verwijst er expliciet naar. [www.kinderrechtencommissariaat.be/actueel/symposium-vermaatschappelijking-van-jeugdhulp](http://www.kinderrechtencommissariaat.be/actueel/symposium-vermaatschappelijking-van-jeugdhulp)

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**De start van integrale jeugdhulp in Vlaanderen** - Het decreet Integrale Jeugdhulp trad in 2013 in werking en verankerde zo een verregaande samenwerking tussen alle sectoren die betrokken zijn bij jeugdhulp. In het Jaarverslag 2014 vind je een stand van zaken na het eerste werkjaar. [http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/publicaties/jaarverslagen/jaarverslag\\_2014.pdf](http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/publicaties/jaarverslagen/jaarverslag_2014.pdf)

**De nieuwe beleidsstructuur integrale jeugdhulp** - Het decreet Integrale Jeugdhulp en het actieplan jeugdhulp zijn twee belangrijke beleidslijnen van de Vlaamse overheid met impact op de organisatie van de jeugdhulpverlening. <http://www.wvg.vlaanderen.be/wvg/ijh/vlaanderen/beleidsstructuur/Paginas/default.aspx>

**De Intersectorale Toegangspoort** - In elke provincie ging op 1 maart 2014 de intersectorale toegangspoort van start. Deze vervangt de toegang tot niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp via Jongerenwelzijn en Zorgregie voor personen met een handicap. Ze regelt voor alle sectoren van Integrale Jeugdhulp de toegang tot de niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp. [http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2015/5/6/20150506\\_zorgregierapport-minderjarigen-VAPH-2014.pdf](http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/nieuws/2015/5/6/20150506_zorgregierapport-minderjarigen-VAPH-2014.pdf)

**Vlaams Loket Jeugdhulp** - Dit is een basaal werkinstrument voor de hulpverleners en is maar beperkt toegankelijk voor derden. De rubrieken, die algemeen toegankelijk zijn, laten wel toe aan buitenstaanders om heel wat achtergrondinformatie over de werking van de Integrale Jeugdhulp te achterhalen. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/vlaams-loket-jeugdhulp/>

**Participatie in de jeugdhulp** - Integrale jeugdhulp is geen evident verhaal. Het uitbouwen van participatie binnen integrale jeugdhulp is dat evenmin. Participatie waarmaken is onvermijdelijk een voortdurend zoekproces, met veel kansen en mogelijkheden, maar ook valkuilen en weerstand. Drie participatiewerkers van de Vlaamse overheid aan het woord. [www.vlaamswelzijnsverbond.be/nieuws/sociaalnet-publiceert-participatie-de-jeugdhulp](http://www.vlaamswelzijnsverbond.be/nieuws/sociaalnet-publiceert-participatie-de-jeugdhulp)

## Nieuwe of vernieuwde websites en apps

**www.goededoelen.be** - 'Goede doelen' is van nu af aan de toegangspoort naar het verenigingsleven. Via de website is een uitgebreide gegevensbank ter beschikking van iedereen die zich engageert of zich wil engageren, organisaties en schenkers. Consultatie van de site zou voor iedereen een automatisme moeten worden.

**www.weekvandegeletterdheid.be** - Dit is een website in het kader van de 5de Week van de Geletterdheid die inzoomt op jongeren en jongvolwassenen in Vlaanderen. Want maar liefst 1 op 10 onder hen is onvoldoende geletterd.

**www.kennisplein.be** - Kennisplein.be is een digitaal platform dat informatie, mensen en praktijkkennis met elkaar verbindt.

**www.klascement.net** - KlasCement is de Vlaamse onderwijsportalsite waar iedereen die betrokken is bij onderwijs elkaar helpt via het delen van tips, praktijkvoorbeelden, lesmateriaal.

<http://outreachtips.be> - Met deze website geven we outreachtips mee die zich toespitsen op het niveau van de outreacher zelf, maar ook naar de organisatie die outreachend sociaal werk wil organiseren en naar het beleid.

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Het ABC van het M-decreet** - maatregelen specifieke onderwijsbehoeften – Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 5 januari 2015. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/02-13-M-decreet.htm>

**M-decreet** - Vanaf het schooljaar 2015-2016 voert de overheid nieuwe maatregelen in om meer kinderen met een beperking een plaats in het gewoon onderwijs te bieden. Kinderen met een beperking die dankzij redelijke aanpassingen het gewoon onderwijs kunnen volgen, hebben het recht om zich in te schrijven in een gewone school. <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/redelijke-aanpassingen-nieuwe-maatregelen>

**Wat is het M-decreet?** - maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften! [www.m-decreet.be/](http://www.m-decreet.be/)

**M-decreet Survival Guide - VIRBO** - Het M-decreet heeft als voornaamste doel een verandering in ons denken over onderwijs te bewerkstelligen. [http://virbo.be/upload/files/downloads/1413795666M-decreetsurvivalguide\(ZCuitprodia\).pdf](http://virbo.be/upload/files/downloads/1413795666M-decreetsurvivalguide(ZCuitprodia).pdf)

**Hoe belangrijk vinden leerkrachten, leerlingen en ouders de 21ste eeuwse sleutelcompetenties?** - Kritisch met informatie omgaan, creatief denken, samenwerken met anderen, probleemoplossend denken, leren leren....: het zijn volgens vele onderwijsexperts de sleutelcompetenties die jongeren in het on-

derwijs van de 21ste eeuw moeten verwerven. Maar wat denken leerkrachten, leerlingen en ouders daarover? Zowel in Vlaanderen als in Nederland blijkt het draagvlak voor de sleutelcompetenties stevig te zijn. <http://duurzaamonderwijs.com/2015/06/06/hoe-belangrijk-vinden-leerkrachten-leerlingen-en-ouders-de-21ste-eeuwse-sleutelcompetenties/>

## Onderzoek

**Progress for Children Beyond Averages: Learning from the MDGs (No. 11)** – In deze vlaggenschip-publicatie van UNICEF wordt een evaluatie opgemaakt van de vooruitgang die geboekt werd dankzij de gemeenschappelijke agenda van de Millennium Development Goals (MDG) [www.unicef.org/publications/index\\_82231.html](http://www.unicef.org/publications/index_82231.html)

**Teaching and Learning about Child Rights: a study of implementation in 26 countries** - Dit rapport werd in opdracht van UNICEF opgesteld door het centrum voor kinderrechten van de Queen's University Belfast. Het maakt een analyse van de implementatie van kinderrechten (educatie) en gaat na welke uitdagingen hiermee gepaard gaan in 26 industrielanden en -regio's. Ook de wijze waarop kinderrechten in de 'curricula en in de lerarenopleiding worden geïntegreerd, komt aan bod. [www.unicef.org/crc/files/CHILD\\_RIGHTS\\_EDUCATION\\_STUDY\\_final.pdf](http://www.unicef.org/crc/files/CHILD_RIGHTS_EDUCATION_STUDY_final.pdf)

**Welke media gebruiken jongeren en welke impact heeft hun socio-economische status hierop?** - Financiële educatie van jongeren is één van de thema's waarop het Vlaams Centrum Schuldenlast (VCS) in het kader van zijn schuldenpreventieopdracht sterk wil inzetten. Een belangrijk onderdeel van deze financiële educatie is het verhogen van de reclamewijsheid van jongeren. Dit rapport bestaat uit twee delen. Het eerste behandelt het mediabezit en -gebruik van kinderen en jongeren anno 2014 en in het tweede deel wordt vervolgens dieper ingegaan op de rol van de socio-economische status (SES) in het mediabezit en -gebruik van minderjarigen.

[http://www.vlaamscentrumschuldenlast.be/nieuws/welke\\_media\\_gebruiken\\_jongeren\\_en\\_welke\\_impact\\_heeft\\_hun\\_socio\\_economische\\_status\\_hierop.html?PHPSESSID=gt65ko6eu2501ti4hdbeou9v7](http://www.vlaamscentrumschuldenlast.be/nieuws/welke_media_gebruiken_jongeren_en_welke_impact_heeft_hun_socio_economische_status_hierop.html?PHPSESSID=gt65ko6eu2501ti4hdbeou9v7)

## Europese Overheden

**Verklaring van Brussel** – Deze Verklaring kwam tot stand onder het Belgisch Voorzitterschap van het Comité van Ministers van de Raad van Europa en is gericht aan de lidstaten van de Raad van Europa, de multilaterale organisaties (de Europese Unie, de Raad van Europa en de Verenigde Naties), aan andere Europese instellingen en politieke structuren die betrokken zijn bij het jeugdwerk op nationaal, regionaal en lokaal niveau, aan jeugdwerkers en aan de jongeren zelf. Dit is het sluitstuk van de 2de Europese Jeugdwerkconventie. [www.eywc2015.be/](http://www.eywc2015.be/)

## Vlaamse Overheid

**De keuze voor integrale jeugdhulp** - Jo Vandeurzen, Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin over: Hoe loopt de Integrale Jeugdhulp in de praktijk? Gedachtewisseling met de minister en vragen van Parlementsleden in de Commissie Welzijn, Vlaams Parlement op dinsdag 16 juni 2015, 14.00u. [http://kindinnood.be/documenten/jeugdhulp\\_nota\\_hoorzittingen.pdf](http://kindinnood.be/documenten/jeugdhulp_nota_hoorzittingen.pdf)

**Kwaliteitscentrum voor diagnostiek** – Het Kwaliteitscentrum wordt opgericht in het kader van de Integrale Jeugdhulp en in nauwe samenwerking tussen enerzijds de Vlaamse Gemeenschap en anderzijds het Vlaams Forum voor Diagnostiek, de CLB-centrumnetten, de Associaties Universiteiten en Hogescholen, het Vlaams Welzijnsverbond, de Federatie van Sociale Ondernemingen, de Federatie van Diensten Geestelijke Gezondheidszorg, Zorgnet Vlaanderen, Jongerenbegeleiding, Cachet en het Vlaams Platform van Verwijzende Instanties voor Personen met een Handicap. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2015/6/17/kwaliteitscentrum-voor-diagnostiek/>

**Vlaams Actieplan Armoedebestrijding (VAPA) 2015-2019** - Op 3 juli 2015 keurde de Vlaamse regering het actieplan goed. Dit is het centrale beleidskader van de Vlaamse regering in het tegengaan van (kinder)armoede. Op 8 juli besprak de plenaire vergadering van het Vlaams parlement het VAPA in een actualiteitsdebat. [www.kinderrechtencommissariaat.be/advies/vlaams-actieplan-armoedebestrijding](http://www.kinderrechtencommissariaat.be/advies/vlaams-actieplan-armoedebestrijding)

**Vlaams Jeugd- en Kinderrechtenbeleidsplan (JKP) 2015-2019** - Op 17 juli 2015 keurde de Vlaamse Regering het JKP 2015-2019 definitief goed. Het JKP legt het jeugd- en kinderrechtenbeleid van de Vlaamse Regering vast. Het JKP wordt nu bezorgd aan het Vlaams Parlement.

<http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/jkp-2015-2019-definitief-goedgekeurd>  
[http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb\\_beleidsplan\\_jkp2015\\_2019.aspx](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb_beleidsplan_jkp2015_2019.aspx)

**Voorstel van resolutie betreffende de bestrijding van gewelddadige radicalisering** - In deze resolutie stelt het Vlaams Parlement 55 maatregelen voor om gewelddadige radicalisering te voorkomen en te bestrijden. Daarbij wordt ook een appel gedaan op het jeugdwerk. <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2014-2015/g366-1.pdf>

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

### \* Adviezen

- Advies over het ontwerp jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (SALV):
- Advies over het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019 (MORA)
- Advies voorontwerp jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019 (SAR WGG)
- Advies Vlaams loopbaan- en diversiteitsbeleid (EAD)

### \* Arbeid

- Besluit toekenning van betaald educatief verlof (SERV-publicatie)
- De erkenning van uw gezondheidszorgberoep
- Arbeid en gezin: een paar apart
- Vlaamse reïfectatiecommissie. Schooljaar 2012-2013
- Haalbaarheid om tot het pensioen door te werken
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Onderhoud DBSO. Juni 2015
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor schoolspotters. Juni 2015
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Onderhoud LSO. Juni 2015
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Preventie. Juni 2015
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor preventiemedewerkers. Juni 2015
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor onderhoudsmedewerkers. Juni 2015
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Schoolspotters. Juni 2015
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Medewerkers Verkeersveiligheid. Juni 2015
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor medewerkers verkeersveiligheid. Juni 2015
- Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen 2015
- Tevredenheid over het zelfstandig ondernemerschap

### \* Jaarverslagen

- Jaarverslag Kind- & Gezin 2014: Het kind in Vlaanderen
- Jaarverslag Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media 2014
- Jaarverslag Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming – AKOV
- Jaarverslag Examencommissie secundair onderwijs 2011 / 2012 / 2013 / 2014
- Jaarverslag NARIC - Vlaanderen 2011 / 2012 / 2013 / 2014 (het erkennen van de gelijkwaardigheid van buitenlandse getuigschriften en diploma's)
- Jaarverslag Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs - AGIO

### \* Onderwijs

- Frans in de derde graad aso, kso en tso. Werkseminarie na de peiling
- Project Algemene Vakken (PAV). Werkseminarie na de peiling
- School- en studietoelagen 2015-2016. Folder
- Aanvraag van een school- of studietoelage voor 2015-2016. Formulier

### \* Welzijn

- Dalende huwelijkskans en echtscheidingskans in het Vlaamse Gewest

**Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad** [www.vlor.be](http://www.vlor.be)

- Beleidsaanbevelingen over onderwijs aan kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen (02/072015)

- Advies over de rationalisatie en optimalisatie van het Vlaamse hoger onderwijs (02/07/2015)
- Advies over het Jeugd- en Kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019 (25/06/2015)
- Advies over de bouwstenen voor een slagkrachtig volwassenenonderwijs (25/06/2015)
- Advies over een voorstel tot vereenvoudiging van het leerkrediet (19/06/2015)

## Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

Voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen/edulex/](http://www.ond.vlaanderen/edulex/)

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

- 10/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging, wat het opleidingsaanbod betreft, van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 oktober 2008 houdende uitvoering van het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (B.S.12/08/2015)
- 17/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de mondzorg als nieuwe opleiding van de UC Leuven (B.S.17/08/2015)
- 17/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de mondzorg als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool (B.S.17/08/2015)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 19/06.2015 - Decreet betreffende het onderwijs XXV (B.S.21/08/2015)
- 03.07.2015 - Decreet houdende diverse bepalingen onderwijs (B.S.28/07/2015)
- 17/07/2015 - Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2015 tot wijziging van artikel 2 en van de bijlage van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (B.S.19/08/2015)
- 05/06/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 2 en van de bijlage van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs (B.S.19/08/2015)
- 12/06/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 4 en 5 en de bijlagen van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 november 1998 betreffende de regels voor het uitreiken van het getuigschrift van basisonderwijs en het vastleggen van de vorm ervan (B.S.06/07/2015)
- 19/06.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.16/07/2015)

- 26/06/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de maximale groei voor de centra voor basiseducatie en voor de centra voor volwassenenonderwijs per indeling voor het schooljaar 2015-2016 (B.S.17/07/2015)
- 26/06/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van nieuwe programmaties voor het schooljaar 2015-2016 in het deeltijds kunstonderwijs (B.S.17/07/2015)
- 10/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering en tot verdere uitvoering van het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (B.S.25/08/2015)
- 10/07.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van sommige besluiten van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S.28/08/2015)
- 17/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de pre-waarborging in het basisonderwijs (B.S.20/08/2015)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn en sociaal cultureel werk

- 17/07/2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot toekenning van taken en kerntaken aan een vereniging zonder winstoogmerk als vermeld in artikel 25, § 1, eerste lid, 3°, van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid (B.S.17/08/2015)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

Hoorzittingen kinderarmoede - De Commissie voor Transversale Aangelegenheden-Gemeenschapsbevoegdheden van de Senaat wil immers een informatieverslag opstellen over de kinderarmoede in België. Christel Verhas, directeur gezinspolitiek en SCW, ging de visie van de Gezinsbond op kinderarmoede toelichten. [www.gezinsbond.be/Gezinspolitiek/Nieuws/Paginas/Hoe-\(kinder\)armoede-aanpakken.aspx](http://www.gezinsbond.be/Gezinspolitiek/Nieuws/Paginas/Hoe-(kinder)armoede-aanpakken.aspx)

### Gratis boek "Geld en Gedrag. De theoretische basis"

Budget- en schuldhulpverleners krijgen vaak te maken met cliënten die hun geld niet goed kunnen beheren. Om de financiële zelfredzaamheid van deze cliënten daadwerkelijk te kunnen vergroten, is inzicht nodig in de (vaak onbewuste) psychologische processen die financieel gedrag sturen. [www.vlaamscentrumschuldenlast.be/nieuws#item\\_1626](http://www.vlaamscentrumschuldenlast.be/nieuws#item_1626)

**(Nieuwe) schulden centrale: geen deus ex machina voor de preventie van schuldenproblemen** - Vanuit diverse hoeken wordt gepleit voor de uitbreiding van de Centrale voor Kredieten aan Particulieren (afgekort: CKP) naar een ruimere "schulden centrale" waarin ook andere schulden (achterstallige energiefacturen, telecomschulden,...) opgenomen worden. [www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1609&PHPSESSID=cfekd0aiui05ekcu8djb21o8g1](http://www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1609&PHPSESSID=cfekd0aiui05ekcu8djb21o8g1)

# agenda en documentatie

## Studiedag Research on Stage: Op weg met VOS en MOF

Het Kenniscentrum Kinderrechten organiseert op **8 oktober 2015** (9u. tot 13u.) te Brussel een studievoormiddag over de inzichten uit onderzoek over jeugdhulp en jeugdgedelinquentie voor beleid en praktijk. Na een inleiding kunnen deelnemers interactief aan de slag met inzichten uit verschillende onderzoeksthema's. Deelname kost 20 euro, inclusief catering en publicatie. Inschrijven kan via email vóór 2 oktober 2015 naar [katrien.herbots@keki.be](mailto:katrien.herbots@keki.be).

## Studiedag "In vakken gestopt"

Jongens die mode volgen, meisjes elektriciteit: het zijn nog steeds witte raven. De schoolloopbanen van meisjes en jongens in het Vlaamse tso en bso volgen voor een groot deel een genderstereotiep patroon. Ze worden als het ware in vakken gestopt, met als gevolg: een verspilling aan human resources, een gesegregerde en rigide arbeidsmarkt, sociale en economische ongelijkheid tussen mannen en vrouwen. Het Vlaamse Gelijkekansenbeleid ism het Steunpunt Gelijkekansenbeleid en het Departement Onderwijs en Vorming organiseren op **14 oktober 2015** (van 9u-13u) een studiedag over het thema gender en studiekeuze.

Plaats: VAC Dirk Bouts (vlakbij station Leuven). Deelname is gratis, maar inschrijven verplicht.

Voor meer info: [www.gelijkekansen.be/inschrijving.aspx](http://www.gelijkekansen.be/inschrijving.aspx)

## Studienamiddag: En toen zag ik jou ... krachtige ontmoetingen tussen mensen in kansarmoede en hulpverleners

Bijna 1 op 6 belgen leeft onder de armoedegrens. Hulpverleners komen dagelijks in contact met mensen in armoede. Veel hulpverleners kennen wel de theoretische modellen maar krijgen dit niet vertaald in hun dagelijks contact.

Tijdens deze studiedag reikt de Katholieke Hogeschool Leuven modellen aan waarmee hulpverleners concreet aan de slag kunnen. Ze besteden aandacht aan de grondhouding en vaardigheden die je als hulpverlener kan inzetten. Om deze te kunnen inzetten moet je als hulpverlener ook bewegen in een context die een dergelijke houding mogelijk maakt. We bekijken op welke manier het beleid van een organisatie en het beleid van de overheid een dergelijke manier van werken kan faciliteren.

De studienamiddag gaat door te Leuven, op **19 oktober 2015**. Voor meer info, [elke.plovie@ucll.be](mailto:elke.plovie@ucll.be) of [mia.claes@ucll.be](mailto:mia.claes@ucll.be) of [www.civitas.khleuven.be](http://www.civitas.khleuven.be).

## Studiedag 'Werken met transmigranten – uitdagingen en kansen voor werkveld en beleid'

Bij transmigratie komen mensen aan na een verblijf in meerdere landen. Het is onzeker of België hun definitieve land wordt of dat zij verder migreren. Voor hulpverlening zijn transmigranten geen evidente doelgroep. We schetsen de welzijnsnoden van Marokkaanse, Ghanese en Braziliaanse transmigranten in Brussel en Antwerpen en het beroep dat ze doen op formele en informele hulpverlening. Tegelijk analyseren we hoe hulpverleners met deze groepen werken. Studiedag en boekvoorstelling: vrijdag **23 oktober** (Brussel, Campus HIG - Odisee Hogeschool). Organisatie van: de opleidingen Sociaal Werk en Gezinswetenschappen, de Onderzoeksgroep Sociaal Werk en het Kenniscentrum Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van Odisee Hogeschool.

Voor meer info, zie: [www.hig.be/transmigratie](http://www.hig.be/transmigratie)

## Garant25-Congres: Essentie van onderwijs

Is de essentie van onderwijs nog intact: het voortdurende scheppings- en wordingsproces van ieder kind en de wereld? Wat is daarbij de positie van directeuren, leerkrachten en leerlingen? Dit Vlaams-Nederlandse congres richt zich tot iedereen die met onderwijs -van basis tot hoger- heeft te maken: directeuren, leerkrachten, lerarenopleiders, docenten, begeleiders, beleidslieden, ouders en alle andere betrokkenen en geïnteresseerden.

Het congres gaat door op **12 november 2015** te Antwerpen. Deelnemen kost 95 euro, inclusief syllabus en broodjeslunch. Alle info is te vinden op [www.garant-congressen.eu](http://www.garant-congressen.eu).

## Meedoen, meemaken, meebeslissen: Jeugd en democratie, Congres jeugdwerkwijzen 2015

Jeugdwerkingen werken dagelijks met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in de vrije tijd. Ze bieden kinderen en jongeren de kans om op een positieve manier te participeren in de samenleving. Tegelijk ervaren ze buiten de jeugdwerking vaak discriminatie en uitsluiting. Gehoord worden in de werking, in de wijk en in de samenleving zijn de doelstellingen van het congres jeugdwerkwijzen 2015.

Op het congres, dat doorgaat in Berchem op **19 november 2015**, kun je in de voormiddag kiezen uit verschillende workshops, nl. over inspraak en participatie, omgaan met racisme, pesten, jongeren en de jeugdgraad, witte mannen aan de top... Of je kan mee op bezoek bij een jeugdwerking in Antwerpen. Na de middag staat er ondermeer een panelgesprek over democratie in de werkingen en er buiten. Alle info kan je terugvinden op [www.uitdemarge.be/congres2015](http://www.uitdemarge.be/congres2015).

## Bijscholing 'Islamitische visies op de zorg voor personen met een beperking of met een psychische stoornis'

Hoe kijkt men vanuit islam naar mensen met een handicap of naar personen die kampen met psychische stoornissen? Wat zijn de voorschriften en hoe komen ze tot uiting in de praktijk? Hoe gaan moslimgezinnen om met kinderen met een handicap, of met jongeren met een psychische stoornis? Zijn onze zorgvoorzieningen klaar om de zorgvraag vanuit deze gezinnen passend te beantwoorden?

Bijscholing op donderdag **3 december**, Gent, Vormingscentrum Guislain

Voor meer info, zie: [www.hig.be](http://www.hig.be) en [www.vormingscentrumguislain.be](http://www.vormingscentrumguislain.be).

## Opleiding herstelgericht werken: Naar een praktijk van herstelondersteunende zorg

Vermaatschappelijking van de zorg, hervormingen onder artikel 107, het landschap verandert. Wat betekent dit concreet voor de professional die werkt met psychisch gekwetste mensen. Hoe kunnen ze mee bouwen aan een kwaliteitsvolle hulpverlening? Een vijfdaagse opleiding helpt professionals op weg. De organisatoren willen professionals leren om hun hulpverlening af te stemmen op wensen en behoeftes van mensen in hun herstelproces.

De opleiding is een initiatief van de Sociale School Heverlee en staat stil bij de visie en theoretische concepten, de grondhouding, ethische kwesties, gespreks- en communicatieve vaardigheden, de context, steunbronnen en reikt herstelgerichte methodieken en werkwijzen aan. De opleiding is een gezonde mix van theorie en praktijk en wordt verzorgd door docenten uit het werkveld, samen met een ervaringsdeskundige.

De opleiding gaat door **6 en 22 oktober, 12, 20 en 27 november 2015** (telkens van 9u30 tot 17u) te Heverlee en kost 450 euro. Voor alle info kan u mailen naar [pv-ssh@khleuven.be](mailto:pv-ssh@khleuven.be) of bellen naar 016/375 100.

## Vormingsaanbod kinderrechtswinkel

Steeds meer professionelen hebben vragen bij de toepassing van regelgeving in hun contacten met minderjarigen. Daarom organiseert de Kinderrechtswinkel vormingssessies om vragen uit de praktijk duidelijk en concreet te beantwoorden.

Op de agenda in het najaar staan ondermeer een studiedag over minderjarigen en politie (**15 oktober**), een studiedag over het ambtsgeheim en beroepsgeheim t.a.v. minderjarige leerlingen (**17 november**), een infoavond over de wet patiëntenrechten en het beroepsgeheim t.a.v. minderjarigen (**26 november**) en een studievoormiddag over de rechten van minderjarige cliënten in de integrale jeugdhulp (**3 december**). Voor alle info en inschrijvingen: [www.tzitemzojeugdrecht.be](http://www.tzitemzojeugdrecht.be).

## Boekpresentatie: Jong met een hart voor familie. Hoe jongeren denken over gezinnen

Jongeren en gezin: dat klikt, als je 't hun vraagt. Studenten in de opleiding Gezinswetenschappen vroegen aan jongeren hoe zij tegenover hun gezin staan, welk gezin ze voor zichzelf dromen en hoe ze hun plaats zoeken in de samenleving. Keer op keer blijkt hoe sterk jonge mensen zich engageren, voor hun

gezin maar ook voor hun omgeving. In dit boek geen probleem-, hang- of radicaliserende jongeren, maar gewone meisjes en jongens uit eigentijdse, diverse, flexibele gezinnen.

Boekpresentatie met ontbijt op vrijdag **4 december**, Brussel, Campus HIG (Odisee Hogeschool).

Voor meer info, zie: [www.hig.be/jong-met-een-hart-voor-familie](http://www.hig.be/jong-met-een-hart-voor-familie)

## Bijscholing 'Eigen Kracht-conferenties in de (jeugd)hulpverlening'

Maximaal inzetten op de kracht van jongeren en hun omgeving, hoe maak je dat waar in de praktijk? Eigen Kracht-conferenties vzw werkt volgens een besluitvormingsmodel dat de eigen krachten en verantwoordelijkheden van gezinnen en hun omgeving maximaal aanspreekt. Tijdens deze bijscholing maak je kennis met de principes, leer je hoe je die concreet toepast en discussieer je over de haalbaarheid en de ethische aspecten van deze methodiek. Als deelnemer kan je eigen casussen aanbrengen.

Bijscholing op dinsdagen **17 en 24 november 2015**, Brussel, Campus HIG (Odisee Hogeschool)

Voor meer info, zie: [www.hig.be](http://www.hig.be)

## Bind-kracht 'Krachtgerichte hulpverlening in dialoog'

Bind-Kracht staat voor een kwaliteitsvolle hulpverlening aan mensen in armoede. Krachtgericht werken, dialoog, mensen versterken en verbinden zijn onze sleutelwoorden. Geplande vormingen zijn:

- Netwerkversterkende hulpverlening in dialoog (2 dagen, Antwerpen); Krachtgerichte arbeidstrajectbegeleiding (3 dagen, Antwerpen); (Krachtgerichte hulpverlening, 5 dagen, Gent); Studiedag 10 jaar Bind-Kracht: Duurzaam samenwerken met mensen in armoede. Daarnaast wordt ook 'vorming op maat' aangeboden. Bind-Kracht ontwikkelde reeds maatwerk voor CAW's, CLB's, diensten voor thuiszorg, OCMW's, RVA, Samenlevingsopbouw, VVSG en Welzijnsschakels.

Voor meer info: [hilde.euben@kdg.be](mailto:hilde.euben@kdg.be) en [www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be)

## Brochure 'Onlinehulpverlening en Mediawijsheid'

Brochure met info over: project Mediawijsheid, project Onlinehulpverlening, open vormingsaanbod (Media-W basisvorming, Media-W Modulair aanbod, Chathulp+), aanbod voor CAW-medewerkers (E-mailhulp basisvorming, Chathulp basisvorming), lezingen, gastcolleges & workshops.

De brochure werd samengesteld door: Daniëlla Provost, Sandra Beelen, Itte Van Hecke, Marie Van der Cam (Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, 2015).

Voor meer informatie, zie: <http://www.kennisplein.be/Pages/Brochure-Onlinehulpverlening-en-Mediawijsheid.aspx>.

## BOEKEN

### De moeilijke oversteek. Wonen na verblijf in gevangenis, bijzondere jeugdzorg of psychiatrie

DE DECKER, P., MEEUS, B., PANNECOUCKE, I. en VERSTRAETE, J.  
Garant, Antwerpen, 2015, 344 p., 39 euro.

Om allerlei redenen komen sommige mensen terecht in een residentiële voorziening of een 'instelling', zoals gevangenis, psychiatrische inrichtingen, en instellingen voor (moeilijke) jongeren. De laatste tijd wordt het model van een residentiële voorziening meer en meer verlaten ten voordele van het zelfstandig wonen. De oversteek naar een zelfstandige woonsituatie loopt niet altijd van een leien dakje. Hoewel de meeste residentiële voorzieningen een duidelijk vooruitzicht bieden naar een leven buiten de muren, blijkt dit voor vele instellingsverlaters geen evidentie te zijn.

De zoektocht naar een degelijke en betaalbare woning voor deze mensen is een centrale kwestie in dit boek. Hoe bereikbaar is de woningmarkt voor hen? Welke begeleidingspraktijken bestaan er om ze op een zelfstandige woonsituatie voor te bereiden? En welke institutionele belemmeringen zijn er? De auteurs brachten het zoek- en begeleidingsproces van drie groepen in beeld: jongeren die de bijzondere jeugdzorg verlaten, gedetineerden die in vrijheid gesteld worden en psychiatrische patiënten die uit een instelling ontslagen worden.

### (Geen) Goesting?! Hoe motiveer ik kinderen en jongeren

SWINNEN, L.  
Van Halewyck, 2015, 256 p., 22,5 euro.

Mijn kind neemt zijn taken niet ernstig, mijn kind studeert niet, mijn kind ziet het niet meer zitten ... Het zijn problemen waar ouders mee worden geconfronteerd. Motivatie is de sleutel, maar hoe krijgt een kind goesting? Kinderen en jongeren ontplooi hun talenten, maar hebben daarbij soms de hulp van volwassenen nodig. Volwassenen die sturen en stimuleren, afgrenzen en aanmoedigen. Dit boek geeft daar een aantal concrete tips voor. Volgende thema's komen aan bod: Hoe stimuleer je kinderen om - ook buiten school - het beste van zichzelf te geven? Wat is een goed evenwicht tussen pushen en afremmen? Welke keuzes dragen het meest bij tot de ontplooiing van een kind? Hoe groot is de rol van de opvoeding? Zijn ouders te soft? Wat als gamen en jointjes in de weg staan?

### Leraars in de hoek? Over de rol van verschillende (in)formele leraarskamers

DE WAELE, K. en MAHIEU, P.  
Garant, Antwerpen, 2015, 62p., 11,90 euro.

Een leraarskamer heeft tot doel de leerkrachten aan te sporen om contacten te leggen en professionele relaties op te bouwen. Maar wat als er verschillende leraarskamers zijn? Of niet elke leraar hier gebruik van maakt? Is het dan nog mogelijk om een hecht leerkrachtenteam te hebben binnen een school? De schoolorganisatie (lesroosters, inrichting schoolgebouw, ...) dicteert wie elkaar (niet) ziet en waar deze ontmoetingen plaatsvinden. Wanneer de school beschikt over een digitaal communicatie- en informatieplatform ontstaat er een virtuele leraarskamer die het gebrek aan face-to-face contact met collega's (gedeeltelijk) compenseert en communicatie en samenwerking mogelijk maakt. Daarnaast kan de school investeren in momenten waarop leerkrachten elkaar treffen, los van de verplichte personeelsvergaderingen, opendeurdagen en pedagogische studiedagen. Deze publicatie onderzoekt of er een samenhang is tussen de (in) formele leraarskamer en de schoolsubculturen.

### Project S. Relationale en seksuele vorming voor minderjarige anderstaligen

LENAERTS, L. en JOOS, E.  
Garant, Antwerpen, 2015, 82 p., 12,90 euro.

Het Project S is ontwikkeld voor OKAN (Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers) maar het is ook voor vele andere groepen geschikt. De doelstelling is de overbrugging van de vaak aanwezige taal- en cultuurkloof specifiek omtrent relationele en seksuele vorming. Methodieken werden uitgedacht, uitgeprobeerd, herzien of herkadert naar de doelgroepen toe. De boodschap wordt kracht bijgezet door veel visueel materiaal, talige ondersteuning en de didactische opbouw van het geheel. Het boek bevat ook een overzichtlijst van bruikbare materialen en randmethodieken. Via een weblink kan de gebruiker op de hoogte blijven van de verdere ontwikkeling van het Project.

### Geen pANiek. Snel op weg met anderstalige nieuwkomers

LENAERTS, L. en WAUTHIER, Y.  
Garant, Antwerpen, 2015, 188 p. (incl. DVD), 25 euro.

Anderstalige nieuwkomers zijn vandaag een belangrijk aandachtspunt op school. Het hoe en het waarom van hun begeleiding veroorzaakt soms paniek. Hoe begin ik eraan? Hoe overwin ik de taal- en cultuurkloof? Waar kan ik geschikt materiaal vinden? Dit boek wil een wegwijzer zijn voor leerkrachten, coördinatoren en directies die een ondersteuning wensen in hun begeleiding van anderstalige nieuwkomers. Op diverse thematische vragen wordt een bondig antwoord geformuleerd. De lezer krijgt een groot aantal tips mee, interessante websites, een dvd met praktijkvoorbeelden en veel ander 'hapklaar' materiaal om aan de slag te gaan of om verder te werken met anderstalige nieuwkomers.

# 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 preventiebegrif? (*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 spijbelpreventie: 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 - Welwijs, 2015, jaargang 26, nr. 3

- p.**
- 3** Schoolsegregatie als een lappendeken  
*Cedric Goossens, Jaël Muls, Angelo Van Gorp*
- 7** Welwijs te gast bij 'Erm in Erm' in Tienen  
*Gil Thys*
- 10** Kinderen en herstel van veerkracht bij gezinstransities. Het belangt ons allen aan!  
*Claire Wiewauters*
- 14** Vrouwelijke genitale verminking in Vlaamse scholen  
*Katrien De Koster en Jessica Tatout*
- 17** Waakzaam Zorg. Een concrete uitwerking van het concept Nieuwe Autoriteit op school  
*Hilde Leonard en Hilaire Dolfeyn*
- 22** **Katern**  
Van draagkrachtafweging naar redelijke aanpassingen. Het inschrijvingsrecht voor leerlingen met een beperking in het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ('M-decreet')  
*Theo Mardulier*
- 27** De aanpak van radicalisering in Vlaanderen  
*Emilie Le Roi en Marjan Cochez*
- 31** Het CLB op haar tandvlees. Waarom een debat over middelen onvoldoende is  
*Jochen Devlieghere, Johan Van Vaerenbergh en Rudi Roose*
- 35** "Verder als nabestaande na zelfdoding"  
*Bart Witvrouwen*
- 39** Kansen creëren in de vrije tijd. Aandachtspunten voor Brede Scholen  
*Lia Blaton*
- 46** **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 49** **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyck*