

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 26 - nummer 4 - december 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 4 x per jaar)
2. Het geven van vorming en begeleiding
3. Het verrichten van onderzoek

MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

# Etnische discriminatie op school

## Ervaringen van adolescenten met een migratieachtergrond

Fanny D'HONDT, Mieke VAN HOUTTE en Peter A.J. STEVENS

*Wie behoort tot een etnische minderheid, krijgt vaak niet dezelfde kansen om een succesvol, gezond en gelukkig persoon te zijn, enkel omdat hij geen etnische Belg is. Volwassenen worden, bijvoorbeeld, gediscrimineerd op de huizenmarkt of de arbeidsmarkt (Baert, Cockx, Gheyle, & Vandamme, 2013; Van der Bracht, Coenen, & Van de Putte, 2014). Maar wat zijn de ervaringen van adolescenten met een migratieachtergrond? Hoe vaak worden adolescenten op school geconfronteerd met etnische discriminatie door leerlingen of leerkrachten? Verschilt deze ervaring volgens de context van de school? En hoe reageren adolescenten hier het vaakst op?*

### Etnische discriminatie op school

Wij definiëren etnische discriminatie als de ongelijke behandeling op basis van etniciteit, waardoor een individu en/of etnische groep benadeeld wordt (Quillian, 1995). Discriminatie in de schoolcontext kan zich afspelen op het institutionele niveau of op het interpersoonlijke niveau (Jones, 1972). Bij institutionele discriminatie is er sprake van een beleid dat, bedoeld of onbedoeld, bepaalde etnische groepen benadeelt. In deze bijdrage focussen we enkel op interpersoonlijke of individuele discriminatie. De leerkracht maakt denigrerende opmerkingen over de etniciteit van leerlingen. Medeleerlingen sluiten leerlingen uit omwille van hun huidskleur.

Verschillende internationale studies kwamen tot de conclusie dat de ervaring van etnische discriminatie, door medeleerlingen en/of leerkrachten, aanleiding geeft tot minder zelfvertrouwen, minder psychologische veerkracht, minder motivatie voor de school, meer depressieve symptomen, meer woede, en slechtere schoolprestaties (van Dijk, Agyemang, de Wit, & Hosper, 2011; Wong, Eccles, & Sameroff, 2003). Ook uit onze eigen bevindingen blijkt dat de ervaring van etnische discriminatie een negatieve invloed heeft op de mate waarin adolescenten zich thuis voelen op school en/of de mate waarin adolescenten denken controle te hebben over hun prestaties op school (D'hondt, 2015). Etnische discriminatie gaat ook gepaard met meer delinquent gedrag op school. Op basis van deze onderzoeken, kunnen we dus duidelijk stellen dat etnische discriminatie een stresserende ervaring kan zijn voor adolescenten met een migratieachtergrond. Het schaadt hun mentaal welbevinden, hun onderwijswelbevinden en hun schoolprestaties. Maar ondanks het feit dat 12.7% van de adolescenten tussen 12 en 17 jaar niet-West-Europese roots heeft, weten we eigenlijk zeer weinig over de discriminatie-ervaringen van deze adolescenten in de Vlaamse onderwijscontext.

### Het RADISS-project

Tijdens het schooljaar 2011-2012 bezochten we 55 scholen in Vlaanderen. We trokken naar het derde middelbaar en bevroegen daar

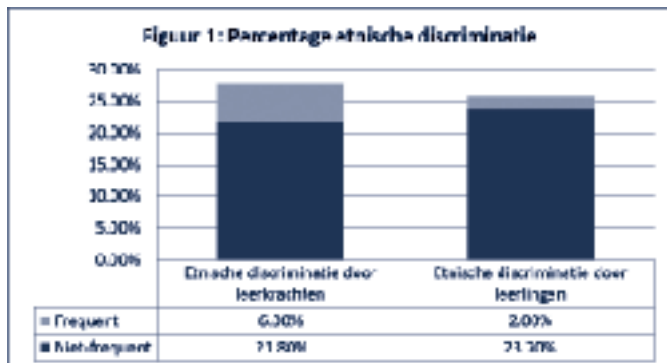
alle leerlingen en hun leerkrachten. In totaal verzamelden we informatie van 4322 leerlingen. In deze bijdrage focussen we op 1160 leerlingen met niet-West-Europese roots. We legden hen een uitgebreide vragenlijst voor, waar ze onder andere aangaven in welke mate ze zich gediscrimineerd voelden door hun leerkrachten en medeleerlingen omwille van hun etniciteit.<sup>1</sup>

*Etnische discriminatie door leerkrachten* werd bevroegd door leerlingen zes situaties voor te leggen (bv. 'Een leerkracht gaf je het gevoel dat je dom bent', 'Een leerkracht heeft jou oneerlijk behandeld' of 'Een leerkracht heeft jou beledigd of uitgescholden'). Indien leerlingen aangaven één of meerdere situaties meegemaakt te hebben sinds het eerste middelbaar, dan vroegen we hen waarom ze dachten dat dit gebeurd was. Als de leerlingen aangaven dat dit gebeurde omwille van hun etniciteit of huidskleur, werd dit gezien als een vorm van etnische discriminatie. Als leerlingen aangaven dat dit één enkele keer, een paar keer of soms gebeurde, bestempelden we dit als niet-frequente discriminatie. Als leerlingen aangaven dat dit regelmatig, zeer regelmatig of constant gebeurde, bestempelden we dit als frequente discriminatie.

*Etnische discriminatie door leerlingen* werd op dezelfde manier bevroegd, maar ditmaal begon de vraag met vijf verschillende situaties (bv. 'Een andere leerling heeft je uitgescholden' of 'Een leerling heeft je geduwd of geslagen'). Vervolgens werden dezelfde vragen gesteld, namelijk waarom de leerlingen dachten dat dit gebeurd was en hoe vaak dit gebeurd was.

### De ervaring van etnische discriminatie door leerkrachten of medeleerlingen

Figuur 1 geeft zicht op het aantal adolescenten met niet-West-Europese roots, die zich op één of meerdere momenten gediscrimineerd voelden door hun leerkrachten omwille van hun etniciteit. Iets meer dan een kwart (27.8%) van de bevroegde adolescenten duiden aan dat zij zich gediscrimineerd voelden. Voor 21.8% gebeurde dit op niet-regelmatige basis, voor 6% van de adolescenten gebeurde dit zelfs op regelmatige basis. Als we kijken naar de discrimi-



minatie-ervaringen door medeleerlingen krijgen we een iets ander beeld. Ongeveer een kwart (25.5%) van de adolescenten voelden zich gediscrimineerd door medeleerlingen. Bij 23.7% gebeurde dit niet-frequent, bij 2.0% gaat dit om frequente ervaringen van discriminatie.

Van alle bevraagde adolescenten met migratieachtergrond ervoeren 41.1% etnische discriminatie door medeleerlingen en/of leerkrachten. Als we stilstaan bij het feit dat etnische discriminatie negatief is voor het mentaal welbevinden, het onderwijswelbevinden en de schoolprestaties, dan is dit een schrikwekkend hoog cijfer.

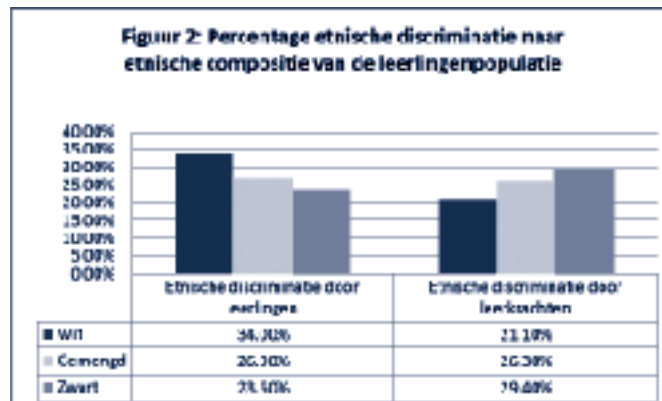
Deze gegevens tonen verder aan dat scholen niet enkel aandacht moeten besteden aan etnische discriminatie onder leerlingen. Leerkrachten kunnen zich ook schuldig maken aan etnische discriminatie. Heel vaak rust hier een taboe op. Leerkrachten worden geacht het goede voorbeeld te geven. Het is echter niet omdat leerkrachten het goede voorbeeld horen te geven, dat alle leerkrachten dit ook steeds doen. Het is dus zeer belangrijk om te blijven inzetten op reflectie, bijsturing en bijscholing.

Een mogelijke techniek hiervoor is *video stimulating recall*. Bij deze techniek worden leerkrachten gefilmd tijdens hun les. Na de les bekijken ze de beelden samen met een coach en reflecteren ze over de denkprocessen en gedragingen tijdens het lesgeven. Het kan leerkrachten helpen om zich meer bewust te worden van de manieren waarop ze, vaak onbewust, leerlingen discrimineren.

## Etnische compositie van de leerlingenpopulatie

Voorgaande cijfers zijn algemene cijfers. Vervolgens is het interessant om na te gaan hoe verschillende elementen hierop inspelen. Heeft bijvoorbeeld de context van de school een invloed op de ervaring van etnische discriminatie? We focussen op verschillen volgens de etnische compositie van de leerlingenpopulatie. We maken een onderscheid tussen 'witte' scholen (minder dan 15% leerlingen met een migratieachtergrond), 'gemengde' scholen (tussen 15% en 50% leerlingen met een migratieachtergrond) en 'zwarte' scholen (meer dan 50% leerlingen met een migratieachtergrond).

Hoewel over het algemeen etnische discriminatie door leerlingen ongeveer even vaak voorkomt als etnische discriminatie door leerkrachten, krijgen we een verschillend beeld voor leerlingen- en leerkrachtendiscriminatie wanneer we de etnische schoolcompositie in rekening brengen. Adolescenten die schoollopen in een witte school worden vaker geconfronteerd met etnische leerlingendiscriminatie dan in een zwarte school. Zoals te zien op Figuur 2 is er een



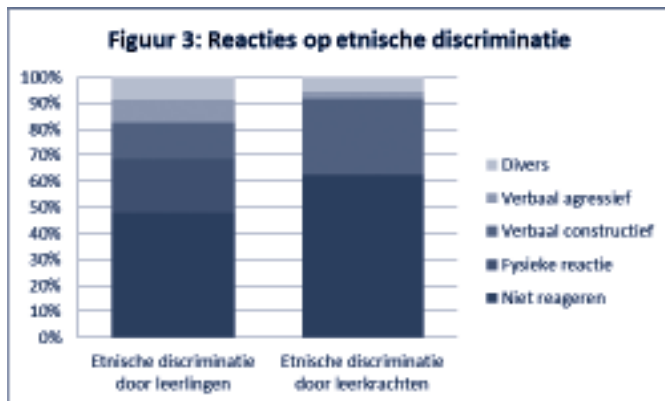
graduele afname van leerlingendiscriminatie als er een toename is van leerlingen met een migratieachtergrond. Die graduele afname zorgt er ook voor dat er enkel statistisch betekenisvolle verschillen zijn tussen witte en zwarte scholen. In een witte school is er met andere woorden significant meer etnische leerlingendiscriminatie dan in een zwarte school.

Figuur 2 toont een ander verhaal voor leerkrachtendiscriminatie. Daar zien we een graduele toename van leerkrachtendiscriminatie als er een toename is in de schoolpopulatie van leerlingen met een migratieachtergrond. Adolescenten met een migratieachtergrond in een witte school worden dus minder vaak geconfronteerd met etnische leerkrachtendiscriminatie dan adolescenten in een zwarte school. Deze verschillen zijn evenwel niet statistisch betekenisvol.

Het beeld leeft dat zwarte scholen 'slechtere' scholen zouden zijn. Deze gegevens tonen aan dat dit niet klopt als het op etnische leerlingendiscriminatie aankomt. Maar wat eigenlijk de belangrijkste vaststelling is, is dat de aanwezige verschillen in etnische discriminatie naargelang de compositie van de school zeer beperkt zijn. Onafhankelijk van de etnische schoolcompositie is het dus belangrijk om aandacht te besteden aan etnische discriminatie door leerlingen en leerkrachten. Het is niet een specifiek probleem voor witte of zwarte scholen. Elke school wordt ermee geconfronteerd.

## Reacties op discriminatie

Bovenstaande cijfers geven een inzicht in de mate waarin leerlingen met een migratieachtergrond geconfronteerd werden met etnische discriminatie door leerlingen en leerkrachten. Scholen en beleidmakers moeten ernaar streven om etnische discriminatie terug te dringen, zodat jongeren niet blootgesteld worden aan deze kwetsende woorden en gedragingen. Ondanks het feit dat dit steeds de prioriteit moet zijn, moeten we er ons ook van bewust zijn dat etnische discriminatie diepgeworteld is. Daarom is het eveneens belangrijk om inzicht te hebben in de manieren waarop leerlingen reageren op etnische discriminatie-ervaringen. Alhoewel de reacties van leerlingen op etnische discriminatie zeer uiteenlopend zijn, hebben ze steeds tot doel om op een of andere manier om te gaan met de negatieve ervaring van etnische discriminatie. We maken een onderscheid tussen een vermijdende reactie (*avoidance*) en een toenaderende reactie (*approach*) (Roth & Cohen, 1986). Het is een opdeling die zijn oorsprong vindt in de 'fight or flight'-reactie. Erken je de ervaring van etnische discriminatie en ga je erop reageren, bijvoorbeeld met humor? Of verkies je om niet stil te staan bij etnische discriminatie? Dit laatste gaat niet enkel over het ontkennen van



de discriminatie-ervaring, maar bijvoorbeeld ook over het opzoeken van afleiding.

Van de groep leerlingen met een migratieachtergrond, die geconfronteerd werd met leerlingendiscriminatie, verkoos 47.9% om niets te doen, 52.1% koos ervoor om te reageren (zie Figuur 3). Van die laatste groep reageerde 39.7% fysiek (bv. terugslaan of duwen). Een groep van 43.5% verkoos om niet fysiek, maar verbaal te reageren. Bij 26.7% gaat het om een constructieve reactie (bv. ‘erop wijzen dat ik ook maar een mens ben’, ‘vragen om te stoppen’). De andere 16.8% reageerde op een eerder verbaal agressieve manier (bv. uitschelden). Dit zijn de drie meest voorkomende reacties, daarnaast ging een minderheid praten met een contactpersoon bij het CLB, het secretariaat, een leerkracht of directie.

Leerkrachtendiscriminatie werd minder vaak gevolgd door een reactie dan leerlingendiscriminatie (62.5% versus 47.9%). De groep van 37.5%, die er wel voor koos om te reageren, deed dit hoofdzakelijk verbaal (85.4%). Leerlingen gaven aan dat ze in discussie gingen met hun leerkracht, om uitleg vroegen of een gesprek met de leerkracht aanvraagden. Heel wat leerlingen gaven ook aan dat ze zich kwaad voelden (18.7%), iets wat veel minder neergeschreven werd bij leerlingendiscriminatie. Een minderheid (8.0%) sprak over agressieve verbale reacties, zoals uitschelden. Een ander interessant gegeven is dat leerlingen die meermaals geconfronteerd werden met etnische discriminatie, na de eerste discriminatie-ervaring minder zelf de confrontatie aangingen met hun leerkracht, maar veel vaker gingen spreken met directie of ouders.

Een succesvolle reactie is een reactie die de negatieve invloed van etnische discriminatie op het welbevinden of de schoolprestaties van de adolescent vermindert of zelfs teniet doet (Harrell, 2000). Onderzoekers zijn er niet over eens wat nu de meest succesvolle manier van reageren is (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Over het algemeen blijkt dat reageren gunstiger is voor het welbevinden dan niet reageren, maar in situaties waar men geen controle heeft over de negatieve ervaring zou niet reageren gunstiger zijn. De leerkracht-leerlingrelatie is een asymmetrische machtsrelatie, dus in dit geval zou het gunstiger kunnen zijn voor de leerling om niet te reageren. Verschillende onderzoeken tonen echter aan dat deze algemene bevindingen sterk genuanceerd moeten worden naargelang de context, de dader, de frequentie, de persoonlijkheid van het doelwit, enzovoort.

We kunnen dus besluiten dat ‘de’ succesvolle reactie op etnische discriminatie niet bestaat. We moeten adolescenten verschillende

handgrepen aanreiken om hen weerbaarder te maken voor de negatieve invloed van etnische discriminatie. Verder is het ook belangrijk om als leerkracht/opvoeder/directie aandacht te hebben voor de redenen die aan de basis ligt van, bijvoorbeeld, een vecht- of scheldpartij. Adolescenten moeten worden geholpen om op zo een manier te reageren dat de situatie aangepakt wordt, dat de situatie een plaats krijgt of dat de negatieve impact ervan vermindert, zonder zichzelf nog verder in de nesten te werken door vecht- en scheldpartijen.

## Conclusie

We presenteren in deze bijdrage heel wat cijfermateriaal over etnische discriminatie op school. Enerzijds, pleitten we voor meer erkenning van het feit dat etnische discriminatie een probleem is in onze samenleving en in het onderwijs. Heel vaak wordt het probleem van etnische discriminatie onderschat. Onderzoek kan hier een belangrijke rol spelen, omdat het meer ‘objectieve’ cijfers kan presenteren die inzicht geven in de impact en de kenmerken van etnische discriminatie. Het organiseren van studiedagen, het uitvoeren van toegepast en fundamenteel wetenschappelijk onderzoek, het organiseren van discussiefora, het zijn allemaal manieren om meer erkenning voor het probleem te krijgen. Dit kan ook het draagvlak vergroten om actie te ondernemen voor minder etnische discriminatie in het onderwijs.

Anderzijds, hopen we dat dit cijfermateriaal kan helpen om de kennis over adolescenten met een migratieachtergrond en etnische discriminatie aan te scherpen. Als we adolescenten enkel de vraag voorleggen: ‘Heb jij etnische discriminatie meegemaakt?’, dan weten we zeer weinig. We hebben geen idee in welke context dit gebeurd is (bv. school of bus), wie de dader was (bv. leerling of leerkracht), hoe vaak dit gebeurd is (bv. eenmalig of zeer frequent). Kortom, we krijgen pas echt inzicht als we de context in acht nemen (bv. etniciteit, dader, etnische leerlingcompositie, frequentie, geslacht, onderwijsvorm).

Deze meer gedetailleerde informatie geeft beleidsmakers, scholen en leerkrachten bagage om in te spelen op de noden en kwetsbaarheden van adolescenten met een migratieachtergrond. Heel concreet kunnen we op basis van de voorgaande cijfers stellen dat het belangrijk is om te blijven inzetten op zaken zoals anti-discriminatiecampagnes, projectweken en duidelijke regelgeving om leerlingendiscriminatie tegen te gaan, maar dat leerkrachtendiscriminatie zeker niet mag vergeten worden. Discriminatie door leerkrachten heeft een belangrijke invloed op het onderwijswelbevinden van adolescenten met een migratieachtergrond. Dus scholen en leerkrachten moeten hier voldoende aandacht aan besteden (D’hondt, 2015). Vervolgens hebben we vastgesteld dat etnische discriminatie geen uniek probleem is voor witte of zwarte scholen. Zo zou het bijvoorbeeld verkeerd zijn om enkel leerkrachten die lesgeven in zwarte scholen te ondersteunen in hun interculturele vaardigheden. In zowel witte, gemengde als zwarte scholen voelen ongeveer evenveel adolescenten zich gediscrimineerd omwille van hun etniciteit. Tot slot, is het ook belangrijk om jongeren handgrepen aan te reiken die hen helpen om adequaat om te gaan met discriminatie, aangezien etnische discriminatie diepgeworteld is en niet steeds makkelijk kan worden voorkomen. Er bestaat geen kant-en-klare handleiding over welke handgrepen dit dan best zijn, maar scholen kunnen hier wel degelijk een verschil maken. Zo toont onderzoek aan dat het kinde-

ren enorm helpt als zij het idee hebben dat hun leerkrachten luisteren wanneer ze etnische discriminatie hebben meegemaakt en ze het idee hebben dat hun leerkrachten hier ook op zullen reageren (Verkuyten & Thijs, 2002).

**Fanny D'HONDT, Mieke VAN HOUTTE en Peter STEVENS**

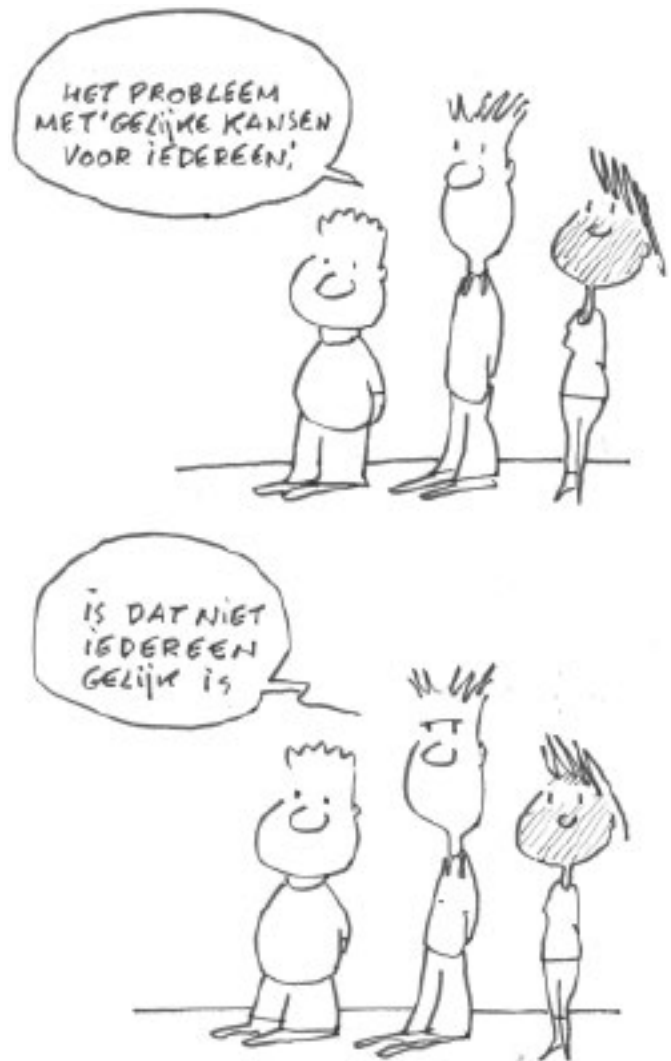
CuDOS, Vakgroep Sociologie- Universiteit Gent,  
Korte Meer, 5,  
9000 Gent

## BIBLIOGRAFIE

- Baert, S., Cockx, B., Gheyle, N., & Vandamme, C. (2013). Do employers discriminate less if vacancies are difficult to fill? Evidence from a field experiment.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87.
- D'hondt, F. (2015). *Ethnic discrimination and educational inequality*. Ghent University.
- Harrell, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 42-57.
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*: Addison-Wesley Reading, MA.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, Avoidance, and Coping with Stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819.
- Van der Bracht, K., Coenen, A., & Van de Putte, B. (2014). The Not-in-My-Property Syndrome: The Occurrence of Ethnic Discrimination in the Rental Housing Market in Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies*(ahead-of-print), 1-18.
- van Dijk, T. K., Agyemang, C., de Wit, M., & Hosper, K. (2011). The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch. *European Journal of Public Health*, 21(4), 477-483.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232.

## NOTEN

- 1 Meer informatie over de gebruikte meetinstrumenten en methoden kunt u vinden in mijn doctoraatsthesis: D'hondt, F. (2015). *Ethnic discrimination and educational inequality*. Ghent University.



# Like it or not? Hoe sociale media hun intrede doen op school?

Joris VAN OUYTSEL, Michel WALRAVE en Koen PONNET

*Jongeren en sociale media lijken bijna onafscheidelijk. Uit onderzoek blijkt dat het proces van volwassen worden zich bijgevolg ook steeds meer online afspeelt. Jongeren gebruiken de functies van sociale media voor het vormen van hun identiteit, het aanknopen van relaties en om te leren. Wat betekenen deze ontwikkelingen voor scholen? Hoe kunnen leraren zich zo goed mogelijk voorbereiden om jongeren bij hun mediagebruik te begeleiden en waar moeten ze zelf rekening mee houden als ze een profiel hebben op een sociaalnetwerksite?*

## Kansen voor identiteitsvorming

Sociale media zijn niet meer weg te denken uit het leven van adolescenten. Facebook, YouTube, Twitter en Tumblr behoren volgens het meest recente Apestaartjarenonderzoek tot de top tien van meest gebruikte websites onder tieners. Bijna 90% van de Vlaamse jongeren tussen 12 en 18 jaar logt maandelijks in bij Facebook, 30% bij Instagram en 25% bij Tumblr (Apestaartjaren, 2014). Uit Amerikaans onderzoek bleek eerder dit jaar nog dat een kwart van de jongeren dankzij hun smartphones zelfs bijna voortdurend online zijn (Lenhart, 2015).

Voor tieners spelen sociale media zoals Facebook, Twitter of Snapchat een rol in de verschillende veranderingen die ze doormaken tijdens de adolescentie. Tijdens de puberteit beginnen jongeren bijvoorbeeld te experimenteren met het vormen van hun eigen identiteit. Sociale media maken het mogelijk om zich met hun leeftijdsgenoten te vergelijken en zich door middel van tekst en beeld aan anderen te presenteren. Van hun onlinevrienden krijgen jongeren dan feedback in de vorm van *likes* en commentaren op deze zelfpresentatie. Krijgen ze bijvoorbeeld meer *likes* met een selfie uit de fitnessstudio of met een foto tijdens een middagje fietsen? Volgen er fijnere commentaren op een foto tijdens het lezen van een boek of op een groepsfoto tijdens een avondje stappen?

Dankzij deze feedback krijgen jongeren validatie van anderen. Uit de reacties van hun onlinevrienden kunnen ze leren en kunnen ze de manier waarop ze zichzelf naar de buitenwereld presenteren verder aanpassen. Op die manier kunnen sociale media tieners helpen om te ontdekken op welke manier ze zich aan de buitenwereld willen presenteren en hoe ze door anderen waargenomen willen worden (Israelashvili, Kim, & Bukobza, 2012).

## Kansen voor relaties

Daarnaast spelen sociale media ook een rol in de relaties die jongeren met anderen aanknopen. Tijdens de adolescentie breiden tieners hun vriendennetwerk uit en leggen ze contacten met een

steeds diversere groep van personen. Sociaalnetwerksites helpen jongeren om deze contacten met hun vrienden te onderhouden. Ze maken het mogelijk om bij zowel letterlijke als figuurlijke ‘verre vrienden’ nog steeds op de hoogte te blijven van elkaars levensgebeurtenissen. Daarnaast zorgen ze er ook voor dat jongeren online nieuwe vrienden kunnen ontmoeten. Uit onderzoek van de Universiteit Antwerpen blijkt dat bijna de helft van de jongeren sociaalnetwerksites gebruikt voor het leggen van nieuwe contacten (Walrave & Heirman, 2013).

Deze contacten kunnen jongeren gebruiken voor het benutten van hun zogenaamd sociaal kapitaal, de voordelen die je haalt uit relaties met anderen. Uit onderzoek blijkt dat sociaalnetwerksites vooral helpen bij het benutten van deze voordelen uit de brede groep van kennissen. Hoe breder iemands digitale netwerk is, hoe hoger de kans dat er diverse, en dus nuttige, reacties komen op vragen die je online stelt (Gray, Ellison, Vitak, & Lampe, 2013). Gezien een online sociaal netwerk een brede kennissenkring samenbrengt, is er een grotere hoeveelheid aan ervaringen verzameld dan wanneer men dezelfde vragen aan een homogene groep van hechte vrienden zou stellen. Zo kunnen jongeren van hun brede netwerk gebruikmaken om onder meer tips te krijgen wanneer ze op zoek zijn naar een vakantiebaan of wanneer ze op reis gaan met hun vrienden.

Tijdens de adolescentie neemt het experimenteren en het beleven van romantische relaties en seksualiteit eveneens een belangrijke plaats in het leven van de jongeren in. Tieners gebruiken sociaalnetwerksites voor het aanknopen van romantische relaties. Zo heeft 13% van de jongeren al eens sociaalnetwerksites gebruikt om te flirten en 8% gebruikte de site zelfs voor het starten van een romantische relatie (Walrave & Heirman, 2013). Ook worden sociale media gebruikt voor het experimenteren met seksualiteit. Een voorbeeld hiervan is sexting, het uitwisselen van seksuele foto's. Sexting kan gesitueerd worden in de jongerencultuur en het verlangen van opgroeiende jongeren om met hun seksualiteit te experimenteren (Van Ouytsel, Walrave, Ponnet, Heirman, & d'Haenens, 2014). Uit recent onderzoek blijkt dat ongeveer 11% van de Vlaamse jongeren uit het vijfde en zesde middelbaar al eens een zelfgemaakte seksu-

eel getinte foto via het internet of de mobiele telefoon heeft gestuurd (Van Ouytsel, Van Gool, Ponnet, & Walrave, 2014).

## Sociale media en leren

Tot slot voldoen sociale media ook aan de behoeften van jongeren om te leren. Uit het Apestaartjarenonderzoek blijkt dat iets meer dan de helft van de Vlaamse jongeren aangeeft dat ze nieuws via sociale mediakanalen ontvangen. Daarnaast gebruiken leerlingen sociale media ook voor huiswerk. De helft van de Vlaamse jongeren heeft al eens een Facebookgroep aangemaakt om over huiswerk te kunnen overleggen. In de studie werd vastgesteld dat leerlingen uit het aso vaker over schoolwerk online overleggen dan leerlingen uit het tso en het bso (Apestaartjaren, 2014).

## Kansen en risico's op school

Sociale media bieden aan jongeren dus unieke kansen voor hun ontwikkeling en het leggen van vriendschappen. Net als in de offline-wereld, kan het jammer genoeg soms fout lopen tijdens het experimenteren en communiceren. De ergernissen en conflicten uit de offline-wereld spelen zich ook grotendeels online af, en omgekeerd. Dat kan gevolgen hebben voor het welzijn van de leerlingen en het schoolklimaat, voorbeelden hiervan zijn cyberpesten, cyberrelatoneel geweld en sexting.

Zo werd volgens onderzoek van de Universiteit Antwerpen 11 procent van de jongeren al eens slachtoffer van cyberpesten. Ongeveer 43 procent van de gepeste jongeren werd gepest via een sociaalnetwerksite (Van Cleemput et al., 2013). Uit onderzoek naar cyberpesten bleek ook dat bijna de helft van de slachtoffers van cyberpesten met de dader naar school ging (Wegge, Vandebosch, & Eggermont, 2014).

Ook het online experimenteren met relaties en seksualiteit kan risico's inhouden. Bij het online beleven van romantische relaties, kunnen sommige jongeren sociale media misbruiken om hun partner te controleren. Zo kunnen ze gebruikmaken van de functies van sociale media om te zien wanneer hun partner voor het laatst online was, of berichten gelezen werden of ze kunnen doorheen de dag berichtjes sturen om te controleren waar de ander is. Op die manier kunnen jongeren tijdens hun eerste romantische relaties geconfronteerd worden met cyberrelatoneel geweld, dit zijn digitale vormen van partnergeweld. Wanneer jongeren, tijdens het experimenteren met hun seksualiteit, seksueel getinte berichten of foto's van zichzelf versturen bestaat eveneens het risico dat die door de ontvanger verspreid worden. De berichten kunnen bijvoorbeeld worden doorgestuurd naar vrienden of uit wraak online geplaatst nadat een romantische relatie is stukgelopen (Van Ouytsel, Walrave, et al., 2014).

## Sociale media positief benaderen

Cyberpesten, cyberrelatoneel geweld en sexting behoren tot de mogelijke nevenwerkingen van het gebruik van sociale media. De enkele negatieve ervaringen zijn vaak opvallender dan de vele positieve ervaringen die jongeren via sociale media krijgen. We mogen niet uit het oog verliezen dat de mogelijke risico's niet opwegen tegen de vele voordelen die sociale media aan jongeren bieden voor hun persoonlijke ontwikkeling, het uitbouwen van vriendschappen en de ontwikkeling van hun vaardigheden. Het is voor leraren, leerlingbegeleiders en directies vooral belangrijk om deze online risico's te begrijpen en de kenmerken ervan te herkennen. Dit stelt hen in staat om digitale ontwikkelingen op een genuanceerde manier te benaderen en te begrijpen. Zelfs al kan je als leraar niet goed met sociale media in het algemeen of met een specifieke toepas-



## ***De enkele negatieve ervaringen zijn opvallender dan de vele positieve ervaringen die jongeren via sociale media krijgen***

de technische aspecten van de apps. Daarnaast kan je ervaringen uitwisselen met andere leraars of ouders. Deze kennisuitwisseling en praktijkervaring kan je helpen om beter voorbereid te zijn wanneer je met jongeren een gesprek aangaat over hun mediagebruik. Ideale momenten om met jongeren over hun media te praten zijn gebeurtenissen in de actualiteit of jeugdboeken die handelen over het gebruik van sociaalnetwerksites. Gezien het belang van sociale media in het leven van jongeren is het belangrijk om steeds zulke gesprekken met respect en vanuit een positieve invalshoek aan te gaan. Praktijkorganisaties en praktijkgerichte literatuur kunnen erbij helpen om de juiste toon te vinden.

### **Waar kan ik terecht voor meer informatie?**

[www.mediawijs.be](http://www.mediawijs.be): De website van het Vlaamse kenniscentrum bevat verschillende onlinedossiers waarin informatie en praktijkvoorbeelden worden samengebracht over thema's die gelinkt zijn aan mediawijsheid. In de MOOC Mediacoach wordt een onlineleertraject over mediawijsheid aangeboden.

[www.clicksafe.be](http://www.clicksafe.be): De portaalsite van Child Focus bevat een pagina voor leraars met informatie over veilige omgang met sociale media en onlineriesico's. Op de website is ook les- en spelmateriaal te vinden.

[www.mijnkindonline.nl](http://www.mijnkindonline.nl) is een website voor ouders en leraars met onderzoeksrapporten, voorlichtingsmateriaal en lesmateriaal over thema's die te maken hebben met de relatie tussen kinderen en (online) media.

[www.veiligonline.be](http://www.veiligonline.be) is een website van Child Focus en de Gezinsbond waarop een overzicht van vormingsavonden te vinden is en waarop opvoedingstips en informatie over veilig internetgebruik gebundeld zijn.

## **Gebruik gepaste privacyinstellingen!**

Naast leerlingen, zijn ook veel leraren actief op sociale media. De manier waarop ze zich online presenteren kan een invloed hebben op hoe ze door leerlingen waargenomen worden. Zo vonden Amerikaanse onderzoekers aan de hand van een experiment dat wanneer een profiel van een universiteitsprofessor veel informatie over feestjes en uitgaan bevat, hij door studenten als minder competent en minder streng wordt ingeschat. Wanneer het profiel van de professor focust op conferenties en vergaderingen, kreeg hij door de studenten wel hogere scores op professionaliteit (Sleigh, Smith, & Laboe, 2013). De percepties die leerlingen over je hebben op basis van je onlineprofiel, hebben dus een invloed op hoe je competenties worden ingeschat. Dat kan op zijn beurt weer een impact hebben

op het gedrag van de leerlingen in de klas, de leerprestaties en de klassfeer.

Door je informatie op Facebook alleen zichtbaar te maken voor vrienden, kan je ervoor zorgen dat je persoonlijke statusberichten en foto's afgeschermd blijven voor leerlingen die niet met je bevriend zijn. Als je bevriend bent met leerlingen op Facebook, dan doe je er goed aan om gebruik te maken van vriendenlijsten. Zo kan je bepaalde berichten voor bepaalde groepen van onlinevrienden afschermen zodat leerlingen ze niet te zien krijgen (Sleigh et al., 2013). Je kan ook een aparte Facebookgroep of -pagina maken voor de klas (wat bijkomende voordelen biedt, zie verder).

op het gedrag van de leerlingen in de klas, de leerprestaties en de klassfeer.

Door je informatie op Facebook alleen zichtbaar te maken voor vrienden, kan je ervoor zorgen dat je persoonlijke statusberichten en foto's afgeschermd blijven voor leerlingen die niet met je bevriend zijn. Als je bevriend bent met leerlingen op Facebook, dan doe je er goed aan om gebruik te maken van vriendenlijsten. Zo kan je bepaalde berichten voor bepaalde groepen van onlinevrienden afschermen zodat leerlingen ze niet te zien krijgen (Sleigh et al., 2013). Je kan ook een aparte Facebookgroep of -pagina maken voor de klas (wat bijkomende voordelen biedt, zie verder).

## **Kan ik vrienden worden met mijn leerlingen op Facebook?**

Leraren met een Facebookprofiel worden vroeg of laat geconfronteerd met een vriendschapsverzoek van hun leerlingen. Hoe kan je hier als leraar het best op reageren? Is het wel gepast om Facebookvrienden met je leerlingen te zijn? Onlinevriendschappen tussen leraar en leerlingen kunnen de onderlinge band en communicatie vergemakkelijken. Het kan ervoor zorgen dat leerlingen het gevoel hebben dat ze je beter kennen en je makkelijker durven aanspreken (Sarapin & Morris, 2015). Anderzijds bestaat ook het risico dat de privacy van de leraar in het gedrang komt en de rollen tussen leerling en leraar vervagen (Child Focus, 2015).

Er bestaat op dit ogenblik nog maar weinig onderzoek naar de meerwaarde van zulke Facebookvriendschappen. In de meeste onderzoeken, wordt vooral opgeroepen om voorzichtig te zijn met het toevoegen van leerlingen aan je Facebookprofiel (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009). Sommige scholen hebben een communicatieplan opgesteld met duidelijke regels over hoe leraren met leerlingen buiten de klas met leerlingen kunnen omgaan. Vraag dus bij je school of er al dergelijke regels werden opgesteld. Daarnaast kan je als alternatief overwegen om met leerlingen in dialoog te gaan met behulp van onlineleerplatformen zoals Smartschool of Blackboard. Sameer Hinudja en Justin Patchin, twee Amerikaanse internetonderzoekers, formuleerden enkele bedenkingen bij onlinevriendschappen tussen leerlingen en leraars. Een eerste bezorgdheid bestaat erin dat je als leraar de morele plicht hebt om te reageren wanneer je op de Facebookprofielen van je leerlingen ziet dat ze betrokken zijn bij probleemgedrag. Wanneer bijvoorbeeld een leerling gepest wordt, zelf anderen lastigvalt of wanneer er andere risico's zijn zoals problematisch alcohol- of druggebruik, dan heb je als getuige hiervan de verantwoordelijkheid om er iets aan te doen. Een onlinevriendschap met je leerlingen aangaan betekent dus dat je ook de verantwoordelijkheid aangaat om te reageren wanneer je er getuige van wordt dat de leerling slachtoffer of dader is van grensoverschrijdend gedrag (Hinudja & Patchin, 2013).

Daarnaast wijzen de onderzoekers erop dat er bij digitale communicatie soms remmingen wegvallen die we bij persoonlijke gesprekken wel zouden ervaren. Online durven we immers al eens makkelijker brutaal te zijn of omgekeerd, intiemere thema's aanstippen.

## ***De percepties die leerlingen hebben op basis van je onlineprofiel, hebben dus een invloed op hoe je competenties worden ingeschat***

## Bij digitale communicatie vallen soms remmingen weg die bij persoonlijke gesprekken wel zouden worden ervaren.

Daardoor zouden leerlingen misschien minder remmingen kunnen voelen om online (persoonlijke) vragen te stellen. Omgekeerd zal je het als leraar misschien makkelijker vinden om meer over jezelf te vertellen dan dat je dat in een face-to-face gesprek zou doen, zoals over je politieke voorkeuren of informatie over je gezin (Hinduja & Patchin, 2013).

Als je als leraar contacten wil hebben met je leerlingen op Facebook, kan je er misschien

voor kiezen om, net zoals celebrities en bedrijven, een eigen 'Facebookpagina' aan te maken. Op die manier kunnen de leerlingen je eigen pagina 'leuk vinden' en kan je via dit medium met de leerlingen contact hebben. De leerlingen en leraars hebben dan geen toegang tot elkaars private profielpagina's. Een publieke pagina heeft als bijkomend voordeel dat ze ook toegankelijk is voor leerlingen die geen Facebookprofiel hebben. Een eigen Facebookpagina geeft je als leraar de mogelijkheid om links te posten naar materiaal dat verband houdt met je lessen en maakt het mogelijk om erover met de leerlingen in gesprek te gaan (Hinduja & Patchin, 2013). Je kan met je klas er ook voor kiezen om een Facebookgroep aan te maken en deze groep als communicatieplatform te gebruiken. In deze groep kunnen documenten en informatie met de leerlingen gedeeld worden, zonder dat je met hen bevriend moeten worden. Je kan meer informatie vinden over hoe je een Facebookgroep moet aanmaken op [www.facebook.com/help](http://www.facebook.com/help) of [www.mediahelpdesk.be](http://www.mediahelpdesk.be).

### Conclusie

Jongeren zijn bijna altijd online. Sociale media bieden hen enorm veel voordelen. Digitale media stellen echter ook scholen voor uitdagingen. Als leraar kan je jongeren zo goed mogelijk begeleiden om de kansen van sociale media te benutten door met respect voor hun leefwereld met hen hierover positieve gesprekken aan te gaan. Zelf kan je het goede voorbeeld geven door op te letten met wat je over jezelf online plaatst en door bewuste keuzes te maken over hoe je in de onlinewereld met je leerlingen communiceert.

**Joris VAN OUYTSEL\*, Michel WALRAVE\*\* en Koen PONNET\*\*\***

\* Joris Van Ouytsel ([www.uantwerpen.be/joris-vanouytsel](http://www.uantwerpen.be/joris-vanouytsel)) doet als FWO-aspirant bij MIOS, Universiteit Antwerpen onderzoek naar de rol van sociale media bij de beleving van romantische relaties en seksualiteit onder jongeren. Hij schreef samen met Michel Walrave het boek *Mediawijs Online. Jongeren en sociale media*, een praktische gids over het veilig gebruik van digitale media voor ouders en leraren ([www.mediawijsonline.be](http://www.mediawijsonline.be)).

\*\* Michel Walrave ([www.uantwerpen.be/michel-walrave](http://www.uantwerpen.be/michel-walrave)) richt zich als hoofd van de onderzoeksgroep MIOS aan de Universiteit Antwerpen op het onderzoeken van de sociale implicaties van ICT en gerelateerde risico's.

\*\*\* Koen Ponnet ([www.uantwerpen.be/koen-ponnet](http://www.uantwerpen.be/koen-ponnet)) verricht bij de Universiteit Antwerpen en Odisee onderzoek naar het offline en online risicogedrag van jongeren.

### REFERENTIES

- Apestaartjaren. (2014). Onderzoeksrapport Apestaartjaren 5. Gent: Mediaven en Linc.
- Child Focus. (2015). Vrienden worden met je leerlingen op de sociale netwerken. Een goed idee?, gepubliceerd op: <http://www.childfocus.be/nl/vrienden-worden-met-je-leerlingen-op-de-sociale-netwerken-een-goed-idee>
- Gray, R., Ellison, N. B., Vitak, J., & Lampe, C. (2013). *Who wants to know?: question-asking and answering practices among facebook users*. Paper presented at the Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Connecting with Students Online. Issues to consider when educators "friend" students: Cyberbullying Research Center.
- Israelashvili, M., Kim, T., & Bukobza, G. (2012). Adolescents' over-use of the cyber world—Internet addiction or identity exploration? *Journal of Adolescence*, 35(2), 417-424.
- Lenhart, A. (2015). Teens, Social Media & Technology Overview 2015. Smartphones facilitate shifts in communication landscape for teens: Pew Research Center.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183.
- Sarapin, S. H., & Morris, P. L. (2015). Faculty and Facebook friending: Instructor-student online social communication from the professor's perspective. *The Internet and Higher Education*, 27, 14-23.
- Sleigh, M. J., Smith, A. W., & Laboe, J. (2013). Professors' Facebook Content Affects Students' Perceptions and Expectations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*.
- Van Cleemput, K., Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Deboutte, G., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2013). Zes jaar onderzoek naar cyberpesten in Vlaanderen, België en daarbuiten: een overzicht van de bevindingen *White Paper Friendly Attac, IWT-SBO*: Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent.
- Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Ponnet, K., & Walrave, M. (2014). Brief report: The association between adolescents' characteristics and engagement in sexting. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1387-1391.
- Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K., Heirman, W., & d'Haenens, L. (2014). Prevalentie van sexting bij Vlaamse jongeren: een verkennende studie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en klinische kinderpsychologie*, 39(4), 114-126.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2013). Jongeren 2.0.: Zelfpresentatie & vriendschappen in sociale netwerksites. Samenvatting onderzoek bij 12-18 jarigen (pp. 7). Antwerpen: Universiteit Antwerpen - MIOS.
- Wegge, D., Vandebosch, H., & Eggermont, S. (2014). Who bullies who online: a social network analysis of cyberbullying in a school context. *Communications: the European journal of communication research*, 1-29.

# Samen Werken aan Toekomst

## Hoe buiten de lijntjes kleuren bijdraagt aan uitvalpreventie<sup>1</sup>

Eveline DE WREE

*Het is vandaag niet gemakkelijk om voorstanders te vinden van 'time-out' in onderwijs. Tegenstanders argumenteren dat er geen nood is aan time-out, maar aan time-in. Gelijk hebben ze, maar... time-out is vaak net de brug die nodig is om jongeren die het moeilijk hebben in het huidige onderwijslandschap (terug) te laten aanhaken.*

*Het doel van een Time Out is niet om jongeren even uit de schoolomgeving te halen, waardoor die wordt verlost van 'lastpakken'. Het doel is net om creatief te zoeken naar manieren om school en jongere toch met elkaar aan de slag te laten gaan.*

*Hoe zou het nu zijn om dit ook toe te passen op de jongeren die de meeste problemen hebben in het onderwijslandschap? Met het SWAT-project in Antwerpen wordt hier elke dag aan gewerkt: opnieuw kansen creëren voor jongeren die (schijnbaar) al hun kansen in het onderwijs verloren hebben. En hiertoe flexibel omgaan met de lijntjes van het onderwijs (in zijn reguliere, buitengewone, deeltijdse, of tweedekans-hoedanigheid).*

### SWAT als uniek initiatief in uitvalpreventie

#### **Het ontstaan van SWAT**

SWAT staat voor Samen Werken aan Toekomst en bestaat sinds 1 januari 2006 in Antwerpen. SWAT werd opgestart op basis van een analyse van de noden in het Antwerpse landschap door het Centraal Meldpunt voor Risicjongeren (d.i. een samenwerkingsverband van alle centra voor leerlingenbegeleiding). SWAT is dus een lokaal initiatief, dat een antwoord wil bieden op vastgestelde probleemsituaties. Het werd voorheen georganiseerd door de stad Antwerpen zelf en is nu overgedragen aan Elegast en Arktos. De stad zorgt nog steeds voor de financiering van de locatie, de werkingskosten en de personeelsmiddelen voor een deel van het personeel. De scholen die leerlingen aan SWAT toevertrouwen leggen lesuren samen om de rest van het personeelsbestand in te vullen.

In dit artikel gaan we in op de werking van SWAT Elegast. Elegast is een grote welzijnspartner in Antwerpen en biedt hulpverlening aan jongeren en hun gezin (bijvoorbeeld contextbegeleiding, dagbegeleiding, autonoom wonen, ...). Bij Elegast is SWAT geïntegreerd in de werking van de dienst Time-Out Projecten. De dienst begeleidt in totaal ongeveer 120 jongeren per jaar. Per schooljaar worden ongeveer 20 jongeren begeleid in het kader van SWAT.

#### **De plaats van SWAT in het Antwerpse onderwijslandschap**

Antwerpen kent een groot percentage van jongeren die uitvallen in het onderwijs en dus geen diploma secundair onderwijs dreigen te behalen. Een project op maat van deze doelgroep moet deze negatieve spiraal doorbreken.

SWAT staat in voor de begeleiding van jongeren met zeer problematische schoolloopbanen. Bijvoorbeeld: als er een groot schoolver-

loop is, als een jongere al verschillende malen werd uitgesloten, als een jongere vaak spijbelt,.... De problematiek is van die aard dat een langdurig traject op maat noodzakelijk blijkt. Specifiek richt SWAT zich tot jongeren voor wie er verschillende onderwijsuitval- of hulpverleningsinterventies geweest zijn, maar zonder langdurig effect.

SWAT is een vorm van time-out, maar dan een heel bijzondere. Even verduidelijken: time-outprojecten richten zich tot leerlingen die moeilijkheden ervaren op school, op het vlak van gedrag of motivatie. Deze manier van werken was steeds een belangrijk middel om schooluitval tegen te gaan, maar beperkt in tijd en vaak (te) weinig flexibel. Bij SWAT zijn de duur en inhoud van het traject wél flexibel. Met de leuze 'zo kort als mogelijk, zo lang als nodig' wordt duidelijk gemaakt dat SWAT een accordeon is, die zich qua tijdsduur aanpast naargelang de nood. De doelstelling van het traject is ook flexibel en richt zich naar wat de jongere zelf wil bereiken: (verder) aansluiten bij het voltijdse secundair onderwijs, schakelen naar deeltijds of naar tweedekansonderwijs? Het kan. Jongeren en SWAT bekijken wat daarvoor nodig is, welke stappen gezet moeten worden. SWAT volgt dit proces op tot wanneer de jongere zijn plaats in het onderwijslandschap gevonden heeft. SWAT overstijgt verschillende vormen van onderwijs, en vormt bruggen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, maar ook tussen voltijds en deeltijds onderwijs. Zelfs de schotten met het volwassenencircuit (bijvoorbeeld tweedekansonderwijs) worden weggewerkt waar nodig. De begeleiding gebeurt op maat en naargelang de noden van de jongeren. De jongere wordt dus bij elke overgang begeleid, zodat hij niet tussen de mazen van het net valt.

*Bart<sup>2</sup> wordt aangemeld bij SWAT wanneer hij in het vierde jaar zit. Hij doet de richting diamantbewerking. Voorheen heeft hij al*

heel wat studierichtingen gedaan, geen enkele beviel hem. Hij wordt aangemeld bij SWAT enkele maanden voor zijn 18e verjaardag. Bart is een onzekere jongere, die kampt met faalangst. Hij is graag creatief bezig, maar blokkeert als dingen niet lukken. Op school doet hij vooral de algemene vakken graag. Hij wil heel graag een diploma middelbaar onderwijs; hij wil zelfs verder gaan studeren nadien. Tijdens zijn traject wordt ervoor gekozen om sociale vorming en training rond weerbaarheid te koppelen aan voorbereiding op het volwassenenonderwijs. Indien hij deel kan nemen aan vrijstellingsproeven kan hij immers zijn traject in het volwassenenonderwijs inkorten. Echter, tijdens dit onderdeel blijkt dat Bart weinig bagage heeft in vakken als wiskunde. De studiebegeleiding van SWAT stuit dan ook op heel wat weerstanden, die leiden tot moeilijke situaties. Uiteindelijk doet Bart mee aan de vrijstellingsproeven. Hij behaalt vrijstellingen voor bijna alle vakken, ook voor wiskunde. Hij kiest voor een combinatie van algemene vakken met fotografie, zodat hij een diploma bso kan behalen. Zijn interesse voor fotografie wordt in SWAT uitvoerig 'getoetst' in activiteiten, een samenwerking met een professionele fotograaf, snuffelstages in de richting fotografie, ...; zijn keuze blijft overeind. In samenspraak met SWAT wordt hij ingeschreven in een CVO dat heel wat zorg biedt op het vlak van faalangst, studiebegeleiding, ...

#### **Op het kruispunt tussen onderwijs en welzijn**

SWAT is een traject dat zich bovendien situeert op het kruispunt van onderwijs en welzijn, voor jongeren die het in onze maatschappij het moeilijkst hebben. De problemen manifesteren zich in hun schoolloopbaan, maar staan nooit alleen. Diverse levensdomeinen kunnen op één of andere manier een plaats krijgen naar aanleiding van een SWAT-traject. Dit kan inhouden dat er wordt samengewerkt met andere hulpverleners om een congruent plaatje te maken. Maar het kan ook betekenen dat er bijkomende hulpverlening wordt opgestart waar dit nodig is om het probleempatroon te doorbreken. SWAT verzorgt hierbij een brugfunctie tussen onderwijs en welzijn. Bij Elegast ontmoeten onderwijs en welzijn elkaar bijvoorbeeld in één organisatie. Dit maakt dat snel en met kennis van zaken gehandeld kan worden om jongeren de hulp te bieden die ze nodig hebben.

*Thomas is 14 jaar. Hij is al twee keer begonnen aan het eerste middelbaar, maar na een paar dagen of weken haakt hij telkens af. Hij weigert nadien telkens om nog naar school te gaan en verlaat zijn huis weinig of nooit. Hij is steeds thuis bij zijn grootmoeder. Door verschillende scholen, CLB's, hulpverleners wordt gezocht naar een oplossing, maar niets lijkt te werken of te beklijven. SWAT wordt gestart, samen met een verblijf in een O.O.C. van Elegast. Aanvankelijk is de jongen angstig, teruggetrokken, weinig sociaal weerbaar. Naarmate het traject vordert, blijkt de intelligentie van de jongere. Alle methodieken en hulpmiddelen die hem worden aangereikt, begint hij toe te passen. Thomas doet een aantal snuffelstages op verschillende scholen. Deze verlopen telkens goed. Thomas slaagt er telkens in om zijn mannetje te staan in deze nieuwe schoolomgevingen. Uiteindelijk kiest hij voor een kleine en warme school, waar het onmiddellijk klikte met leerkrachten en leerlingen. Het schooljaar nadien gaat hij van start in deze school. SWAT volgt op, en er wordt ook gestart met thuisbegeleiding. Op moeilijke momenten worden afspraken gemaakt tussen Thomas, grootmoeder en SWAT om*

*hem naar school te begeleiden. Tijdens verschillende rondetafelgesprekken wordt het traject geëvalueerd.*

#### **Hoe 'werkt' SWAT 'samen' 'aan toekomst'?**

Het heeft weinig zin om jongeren 'zomaar' van school weg te houden. De aansluiting bij onderwijs of tewerkstelling blijft steeds de doelstelling bij uitstek. In die zin heeft SWAT dan ook een 'bypass'-functie: het leidt de jongeren voorbij obstakels en zorgt ervoor dat ze verderop toch nog kunnen aansluiten bij de reguliere circuits. Voor SWAT Elegast betekent dit een resolute keuze voor een inhoudelijk sterk gefundeerd traject, met een duidelijke finaliteit en een betekenisvolle fasering. Elk traject is doelgericht.

Hoe worden deze trajecten op maat nu vormgegeven? Het eigenlijke startschot hiervoor wordt gegeven op tocht. Elk SWAT-traject start met een individuele tocht: jongere en begeleider gaan samen op tocht. De tocht is de eerste stap in het traject. Pas daarna sluit de jongere aan bij het groepsprogramma.

De 'ik-fase' van dit programma (d.i. de eerste fase) is opgebouwd rond zeven weekthema's: zelfbeeld, motivatie, grenzen, rust en zelfbeheersing, verantwoordelijkheid, krachten en valkuilen, binnen- en buitenkant. Jongeren die starten in de ik-fase worden vooral getraind en ondersteund in het ontwikkelen van zelfinzicht: wat zijn mijn sterktes, waar liggen mijn valkuilen...? Inhoudelijk bestaat het uit een mix van sociale vorming, psychofysieke training (cf. Rots & Water<sup>3</sup>), Project Algemene Vakken en ICT-lessen, praktijk en sport. Elke week werken ze in deze 'vakken' rond deze thema's.

Tijdens de ik- en jij-fase blijven een aantal van voorgaande onderdelen in het SWAT-programma behouden (SOVO, Rots en Water, PAV...). In de ik- en jij-fase wordt er echter gewerkt rond andere thema's. Deze thema's zijn: positieve communicatie, omgaan met conflicten, respect, vertrouwen, fouten maken mag (= omgaan met feedback), samenwerken. Jongeren leren in de ik- en jij-fase nieuwe vaardigheden voor het omgaan met anderen en leren ook om deze in te oefenen in contacten met anderen, zodat er sprake kan zijn van een zo goed mogelijke transfer. Rond deze thema's worden ook thema-uitstappen in het programma verweven (bijvoorbeeld een debatnamiddag in een rusthuis) zodat de jongeren nieuwe ervaringen op kunnen doen en aangeleerde competenties om kunnen zetten in de praktijk.

In de wij-fase krijgen de jongeren de gelegenheid om te experimenteren met verschillende oriëntaties in de samenleving. De nadruk wordt gelegd op het werken aan een (re-)integratie in de (schoolse) samenleving. In deze fase is het vooral belangrijk dat jongeren via allerhande stages opnieuw de stap maken naar de samenleving. Dit kan betekenen dat de jongeren één of meerdere snuffelstages hebben op scholen, waarin zij op zoek gaan naar een studierichting en/of school die hen ligt. Een andere mogelijkheid is dat jongeren op zoek gaan naar een studierichting die hen ligt door middel van een stage in het werkveld zelf (bijvoorbeeld: een stage bij een kinderdagverblijf, een fietsherstelplaats, ...) Ook een 'sociale' stage is mogelijk. Dit betekent dat jongeren actief aan de slag gaan met hun sociale vaardigheden (bijvoorbeeld tijdens een stage bij een voedselbedeling).

Schakelen tussen deze fases gebeurt op basis van eigen verdiensten. Er wordt gewerkt met een checklist van vaardigheden. Zodra

de jongere laat zien dat hij beschikt over deze vaardigheden mag hij overgaan naar de volgende fase.

## Waarom ‘werkt’ SWAT?

### Time-Out en SWAT in cijfers

Het succes van time-outprojecten wordt normaal gezien gemeten aan de hand van zogenaamde ‘uitval’ (maakt de jongere zijn schooljaar af of valt hij uit?). Bij Elegast kent de korte time-out op dat vlak bijvoorbeeld relatief gunstige cijfers. Vorig schooljaar 2014-2015 vielen na korte time-out slechts vier jongeren uit zonder een andere school. Drie jongeren vielen uit, maar maakten hun schooljaar af in een andere school. Bij zes jongeren was er sprake van een vrijwillige schoolwissel. Dit wil zeggen dat 74% (37 van de 50 jongeren) hun schooljaar af konden maken in de school die hen verwees naar een time-outproject.

Bij SWAT wordt de uitval gemeten in het schooljaar volgend op het traject. In het schooljaar 2013-2014 werden 18 jongeren begeleid. 12 jongeren maakten het SWAT-traject volledig af; zes stopten voortijdig. Van degenen die het traject volledig doorliepen starten er negen in een nieuwe school en konden er ook het schooljaar afmaken (75% kent dus geen uitval). Slechts één jongere kende uitval tijdens dit schooljaar. Twee jongeren stroomden door naar tewerkstelling en gingen dus niet verder met hun onderwijsloopbaan. Hier kan dus geen ‘uitval’ worden gemeten.

### Welke werkzame factoren?

Hoe komt het nu dat SWAT ‘werkt’? Effectiviteitsstudies tonen aan welke jeugdinterventies succesvol zijn op het vlak van onderwijs, preventie, .... Uit deze studies komen een aantal duidelijke lijnen naar voor. Werken met jongeren aan gedragsverandering vraagt om een *doelgericht* traject (Van Yperen, Van der steege, Addink, Boendermaker, 2010) dat stevig *onderbouwd* wordt (Mitchell, 2014), goed *geïmplementeerd* is en waarin ook zorg gedragen wordt voor *continuïteit* (Crone en Horner, 2003). Dat zijn basisvoorwaarden voor een succesvolle werking.

In de SWAT-werking worden deze principes zoveel mogelijk vertaald. Het *doelgericht* karakter van SWAT loopt als rode draad doorheen het traject. Bij de start van elk traject (tijdens de tocht) wordt immers een handelingsplan opgesteld, met daarin vijf concrete doelstellingen die de jongere zelf heeft gekozen. Elke doelstelling wordt zoveel mogelijk vertaald in concrete en gefaseerde stappen. Deze worden SMART geformuleerd. Door de doelstelling onder te verdelen in stappen, zijn het telkens kleine ‘succeservaringen’.

*Hicham heeft het moeilijk om met commentaren van anderen om te gaan. Hij ontploft telkens en dit heeft hem al in veel problemen gebracht op school. Tijdens zijn SWAT-traject wil hij werken aan betere manieren om met opmerkingen om te gaan. Samen met zijn begeleider kiest hij voor een stapsgewijze aanpak. In eerste instantie bekijken ze samen met welke opmerkingen hij het moeilijkst om kan. Ze verdelen soorten opmerkingen in categorieën, van ‘heel moeilijk om mee om te gaan’ tot ‘een beetje moeilijk’. In de moeilijkste categorie zitten bijvoorbeeld opmerkingen over uiterlijk en over familie. In de andere categorieën zitten bijvoorbeeld opmerkingen waarbij zijn naam wordt herhaald (‘hicham, je moet toch...’) of waarbij negatief wordt gereageerd op zijn inspanningen. Om te oefenen op reactiewijzen spraken*

*we af dat de SWAT-begeleiding hem gedurende een bepaalde periode dergelijke opmerkingen zou geven. Er werd begonnen bij de gemakkelijkste en opgebouwd naar de moeilijkste. Vlak na dien werd telkens samen met hem gereflecteerd over de impact van de opmerking, de manier waarop hij had gereageerd en welk hulpmiddel hij had ingezet om beter te reageren.*

De *onderbouwing* ligt in de methodieken die gebruikt worden. In de sociale vorming van SWAT wordt vooral gesteund op (gedrags)cognitieve methodieken. Cognitieve gedragsinterventies doen het heel goed op het vlak van gedragsproblemen,<sup>4</sup> maar ook van schoolprestaties.<sup>5</sup> Ook psychofysiske methodieken met aangetoonde effectiviteit, met name Rots en Water (zie hoger), werden opgenomen in het SWAT-traject. In de ‘lesonderdelen’ (zoals PAV en ICT) wordt gewerkt met het visualiseren van leerdoelstellingen.

*Implementatie* komt vooral terug in de teamwerking die ten grondslag ligt aan de SWAT-werking. Het traject zet in op het bekrachtigen van positief gedrag (bijvoorbeeld: wie de rol van groepsverantwoordelijke opneemt, krijgt de kans om sneller door te stromen in het traject). Het huisreglement dat wordt gehanteerd zet in op het benadrukken van gewenst gedrag. Er worden telkens ingezet op duidelijk geformuleerde gevolgen van ongewenst gedrag. Het personeel van SWAT hanteert ten aanzien van ongewenst gedrag dezelfde standaard en straffen/beloningen worden op eenzelfde manier gehanteerd ten aanzien van alle jongeren (Sugai, G., R.H. Horner en G. Dunlap, 2000).

*Continuïteit* wordt in eerste instantie gerealiseerd tijdens het SWAT-traject. Er wordt een professioneel netwerk gevormd rondom de jongere samen met de ouders, de SWAT-begeleiding, leerkrachten, CLB en eventueel andere hulpverleners. Ouders krijgen hierin een belangrijke rol. Er wordt gestreefd naar duidelijke afspraken. Tevens wordt de link met de school in elk SWAT-traject behouden en dit op verschillende fronten. Het SWAT-programma heeft een schoolse dagstructuur die verloopt volgens de schooluren en waarin schoolse instrumenten worden verweven (bijvoorbeeld het gebruik van een schoolagenda). Heel wat van de SWAT-jongeren krijgen van hun school de kans om nog taken te maken of deel te nemen aan examens (ofwel op school ofwel op SWAT). Zo lopen ze geen extra schoolachterstand op. SWAT staat er dan voor in dat er studiebegeleiding georganiseerd wordt. In een aantal gevallen wordt ook geopteerd voor een deeltijds traject: de jongere gaat een aantal dagen per week naar school en een aantal dagen per week naar SWAT. In elk SWAT-traject wordt regelmatig overleg gepleegd met de ouders en met de schoolcontext om het verloop van het traject op te volgen.

Belangrijker voor de *continuïteit* is echter dat SWAT actief blijft, ook na de schoolexterne begeleiding. SWAT bezorgt een afrondingsverslag aan de school en het CLB. In dit verslag wordt besproken aan welke doelstellingen de jongere gewerkt heeft. Ook worden hierin de noden van de jongere gekoppeld aan interventies die de school kan initiëren om een succesvolle herintrede van de jongere in onderwijs mogelijk te maken. Concrete tips en handvatten worden aangereikt. Deze hebben betrekking op effectieve instructiemethoden, het stellen en handhaven van duidelijke regels, normen en verwachtingen voor gewenst gedrag en eventueel een aangepast straf- en beloningssysteem (Sugai, G., R.H. Horner en G. Dunlap, 2000).

SWAT blijft de herinstap in onderwijs opvolgen om te bekijken waar de jongere of de school nog kan bijsturen. De SWAT-begeleider creëert in deze fase verbondenheid tussen de leerling en de school. Binding volgt ook in deze fase uit 'gezien worden'. De jongere wordt gezien in zijn noden en bekrachtigd in positieve stappen. Dit gaat afhaken tegen.

*Stefan zat op een dieptepunt toen hij bij SWAT kwam: hij mocht niet meer aanwezig zijn op school, zijn ouders geloofden niet meer in hem, hij had heel wat feiten gepleegd en had er een stevige cannabisverslaving op zitten. Hij startte met SWAT en de dingen begonnen te veranderen. Hij merkte dat er opnieuw in hem werd geloofd en zijn traject vorderde goed. Toen kwam er opnieuw een mokerslag: maanden na de feiten was er een plaats gekomen in een gesloten instelling. Stefan werd opgehaald door de politie. SWAT bleef Stefan verder opvolgen tijdens zijn verblijf in Mol. Enkele maanden later sloot hij opnieuw aan bij het traject. In samenspraak met de ouders werd gekozen voor een nieuwe school, waar hij met een propere lei zou kunnen beginnen. Zijn profileringsdrang in deze nieuwe school deed hem bijna opnieuw de das om. Maar dankzij een goede communicatie tussen school en SWAT (bijvoorbeeld welke 'moeilijke situaties' zich op school voordeden, welke vakken niet goed liepen), konden er heel gericht 'terugkomdagen' op SWAT in worden gepland. De moeilijkheden op school kwamen hier telkens aan bod en er werd bekeken hoe Stefan dit anders aan kon pakken. De school installeerde ook studiebegeleiding voor Stefan, voor vakken die hij moeilijk vond. Stefan deed het daarna opnieuw goed op school. Het vertrouwen van zijn ouders groeide opnieuw en het schooljaar slaagde.*

De opvolging vanuit SWAT vormt vaak een steun voor de scholen in kwestie. Uit de commentaren op de evaluatieformulieren blijkt een grote tevredenheid over de samenwerking. Bovendien gaan scholen hier echt met de tips en handvatten aan de slag. Een school getuigt: "Het is ook voor ons als school een kans en een uitdaging om onze aanpak en begeleiding van deze jongeren op punt te zetten."

## Conclusie

Jongeren die dreigen af te haken in het onderwijs hebben nood aan een speciale aanpak. Mits ondersteuning op maat kunnen ze er toch in slagen om hun plek te vinden. Zo kan de kans op ongekwalificeerde uitstroom verminderen... en kunnen toekomstkansen vergroten.

De werkingsprincipes van SWAT zijn zo gekozen dat ze de slaagkansen van een traject maximaliseren. Ze haken aan bij de intrinsieke motivatie van jongeren, die de doelstellingen van hun traject zelf

bepalen. Jongeren weten dus waar ze naartoe aan het werken zijn en waarom. De verschillende stappen die ze hierbij zetten worden van nabij opgevolgd, zodat deze jongere opnieuw 'gehoord' en 'gezien' wordt.

Deze trajecten op het kruispunt van onderwijs en welzijn, trachten het beste uit beide sectoren met elkaar te verzoenen. In het onderwijslandschap is het immers niet eenvoudig om flexibel om te gaan met lesinhouden en met moeilijker doelgroepen. Ook een gedragen samenwerking in echte leerkrachtenteams met een gezamenlijke visie blijft een uitdaging. In welzijnsinterventies is het onderbouwen van methodieken en doelgericht werken vaak een moeilijk gegeven. En in beide sectoren worden 'hete aardappels' nog te vaak naar elkaar doorgeschoven, waardoor continuïteit niet gerealiseerd kan worden. Als dit alles wél, op een flexibele manier, met elkaar wordt verzoend, ontstaat de ruimte om naar mogelijkheden te kijken in plaats van naar beperkingen.

**Eveline DE WREE**

Coördinator Dienst Time Out Projecten  
Elegast vzw  
Borgerhoutsestraat 30-32  
2018 Antwerpen  
eveline.de.wree@elegast.be

## BRONNEN

- Mitchell, D., Wat echt werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs, 2014, Pica, Huizen.
- Van Yperen, Van der steege, Addink, Boendermaker, Algemeen en specifiek werkzame factoren in de jeugdzorg. Stand van de discussie, 2010, Nederlands jeugdinstituut.
- Crone, D., Horner, R., Gedragsondersteuning in Positive Behavior Support, 2003, Pica, Huizen.
- De Wree, E., De Hert, S., Wouters, G., Van Hecke, A., Leerprojecten voor jongeren: wat leren we zelf uit ons leer-project?, Panopticon, 2011, 32, 5.
- Sugai, G., R.H. Horner en G. Dunlap (2000), 'Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment.' In: 'Schools Journal of Positive Behavior Interventions', jaargang 2000, nummer 2, p. 131-143.

## NOTEN

1. Dit artikel kwam tot stand in samenwerking met de relevante actoren van de stad Antwerpen. Met oprechte dank aan Luc Claessens voor zijn hulp bij het tot stand komen van dit artikel.
2. Alle namen die worden gebruikt in deze tekst zijn fictief.
3. Rots en Water is een psychofysieke training die zich richt op de ontwikkeling van sociale competenties. Rots en Water is een wetenschappelijk bewezen effectieve methodiek.
4. Zie onder meer: <http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Wat-werkt/Wat-werkt-onderwerpen/Wat-werkt-bij-gedragsproblemen>
5. Zie onder meer: <http://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-over-de-jeugdsector/2015/Sociale-cognitie-beinvloedt-schoolprestatie-jongere>

# De Bezoekruimte in CAW Centraal West-Vlaanderen

## Contactherstel tussen (groot)ouder en kind

Bart PAUWELS en Karen VAN OVERLOOP

*Een echtscheiding is een ingrijpend gebeuren voor een gezin, voor ouders én kinderen. In vele situaties gaat dit gepaard met een - al dan niet blijvend - conflict en gevoelens van verdriet, verbittering, kwaadheid,... ten aanzien van de voormalige partner. Soms betekent een (v)chtscheiding echter meer dan een breuk tussen twee voormalige partners, en leidt het ertoe dat ook het contact tussen (klein)kinderen en (groot)ouders<sup>1</sup> wordt verbroken. Er is dan sprake van een contactbreuk. In dergelijke conflictueuze situaties vormt de Bezoekruimte een alternatief om ruimte te creëren waarbij ouders en kinderen nieuwe kansen krijgen op contact en zo stap voor stap een betrouwbare, betekenisvolle relatie kunnen (her)opbouwen.*

De Bezoekruimte situeert zich op het kruispunt tussen welzijnswerk en justitie. Meestal komen ouders bij de Bezoekruimte terecht met een vonnis van de rechtbank. Het is echter ook mogelijk om vrijwillig aan te melden: uit eigen beweging, of op doorverwijzing van een dienst zoals pleegzorg.

Het aanbod van de Bezoekruimte wordt pas opgestart als er bij alle betrokkenen voldoende bereidheid is om mee te werken.

De eerste Bezoekruimte startte in 1996 in Leuven. Intussen heeft elk gerechtelijk arrondissement een Bezoekruimte. Alle Bezoekruimtes zijn op hetzelfde fundament gebouwd en werken aan hetzelfde doel: **contactherstel**. Doorheen de jaren legden de Bezoekruimtes eigen accenten betreffende de concrete werking. Dit kan zijn betreffende het aanbieden van ouderschapsbemiddeling, het organiseren van gezamenlijke oudergesprekken, groepstrajecten ("kinderen uit de knel"<sup>2</sup>)

De Bezoekruimtes maken sinds 2004 deel uit van een Centrum voor Algemeen Welzijnswerk (CAW).

Het aanbod van de Bezoekruimte is gratis en vertrouwelijk. De hulpverleners zijn gebonden aan het beroepsgeheim. Aan de verwijzer (de rechtbank) wordt gerapporteerd betreffende de evoluties binnen het contactherstel en over redenen van *weigering, opschorting* of *stopzetting*. De Bezoekruimte kiest er hierbij voor om open en duidelijk te communiceren met alle betrokken partijen.

Naast de Bezoekruimte biedt het CAW ook andere vormen van hulpverlening aan rond scheiding en relatieproblemen. Een CAW gaat ervan uit dat individuele belangen van kinderen én ouders, onlosmakelijk met elkaar verbonden blijven in een (v)chtscheiding.

*"We zijn als eilanden in de zee. Aan de oppervlakte gescheiden, maar in de diepte allemaal verbonden met elkaar."*

Dit neemt niet weg dat de verschillende betrokkenen bij aanvang van het traject met een andere bril naar de situatie kijken. De Bezoekruimte zal trachten deze verbindingen weer zichtbaar te maken.

Vanuit een houding van **meerzijdige partijdigheid**<sup>3</sup> worden zowel de kinderen als de **verblijfouder** en **bezoekouder**<sup>4</sup> beluisterd, met aandacht voor hun eigen krachten én lasten.

*"Elk kind heeft recht op persoonlijk contact met beide ouders wanneer het van één of beide gescheiden leeft" (art. 9, Internationaal Verdrag van de Rechten van het kind)*

De eerste focus ligt op het welbevinden van het kind. Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind wordt als referentiekader gebruikt. Het is de visie van de Bezoekruimte dat op korte, maar ook op lange termijn, het contact met beide ouders het kind ten goede komt.

Indien er indicaties zouden zijn dat de integriteit van het kind of één van de ouders in het gedrag komt, dan signaleert de Bezoekruimte dit (met medeweten van de betrokkenen) aan de verwijzer, door het aanbod stop te zetten of op te schorten.

### Hoe werkt de Bezoekruimte?

De Bezoekruimte als 'lokaal' is een plaats waar kinderen en hun ouders kunnen samenzijn en samen activiteiten ondernemen of gesprekken voeren. Deze materiële omkadering is ongetwijfeld belangrijk, maar de Bezoekruimte is meer dan een fysieke ruimte.

*Het vertrouwen is vaak zoek, het vraagt energie om wat vastgelopen is terug in beweging te krijgen.*

***Elk kind heeft recht op persoonlijk contact met beide ouders wanneer het van één of beide gescheiden leeft***

*Dat ik van mijn mama hou  
doet papa soms verdriet.  
En dat ik van papa hou  
dat weet mijn mama niet.  
Zo draag ik mijn geheimen mee  
en loop van hier naar daar.  
nog altijd hou ik van die 2 die  
hielden van elkaar.*

(uit het gedicht "fotoalbum" van  
Willem Wilmink)

Voor er bezoeken georganiseerd worden, is het belangrijk de werking van de Bezoekruimte toe te lichten, alsook zicht te krijgen op de leefsituatie en bereidheid van de betrokkenen. Het eerste contact is steeds een gezamenlijk onthaalgesprek. Hierbij worden beide ouders uitgenodigd voor een gezamenlijk gesprek, dit vanuit de visie dat hoe

groot het conflict ook is, er steeds mogelijkheden aanwezig zijn tot dialoog. Op deze wijze proberen wij beide ouders ook gezamenlijk aan te spreken in hun verantwoordelijkheid als ouder. Na dit gesprek volgt een verdere onthaalfase waarbij individuele gesprekken met alle partijen zullen plaatsvinden. Gesprekken met de kinderen zullen pas plaatsvinden wanneer wij van beide ouders het akkoord hebben gekregen om in de Bezoekruimte aan de slag te gaan.

Om het noodzakelijke gevoel van veiligheid en (groeiend) vertrouwen te bieden, werkt de Bezoekruimte vanuit een gestructureerd aanbod waarbij de grenzen van het kader voor alle betrokkenen duidelijk moeten zijn. Via het ondertekenen van het huishoudelijk reglement en een contract per reeks bezoeken worden de afspraken en verwachtingen vastgelegd betreffende het tijdstip, de duur, wijze van overdracht en wat wel en niet kan tijdens de bezoeken.

Bij het plannen van de bezoeken wordt bepaald welke mate van begeleiding er zal zijn door de medewerker tijdens de bezoeken. In regel wordt gewerkt met een gefaseerd traject waarbij de (fysieke) begeleiding stelselmatig wordt afgebouwd en de bezoeker steeds meer zelfstandig het bezoek in handen neemt. Het standaardtraject vangt aan met een fase van **directe begeleiding**. Hierbij zal de medewerker actief deelnemen aan het contact via het gesprek en/of het spel tussen ouder en kind. De medewerker zal enkel tussenkomen wanneer gedacht wordt dat dit een verschil zal maken met betrekking tot een gunstig verloop van het contact. Bij de tweede fase van **indirecte begeleiding** is de medewerker aanwezig in de ruimte en wordt er van op afstand geobserveerd en indien nodig tussengekomen.

In de derde fase, het **zelfstandig binnenbezoek**, begeleidt de medewerker de overdrachten en verloopt het bezoek zelfstandig tussen bezoeker en kind.

Tijdens de vierde fase zal de bezoeker - na overdracht in de Bezoekruimte - naar buiten gaan met het kind voor een **zelfstandig buitenbezoek**.

In een laatste fase worden buitenbezoeken voor een langere tijd georganiseerd. Het gaat om (halve) dagbezoeken.

Meestal vinden de bezoeken tweewekelijks plaats op woensdagmiddag of zaterdag. Een medewerker van de Bezoekruimte kan als tussenpersoon optreden bij de overdracht van kinderen tussen de ouders. Bij **gescheiden overdrachten** wacht de bezoeker een kwartier voor afspraak in de Bezoekruimte. De medewerker van de Bezoekruimte haalt op het uur van de afspraak het kind op bij de verblijfzouder in de wachtzaal, en begeleidt het kind naar de Bezoekruimte. Bij **gezamenlijke overdrachten** brengen de verblijfzouder en de medewerker het kind naar de bezoeker in de Bezoekruimte. Tijdens de overdrachten wordt veel aandacht besteed aan de begroeting. Reeds tijdens de voorbereidende gesprekken wordt het be-

lang van de begroeting bij aankomst en vertrek in de Bezoekruimte besproken tussen medewerker en de ouders.

Voor en/of na de bezoeken is er gelegenheid tot korte gesprekken met beide ouders en het kind. Na een vooraf bepaald aantal bezoeken vinden meer uitgebreide evaluatiegesprekken plaats. Hierbij wordt overlopen wat goed ging, wat moeilijker ging en hoe de volgende bezoeken worden ingevuld. Het doel blijft hierbij steeds om – wanneer mogelijk – te evolueren naar verdere verzelfstandiging in de omgangsregeling.

*Tijdens het eerste bezoek zit Luna (2 jaar) op de schoot van Katrien, de hulpverlener. Ze kijkt nauwlettend hoe Katrien en papa spelen. Na een tijdje speelt Luna mee van op de schoot van Katrien. Deze stelt even later voor dat Luna naast papa op de grond gaat zitten. Luna roept luid "Nee!"*

*Tijdens het tweede bezoek kruipt Luna halverwege het bezoek van de schoot van Katrien. Met nog één hand op de knie van Katrien speelt ze met papa. Papa gaat na een tijdje meer en meer achteruit zitten. Luna kijkt naar Katrien. Deze glimlacht en zegt "speel maar". Luna gaat naar papa. Af en toe komt ze iets tonen aan Katrien. Bij aanvang van het derde bezoek neemt Luna een speelgoedje, en geeft dit aan papa.*

De Bezoekruimte vraagt meer dan enkel aanwezigheid van de ouders.

Het geheel van de begeleiding is er ook op gericht de cliënten doorheen het traject nieuwe ervaringen en andere contacten en inzichten te laten opdoen. Hierdoor kan er een ander perspectief ontstaan betreffende het ex-partnerconflict en hun respectievelijke rol hierin. Het is belangrijk dat beide ouders ondersteund worden in het opnemen van hun verantwoordelijkheid als ouder. De hulpverlener kan een bemiddelende rol opnemen tussen ouders onderling en tussen ouders en hun kinderen.

Een centraal thema in de begeleiding is het creëren van ruimte voor het kind om loyaal te kunnen en mogen zijn aan beide ouders. In dit proces worden ouders en kinderen volgens hun eigen noden en belangen meegenomen in dit verhaal. Soms geven kinderen heel concreet aan wat voor hen nodig is in de stap naar contactherstel.

***De begeleiding dient voor het kind ruimte te creëren om loyaal te kunnen en mogen zijn aan beide ouders.***

*"Papa liegt veel. Ik wil gewoon dat hij de waarheid spreekt."*

*"Ik wil dat mama stopt met ruzie maken"*

*"Ik wil dat je samen met mijn ouders een manier zoekt, waarop ze met elkaar kunnen praten over afspraken voor de bezoeken."*  
(Fien, 12 jaar)

## **En na de Bezoekruimte?**

De tussenkomst van de Bezoekruimte is steeds tijdelijk. De bedoeling is dat de Bezoekruimte zichzelf na een beperkte tijd overbodig maakt door het installeren van de mogelijkheden die tot een zelfstandige ouderschapsregeling kunnen leiden. Los van de hulpverlening dient een conflictloze ruimte te ontstaan waarin ouder-kindcontact kan plaatsvinden.

## **De doelstelling is het vinden van een oplossing waar iedereen zich goed bij voelt, ongeacht hoe of de mate waarin er contact is.**

Het resultaat van een traject in de Bezoekruimte kan zijn dat ouders de omgangsregeling opnieuw zelf in handen nemen.

Wanneer een zelfstandige omgangsregeling niet mogelijk blijkt, kan de Bezoekruimte via het netwerk van de cliënt of samenwerkingsverbanden met andere diensten, de zoektocht aangaan naar meer structurele oplossingen.

Het kan dat er op dit moment geen mogelijkheden zijn. Dan kan er gewerkt worden rond 'loslaten'. Soms betekent het dat ouders de situatie een plaats kunnen geven. Bijvoorbeeld: een vader die kan aanvaarden dat hij zijn tienerdochter (voorlopig) niet ziet.

De ultieme doelstelling ligt in het vinden van een oplossing waar iedereen zich goed bij voelt, ongeacht hoe of de mate waarin er contact is.

Wie de contactgegevens van of meer informatie wenst over de Bezoekruimte verwijzen we graag door naar de website van het CAW ([www.CAW.be](http://www.CAW.be)) en de recente publicatie "*Van jullie, voor altijd. Een (v)rechtscheiding door de ogen van een kind*" (<http://www.caw.be/van-jullie-voor-altijd>)

**Bart PAUWELS\* en Karen VAN OVERLOOP\*\***

\* teamverantwoordelijke Bezoekruimte Ieper-Veurne

\*\* medewerker Bezoekruimte Veurne

CAW Centraal West-Vlaanderen

<http://www.cawcentraalwestvlaanderen.be/bezoekruimte>

*Marc kampt al jaren met een psychiatrische problematiek. Hij had gedurende enkele jaren geen contact meer met zijn vijf kinderen. Na een traject van contactherstel via de Bezoekruimte ziet Marc zijn kinderen één keer per maand in het dagverzorgingscentrum waar hij meermaals per week begeleiding krijgt.*

Soms blijkt al tijdens de onthaalfase dat er geen opties zijn binnen de Bezoekruimte, moet het traject op een bepaald moment afgebroken worden, of bestaat er geen mogelijkheid tot een reguliere omgangsregeling na tussenkomst van de Bezoekruimte.

Dan kan er gezocht worden naar alternatieve oplossingen die voor de ouder en het kind haalbaar zijn: brieven, smsjes, e-mails,...

*"Ik wil mijn mama nu niet terugzien. Wel zeven keer heb ik vorig jaar voor haar deur gestaan, maar toen deed ze niet open. Nu is mijn deur dicht. Of er een kier mogelijk is? Niet dit (laatste) schooljaar. Ik wil nu gewoon rust, en mijn mama kan me dat niet geven" (Lucas, 17 jaar)*

### **NOTEN**

1. In functie van de leesbaarheid zal het verder steeds gaan over ouders en kinderen. Daarnaast kan het ook gaan om pleegouders, broers en zussen,...
2. Na proefprojecten in de provincies Antwerpen en Limburg start ook in West-Vlaanderen in 2016 een project rond "Kinderen uit de knel". Dit project is een samenwerking tussen CAW's, CGG's, VK en het departement Jongerenwelzijn. Aan de hand van groepsessies wordt een manier gezocht om de conflictueuze situatie te stoppen, zodat de situatie terug leefbaar wordt voor iedereen (info: <http://www.kinderenuitdeknel.nl/>).
3. Meerzijdige partijdigheid is het volledig betrokken zijn op alle partijen en geeft alle partijen erkenning en waardering
4. De verblijfouder is de persoon bij wie de kinderen in hoofdverblijf zijn. De bezoeker is de persoon met wie de contactmomenten zullen georganiseerd worden.

# Loverboys

## Een sluipend gif

Klaus VANHOUTTE

*“Loverboys”. Het klinkt veeleer sympathiek, maar laat u niet misleiden. Deze vlag dekt een afschuwelijke lading. Verleiding, mishandeling en uitbuiting zijn de regel. Van liefde is geen sprake. Loverboys zijn brutale, nietsontziende pooiers, mensenhandelaars van de laagste soort. Roofdieren die hun prooien zoeken tussen de meest kwetsbaren van onze maatschappij.*

### Een oude techniek, een nieuwe naam

Al is er sprake van een nieuwe benaming, de techniek zelf is van oudsher één van de meest productieve en populaire manieren om adolescenten tot prostitutie te verleiden. Het is een methode om jonge meisjes in de prostitutie te lokken, maar hoegenaamd geen nieuw gegeven dat zich pas in de afgelopen 10 tot 15 jaar heeft ontwikkeld. Wat wel is veranderd, is de actieradius van de daders. Waar voorheen gerekruteerd werd in sociaal achtergestelde mid-dens, kunnen vandaag ook kinderen uit een meer gegoede context gevaar lopen<sup>1</sup>. Daarenboven, en dat was trouwens de aanzet tot een hernieuwde interesse in dit type daders, blijken kinderen die door omstandigheden buiten hun wil om<sup>2</sup>, in instellingen terecht komen bijzonder ontvankelijk en kwetsbaar te zijn voor loverboys. Om de modus operandi enigszins te duiden moeten we rekening houden met twee criteria die telkens terug keren.

### Emotionele dwang

Het emotionele element is primordiaal. Dankzij die sterke emotionele band tussen dader en slachtoffer kunnen de fundamentele die tot het misbruik leiden in beton gegoten worden. Dit kunnen we niet genoeg benadrukken. Als de emotionele binding zich volledig kan ontwikkelen, neemt de ernst van de problematiek exponentieel toe. Enerzijds staat de deur naar uitbuiting dan wagenwijd open, anderzijds zal het slachtoffer een bijzonder intensieve en langdurige begeleiding nodig hebben om uit de klauwen van haar loverboy te blijven. Trouwens, men verliest vaak uit het oog dat er ook loverbys bestaan die een gelijkaardige aanpak niet schuwen en er een aantal mannen op nahouden om zich weelderig te laten onderhouden. Hoe dan ook, het emotionele element is bij aanvang van het aller-grootste belang en nadien zeer moeilijk te remediëren.

### Ongebreidelde uitbuiting

De uitbuiting van het slachtoffer is meestal seksueel van aard, maar hoeft zich daar niet toe te beperken. Beschikt het slachtoffer over andere bronnen van inkomsten, dan zullen die zeker ook uitgeput worden. Seksuele uitbuiting op zich is dus geen absoluut criterium. Het is natuurlijk wel zo dat seksuele uitbuiting een veel zwaardere juridische en maatschappelijke geladenheid heeft. Bovendien is materiële uitbuiting moeilijker te detecteren, al was het maar omdat de slachtoffers veel minder snel in het vizier komen van politie-nale en juridische diensten. Aanzetten tot en exploitatie van prostitutie

en ontucht en mensenhandel met het oog op seksuele uitbuiting zijn nu eenmaal herkenbare en vervolgbare juridische kwalificaties. Iemand verleiden tot het afsluiten van een lening voor de aankoop van een wagen op jouw eigen naam mag dan wel verwerpelijk zijn, juridische vervolging is een ander paar mouwen. Dit neemt niet weg dat er wel degelijk sprake is van bewuste uitbuiting. De term loverboy of loverbys is in het laatste geval zeker ook van toepassing. Dus, uitbuiting is het tweede criterium, maar hoeft zeker niet daartoe beperkt te blijven. Het seksuele aspect komt er maar aan te pas als andere bronnen niet aanwezig of uitgeput zijn. Als het dan tot seksuele uitbuiting komt, vervalt het voorgaande uiteraard, maatschappelijk en juridisch in het niet. Niettemin kunnen die eerste signalen van uitbuiting door een alerte omgeving eventueel op-gemerkt worden om zo een vroegtijdige breuk met de loverboy te bewerkstelligen.

### De geografische raamwerken

In het kader van een lokale sensibilisering is bij aanvang een organisatorische opsplitsing van het fenomeen noodzakelijk. Er zijn loverbys die bewust het internationale aspect voor ogen hebben, terwijl anderen zich veel meer op de lokale markt richten. Deze opsplitsing verandert echter niets aan de ernst van de criminele activiteiten van de daders.

### Internationaal

We hebben het dan over Hongaarse, Bulgaarse, Roemeense ...<sup>3</sup> jonge mannen die in hun land van herkomst rekruteren, met de bedoeling hun meisjes in België (of in een ander land) in de prostitutie te laten werken. In dat geval komen de slachtoffers in een georganiseerde internationale structuur van mensenhandelaars terecht<sup>4</sup>. Voor dergelijke organisaties is de loverboy-techniek maar één manier tot rekrutering. Het zijn goed uitgebouwde criminele organisaties, die slachtoffers op verschillende manieren aan zich weten te binden. Prostitutie is hier trouwens niet de enige bron van inkomsten. Slachtoffers kunnen net zo goed op andere manieren economisch uitgebuit worden. Al dient gezegd dat prostitutie, in het bijzonder met minderjarige meisjes, veruit het meest lucratief is.

### Nationaal

De loverbys die zich op de lokale markt richten zijn kleine onder-

nemers in vergelijking met de internationale netwerken van mensenhandelaars. Er wordt lokaal gerekruteerd en de meisjes komen lokaal in de prostitutie terecht. Omdat er dikwijls sprake is van minderjarigen, is de actieradius eerst vrij klein. Het slachtoffer wordt gedwongen tot seks tegen betaling met vrienden of kennissen van de dader, of wordt gebruikt om openstaande schulden in natura af te lossen. Omdat deze daders vaak gebruik maken van bepaalde sites om hun “waren” aan te prijzen komen de slachtoffers ook wel in andere steden terecht. Door het vrije verkeer van personen en goederen binnen de Schengenzone kan dit een internationale dimensie krijgen, in die zin dat zij probleemloos bij klanten in Frankrijk of Nederland terecht kunnen komen. De relatief kleine schaal waarop zo’n dader opereert – één of twee meisjes – en de beperkte actieradius maken dat zij geruime tijd onder de gerechtelijke radar zijn gebleven. Al gaan zij minstens even driest te werk en leggen ze niet het minste respect voor menselijke waardigheid aan de dag. Jonge meisjes worden net zo goed volkomen “ontmenselijkt” en herleid tot koopwaar om maximaal te misbruiken voor geldelijk gewin.

## Geen onderscheid

Of een loverboy nu met één meisje op lokale schaal opereert of deel uitmaakt van een internationale organisatie, in beide gevallen is de kwalificatie “mensenhandel” een ontegensprekelijk gegeven en niet voor nuance vatbaar. Jammer genoeg, omdat deze daders geen deel uitmaken van grotere structuren, heeft men soms de neiging om hun activiteiten als minder ernstig te omschrijven. In die zin dat de term “mensenhandel” niet zelden uit de gerechtelijke kwalificatie wordt gehaald, wat resulteert in lichtere straffen. Zolang de aanwezigheid van een uitgebreide achterliggende structuur als criterium voor mensenhandel wordt gehanteerd, zal het juridisch concept op kleine, lokale schaal op gerechtelijke weerstand botsen. Dit is een spijtige zaak, want op basis van bovenstaande criteria is er sprake van mensenhandel. Structurele omvang doet fundamenteel niets ter zake. Vraag dat maar aan de ouders van slachtoffers.

## Grooming

Het moet bij aanvang duidelijk zijn dat er absoluut geen toeval speelt. De daders gaan zeer doelbewust te werk en zijn meedogenloos in het manipuleren en misbruiken van de gevoelens van hun slachtoffers. Die impact gaat zo diep dat het soms jaren duurt voor die meisjes zichzelf als slachtoffer erkennen. Ze zijn stapelverliefd en zien niet in dat er wel degelijk een probleem is. Dit zorgt er trouwens ook voor dat de daders bijzonder moeilijk te vervolgen zijn. Een klacht wordt niet zelden terug ingetrokken van zodra er opnieuw contact is met de dader.

Deze gekende “methode” is opgedeeld in een aantal klassieke fases die het slachtoffer langzaam klaarstomen voor het “grotere werk”. Dit proces benoemen we als grooming. De aanzet daartoe kan zich op twee terreinen ontplooiën: offline en online. In het eerste geval worden de meisjes op straat, in winkelcentra, aan scholen of instellingen benaderd door de daders. In het tweede geval worden de eerste contacten online gelegd. In beide gevallen worden de mogelijke slachtoffers nauwgezet bestudeerd. Zowel winkelcentra, scholen en instellingen, als Facebook-accounts of andere sociale media worden afgeschuimd op zoek naar meisjes met de juiste “profielen” en emotionele ingesteldheid.

## De verleiding

Ongeacht de achtergrond van de daders, beschikken ze allemaal over één onwaarschijnlijk talent. Ze weten precies welke meisjes ontvankelijk zijn voor hun charmes. In tegenstelling tot wat men vaak denkt zijn die meisjes niet altijd kansarme jongeren met een bepaalde sociale achtergrond. Enerzijds zijn dus alle sociale lagen vertegenwoordigd onder de slachtoffers, ongeacht de familiale financiële situatie. Anderzijds is er wel sprake van een bepaalde gezinssituatie en een aantal persoonlijkheidskenmerken die telkens terugkeren. Onder druk van materiële en uiterlijke factoren hebben de slachtoffers vaak een zeer wankel zelfbeeld, niet in het minst tijdens de pubertijd. Combineer dat met een thuissituatie waar de ouders niet of moeilijk beschikbaar zijn voor opvang, liefde of affectie en je hebt het gedroomde slachtoffer. Loverboys weten ze er blindelings uit te pikken. Daarenboven blijken veel meisjes vooraf aan het contact met hun loverboy, slachtoffer te zijn geweest van seksueel misbruik. Dit alles leidt ertoe dat zij soms grote risico’s durven nemen om die zo begeerde liefde en aandacht te verkrijgen. Als er dan een knappe jongen in een dure wagen langskomt, die hen de hemel in prijst en overweldigt met geschenken, is het hek van de dam.

## De isolatie

De tweede stap van het “grooming” proces dient zich aan van zodra de dader zeker is van de gevoelens van zijn slachtoffer. Die fase kun je omschrijven als “de isolatie”. Door middel van emotionele chantage of bruto geweld, worden alle bestaande banden met vrienden en familie langzaam maar zeker verbroken. Op die manier verzekert de dader zich van een volledige afhankelijkheid. Na verloop van tijd kan het meisje gewoon nergens anders heen. Als zij op dat moment nog thuis woont, dan heeft zij zich al volledig van haar omgeving afgesloten. In die mate dat de ouders nooit iets van het bestaan van enig vriendje hebben geweten. Met het aftasten van de afhankelijkheid, wordt ook het financiële aspect geïntroduceerd. Plots blijken er zich een aantal kleine geldelijke problemen voor te doen. De huur of het gsm-abonnement kunnen door omstandigheden niet betaald worden. Dit is haar grote liefde, uiteraard helpt het meisje. Maar, na verloop van tijd nemen de financiële eisen toe in die mate dat zij er niet meer aan kan voldoen. De eerste twee fases klinken alsof zij aardig wat tijd in beslag nemen, maar afhankelijk van de psychologische en emotionele toestand van het slachtoffer, kan dit op een paar weken al geklaard zijn.

## De eerste klant

De val klappt dicht. Misschien zou ze wel eens kunnen met een vriend seks hebben. Tegen betaling uiteraard. Dit is de derde en laatste stap. Als deze fysieke en morele kaap genomen is, is er geen weg terug. Naast de dwingende emotionele band met de dader krijgt het slachtoffer nu ook te maken met een toenemende morele druk. Op dat moment is zij immers officieel een prostituee. Een terugkeer naar de ouders, familie of vrienden wordt zeer moeilijk eenmaal een 13- of 14-jarige als prostituee is gebrandmerkt. Het enige wat de loverboy nu nog moet doen is klanten ronselen.

## De toename?

Net zo min als er sprake is van een relatief nieuw fenomeen, ondanks de nieuwe benaming, is het niet zeker dat er sprake is van een gestage toename. Dat er uit verschillende hoeken van onze maatschappij een exponentieel groeiende belangstelling is kan men evenmin als bewijs van toename beschouwen. Daarenboven is er tot op heden geen enkele studie voor handen die zich op deze modus operandi richt. Betreffende het aantal feiten, de aard, het soort en aantal slachtoffers en het type en aantal daders is het als dusdanig behoorlijk moeilijk, zo niet onmogelijk, om van algemene tendensen te spreken. Toch kunnen we, uit een relatief beperkt aantal bronnen, een paar niet onbelangrijke elementen ontwaren.

## Daders en slachtoffers

Wat de daders betreft, schommelt de leeftijd tussen 18 en 30. Over het algemeen blijkt het over jonge mannen te gaan die moeizaam omgaan met de omgeving waarin ze opgroeien. Het zijn geen sociale hoogvliegers en ze komen in een conventionele sociale omgang niet aan de bak. Qua opleiding is het ook armoe troef. De meesten hebben hun middelbare school niet afgemaakt. Alhoewel de gladdes, knappe types in de meerderheid zijn, is ook dat geen noodzaak. Soms zijn het niet zozeer mooie mannen, maar hebben ze wel een soort beschermende uitstraling die jonge meisjes aanspreekt. Soms wonen ze nog thuis, maar net zo goed ook alleen. Werkloosheid is wel een rode draad. In hun geval is dat uiteraard een bewuste keuze. Geen professionele verplichtingen hebben schept ruimte en tijd voor andere activiteiten. Qua persoonlijkheid dienen er zich ook een aantal terugkerende kenmerken aan. Voor zij zich als loverboy beginnen te ontwikkelen, tonen de meesten al behoorlijk deviant seksueel gedrag. Dit kan na verloop van tijd tot excessen leiden. Urolagnie (plasseks) en coprofagie (opeten van ontlasting) zijn geen uitzondering. Dergelijke handelingen passen perfect in het vernederingsproces dat de meisjes moeten ondergaan. Het ontbreekt de daders volkomen aan empathie voor hun slachtoffers. Zij beschouwen hen als een object waar vrij over beschikt kan worden. Wanneer zij voor de rechter verschijnen, kennen zij geen enkele vorm van schuldinzicht of schuldgevoel ten opzichte van het slachtoffer. Alles wat zich heeft afgespeeld is per definitie de schuld van het slachtoffer. Na veroordeling is de kans op recidive dan ook bijzonder groot. De slachtoffers, zoals reeds aangehaald, zijn uiteraard de meest kwetsbaren. Omwille van de jonge leeftijd (13-14) is het voor ouders of begeleiders echter een bijzonder moeilijke taak om één en ander van elkaar te onderscheiden. Aan die leeftijd gaan bijna alle meisjes door hun pubertijd, wat sowieso al bepaalde gemoedstoestanden met zich meebrengt. Zij kunnen bijzonder emotioneel uit de hoek komen en zich gedurende periodes afzonderen van hun omgeving; dit is niet abnormaal. Het is dan ook geen sinecure om snel aan te voelen of er meer aan de hand is. Het gedrag van het slachtoffer is bij aanvang van de problematiek trouwens niet altijd extreem te noemen. Maar we kunnen toch een aantal zaken aanhalen. In bijna alle gevallen is er sprake van seksuele activiteit op zeer jonge leeftijd vooral gericht op het verwerven van aandacht van jongens. De meisjes hebben al enige ervaring opgedaan voor zij in contact komen met loverboys. Het seksuele aspect op zich schrikt hen dus niet af. Dit hoeft bovendien niet noodzakelijk uit vrije wil gebeurd te zijn. Velen onder hen zijn vooraf in aanraking gekomen met misbruik en verkrachting. Ze gebruiken op hun beurt seksualiteit als een instrument om liefde te verkrijgen en niet zozeer als het gevolg

ervan. Frequent wegloupedrag is een ander gegeven dat herkenbaar is en niet zelden zijn de meisjes ook het mikpunt van pesten op school. Dit alles samen creëert een volatiele emotionele cocktail waar loverboys vlekkeloos op inspelen.

## De structurele aanpak

### Erkennen en herkennen

Zowel voor politie, justitie en hulpverleners is erkenning van het probleem uiteraard een *conditio sine qua non*. Het moge vreemd in de oren klinken, maar geruime tijd werden deze slachtoffers niet als dusdanig erkend. Het belangrijkste element daarbij is dat zij zichzelf niet als slachtoffer beschouwen en zelden uit eigen beweging hulp zoeken. Dit brengt ons bij de noodzaak van herkenning. In de meeste gevallen zijn het externen die het misbruik moeten zien te ontwaren. Dit vraagt training van de betreffende diensten. Tot op vandaag blijft dit een pijnpunt. Veel slachtoffers vallen door de mazen, omdat zij door het merendeel van de instanties als moeilijk, zedeloos of gewoon als hopeloze gevallen geklasseerd worden. Het vraagt dan ook kunde en doorzetting om voorbij het evidente te kijken.

Medische diensten, politie en justitie

Het spreekt voor zich dat de eerstelijnsdiensten een erg belangrijke rol spelen. Zowel medische diensten als politie zijn meestal de eersten die in de meest uiteenlopende situaties met slachtoffers geconfronteerd worden. Precies omdat het gamma aan mogelijke situaties zo uiteenlopend is, is een specifieke training noodzakelijk. Een manual die helder op een aantal typische signalen wijst, in combinatie met een ernstige opleiding, kan al behoorlijk wat soelaas bieden. Willen we het probleem afdoende aanpakken, dan moet de magistratuur uiteraard volgen. Dit betekent dat het Openbaar Ministerie net zo goed de slachtoffers moet erkennen, ook al zijn zij het resultaat van een proactief onderzoek en is de misdaad juridisch moeilijker te funderen. Het zou iets gemakkelijker worden mochten er meer precedentes zijn waarnaar verwezen kan worden. Op dit moment is er nog te vaak sprake van een nood aan nieuwe rechtspraak, met alle moeilijkheden van dien. In deze speelt de magistratuur een belangrijke rol. Als loverboys over heel de lijn aangepakt worden maar er met verwaarloosbare straffen vanaf komen, wat zou er hen dan van weerhouden gewoon op zoek te gaan naar een nieuw slachtoffer?

**Klaus VANHOUTTE**

Onderzoeker mensenrechten en migratie verbonden aan Payoke

### NOTEN

1. Hier bestaan voorlopig geen studies over met exacte overkoepelende cijfers. Dit is een bevinding die louter steunt op getuigenissen uit juridische en hulpverleningsmiddelen. Uit de cijfers van Payoke blijkt wel een gestage groei van slachtoffers van loverboys die hun weg vinden naar hulpverlening, maar ze specificeren niet naar sociale achtergrond. In het veld blijkt evenwel de aanwezigheid van alle sociale geleidingen.
2. Jongeren komen vaak in instellingen terecht omwille van alcohol en drugsmisbruik van de ouders of door ontwrichte familiale toestanden waar zij geen verantwoordelijkheid in dragen.
3. Niet-limitatieve lijst
4. Voor de volledigheid moet er op gewezen worden dat er ook enkelingen zijn die met één of meerdere meisjes naar onze contreien afzakken. Naast de betere economische mogelijkheden worden de meisjes op die manier nog meer in de afzondering en eenzaamheid geduwd. Een dergelijke strategie komt de emotionele en fysieke afhankelijkheid uiteraard ten goede.

# De impact van genderstereotypen op de identiteitsontwikkeling van jongeren

Marian DE GROOF, Wendelien VANTIEGHEM, Mieke VAN HOUTTE en Ferre LAEVERS

*‘Meisjes lijden onder schoonheidsideaal’, ‘Jongens praten moeilijk over hun gevoelens’, ‘Meisjes en jongens kiezen nog steeds verschillende studierichtingen’. Soortgelijke koppen zien we regelmatig in de media verschijnen. Ze zijn deels het gevolg van onze gegenderde maatschappij waarin jongens ‘zus’ horen te zijn en meisjes ‘zo’. In deze bijdrage gaan we in op de mogelijke gevolgen van deze gegenderde verwachtingen op de zoektocht van jongeren naar wie ze zijn. Ook wordt stilgestaan bij wat leerkrachten en scholen kunnen doen om de druk om aan deze verwachtingen te voldoen te verminderen.*

### Wie ben ik?

De puberteit is de periode waarin de identiteitsontwikkeling een hoge vlucht neemt. Jongeren zijn dan op zoek naar ‘wie ze zijn’ en ‘wie ze willen worden’. De grondlegger van het onderzoek rond identiteitsontwikkeling is Erikson (1968). In zijn levenslooptheorie situeerde hij de taak van de identiteitsontwikkeling in de adolescentie. Het komen tot een gevoel van ‘coherentie’ (in tegenstelling tot ‘verwarring’) over de eigen identiteit aanzag hij als een belangrijke voorwaarde om de fase van de volwassenheid succesvol in te kunnen gaan.

Geïnspireerd door het onderzoek van Erikson gingen onderzoekers het concept identiteit verder uitwerken. Ze kwamen hierbij twee belangrijke processen op het spoor: *exploratie* en *commitment*. Tijdens het proces van *exploratie* zoeken jongeren uit wat hun talenten, waarden en (geloofs)opvattingen zijn. Dit kan door het uitproberen van activiteiten, na te denken, informatie op te zoeken en/of gesprekken aan te gaan met anderen. Het tweede proces, *commitment*, vloeit voort uit het eerste en houdt in dat iemand kiest om zich te engageren voor bepaalde doelen, waarden en (geloofs) overtuigingen waarvan hij/zij in het exploratieproces ontdekte dat ze aansluiten bij zijn/haar identiteit.

Berzonsky (1989) onderscheidde drie identiteitsstijlen om het proces van exploratie te vatten: de informatieve, de normatieve en de diffuse-vermijdende identiteitsstijl.

- 1) **De informatieve identiteitsstijl:** deze jongeren zijn sterk gericht op exploratie. Zij zoeken en evalueren actief informatie die relevant is om hun identiteit verder te ontdekken.
- 2) **De normatieve identiteitsstijl:** deze jongeren willen voldoen aan

de normen en verwachtingen van mensen die zij belangrijk vinden (bijvoorbeeld ouders en vrienden). Zij zijn vooral gericht op de mening van deze mensen en exploreren weinig.

- 3) **De diffuse-vermijdende identiteitsstijl:** deze jongeren exploreren weinig, nemen beslissingen op basis van hoe ze zich op dat moment voelen, neigen ertoe om acties uit te stellen en problemen uit de weg te gaan. Zij geven daardoor weinig aandacht aan hun toekomst of aan de gevolgen die hun acties op lange termijn hebben.

Erikson beschouwde de fase van de identiteitsontwikkeling als cruciaal voor de verdere ontwikkeling van een persoon. Jongeren die deze fase niet tot een goed einde brengen, staan onvoldoende sterk om nadien bijvoorbeeld intieme relaties aan te gaan en hun plaats te vinden op de arbeidsmarkt. Recenter onderzoek bij Amerikaanse eerstejaarsstudenten aan de universiteit toont aan dat de identiteitsontwikkeling daarnaast ook een invloed heeft op het academisch succes van jongeren. Zo presteren jongeren die actief op zoek gaan naar antwoorden op levensvragen (i.e. informatieve identiteitsstijl) gemiddeld genomen beter dan jongeren die het zoeken naar antwoorden op levensvragen uit de weg gaan (i.e. diffuse identiteitsstijl) (Berzonsky & Kuk, 2005). Het actief aangaan van het proces van exploratie is dus belangrijk voor het schools welslagen van jongeren.

Gezien de link tussen een explorerende identiteitsontwikkeling en schools presteren, is aandacht voor de identiteitsontwikkeling van jongens en meisjes aangeraden. Om te kunnen exploreren is ‘een moratorium’ nodig, dit wil zeggen, een periode waarin nog niet voldaan moet worden aan de plichten van de volwassenheid. Dit geeft jongeren de mogelijkheid om te experimenteren met rollen en

activiteiten waartoe ze zich aangetrokken voelen. Vandaag krijgen vele jongeren hier kansen toe via school en allerlei hobby's. Maar zijn jongeren wel zo vrij als het lijkt? Meer in het bijzonder denken we aan de invloed van de vaak onuitsproken verwachtingen op het vlak van gender die jongeren in een keurslijf kunnen dwingen.

## Genderstereotypen: niet zo onschuldig

Als het gaat over het thema man-/vrouw-zijn horen we regelmatig het woord 'gender' weerklinken. Maar wat wordt hier precies mee bedoeld? En wat is het verschil met 'geslacht'?

Geslacht en gender hebben allebei met mannen en vrouwen te maken, maar zijn niet hetzelfde. Wanneer we het over 'geslacht' hebben, gaat het enkel over het biologische aspect van het man/vrouw-zijn. Met 'gender' wordt daarentegen verwezen naar de culturele en sociale aspecten van het man/vrouw-zijn. Veel genderonderzoek focust bijvoorbeeld op de 'seksuele voorkeur', maar ook - en wellicht minder bekend - gaat het over zaken als 'genderidentiteit' en 'genderexpressie'. Met 'genderidentiteit' wordt verwezen naar de mate waarin iemand zich mannelijk of vrouwelijk voelt. 'Genderexpressie' gaat over hoe mensen zich uitdrukken en de mate waarin dit als stereotiep mannelijk of vrouwelijk beschouwd kan worden. Dit kan betrekking hebben op de kledij, de manier waarop iemand spreekt of zich beweegt, de hobby's of de job waar iemand voor kiest. Iemand die een genderexpressie heeft die kenmerkend is voor het andere geslacht stelt generatypisch gedrag. Wanneer de genderexpressie en het biologisch geslacht in het verlengde van de stereotypen liggen, spreken we over gendercongruent gedrag. Belangrijk hierbij is dat de verschillende aspecten van 'gender' los van elkaar bestaan. Bijvoorbeeld, een vrouw (i.e. biologisch geslacht) die werkt als elektricien (i.e. een eerder mannelijke genderexpressie) hoeft niet homoseksueel te zijn (i.e. geaardheid) en kan zich 100% vrouw voelen (i.e. genderidentiteit).

In onze maatschappij heerst een grote druk om zich gendercongruent te gedragen, dit wordt benoemd met 'de druk tot genderconformiteit'. Langs alle kanten worden we bestookt met beelden van hoe mannen en vrouwen zich horen te gedragen. In de reclame zien we hoe vrouwen vooral bezig zijn met hun uiterlijk en het gezin. Echte mannen daarentegen houden van snelle wagens en avontuur. Ook kinderen krijgen deze beelden al van jongs af aan mee via genderd speelgoed en kledij: poppen en roze voor de meisjes, auto's en blauw voor de jongens. Jongeren die zich niet gendercongruent gedragen, krijgen vaak kwetsende opmerkingen te horen. Uit internationaal en Vlaams onderzoek blijkt dat jongens een sterkere druk tot genderconformiteit ervaren dan meisjes (Egan & Perry, 2001; Vantiegheem & Van Houtte, 2015). Onderzoekers vermoeden dat dit te maken heeft met verschillende maatschappelijke verwachtingen voor jongens en meisjes, waarbij er een strakker normenkader heerst voor mannen dan voor vrouwen. Zo zien we bijvoorbeeld dat het de voorbije halve eeuw meer aanvaard is geworden voor vrouwen om zogenaamd 'mannelijk' gedrag te stellen (bijvoorbeeld een broek dragen of ambitieus zijn) dan voor mannen om zogenaamd 'vrouwelijk' gedrag te stellen (bijvoorbeeld emoties uiten).

Een terechte vraag die we ons kunnen stellen, is welke invloed de druk tot genderconformiteit heeft op de identiteitsontwikkeling van jongeren. Zoals hiervoor beschreven, vereist het proces van identiteitsontwikkeling een moratorium waarin zaken uitprobeer

kunnen worden. Het is goed denkbaar dat genderstereotypen en de druk tot genderconformiteit een remmende invloed uitoefenen op de identiteitsontwikkeling van jongeren. In dit onderzoek, dat deel uitmaakt van het Procrustesproject (zie [www.procrustes.be](http://www.procrustes.be)), zoomen we in op de vraag of de druk tot genderconformiteit een invloed heeft op de identiteitsontwikkeling van jongeren. De volgende twee onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1) Heeft de druk tot genderconformiteit een impact op de identiteitsstijl van jongeren?
- 2) Welke genderstereotypen leven er bij jongeren van het eerste en het tweede jaar secundair onderwijs en in welke mate ervaren zij druk tot genderconformiteit?

Voor het beantwoorden van de eerste vraag maakten we gebruik van een grootschalige dataset van 4573 leerlingen uit 59 verschillende secundaire scholen. Alle leerlingen werden op drie momenten bevroegd met een schriftelijke vragenlijst, namelijk bij het begin van het eerste jaar secundair onderwijs (schooljaar 2012-2013), op het einde van het eerste jaar secundair onderwijs (schooljaar 2012-2013) en op het einde van het tweede jaar secundair onderwijs (schooljaar 2013-2014). Aan de leerlingen werden vragen gesteld over hun identiteitsstijl en de mate waarin ze druk tot genderconformiteit ervaren.

De tweede vraag werd onderzocht via kwalitatief onderzoek. Door middel van een semi-gestandaardiseerd interview werden 52 leerlingen uit het eerste en tweede jaar secundair onderwijs bevroegd over het proces van identiteitsontwikkeling en de ervaren druk tot genderconformiteit.

### ***Beïnvloeden genderstereotypen de identiteitsontwikkeling van jongeren?***

Druk tot genderconformiteit versterkt de diffuse identiteitsstijl. Om na te gaan of de ervaren druk tot genderconformiteit een invloed heeft op de identiteitsontwikkeling werd de invloed op de identiteitsstijl nagegaan via regressieanalyses. Hierbij werd steeds onderzocht of de druk tot genderconformiteit op het einde van het eerste jaar secundair onderwijs samenhangt met de identiteitsstijl op het einde van het tweede jaar secundair onderwijs. Hierbij werd steeds rekening gehouden met het geslacht, de socio-economische status, de migratieachtergrond en de leeftijd van de leerlingen.

We vonden dat de druk tot genderconformiteit een betekenisvolle invloed uitoefent op het ontwikkelen van een diffuse identiteitsstijl, zowel voor jongens als voor meisjes. Dit wil zeggen dat jongeren die een grote druk tot genderconformiteit ervaren het zoeken naar antwoorden op levensvragen meer uit de weg gaan en vragen hierover sterker negeren dan jongeren die aangeven die druk minder te ervaren. Met een informatieve identiteitsstijl vertoont de ervaren druk tot genderconformiteit geen betekenisvolle samenhang.

### ***Druk tot genderconform gedrag? Leerlingen aan het woord***

Via semigestructureerde interviews onderzoeken we diepgaander hoe leerlingen van het eerste en het tweede jaar secundair onderwijs de druk tot genderconformiteit ervaren.

Allereerst stellen we vast dat jongeren een duidelijk beeld hebben van hoe een typische jongen of meisje eruitziet of zich gedraagt. Een 'typisch meisje' is veel bezig met haar uiterlijk, trekt veel op met andere meisjes, gedraagt zich netjes, lief en danst of turnt graag. Een 'typische jongen' daarentegen gedraagt zich stoer, voetbalt, is

sportief en levendig, maakt veel grappen en is groot en sterk. Vervolgens stellen we een interessant verschil vast tussen hoe leerlingen over zichzelf en over medeleerlingen denken. Driekwart van de leerlingen geeft aan zelf geen probleem te hebben met iemand die zich genderatypisch gedraagt.

- *Wat zou jij ervan vinden wanneer een meisje uit jouw klas zegt dat ze gaat voetballen?*
- *Leerling: Ja, dat maakt eigenlijk niet veel uit, vind ik. Omdat iedereen zijn eigen hobby's mag doen. Ik vind dat voetbal niet perse voor een jongen is en dansen niet perse voor een meisje. Ik vind dat jongens ook mogen dansen en meisjes mogen voetballen.*

Als het echter gaat over hoe anderen hierover zouden denken, geeft slechts een vierde aan dat anderen hier geen problemen mee zouden hebben. Ongeveer driekwart van de leerlingen geeft aan dat anderen iemand die genderincongruent gedrag stelt, zouden plagen, uitlachen of pesten.

- *En wat zouden de andere leerlingen van jouw klas daarvan vinden als een meisje gaat voetballen en een jongen gaat dansen?*
- *Leerling: Ik denk dat als de jongens horen dat 'hun maat' aan ballet doet, dan zouden ze hem echt hard beginnen pesten en uitlachen en van 'oooooh' zeggen en zo. En dan gaan ze er bijvoorbeeld homo tegen zeggen, want ze kunnen echt goed schelden. En ja, dan gaat die jongen zich heel slecht voelen, dat weet ik zo al. Ik heb dat al vaak zien gebeuren.*

De meerderheid van de leerlingen ondervindt zelf weinig last van genderstereotypen. Voor een minderheid die zich aangetrokken voelt tot genderatypische activiteiten, is dit echter wel het geval. Zij getuigen over pesterijen en over dat ze zich onvrij voelen om te doen wat ze graag zouden willen doen.

- *Leerling (jongen): Het is moeilijk om mezelf te zijn. Want vorig jaar was ik mezelf, ik hielp de kleuters beneden, maar de andere leerlingen van mijn klas lachten mij daardoor uit. En als een jongen ballet zou doen, zouden ze hem ook uitlachen, sowieso.*
- *Leerling (meisje): Wel, maar het is een beetje raar misschien. Veel mensen vinden dat raar, ik heb dat nog tegen niemand gezegd, behalve tegen mijn mama. Maar ik zou graag gaan voetballen eigenlijk.*
- *En waarom vind je dat raar, waarom zouden mensen dat raar vinden?*
- *Leerling: Gewoon, omdat ze dat niet verwachten van mij, ze verwachten dat echt niet. Als je dat zegt, dan vinden ze dat ... (...) Voetbal is voor jongens hé. En als er zo'n interview is, dan gaan ze wel zeggen van 'voetbal is ook voor meisjes'. Maar als het dan echt is, is het wel van: 'nee nee, dat klopt niet'.*

Net als in internationaal onderzoek vinden we ook in Vlaanderen aanwijzingen dat er een grotere druk bestaat voor jongens dan voor meisjes. Een aantal leerlingen laat horen dat het voor jongens bijvoorbeeld minder aanvaard wordt om te dansen dan voor een meisje om te voetballen. De belangrijkste reden die hiervoor gegeven wordt, is dat het minder voorkomt dat jongens dansen dan dat meisjes voetballen. Meisjes die zich niet volgens de genderstereotypen gedragen, worden zelfs regelmatig 'cool' genoemd.

- *Wat zouden de anderen van je klas ervan vinden als een meisje naar een voetbalclub gaat?*
- *Leerling: Niemand vindt dat erg, ze vinden dat cool en ja, ze vinden dat tof als meisjes dat doen. Een vriendin van mij doet longboard en skateboard. Niemand gaat haar daarover oordelen, 't is gewoon cool dat meisjes dat doen.*

Een belangrijke manier om genderstereotypen te verminderen, blijkt de blootstelling te zijn aan personen die genderatypisch gedrag stellen. Verschillende leerlingen geven aan dat ze zich weinig aantrekken van genderstereotypen op het vlak van activiteiten doordat ze zelf iemand kennen die een genderatypische activiteit uitoefent. Ook de media lijken hier een belangrijke invloed op te hebben. Een aantal jongeren spreken over films of personen op televisie die hun blik verruimden.

- *Leerling: Ik vond het eerst raar als een jongen balletles zou volgen. Maar ik heb daar een film over gezien, Billy Elliot en ik vond dat heel mooi. Daardoor begon ik dat ook meer te begrijpen dat een jongen dat graag wil doen. Want er zat zo'n jongen in mijn basisonderwijs en ik vond dat eerst niet kunnen, allee, ik vond dat raar, want meisjes die naar voetbal gaan dat valt nog mee, maar jongens die dan naar ballet gaan, dat is raar, maar eigenlijk gaat dat toch wel.*

### **Op naar een gendersensitieve school?!**

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat genderstereotypen een remmende invloed kunnen uitoefenen op de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Omdat het verloop van de identiteitsontwikkeling een invloed heeft op het schools functioneren en presteren is dit ook relevant voor in de klas en op school. Maar wat kunnen leerkrachten en scholen doen om genderstereotypen te doorbreken en dus een vlottere identiteitsontwikkeling bij leerlingen te vrijwaren? In wat volgt geven we enkele aanbevelingen.

Adolescenten zijn op zoek naar betekenisvolle rolmodellen, naar personen die een brede levenservaring kunnen delen. Genderstereotypen kunnen doorbroken worden via blootstelling aan genderatypische rolmodellen. Jongeren die zich aangetrokken voelen tot genderatypisch gedrag kunnen er moed uit putten om hun eigen weg te gaan, terwijl de blik van andere jongeren erdoor verruimd kan worden en het hen kan aanzetten tot meer verdraagzaamheid en begrip. In het lesprogramma kunnen bijvoorbeeld persoonlijke getuigenissen, films, tv-programma's (bijvoorbeeld Billy Elliot, Fucking Amal) verwerkt worden waarin personen die atypisch zijn voor het eigen geslacht aan het woord komen of in beeld worden gebracht. Ook is het belangrijk om oog te hebben voor diversiteit in het dagdagelijkse lesmateriaal. In Vlaamse handboeken worden mannen en vrouwen nog vaak heel stereotiep weergegeven. Het is belangrijk om oog te hebben voor de maatschappelijke diversiteit in het beeld- en illustratief materiaal dat gekozen wordt. Zo kunnen eenvoudige genderatypische voorbeelden verweven worden in de lessen (bijvoorbeeld bij vertaal oefeningen of in vraagstukken: 'Mieke traint wekelijks verschillende uren op het voetbalveld', 'De jongen droomde ervan om verpleegkundige te worden', 'Dave was verliefd op Nick'). Als deze voorbeelden reacties uitlokken bij de leerlingen, kan hier – in de mate van het mogelijke – op ingespeeld worden door verder op deze thema's in te gaan.

Een andere manier om genderstereotypen te doorbreken en de identiteitsontwikkeling te bevorderen is door op school een rijk aanbod van diverse en niet-gegenderde activiteiten te voorzien. Dat wil zeggen dat er niet aangegeven wordt welke activiteiten voor de meisjes bedoeld zijn en welke voor de jongens. Het is belangrijk dat leerlingen bij projectdagen of diversiteitsdagen mogen kiezen op basis van interesses, talenten en nieuwsgierigheid. Probeer hierbij een ruim aanbod te voorzien waarbij verschillende talenten aan bod kunnen komen (muzikaal, beeldend, bewegen, theater, technisch, handwerk, debat). Als zowel jongens als meisjes toegang hebben tot al deze activiteiten, kan hun nieuwsgierigheid naar 'meer' en 'anders' geprikkeld worden.

Een laatste aanbeveling is het creëren van een klimaat van aanvaarding op school, ongeacht genderidentiteit, genderexpressie of seksuele identiteit. Dit is een werk van lange adem. Een coherent beleid rond pesten en de uitvoering hiervan maakt daar deel van uit. Specifiek naar gender toe kunnen er (ludieke) acties opgezet worden waarlangs jongeren meer leren over het concept 'gender' (bijvoorbeeld over het biologisch geslacht, de seksuele geaardheid, de genderexpressie en de genderidentiteit), wat kan bijdragen tot een meer open en onbevooroordeeld kijken naar wie afwijkt van wat als 'typisch' wordt aanzien.

*Meer weten? Vanuit het Procrustesproject werd een boek geschreven waarin nog meer achtergrondinformatie en aanbevelingen te vinden zijn (Van Maele, D., e.a., 2015).*

*Aan de slag? Er werd vanuit de verschillende onderzoeksfoci ook een toolbox ontwikkeld waarmee scholen en leerkrachten zelfstandig kunnen werken (www.procrustes.be). Daarnaast nemen een aantal nacholingscentra (CEGO Leuven, CNO Antwerpen en SDL Gent) een coachingstraject voor leraren op rond deze thema's.*

**Marian DE GROOF\*, Wendelien VANTIEGHEM\*\*, Mieke VAN HOUTTE\*\* en Ferre LAEVERS\***

\* CEGO Onderzoek en ontwikkeling,  
KU Leuven, Schapenstraat 34, 3000 Leuven

\*\* Vakgroep Sociologie,  
Universiteit Gent, Korte Meer 5, 9000 Gent

## REFERENTIES

- Berzonsky (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Berzonsky, M. & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-347.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and crisis. *New York: Norton*.
- Van Maele, D., Michalek, N., Engels, N. Laevers, F., Lombaerts, K. & Van Houtte, M. (2015). Gender op school. Meer dan een jongens-meisjeskwestie. *Leuven: Lannoo Campus*.
- Vantiegheem, W. & Van Houtte, M. (2015) Are girls more resilient to gender-conformity pressure than boys? The association between pressure for gender conformity and academic self-efficacy. *Sex Roles*, 73(1), 1-15
- Waterman (2004). Finding someone to be: studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4:3, 209-228.



# Beter focussen tussen twee gesprekken

## De mogelijke meerwaarde van onlinehulpdagboeken in welzijnswerk en onderwijs

Philippe BOCKLANDT en Ase VERMEIRE

*Ooit al meegemaakt? Dat je als hulpverlener in welzijnswerk of als zorgleerkracht<sup>1</sup> in onderwijs aanvoelt dat je cliënt of leerling vol goede intenties het gesprek afrondt? Dat je gelooft dat hij of zij met vertrouwen zijn of haar probleem zal aanpakken? Dat bij het daaropvolgende gesprek blijkt dat er eigenlijk niet veel overblijft van die intenties? Dat de cliënt of leerling niet aan de slag gegaan is met wat je hebt afgesproken?*

*Soms kan een onlinedagboek dan helpen.*

*Tussen oktober 2013 en september 2015 werkten medewerkers van de Arteveldehogeschool en KU Leuven samen met 46 organisaties een onlinedagboektool uit op maat van welzijnswerk en onderwijs<sup>2</sup> via een technologieovernameproject (Tetra).*

### Van heen-en-weerschriftjes en dagboeken op papier

Om de transfer tussen de gesprekskamer en het dagelijkse leven vlotter te laten verlopen, gebruiken hulpverleners of zorgleerkrachten al langer heen-en-weerschriftjes of dagboeken. Het zijn ondersteunende hulpmiddelen op papier die gebruikt worden om een evolutie op te volgen: een vragenlijstje dat met regelmaat wordt ingevuld om een peetsituatie beter in kaart te brengen, een heen-en-weerschriftje om mekaar te informeren over stemmingswisselingen thuis of op school, een leeg dagboek waarin een jongere het gemis van zijn vriend beschrijft wanneer hij er nood aan heeft, een checklist om het gebruik en de effecten van medicatie op te volgen, ...

### Zes voordelen van het inzetten van een gepersonaliseerd dagboek

De motieven voor of voordelen van het inzetten van een dagboek zijn legio.

Een dagboek op maat kan *meer inzicht geven* in de situatie of de problematiek. De 'intensiteit' waarmee de cliënt of leerling het probleem beleeft, wordt duidelijk omdat de dagboekreflecties genoteerd worden 'op het moment zelf'.

Het *hier-en-nu-registreren* zorgt ervoor dat er minder reconstructies achteraf gemaakt worden.

Een dagboek kan *de drempel verlagen* om info in te brengen die cliënten of leerlingen niet zo snel bespreekbaar stellen in gesprekken. Zeker om gevoelens te verwoorden biedt een dagboek voor sommige cliënten of leerlingen soelaas.

De dagboekvragen helpen de leerling of cliënt om te *focussen op bepaalde aspecten* van zijn of haar situatie. Het stimuleert de hulpverleners en zorgleerkrachten om in het volgende gesprek ook terug te komen op wat vorige keer was afgesproken.

Cliënten en leerlingen worden tussen twee gesprekken in *actief aan het werk* gezet. De zelfredzaamheid en de zelfreflectie vergroten. De cliënt of leerling brengt meer in in het hulp- of zorgproces.

Het dagboek bevordert de *transfer van de inzichten* van het begeleidingsgesprek naar de thuis- of werksituatie en vice versa.

Met wisselend succes worden deze doelen bereikt. Veel gehoorde drempels bij het gebruik van dagboeken zijn immers: 'de cliënt is de papieren verloren of vergeten', 'het kost veel lees- en verwerktijd om de rode draad in het begeleidingsgesprek te kunnen inbrengen', 'vaak worden de papieren snel-snel net voor het gesprek ingevuld'.

Vanuit deze ervaringen zou een onlinedagboek een betere ondersteuning in het hulp- of zorgproces kunnen zijn.

### Onlinedagboeken in verschillende vormen

Op zoek naar onlinetools die als dagboek kunnen ingezet worden, onderscheiden we drie verschillende vormen.

#### Online vrij beschikbare 'lege' dagboeksjablonen

Blogs waarin je je eigen verhalen kwijt kan, tijdslijnen (zoals [www.timetoast.com](http://www.timetoast.com)) waarop je eigen ervaringen in tijdsverloop kan weergeven, dagboektools (zoals [www.penzu.com](http://www.penzu.com)) waarop je per dag eigen verhalen en belevenissen kan neerpennen ... het zijn gratis beschikbare tools op internet. Als begeleider zou je ze kunnen inzetten, maar vaak is onduidelijk wie de eigenaar van die tool is en

is het onzeker of die onlinetoepassing morgen nog beschikbaar is. Waar wordt alle informatie bewaard en hoe zit het met de bescherming van de gegevens die de cliënt of leerling erop plaatst? Het zijn vele vragen en onduidelijkheden die het systematisch gebruik ervan in professionele begeleidingssettings moeilijk maken.

### **Online vrij beschikbare dagboeken rond een heel specifiek thema**

Online zijn ook tal van monitoringtools te vinden om bijvoorbeeld stemmingen bij te houden (bijv. [www.moodpanda.com](http://www.moodpanda.com)) of om bijvoorbeeld je stappen, je hartslag, je bloeddruk of energieverbruik te tellen. Sommige van deze monitoringtools zijn professioneel ontwikkeld. Andere niet. Soms is duidelijk wat met de info gebeurt, waar die bewaard wordt en hoelang. Soms ook niet. Hoe dan ook is de ervaring dat deze tools iets bruikbaar in kaart kunnen brengen, maar net niet alles wat je juist als hulpverlener of zorgleerkracht wil. Vaak sluiten de taal en het doel van de tool niet 100% aan bij wat we in onze begeleiding willen inzetten.

### **Een gepersonaliseerd onlinedagboek**

Vanuit deze vaststellingen ontwikkelden de Arteveldehogeschool en KU Leuven samen met 57 organisaties in de gebruikersgroep<sup>3</sup> een onlinedagboek als een personaliseerbare tool. De vragen in het onlinedagboek kunnen aangepast worden aan de situatie, de problematiek, de (hulp)vraag ... op maat van de cliënt of leerling. Het is een dagboek met de woorden, de zinswendingen van de gebruikers en dat volledig kan aansluiten bij de visie van de hulporganisatie of school. Want de hulpverlener of zorgleerkracht kan alles op maat aanpassen.

### **Een onlinedagboek in meerdere opzichten 'op maat'**

Via het personaliseerbaar onlinedagboek geef je (in overleg met de cliënt of leerling) het dagboek een naam die aansluit bij de hulp- of zorgvraag. Een automutulatiedagboek wordt dan bijvoorbeeld 'mijn krasdagboek' omdat de jongere niet over snijden of pijnigen maar over 'krassen' spreekt.

Het dagboek kan met 'ondersteunende' pictogrammen werken en de vragen kunnen ingekort of uitgebreid en aangepast worden aan de fase waarin je het dagboek inzet. De vragen die met cijfers of smileys en sliders ingevuld worden, worden in het dagboek in grafieken weergegeven. En wat de korte tekstvelden betreft, worden de antwoorden die de cliënt of leerling ingeeft op een volgend invultijdstip als antwoordsuggestie ook al getoond.

Wil je als hulpverlener of zorgleerkracht eerder een probleem analyseren en in kaart brengen of wil je de cliënt of leerling eerder oplossingsgericht over zijn situatie laten reflecteren ... je kan het dagboek perfect aanpassen aan de visie van jouw organisatie en begeleidingsstijl.

Een onlinedagboek kan gedeeld worden tussen 1 cliënt of leerling en 1 hulpverlener of zorgleerkracht; Maar je kan ook kiezen om meerdere cliënten/leerlingen hetzelfde dagboek te laten invullen én/of het dagboek door meerdere hulpverleners en zorgleerkrachten te laten inzien (zelfs al werken die in verschillende organisaties). De cliënt(en), leerling(en) en zijn/hun hulpverlener(s) of zorgleerkracht(en) kunnen de ingevulde dagboekgegevens raadplegen. Zo kunnen de begeleiders online opvolgen of het dagboek met regelmaat wordt ingevuld en wanneer dit niet zo is een mailtje sturen.

De grafieken en de toptiens van antwoorden geven voor cliënten,



**Figuur 1: stemmingsdagboek<sup>4</sup>**

leerlingen en hulpverleners of zorgleerkrachten al handige overzichten die bij een volgend begeleidingsgesprek kunnen besproken worden.

Op basis van twee jaar ervaringen met het onlinedagboek werd deze onlinehulptoepassing meermaals aangepast aan de verscheidenheid aan verwachtingen in de praktijk<sup>5</sup>.

### **Zeven extra voordelen van een gepersonaliseerd onlinedagboek**

Een onlinedagboek blijft de zes voordelen van een (offline) dagboek behouden: 'meer inzicht geven', 'de drempel verlagen', 'hier-en-nu-registratie', 'focussen op bepaalde aspecten van de situatie of het probleem', 'zelfwerkzaamheid van de leerling of cliënt vergroten' en 'transfer van begeleiding naar thuissituatie bevorderen'.

Uit de motieven of voordelen die hulpverleners en zorgleerkrachten aangeven waarom ze een onlinedagboek inzetten<sup>6</sup>, blijkt dat het de hulp of zorg nog kwaliteitsvoller en/of efficiënter kan maken.

De schematische overzichten op kwantitatieve vragen of toptientwoorden geven de kans om **makkelijker verbanden te ontdekken** tussen gebeurtenissen, gevoelens, gedachten, gedragingen, ... Om een hulpverlener te citeren: "Laat de computer maar een deel van het werk doen".

De overzichten **vergemakkelijken de bewustwording** van wat er aan de hand is.

Vermits de info à la minute gedeeld wordt (7/7dagen en 24u/24 u), kan de begeleiding **een vinger aan de pols houden**. Het geeft cliënten, leerlingen en hun begeleiding de kans om de **evolutie up-to-date** op te volgen.

Zo'n onlinetool triggert bepaalde cliënten of leerlingen – juist omdat het **aansluit bij hun digitale leefwereld**.

Een digitale versie van een dagboek, maakt dat het ook sneller zal aangepast en gepersonaliseerd worden dan een papieren dagboek. Het wordt **nog meer op maat** van de cliënt of leerling ingezet.

De online bewaarde **data** kunnen ook **moeielijker verloren** gaan.

En hoewel het niet het hoofddoel is ... er wordt ook **efficiëntiewinst** gerealiseerd. Er wordt tijdens de gesprekken minder tijd gespendeerd aan briefing over wat er gebeurde. Er kan meer tijd gelaten worden tussen twee begeleidingsgesprekken. In sommige sectoren (bijvoorbeeld pleegzorg of thuisbegeleidingsdiensten) kan er daardoor ook op verplaatsingstijd en –kost bespaard worden. De overzichten in het onlinedagboek zorgen voor administratieve vereenvoudiging en leveren automatisch materiaal ter voorbereiding van het volgende gesprek.

## Kwetsbaarheid van werken met een gepersonaliseerd onlinedagboek

Er zijn ook aandachtspunten of nadelen aan het werken met zo'n gepersonaliseerd onlinedagboek.<sup>7</sup>

Vanuit het perspectief van de cliënt of de leerling is de *weerstand* om een dagboek bij te houden of het wantrouwen i.v.m. privacy en internet soms een hinderpaal. Voor sommige cliënten is het registreren in een dagboek ook confronterend (en dus soms eerder ballast dan hulpmiddel). Hoe dan ook vergt het tijd, enige taalvaardigheid, een rustige plek en toegang tot internet om het dagboek te kunnen invullen.

Bovendien is zo'n onlinedagboek voor bepaalde doelgroepen of bepaalde problematieken *minder aangewezen*. Bij cliënten of deelnemers met een heel beperkte emotionele draagkracht of in ernstige crisissituaties, bij heel jonge kinderen of jongeren met een ernstige mentale beperking bijvoorbeeld. Dit is natuurlijk een nadeel dat ook opgaat voor offlinedagboeken.

De kracht van het onlinedagboek, namelijk het kunnen personaliseren, kan ook soms de zwakte zijn. Hulpverleners en zorgleerkrachten investeren in het aanpassen van het onlinedagboek aan de concrete cliëntsituatie. Dat kost tijd en creativiteit. Er kruipt ook tijd in het leren kennen van de verschillende technische modaliteiten van deze onlinehulptoepassing. Maar eens de basisinvestering geleverd is, kan het inzetten van het onlinedagboek zeker renderen.

## En wat vinden de cliënten en leerlingen van het onlinedagboek op maat?

Uit bevragingen bij cliënten en leerlingen die met een gepersonaliseerd onlinedagboek<sup>8</sup> aan de slag gingen (N = 62), blijkt dat ze gemiddeld genomen het dagboek 9,5 weken invulden. Meer dan de helft van hen deed dit elke dag. 20% van de cliënten heeft het invullen vroegtijdig beëindigd.

Het dagboek werd gemiddeld in 3 à 4 begeleidingsgesprekken met de cliënt besproken. 83% van de cliënten vond dit voldoende.

Het invullen van het onlinedagboek was voor 75% van de cliënten eenvoudig en 82% vond het gemakkelijk om de eigen dagboekgegevens te herbekijken.

80% van de cliënten vond het onlinedagboek veilig en betrouwbaar. Twee vonden dat uitdrukkelijk niet.

Grootste pluspunten vonden de cliënten "dat je in het onlinedagboek veel dingen kwijt kon", dat het dagboek "gemakkelijk in te vullen was" en dat het zinvol was om "de eigen dagboekgegevens samengevat te kunnen zien". Grootste struikelblokken waren voor hen "de technische storingen soms" en "problemen met het wachtwoord".

## Professioneel aan de slag met een onlinedagboek op maat

Een onlinehulptoepassing - zoals dit onlinedagboek op maat - ontwikkelen is één zaak. Zo'n ondersteunende onlinetool implementeren in de werking en er professioneel mee omspringen is een andere zaak. Daarom werden in het project drie methodiekhandleidingen<sup>9</sup> en infographics<sup>10</sup> uitgewerkt. Het werken met een onlinedagboek vergt inhoudelijk toch verschillende klemtonen naargelang het in het onderwijs, in de welzijnssector of in de geestelijke gezondheidszorg en verslavingszorg wordt ingezet. Die methodiekhandleidingen



Figuur 2: voorbeeld van grafiek uit alcoholdagboek in app-formaat

besteden aandacht aan het systematisch en doelgericht werken met dit onlinedagboek op maat. Ze bevatten de verwerking van de ervaringen van de 231 hulpverleners en zorgverstrekkers die met het onlinedagboek aan de slag gingen. De infographics vatten de belangrijkste aandachtspunten samen.

### Verschillende stappen in het werken met een onlinedagboek

Vooraleer een cliënt of leerling een onlinedagboek invult is het belangrijk dat de hulpverlener of zorgleerkracht goed afweegt of deze dagboektool geschikt is voor deze hupvraag en voor deze cliënt of leerling. Het ontwerpen en uittesten van het onlinedagboek op maat vergt ook de nodige aandacht en samenspraak.

Tijdens de registratie moeten keuzes gemaakt worden over het al dan niet tussentijds feedback geven (bijvoorbeeld via mail) en is een goede voorbereiding van het gesprek over de onlinedagboekgegevens noodzakelijk.

Ook het afsluiten van het onlinedagboekgebruik vergt de nodige aandacht en vooral zorg over wat er met de geregistreerde gegevens gebeurt.

## 47 dagboektemplates geven het goede voorbeeld

In de methodiekhandleidingen staan 47 dagboekvoorbeelden of -templates die de mogelijkheden aangeven om op maat te werken. De professionaliteit van het werken met dergelijk onlinehulpdagboek zit in de eerste plaats toch in het formuleren van de juiste (hoeveelheid) vragen en de wijze waarop die eenduidig kunnen begrepen worden. Bij elke 'soort vragen' worden tips gegeven. Het gebruik van sliders, open tekstvelden of pictogrammen gebeurt immers liefst goed overwogen.

## Randvoorwaarden in de organisatie

De methodiekhandleidingen besteden ook aandacht aan randvoorwaarden om professioneel met deze onlinetoepassing aan de slag te kunnen gaan. De volgende zijn daarbij de belangrijkste.

Eerst en vooral is het aangewezen dat de organisatie beschikt over voldoende krachtige en beveiligde computers en goede onlinedagboeksoftware. De beschrijving van het 'prototype van zo'n onlinedagboek op maat'<sup>11</sup> en de 'technische handleiding'<sup>12</sup> kunnen hen alvast op weg helpen.

In de opstartperiode wordt best tijd besteed aan vorming om te leren werken met het onlinedagboek en aan intervisie om ervaringen en dagboektemplates uit te wisselen en te bespreken.

Hiervoor zullen voldoende financiële middelen moeten voorzien worden.

Het organisatiebeleid moet mee overtuigd zijn van de zinvolheid van deze investering en zal oog moeten hebben voor een duidelijke overeenkomst<sup>13</sup> met de ICT-leverancier die dergelijke onlinedagboektool aanbiedt.

## Blended hulp zal de toekomst zijn

Dit onlinedagboek op maat is een voorbeeld van de combinatie van hulp- en zorggesprekken met het inzetten van ondersteunende onlinehulptoepassingen. Daarin zit ook de toekomst. Door ondersteunende onlinetools te gebruiken kan tijdens de face-to-facebijeenkomsten sterker op het gesprek zelf ingezet worden en de ICT-tool kan bovendien de transfer met de dagdagelijkse praktijk vergemakkelijken. Onlinehulptoepassingen zijn geen doel op zich maar zijn wel zinvolle hulpmiddelen om professioneler te beantwoorden aan de hulp- en zorgvraag.

### Philippe BOCKLANDT\* en Ase VERMEIRE\*\*

\*Philippe Bocklandt is docent en onderzoeksmedewerker onlinehulp in de Opleiding Bachelor Sociaal werk van de Arteveldehogeschool. philippe.bocklandt@artefveldehs.be

\*\*Ase Vermeire is docent in de Opleiding Bachelor in het Onderwijs: Lager onderwijs en opleidingscoördinator van de BanaBa in het onderwijs: Buitengewoon onderwijs, zorgverbreding en remediërend leren in de Arteveldehogeschool. ase.vermeire@artefveldehs.be

## LITERATUURLIJST

- Bocklandt, P. (2015) Op weg naar een onlinedagboek op maat van welzijnswerk, geestelijke gezondheidszorg en onderwijs – eindrapport Tetraproject 130225. Gent: Arteveldehogeschool.
- Claeys, H. (2015) Onlinedagboeken voor welzijnswerk en onderwijs – beschrijving van het prototype. Tongeren: Online-hulpverlening.be
- De Zitter, M. (2015) Infographics: onlinedagboeken in welzijn – onlinedagboeken in onderwijs – onlinedagboeken in geestelijke gezondheidszorg en verslavingszorg. Gent: Arteveldehogeschool

- Saelens, S., Bracke, G., De Zitter, M., Timmers, F., Vermeire, A. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor welzijn – methodiekhandleiding voor algemeen welzijnswerk, bijzondere jeugdzorg en kinderopvang. Gent: Arteveldehogeschool.
- Saelens, S., De Zitter, M., Timmers, F., Bracke, G., Vermeire, A. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor geestelijke gezondheidszorg en verslavingszorg – methodiekhandleiding. Gent: Arteveldehogeschool.
- Saelens, S., Vermeire, A., Timmers, F., Bracke, G., De Zitter, M. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor onderwijs – methodiekhandleiding. Gent: Arteveldehogeschool.
- Timmers, F. & Bogaerts, K. (2015) Onlinedagboeken voor geestelijke gezondheidszorg, welzijnswerk en onderwijs – de gebruikers bevroegd. [powerpointpresentatie], Leuven: KU Leuven.
- Timmers, F. (2015) Onlinedagboeken voor welzijnswerk en onderwijs – technische handleiding voor hulpverleners/begeleiders. Leuven: KU Leuven.
- ALLE bovenstaande documenten zijn te raadplegen via <http://www.onlinehulp-artefveldehogeschool.be/onlinehulpmethodiek/onlinedagboeken/>

## NOTEN

1. In dit artikel bedoelen we met zorgleerkracht elke medewerker die in het onderwijs instaat voor specifieke zorg van leerlingen. Dat kan dus onder andere de leerkracht, de zorgleerkracht, de zorgcoördinator, CLB-medewerker of directie zijn.
2. Bocklandt, P. (2015) Op weg naar een onlinedagboek op maat van welzijnswerk, geestelijke gezondheidszorg en onderwijs – eindrapport Tetraproject 130225. Gent: Arteveldehogeschool.
3. Naast de 46 organisaties die het onlinedagboek getest hebben, zaten in de gebruikersgroep ook enkele hogescholen, koepelorganisaties en ICT-bedrijven die feedback gaven op de ontwikkeling van dit onlinedagboek.
4. <https://onlinedagboek.be/mogelijkheden-templates>
5. Op [www.onlinedagboek.be](http://www.onlinedagboek.be) krijg je een zicht op wat dit onlinedagboek te bieden heeft. Via <https://onlinedagboek.be/mogelijkheden-templates> kan je zelfs een aantal concrete dagboektemplates vanuit cliënt- of leerlingperspectief invullen.
6. Saelens, S., Vermeire, A., Timmers, F., Bracke, G., De Zitter, M. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor onderwijs – methodiekhandleiding. Gent: Arteveldehogeschool. p. 12 en Saelens, S., Bracke, G., De Zitter, M., Timmers, F., Vermeire, A. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor welzijn – methodiekhandleiding voor algemeen welzijnswerk, bijzondere jeugdzorg en kinderopvang. Gent: Arteveldehogeschool, p. 14.
7. Ibidem p. 13 en 15
8. Timmers, F. & Bogaerts, K. (2015) Onlinedagboeken voor geestelijke gezondheidszorg, welzijnswerk en onderwijs – de gebruikers bevroegd. [powerpointpresentatie], Leuven: KU Leuven.
9. Zie verwijzingen in eindnoot iii en Saelens, S., De Zitter, M., Timmers, F., Bracke, G., Vermeire, A. & Bocklandt, P. (2015) Onlinedagboeken voor geestelijke gezondheidszorg en verslavingszorg – methodiekhandleiding. Gent: Arteveldehogeschool.
10. De Zitter, M. (2015) Infographics: onlinedagboeken in welzijn – onlinedagboeken in onderwijs – onlinedagboeken in geestelijke gezondheidszorg en verslavingszorg.
11. Claeys, H. (2015) Onlinedagboeken voor welzijnswerk en onderwijs – beschrijving van het prototype. Tongeren: Online-hulpverlening.be
12. Timmers, F. (2015) Onlinedagboeken voor welzijnswerk en onderwijs – technische handleiding voor hulpverleners/begeleiders. Leuven: KU Leuven.
13. In de methodiekhandleidingen staat een voorbeeld van overeenkomst tussen organisatie en ICT-leverancier.

# Het vermogen tot leren

## Een kwalitatief onderzoek in de context van het systeem leren en werken in Gent

Caroline VANDEKINDEREN, Griet ROETS, Hilde VAN KEER en Rudi ROOSE

*In deze bijdrage focussen we op een onderzoek<sup>1</sup> naar 'het vermogen tot leren' van kwetsbare jongeren. Het vermogen tot leren verwijst naar wat leren zinvol maakt voor jongeren. Het onderzoek werd uitgebouwd in de context van het systeem leren en werken in Gent. Dit onderwijssysteem vormt een uitgelezen casus om kennis te genereren over het vermogen tot leren van kwetsbare jongeren, omdat het wordt gezien als het residu van het watervalstelsel en problemen blootlegt van sociale uitsluiting. We zoomen vooral in op de verhouding tussen enerzijds een functionele visie op onderwijs waarin de focus ligt op resultaten, en anderzijds een procesgerichte visie die ook aansluit op de betekenisgeving en leefwereld van jongeren.*

### Het systeem leren en werken als residu van het watervalstelsel

Het systeem leren en werken in Vlaanderen is opgericht in 1983, gelijktijdig met de verhoging van de leerplicht van 16 naar 18 jaar. Het systeem richt zich tot jongeren tussen 15 en 25 jaar. Het beoogt hun vaardigheden te ontwikkelen via een combinatie van deeltijds leren en werken, met ondersteuning van welzijnsactoren.

In 2008 ging het Decreet betreffende het Stelsel van Leren en Werken in de Vlaamse Gemeenschap, (10 juli 2008) van kracht. Het Decreet zet sterk in op een voltijds engagement (28uur/week) van jongeren. Dit dient gerealiseerd te worden doorheen een individueel traject. Hiertoe werd een vier fasen model geïntroduceerd, met name persoonlijke ontwikkelingstrajecten, voortrajecten, brugtrajecten en reguliere tewerkstelling. Bovendien legt het Decreet een sterke nadruk op kwalificaties, waarbij ook de mogelijkheid tot het behalen van een diploma werd gerealiseerd.

Ondanks het Decreet wordt het systeem leren en werken echter nog steeds gezien als het residu van het watervalstelsel (Nicaise et al., 2014). In de Gentse context is de sociaal-economische status van jongeren in het systeem lager dan elders in Vlaanderen (De Boeck et al., 2015), en hun schoolse vertraging hoger dan gemiddeld (Belga, 2013; Duurzaam onderwijs, 2013). Problemen van non-participatie zijn in Gent grondig gedocumenteerd (zie Lamote et al., 2013). Het aantal jongeren met het statuut 'Niet Onmiddellijk Beschikbaar' (NOB) – wat hun (tijdelijke) uitval uit het onderwijs inhoudt – blijft met 20-25% hoog. Tien procent van deze dossiers wordt als zeer problematisch gezien. Het beoogde voltijds engagement wordt niet gerealiseerd, maar situeert zich in Gent slechts rond de 65%. Daarenboven is er een frappante spijbelproblematiek. Een minderheid van de jongeren behaalt een diploma.

Hoewel deze cijfers een indicatie geven van de grootte en de problematiek, zeggen ze weinig over onderliggende constructieproces-

sen, probleemdefinities en interventies van beleid en praktijk. De inzet van ons onderzoek is om hier dieper op in te gaan. We werden in het onderzoek geïnspireerd door het theoretisch raamwerk van de Capability Approach.

### The Capability Approach als inspirerend kader

Ons onderzoek vertrekt vanuit de Capability Approach (Sen, 2009; Nussbaum, 2011). Een belangrijk concept binnen deze benadering is de informatiele kennisbasis (Sen, 1990). Deze kennisbasis verwijst naar de specifieke selectie van informatie als onderbouwing om een doelgroep af te bakenen, doelstellingen uit te schrijven, beleid op te zetten en praktijk vorm te geven. In ons onderzoek exploreren we de kennisbasis waarop beleid en praktijk ten aanzien van kwetsbare jongeren binnen het systeem leren en werken geënt zijn. Een eerste onderzoeksvraag luidt: *welke kennis en informatie wordt als betekenisvol gezien door de betrokken actoren in beleid en praktijk?* Hierbij is vooral aandacht voor *de mate waarin het perspectief van jongeren zelf resoneert in deze kennisbasis.*

De Capability Approach (CA) inspireert ons bovendien om sociale rechtvaardigheid te begrijpen in relatie tot het leiden van een leven dat iemand betekenisvol en waardevol vindt. In die zin zeggen bovenvermelde cijfers vooral iets over wat jongeren doen (zoals spijbelen), en over de uitkomst van onderwijs (zoals een diploma behalen). Ze zeggen echter weinig over de betekenis van leren voor jongeren. In de Capability Approach spreekt men over het 'vermogen tot leren' (*capability for education*) (Walker, 2005; Kjeldsen & Bonvin, 2015). Het vermogen tot leren verwijst naar wat onderwijs betekenisvol maakt voor jongeren. In die zin noopt de Capability Approach ons tot een vraag die verder reikt dan de uitkomst van onderwijs. Deze benadering creëert ruimte voor de zingeving van jongeren aan onderwijs en interventies. Het betekent dat niet enkel de hulpbronnen van jongeren in kaart worden gebracht, maar dat er wordt nagegaan of jongeren een maatschappelijke hulpbron (zoals onderwijs) ook echt (kunnen) omzetten in mogelijkheden

(*capabilities*). Deze capabilities verwijzen naar waardevolle dingen die mensen kunnen doen of zijn door het hebben van bronnen en eigen mogelijkheden (Gupta et al., 2014). Tevens spelen (sociale) factoren hierbij een belangrijke rol. Deze (sociale) factoren kunnen jongeren al dan niet ondersteunen om capabilities te realiseren. Daaruit volgt onze tweede onderzoeksvraag: *hoe kunnen pedagogische praktijken van onderwijs- en welzijnsactoren in het systeem leren en werken bijdragen tot het realiseren en optimaliseren van het ‘vermogen tot leren’?*

## Lokale netwerkanalyse en participatief leefwereldgericht onderzoek

Het onderzoek gebeurde aan de hand van twee onderzoeksfases. De eerste onderzoeksfase betreft een *lokale netwerkanalyse* van het systeem leren en werken in Gent. Enerzijds namen we 24 semigestructureerde interviews af van diverse actoren (beleidsmakers, directeurs, praktijkwerkers... ) die we rekruteerden via het Regionaal OverlegPlatform Gent. Anderzijds voerden we een uitgebreide documentanalyse uit van een aantal belangrijke beleidsdocumenten (Decreet betreffende het stelsel van leren en werken, Actieplan spijbelen en andere vormen van onaangepast gedrag, Decreet flankerend onderwijs... ).

De tweede onderzoeksfase kreeg vorm als een *participatief biografisch leefwereldgeoriënteerd onderzoek* (Grunwald & Thiersch, 2009). Dit vanuit de overtuiging dat het perspectief en de ervaringen van jongeren binnen het systeem leren en werken waardevolle inzichten opleveren die de kennisbasis kunnen verbreden. We brachten 14 trajecten van jongeren in kaart. Deze trajecten werden geselecteerd door drie centra in Gent (CLW, De Rotonde en Syntra). Zeven trajecten werden als ‘succesvol’ omschreven door de professionals die de trajecten selecteerden. Naar zeven trajecten werd verwezen als ‘moeizaam’. Deze tweedeling vormde een boeiend startpunt om onderliggende interpretaties van succes en falen bloot te leggen. Tegelijk werd doorheen ons onderzoek duidelijk dat zo goed als alle trajecten een turbulent verloop hadden gekend. Er werden 40 semigestructureerde interviews afgenomen: 12 interviews met de jongeren (twee jongeren konden we niet bereiken) en 28 interviews met betrokken praktijkwerkers (leerlingbegeleiders, trajectbegeleiders, tewerkstellingsbegeleiders, leerkrachten, ...). Op die manier werd vanuit een multiactor perspectief ingezoomd op de onderwijs carrière, de ervaringen en de aspiraties van kwetsbare jongeren in het systeem leren en werken in Gent.

De auditieve opnames van alle interviews werden volledig uitgetikt. De data van beide onderzoeksfases werden geanalyseerd aan de hand van een kwalitatieve inhoudsanalyse. Hierbij beïnvloedden theoretische perspectieven en ervaringen vanuit de praktijk met betrekking tot het ‘vermogen tot leren’ elkaar. Als resultaat van deze analyse bespreken we twee benaderingen van onderwijs: (1) een functionele visie op onderwijs en (2) een procesgerichte visie op onderwijs.

## Een functionele visie op onderwijs

Doorheen ons onderzoek, konden we heel uiteenlopende interpretaties over ‘moeilijke’ trajecten traceren. Verschillende professionals in het systeem leren en werken problematiseren ‘moeilijke’ trajecten

voornamelijk op het niveau van het gedrag: de jongeren zijn ongemotiveerd, ze houden niet vol, ze ontbreken de noodzakelijke werkattitudes, ... Deze logica schemert ook door in de redenering van de tewerkstellingsbegeleider (TB) die het traject van Jason<sup>2</sup> als volgt samenvat:

TB: Jason volgde kantoor, schilder, drukken voorbereiding, magazijnwerk in heel veel verschillende scholen. En weet hij nu al wat hij wil? Neen, hij weet het nog altijd niet.

Interviewer (I): En heb je een zicht op waarom hij naar hier gekomen is?

TB: Neen. Ik ga een keer kijken in zijn dossier (zoekt in pc en leest voor). ‘Vroeger schilder. Hij wou nu eens iets anders. Denkt dat magazijn...’ Hij is echt zoekende. Welke job zou je later willen doen? ‘Geen idee’. En nu, en dat is het jammerlijke, hij weet nog altijd niet wat hij wil hé, terwijl hij nu achtttien is. Nu ja, dat is een moeilijk traject, omdat we niet weten... Als je weet van: ik wil dit doen, dan kun je ook gericht gaan werken. Maar zo lang je niet weet welke richting je uit wilt, zal er ook geen succes zijn.

I: En wat is dan succes? Wat zou van dit traject een succesvol traject kunnen maken?

TB: Volgens mij, als je weet welke richting je uit wilt. Maar nu, door zijn shoppen van het één naar het ander, heeft hij nog altijd niks behaald. Dus als hij zijn tweede graad behaalt, dan is hij een geschoolde jongere. Ik heb gezegd tegen hem ook van: dan is het terug gaan kijken van, wil jij nog doorgaan voor je derde graad of uw diploma? Maar ik vrees dat, zolang we er met hem niet uit geraken welke richting hij uit wil, dat het zal blijven, ja, vallen en opstaan zijn. (...) Het probleem zit hem niet op school. Het probleem is dat hij zoekende is.

De begeleider benadrukt het belang van een duidelijk afgebakend toekomstperspectief om tot een succesvol traject te kunnen komen. Hij kadert het ‘willekeurige’ verloop van het traject als een probleem. Terwijl het mogelijk ook gelezen kan worden in termen van het nog niet vast betonneren, maar potentieel openhouden van toekomstige mogelijkheden. De begeleider refereert naar een gebrek aan aspiraties bij Jason. Dit in een onderwijscontext die zich situeert aan het einde van de waterval, waar een hele resem pistes reeds werden uitgeschakeld.

In zijn antwoord op de vraag naar een succesvol traject, verwijst de begeleider naar het behalen van een diploma. Onze lokale netwerkanalyse legt bloot dat zowel op beleids- als praktijkniveau kwalificatie en tewerkstelling naar voren geschoven worden als de twee belangrijkste parameters van ‘succes’ in het systeem leren en werken. Dit kadert in een functionele logica over onderwijs. Hierbij is het voornaamste doel van onderwijs om jongeren voor te bereiden op een rol als werknemer binnen de arbeidsmarkt. De vraag naar ‘*employability*’ (wat is nodig om inzetbaar te zijn op de arbeidsmarkt) staat centraal.

Dit vereist een aantal individuele attitudes en vaardigheden. In die zin, ligt de nadruk van veel onderwijspraktijken op het bijsturen van het specifieke gedrag/functioneren van de jongeren. Het is ook op deze individuele componenten dat jongeren beoordeeld worden. Hierbij worden weerstand, non-participatie en exitstrategieën van jongeren (zoals spijbelen, ongemotiveerd zijn, vroegtijdig schoolverlaten, ...) gezien als onproductief en irrationeel gedrag. Soms

leidt dit zelfs tot uitsluiting uit het onderwijs. Dit legt de voorwaardelijkheid van het recht op leren bloot. Bijvoorbeeld bij Murat, een Turkse jongen die al enkele jaren in het systeem leren en werken zit. Zijn traject liep heel wat vertraging op. Toen het onderzoek werd voorgesteld aan Murat, vatte hij zijn traject als volgt samen: *'Ik ben buitengesloten in twee voortrajecten en twee brugtrajecten*. Tussen twee van de brugprojecten door, werd Murat op k-codes gezet. K-codes wijzen op de 'onwil' van de jongere. Terwijl het net de organisatie was die de beslissing nam het traject stop te zetten. De trajectbegeleider zei hierover:

Natuurlijk. Moest hij gewoon doen wat van hem verwacht werd, dan gingen zij dat ook niet stopgezet hebben. Hij toonde totaal geen initiatief. Als wij vragen van ja toon een keer dat ge gemotiveerd zijt dat ge het ergens anders wel beter gaat doen door op één of andere manier wat sollicitaties of zo vacatures op te zoeken of dit of dat en als dat allemaal niet gebeurt...

Omwille van gedragsproblemen, was Murat in het voltijds onderwijs niet langer welkom. Murat is zich er van bewust dat hij, buiten zijn keuze om, in het systeem leren en werken in het residu van de onderwijswaterval is terechtgekomen. Hij geeft dan ook aan dat onderwijs voor hem nog een weinig rooskleurig toekomstperspectief biedt:

I: Hoe zou jij je traject binnen deze school in een paar woorden omschrijven?

M: Amateurschool. Die hebben niet zo een niveau, een kleiner niveau dan andere scholen. (...) Wij doen niets daar [in het voortraject] hé mevrouw. Wij zitten daar, we krijgen een boekje. Die staat voor het bord, die kijkt gewoon naar ons, wij naar hem, die praat niet, die zit aan de pc. (...) School was belangrijk bij voltijds. Ik ga eerlijk zijn, in deeltijds is school niet belangrijk voor mij.

I: En waarom was dat in voltijds wel belangrijk?

M: Waarom? Je hebt op meerdere niveaus kansen. Bij dit, ik weet niet wat voor diploma ik krijg. Ik ga zeker zo een raar diploma krijgen, waar niets op gaat staan, alleen maar zo een handtekening. En ik weet niet, zo een diploma. Dus moest ik voltijds doen, ging ik misschien verder studeren.

## Een procesgerichte visie op onderwijs

In ons onderzoek zagen we ook praktijkwerkers die op zoek gaan naar de betekenis van weerstand en exitstrategieën van jongeren. Dit tegen de achtergrond van de alledaagse realiteit, leefwereld en onderwijsgeschiedenis van de jongeren. Zo vertelt een tewerkstellingsbegeleider over het traject van Simge:

Haar dossier gaat terug tot 2009, en je ziet, dat is zo het watersysteem hé. Dat ging daar overal niet goed en altijd maar naar beneden. Zeker op de laatste school ook, ze moest daar weg. (...) Ze is hier toegekomen in mijn klas toen ik hier les gaf en er viel heel weinig mee te doen. Het enige wat eruit kwam was: fuck you! 'Simge, wil jij...' 'Fuck you!' 'Simge, zou je...' 'Fuck you!' Bij alles wat ik vroeg. Dat was zo: laat mij gerust, ik wil alleen gelaten worden... Maar het is aan ons om te zoeken naar manieren hoe je door die fuck you kunt breken. (...) De kernopdracht van onderwijs is om naar de motivatie van die gasten te zoeken en te proberen om dat te activeren. En ik vind dat ons onderwijs en de

manier waarop het georganiseerd is niet adequaat is om die problemen op te lossen. Ons leerlingen verdienen beter. (...) Eigenlijk zou onderwijs een structuur moeten zijn waarin je uw eigen kunt blijven, en waarin je u alleen maar kunt ontplooiën. (...) Wij hebben toegezegd de moeilijkste gasten, maar het zijn gewoon gasten die in hun leven ook veel tegenslag gehad hebben en daar een beetje een zeer harde bast door opgebouwd hebben... De kansarmoede van ons doelpubliek is onbeschrijflijk groot. De meeste van ons gasten hier, krijgen van thuis uit geen mogelijkheden. En wij geven ze er hier een stuk of twee, drie. Want tegenwoordig zijn we daar ook toe beperkt. Als ze die paar kansen niet aanpakken, zijn ze mislukt. Dat is ongelooflijk hoe dat twee maten en twee gewichten is. Ikzelf heb 1000 mogelijkheden gehad in mijn leven. Ik heb er daar een paar van gepakt, en ge zijt succesvol.

Praktijkwerkers in het systeem leren en werken komen tussen in de vaak zeer complexe onderwijscarrières en leefsituaties van de jongeren, zoals in het traject van Jowan. Jowans familie verliet Servië toen hij twee jaar oud was. Hij woont sinds vijf jaar in België. Jowan volgt al drie jaar de opleiding onderhoudsmedewerker. Geld verdienen was zijn belangrijkste motivatie om zich in te schrijven in het systeem leren en werken. Zijn gezin kent namelijk – deels door gezondheidsproblemen – financiële moeilijkheden. Gaandeweg in zijn traject ontdekte Jowan echter dat er veel soorten werk bestaan: onderbetaald werk, fysiek zwaar werk, weinig uitdagend of inspirerend werk, ...

Ik had het financieel moeilijk, en aan die 3,4 euro die ik per uur kreeg [in brugproject] had ik eigenlijk in feite niets. Ik kon beter op straat hangen, iemand anders afpersen bijvoorbeeld, zoals andere gasten, en ge hebt nog steeds dan 20 euro per dag. Dus ben ik heel die periode bijna afwezig geweest. Maar ik heb niet thuis zitten slapen heel de dag, maar gezocht naar ander werk, zoals frituurwerk. Plus als de sfeer niet goed is voor mij op mijn werk, dan ga ik daar ook niet kunnen blijven. Ge komt daar af om zes uur, ge ziet allemaal dode blikken, en niet één blik die echt gelukkig is.

Zoals het citaat laat vermoeden, loop het traject van Jowan erg moeizaam door de opeenstapeling van afwezigheden. Op de klassenraad in mei werd beslist dat hij nog één kans kreeg. Bij de volgende afwezigheid, zou hij worden uitgeschreven. De onderliggende logica was dat nog meer kansen verschaffen mogelijks contraproductieve effecten zou ressorteren. Hij zou de verkeerde lessen trekken. Jowan erkent dat hij al oneindig veel kansen heeft gekregen. Hij kadert dit echter niet als een contraproductieve strategie. Hij is ouder dan 18 en zou kunnen uitkijken naar een reguliere job die beter betaalt. Toch kiest hij ervoor om in dit tijdelijke wachtstation van de school te blijven. Hij ziet de school als zijn laatste terugvalbasis die hem ondersteunt in het openrekken van zijn toekomstige mogelijkheden:

Ik heb eigenlijk heel veel geluk met deze school. Op een andere school was ik allang uitgeschreven omdat het bepaalde periodes niet ging hoe het moest. Ik was 18 geworden, ik had 4 of 5 maanden geen werk. Normaal moet je na 3 maanden uitgeschreven worden. Als ik gestopt was of ik had geen kans meer met deze school, dan zag ik me nu al thuiszitten achter de laptop werk zoeken. Werk dat ik helemaal niet graag zou doen zoals in een fabriek staan. Ik heb echt geluk met deze school, want deze school zet

mij echt een stap verder met mijn toekomst. Ze geven de leerlingen niet op.

Dit citaat illustreert hoe de school naar mogelijkheden zocht om ondanks het non-conforme gedrag van Jowan een traject te blijven gaan. Er bestaan veel regels en procedures (b-codes en k-codes die kunnen leiden tot uitsluiting) waarop men zich kan beroepen om non-participatie en exitstrategieën te counteren. Op de klassenraad werden deze uiteindelijk ook aangegrepen. Tegelijk plaatst de praktijkleerkracht van Jowan hier een uiterst belangrijke kanttekening bij, die de complexiteit opnieuw in de discussie brengt.

Ik heb op de klassenraad gezegd, voor we samen een beslissing nemen om hem uit te schrijven, wil ik wel eerst weten of hij dan zijn geld [leefloon gekoppeld aan zijn werkcomponent bij het OCMW] mag houden. Hij heeft dat nodig. Sommige collega's zijn daarin nogal cru, qua uitschrijven. Maar dat heeft soms enorme consequenties voor die jongeren zelf. We zijn maar zo'n stukje op gans zijn leven hé. Maar dat klein stukje kan wel door ons beslissing veel kapot maken. Hier zijn soms mensen die heel snel zeggen: "ja dat kan niet". We hebben hem al 23 keer geholpen, maar probeer het nog eens op een andere manier, de 24ste keer kan misschien positief zijn. Je moet hem zijn geld niet afpakken ook hé. De stoel onder zijn gat niet wegschuiven, zonder er eerst een krukje naast te zetten. Maar niet zomaar de stoel wegtrekken, want dat is de dieperik in.

Pedagogische praktijken die het vermogen tot leren helpen realiseren, zetten blijkbaar een shift van voorwaardelijkheid naar tegenprekelijkheid. Dit impliceert geen definitieve antwoorden, maar ruimte voor het omgaan met complexiteit en paradoxen. Het gaat over het balanceren tussen de ambigue alledaagse realiteit van de jongeren enerzijds, en de functionele logica die de praktijk aanstuurt anderzijds. Het gaat over hoe praktijkwerkers hun werk situeren in de leefwereld van jongeren. Het gaat over het erkennen van de aspiraties en zingevingscapaciteit van de jongeren als sociaal ingebed en afhankelijk van maatschappelijke hulpbronnen. Zelfs als deze aspiraties niet stroken met de functionele verwachtingen vanuit het *employability* discours. Zo toont Jowan dat exitstrategieën mogelijk ook betekenisvol kunnen zijn tegen de achtergrond van zijn alledaagse realiteit en aspiraties.

Ik heb verteld van kijk, voor mij is dat geen probleem die afspraak, van als ik een dag niet meer afkom, ik ben het ermee eens ik begrijp dat, maar ge moet niet praten alsof ik alles heb gelogen en geen moeite doe. Ik doe wel moeite. Ik moest mijn auto helemaal op mijn eigen laten verzekeren en keuren. (...) Dat zijn belangrijkere dingen voor mij dan één dag theorie. Met die auto kan ik ook naar school komen. Daardoor geraak ik er op tijd. Dat geeft me meer kracht weer. Ik koop niet een auto voor de macho uit te hangen, maar om dichterbij mijn doelen te komen. Om een tweede job te kunnen doen in de avond. Om mijn ouders te kunnen helpen met inkopen of als ze ziek zijn ze te brengen naar het ziekenhuis.

## De kwaliteit van onderwijs vanuit een Capability benadering

In een resultaatgerichte/functionele benadering van onderwijs

omschrijft men succes in termen van gekwalificeerde uitstroom en tewerkstellingscijfers. Of met andere woorden, in termen van het vormen van menselijk kapitaal en een investering in economische productiviteit (Biesta, 2006). De kwaliteitsparameters waarop scholen worden afgerekend zijn voltijds engagement, tewerkstelling en gekwalificeerde uitstroom. Deze trend zien we internationaal, waarbij de focus op menselijk kapitaal onderwijsbeleid en -praktijk aanstuurt (Walker, 2012). We zagen dit ook in ons onderzoek. De moeilijke trajecten waren meestal deze van de jongeren die niet tegemoet kwamen aan deze parameters, maar exitstrategieën hanteerden. Deze trajecten worden geproblematiseerd, en in het slechtste geval eindigen ze met uitsluiting uit het systeem.

Het theoretisch raamwerk van de Capability Approach dwingt ons echter andere vragen te stellen. Uiteraard is economische productiviteit belangrijk. Een job op de arbeidsmarkt en de hiermee gepaard gaande inkomsten dragen namelijk bij aan het welzijn van mensen. Tegelijk leert een enge focus op functionele 'employability' ons niets over de kwaliteit van onderwijs en werk. Noch leert het ons iets over het feit of mensen betekenisvol vinden wat ze doen, of hun aspiraties gerealiseerd worden (Sen, 1999).

Daarom is het noodzakelijk om in plaats van de vraag naar *human capital* (menselijk kapitaal), de vraag naar *human capability* (menselijke mogelijkheden) te stellen. Breidt onderwijs de mogelijkheden uit voor jongeren om een leven te leiden dat ze waardevol en zinvol vinden? Biedt het een open toekomstperspectief? In die zin pleiten we ervoor om de kwaliteit van onderwijs te zien in het licht van het promoten en vergroten van de capabilities van jongeren (Walker, 2005). Dit vereist echter een pedagogische ruimte waarin professionals kunnen omgaan met onzekere, ambivalente en tegenstrijdige processen. Eerder dan dat ze louter functioneel focussen op kortetermijnindicatoren van succes (Mirick, 2013). In die zin is het vermogen tot leren niet iets waarvoor jongeren individueel verantwoordelijkheid moeten opnemen. Het is een collectief, pedagogisch en politiek project (Biesta, 2006).

**Caroline VANDEKINDEREN, Griet ROETS,  
Hilde VAN KEER en Rudi ROOSE**

Contactpersoon: Caroline VANDEKINDEREN, UGent,  
vakgroep sociaal werk en sociale pedagogiek,  
Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent

## BIBLIOGRAFIE

- Belga (2013). *Gent wil actieplan tegen schoolverlaters*. Beschikbaar via: <http://www.hln.be/hln/nl/1265/Onderwijs/article/detail/1710021/2013/09/23/Gent-wil-actieplan-tegen-schoolverlaters.dhtml> (geraadpleegd op 14 maart 2014).
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- De Boeck, A., Van Droogenbroeck, F., & De Coninck, E. (2015). Verschillende wegen naar "Leren en Werken": Een exploratief kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten*, 16(1), 20-37.
- Duurzaam onderwijs (2013). *VDAB mee op de bres tegen schoolmoeheid*. Beschikbaar via: <http://duurzaamonderwijs.com/2013/11/02/vdab-mee-op-de-bres-tegen-schoolmoeheid/> (geraadpleegd op 15 maart 2014).
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The concept of "lifeworld orientation" for social work and social care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2), 131-146.
- Gupta, A., Featherstone, B., & White, S. (2014). Reclaiming humanity: From capacities to capabilities in understanding parenting in adversity. *British Journal of Social Work*. doi:10.1093/bjsw/bcu137

- Kjeldsen, C., & Bonvin, J. M. (2015). Capability Approach, education and the labour market. In H. U. Otto et al. (Eds.), *Facing trajectories from school to work: Towards a capability-friendly Youth Policy in Europe* (pp. 19-34). Dordrecht: Springer.
- Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: Een stand van zaken en een voorstel tot aanpak.
- Mirick, R. G. (2013). An unsuccessful partnership: Behavioral compliance and strengths-based child welfare practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94(4), 227-234.
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Berchem: EPO.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1990). Justice: Means versus freedoms. *Philosophy & Public Affairs*, 19(2), 111-21.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Allen Lane, Penguin Group.
- Vlaamse Regering (2008). *Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap*. Beschikbaar via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14032> (geraadpleegd op 14 juli 2014).
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32, 384-393.

## NOTEN

1. Dit onderzoek werd gefinancierd door het Europees zevende kader programma FPZ onder subsidieovereenkomst n°320136
2. De namen die gebruikt worden zijn fictief.

HET PROBLEEM MET  
JONGEREN DIE HET  
MOEILIJK HEBBEN  
MET DE WERELD.



IS DAT DE WERELD  
HET OOK MOEILIJK  
HEEFT MET HEN.



ian

# Raakvlakken tussen onderwijs en welzijn in de Huizen van het Kind

Leentje DE SCHUYMER

*“Voor jonge kinderen is het cruciaal dat ze zich kunnen ontwikkelen in een zorgende en stimulerende omgeving. Het scheppen van maximale kansen is een gedeelde verantwoordelijkheid van de private en publieke sector, van een goede thuisomgeving en een stimulerende ruimere omgeving. Bestaat er iets mooiers dan jongeren vormen tot wendbare en weerbare volwassenen? Ons laboratorium van talent maximaal ontplooiën? Jongeren wapenen voor een wereld die we nog niet kennen. Kansen geven, kansen nemen, kansen krijgen en kansen grijpen.”*

Bovenstaande is een samenvoeging van twee onderscheiden paragrafen uit de beleidsnota's van onderwijs en welzijn. Het leest als een coherent denkspoor, beginnende bij jonge kinderen en lopende tot aan de jongvolwassenheid, waarbij kansen creëren en ontwikkelen de rode draden zijn.

Onderwijs en welzijn zijn uiteraard twee verschillende beleidsdomeinen, elk met hun eigen doelstellingen en opdrachten, maar evengoed zijn er gedeelde. De gedeelde en de verschillende doelstellingen (ge)bieden ons, als welzijns- en onderwijsactoren, de kans te nemen om samen te werken om kinderen en jongeren maximale kansen te geven en te laten grijpen.

In hoofde van gezinnen is die noodzaak duidelijk. Het welzijn van een kind bepaalt immers ten dele hoe dit kind zal functioneren in een klas- en schoolcontext, en welke evoluties het kind op schools vlak zal doormaken. Ook hebben de klas- en schoolcontext en de academische prestaties van een kind een effect op het gevoel van welbevinden van een kind.

Dat er nood is aan - en opportuniteit zit in - samenwerking tussen welzijns- en onderwijsactoren (en breder) is niet nieuw. Denk onder meer aan de Brede Scholen, de lokaal overlegplatformen (LOP), en denk ook aan de internationale aandacht die ervoor bestaat, weerspiegeld in onder andere de aandacht voor leren én zorg in voorzieningen voor jonge kinderen (Early Childhood Education and Care; Vandenbroeck & Lazzari, 2014).

Sinds de start van het decreet houdende de organisatie van preventieve gezinsondersteuning in 2014 zit de opstart van de Huizen van het Kind in Vlaanderen en Brussel in een stroomversnelling. Dit biedt de kans om de zo noodzakelijke samenwerking tussen onderwijs en welzijn te versterken. Aan de hand van enkele concrete voorbeelden wil ik met dit artikel de dialoog wat voeding geven. Maar eerst wat uitleg over de Huizen van het Kind.

## De Huizen van het Kind: een inleiding

Op 1 april 2014 trad het decreet houdende de organisatie van preventieve gezinsondersteuning in voege. Geïnspireerd door lokale

praktijken 'van bij ons', evenals nationaal en internationaal onderzoek en aanbevelingen (Blewett et al, 2011; Eeman & Nicaise, 2011; Lindskov, 2010) kiest de Vlaamse regering in dit decreet voor het bundelen van krachten in functie van gezinnen, kinderen en jongeren.

Een Huis van het Kind is in de eerste plaats een **samenwerkingsverband**, een letterlijke bundeling van krachten. Deze samenwerking heeft enkele eigenschappen, of dient deze alleszins na te streven. Ten eerste, de **doelgroep**: de samenwerking binnen een Huis van het Kind is er in functie van ondersteuning van aanstaande gezinnen, gezinnen met kinderen en jongeren, en kinderen en jongeren zelf. Ten tweede, deze samenwerking dient op **lokaal** vlak vorm te krijgen. De meeste Huizen van het Kind worden gemeentelijk uitgebouwd, maar in functie van schaalgrootte en voortbouwend op historiek, zijn er ook Huizen van het Kind die intergemeentelijk vorm krijgen. Ten derde, de samenwerking dient minimaal **verschillende pijlers** te **integreren**, die in hoofde van gezinnen met elkaar samenhangen. Minimaal gaat het over preventieve gezondheidszorg, opvoedingsondersteuning en activiteiten ter ondersteuning van de sociale cohesie. Maar de inhoudelijke ambitie gaat verder en de realiteit toont dat dit ook gebeurt: ook aanbod en maatregelen vanuit onderwijs, cultuur, armoedeverenigingen, jeugd, werk en huisvesting worden, afhankelijk van de lokale uitdagingen, geïntegreerd in lokale Huizen van het Kind. Op die manier willen de Huizen van het Kind - ten vierde - meer **vraaggericht** kunnen werken en beter inspelen op lokale noden. Ten vijfde, de Huizen van het Kind bieden basisondersteuning voor alle gezinnen, met meer ondersteuning voor gezinnen met meer of andere noden of behoeften (**proportioneel universalisme**). Tot slot, met de Huizen van het Kind is het de bedoeling om de dienstverlening en maatregelen **toegankelijk en zichtbaar** te maken voor de lokale gemeenschap en haar gezinnen. Een Huis van het Kind is dan wel in de eerste plaats een samenwerking, maar deze samenwerking krijgt ook enkel maar betekenis voor gezinnen door de manier waarop deze samenwerking naar de burger, naar de gezinnen gaat. De praktijk toont dat dit op verschillende manieren vorm krijgt: daar waar verschillende samenwer-

kingsverbanden kiezen voor een fysiek huis, zijn er ook die kiezen voor verschillende antenepunten, pop-upinitiatieven, evenementen, website, facebook,...

**Kortom, een Huis van het Kind is een lokaal samenwerkingsverband dat als doel heeft om aanbod en maatregelen ter ondersteuning van gezinnen meer coherent en beter te ontsluiten, opdat meer gezinnen beter ondersteund worden.**

*Sinds de start van het decreet zijn er 123 samenwerkingsverbanden erkend als Huis van het Kind. Hierdoor is er in 177 van de 308 gemeenten in Vlaanderen en Brussel een initiatief tot Huis van het Kind. Het is de ambitie van minister Vandeuren om tegen het einde van de legislatuur in iedere gemeente een initiatief te hebben, zodat er een gebiedsdekkend aanbod is voor gezinnen in Vlaanderen en Brussel.*

## Samenwerking onderwijs en welzijn in Huizen van het Kind

Wat kunnen die Huizen van het Kind betekenen voor een versterkte samenwerking in functie van kinderen, jongeren, ouders, welzijns- en onderwijsactoren?

In de beleidsbrieven 2015-2016 van de betrokken ministers wordt de link tussen onderwijs en welzijn binnen de Huizen van het Kind gemaakt. Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Jo Vandeuren, spreekt over het potentieel van de Huizen van het Kind om tot echte basisvoorzieningen uit te groeien, waarbij dit potentieel onder meer zal worden ingevuld door de link met onderwijs te versterken. Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits, neemt in haar beleidsbrief de Huizen van het Kind op als raakvlak tussen onderwijs en welzijn en hangt beleidseigen doelstellingen vast aan de Huizen van het Kind, onder meer in het kader van kleuterparticipatie.

Aangezien de Huizen van het Kind een ruime waaier aan maatregelen en aanbod (kunnen) bundelen die met opvoeden en opgroeien van kinderen te maken hebben, kunnen ze een instrument zijn om gezamenlijk minstens volgende te realiseren:

- Betere aansluiting van aanbod en maatregelen op de lokale behoeften, uitdagingen en opportuniteiten.
- Het verhogen van de toegankelijkheid van aanbod en maatregelen.
- Betere aansluiting op de noden en behoeften van kinderen, jongeren en/of hun gezin.
- Doelstellingen realiseren die men niet alleen kan realiseren en daarbinnen gebruikmaken van elkaars expertise.

## Enkele concrete praktijken

In wat volgt worden enkele praktijkvoorbeelden besproken, die de hogergenoemde 4 elementen (A-D) meer concreet maken. Het gaat om praktijkvoorbeelden die de link maken tussen onderwijs en welzijn, en allen ingebed zijn in een lokaal Huis van het Kind.

Elk praktijkvoorbeeld wordt aangewend om een ander element meer te gaan belichten. Het voorbeeld met betrekking tot de voorschoolse periode in Genk toont hoe men op basis van een lokaal gedetecteerde nood aan de slag gaat om de brug tussen welzijn en onderwijs te maken (A). Het initiatief te Zele werkt vanuit een partnerschap aan de toegankelijkheid van het kleuteronderwijs (B). Het vertrekpunt te Gent is het beter aansluiten op noden en behoeften van gezinnen door extra in te zetten op het raakvlak tussen wel-

zijn en onderwijs (C). Het voorbeeld te Sint-Niklaas toont hoe men doelstellingen realiseert die men niet alleen kan realiseren en waarbinnen men gebruikmaakt van elkaars expertise om jongeren, met gedifferentieerde noden, zo goed mogelijk te ondersteunen (D).

### Voorschoolse periode

In Genk delen welzijns- en onderwijsactoren de bezorgdheid dat sommige kinderen, door ruime contextfactoren, minder kansen krijgen in de eerste jaren van hun leven. Bij de start van het kleuteronderwijs leidt dit tot grote verschillen in startpositie tussen kinderen. Vanuit deze lokaal gedetecteerde nood startte men 'Instapje' op, een gezinsgericht ontwikkelingsstimulerend en wetenschappelijk onderbouwd voorschoolse programma (De Haene, & Colpin, 2010) dat inzet op het creëren van extra kansen voor kinderen in de eerste levensjaren. Het maakt deel uit van het flankerend onderwijsbeleid, en wordt vanuit welzijn erkend als aanbodsvorm ter versterking van de onderwijskansen. Het programma wordt breed bekend gemaakt, als een kans voor ieder kind tussen 1 jaar en 2,5 jaar, in buurten met verhoogde kansarmoede.

Het programma bestaat uit een wekelijks huisbezoek, met focus op spel en interactie tussen ouder en kind. Dit wordt aangevuld met een maandelijks groepsgerichte activiteit (instapuurkje) die vanaf 2 jaar meer frequent wordt en de naam krijgt van Instapklasje, aangezien de groepsgerichte aanpak dan sterk aan een klasje doet denken.

Instapje is één van de vele programma's die zich in Genk situeren op de dwarsverbinding tussen onderwijs en welzijn<sup>1</sup>. De sterkte van Instapje is niet enkel het programma op zich, maar ook de inbedding in een netwerk Huis van het Kind (Campus O<sup>3</sup>) waar heel wat andere activiteiten en ondersteuning wordt geboden. Zo kan integrale zorg worden geboden, waarbij niet puur een focus ligt op ontwikkelingsstimulering maar op brede gezinsondersteuning die er is voor ieder gezin en een andere invulling en intensiteit kan krijgen, afhankelijk van vragen en behoeften van ouders.

### Warme overgang naar de kleuterschool

In Zele stelde men vast dat de overgang naar het kleuteronderwijs drempels met zich meebrengt. Drempels die er kunnen zijn voor ieder gezin, maar meer prominent ervaren worden bij gezinnen met jonge kinderen die zich in een maatschappelijk meer kwetsbare positie bevinden, waaronder gezinnen met jonge kinderen uit de vrij grote Turkse gemeenschap die in Zele leeft. Verschillende onderwijs- en welzijnsactoren (LOP, scholen en hun brugfiguur, CLB, Kind en Gezin, Agentschap Integratie en Inburgering) werkten samen met de dienst samenleving van het gemeentebestuur een plan van actie uit, dat schooloverschrijdend werkt en – sinds de start van het Huis van het Kind – vanuit het Huis van het Kind wordt georganiseerd. Het doel is om kinderen de overstap naar de kleuterschool tijdig en voldoende voorbereid te laten maken. Ieder kind dat 2 jaar wordt te Zele, ontvangt persoonlijk (via Kind en Gezin en/ of huisbezoek van een medewerker van de dienst samenleving) een uitnodiging voor deelname aan een voorschoolse traject 'Voor het eerst naar school? Super Sim wijst je de weg' in het Huis van het Kind.

Het voorschoolse traject bestaat uit 7 sessies, waar er rond allerhande thema's in groep wordt samen gekomen met ouder en kind. Een Turkse tolk wordt voorzien zodat de taal geen barrière hoeft te zijn. Dit initiatief wordt positief geëvalueerd door de scholen zelf en kent bijval van de gezinnen. Doordat verschillende actoren samenwerken, kunnen de middelen en inzet verdeeld worden, waardoor de

investering te dragen is voor ieder actor.

Het feit dat dit initiatief vanuit het Huis van het Kind wordt georganiseerd, wat een plaats is voor alle gezinnen, maakt het initiatief laagdrempelig en niet-probleemgebonden. Hierdoor is het mogelijk om ontmoeting tussen verschillende ouders te realiseren en in te zetten op het realiseren van een sociale mix, wat een belangrijke meerwaarde is binnen dit initiatief.

### **Naar het basisonderwijs**

Het Inloopteam in Nieuw Gent bereikt een vrij grote groep gezinnen met jonge kinderen, veelal met een migratiegeschiedenis, die zich in een maatschappelijk kwetsbare positie bevinden. Hun werking is ingebed in een 'antennepunt' van het 'Huis van het Kind Gent' waar een gedifferentieerd aanbod gezinsondersteuning te vinden is. Ouders stelden de vraag om hen en hun kinderen mee te helpen ondersteunen op het moment dat hun kinderen de overgang moeten maken van de 3<sup>de</sup> kleuterklas naar het 1<sup>ste</sup> leerjaar. Vanuit die vraag is het Zomerklasje ontstaan. Tijdens 10 voormiddagen, verspreid over 2 weken in juli en augustus, oefenen kinderen op een leuke manier hun fijne motoriek, taal en rekenbegrippen. Ook sociale vaardigheden en werkhouding komen aan bod. Dit wordt (meestal) begeleid door een leerkracht die dit op vrijwillige basis doet.

Dit aanbod wordt niet-probleemgebonden bekend gemaakt, maar bij de deelnemende kinderen gaat het vooral over kinderen die, gezien contextfactoren, weinig kansen hebben om in de zomervakantie geleerde vaardigheden te gaan oefenen. Daarnaast wordt op dit antennepunt ook wekelijks op woensdagnamiddag huistaakbegeleiding voorzien.

Het Zomerklasje loopt reeds enkele jaren en goede toeleiding én afstemming met scholen is cruciaal om het te doen slagen. Kinderen en ouders evalueren het als positief. Binnen het Huis van het Kind Gent is dit initiatief, met lokale middelen van het OCMW, verder uitgebreid naar andere kansarme buurten te Gent waarvoor men kan rekenen op samenwerking met andere partners van het Huis van het Kind om het uit te bouwen. Vanuit de Zomerklas groeide inmiddels binnen het Huis van het Kind ook een nieuw project in samenwerking met Hogent, namelijk huistaakbegeleiding bij gezinnen door stagiairs.

### **Aanbod voor jongeren**

In Sint-Niklaas bouwt het Huis van het Kind voort op het bestaande samenwerkingsverband dat zich initieel rond de Opvoedingswinkel heeft opgebouwd. De link met onderwijs was daar van in het begin aanwezig doordat het CLB deel uitmaakte van het samenwerkingsverband rond de Opvoedingswinkel en mee aan de wieg stond van een aantal projecten binnen de Opvoedingswinkel en doordat activiteiten van de Opvoedingswinkel van in het begin ook samen met scholen werden georganiseerd.

In het Huis van het Kind Sint-Niklaas zijn nu dan ook verschillende initiatieven werkzaam die, zowel vanuit preventief oogpunt alsook vanuit omgaan met gedragsmoeilijkheden, multisystemisch met kinderen en jongeren werken en waarbinnen welzijn en onderwijs elkaar raken, zoals LIFT, TRAJECT OP MAAT, STOP 4-7, en Traject 8-12. Specifiek gericht op jongeren is time-out opgezet. Indien het bij een bepaalde jongere moeilijk gaat op school en de ondersteuning die de school kan bieden uitgeput is, dan kan in samenspraak met het CLB time-out worden opgestart. De begeleiding gebeurt door een begeleider van buiten de school die een krachtgericht traject

opstart met de jongere en daar ook de school bij betreft. Op die manier werken onderwijs en welzijn samen en zetten ze elkaars expertise in, om doelstellingen te bereiken die men elk op zich niet zomaar zou kunnen bereiken.

*Het mag duidelijk zijn dat bovenstaande vier voorbeelden niet dankzij de Huizen van het Kind zijn ontstaan, maar dat de Huizen van het Kind er net op voortwerken en ze versterken. Samenwerking tussen welzijn en onderwijs binnen de Huizen van het Kind wordt lokaal zeker niet steeds van nul opgebouwd.*



### **CLB en Huizen van het Kind**

Hogervermelde voorbeelden tonen dat er voor kinderen van verschillende leeftijden operationele samenwerking is tussen welzijnsactoren en scholen in functie van specifieke projecten, die met de start van de Huizen van het Kind hierin geïntegreerd worden. Ze tonen ook dat het CLB binnen die samenwerking vaak een belangrijke rol inneemt. Afsluiten doe ik met een voorbeeld waarin de nadruk ligt op concrete samenwerking met het CLB binnen het Huis van het Kind.

CLB's bevinden zich per definitie op het raakvlak tussen welzijn en onderwijs, aangezien ze vanuit beide beleidsdomeinen een opdracht waarmaken. Enerzijds hebben ze de opdracht om vraaggestuurd en subsidiair ten aanzien van de school te werken. Anderzijds maken ze binnen integrale jeugdhulp deel uit van de Brede Instap<sup>2</sup> waardoor ze zich vanuit de eigen werking zo laagdrempelig mogelijk naar ouders en jongeren dienen te profileren. In Poperinge zag het vrij CLB Poperinge het Huis van het Kind als opportuniteit om deze, op het eerste zicht conflicterende, opdrachten waar te maken.

Het Huis van het Kind Poperinge-Vleteren bestrijkt een groot werkingsgebied en voorziet daarom momenteel verschillende antennepunten waar gezinnen, kinderen en jongeren laagdrempelig kunnen binnenwandelen met om het even welke vraag die met "spelen en ontmoeten, zorgen en opvoeden, en gezond opgroeien" te maken heeft. De antennepunten, allen bekend gemaakt als Huis van

het Kind, worden bemand door actoren zoals het Sociaal Huis en het consultatiebureau van Kind en Gezin. Eén van deze antennepunten wordt ook bemand door het CLB en is gekoppeld aan de fysieke locatie van het CLB. Omdat er in de regio met de betrokken partners wordt ingezet op het zo laagdrempelig mogelijk profileren van deze antennepunten, kiest het CLB ervoor om via deze weg, dus als 'Huis van het Kind', haar Brede Instap-functie op te nemen.

Subsidiar zet het CLB haar meer intensieve begeleiding, zoals trajecten met kinderen en jongeren in, alsook het vraaggericht werken ten aanzien van scholen. Op die manier kan naadloos worden doorverwezen vanuit het Huis van het Kind naar meer intensievere vormen van ondersteuning of (indien dit nodig zou zijn) naar hulpverlening, van het CLB zelf of andere partners.

## Conclusie

De voorbeelden binnen dit artikel tonen wat we allemaal reeds weten maar daarom nog niet altijd realiseren. Namelijk dat onderwijs- en welzijnsactoren (en bij uitbreiding ook nog heel wat andere actoren) een *gezamenlijke rol* spelen in het gezond en positief grootbrengen van kinderen en jongeren. En dat, indien we die rol gezamenlijk spelen, we een sterker verhaal kunnen schrijven in hun leven. Dat we weliswaar *verschillende vertrekpunten* hebben, zoals leren versus zorg, zoals school versus gezin. Maar dat, indien deze vertrekpunten elkaar ontmoeten en elkaar verrijken, we toch weer wat dichter staan bij de realiteit van hoe kinderen en jongeren effectief groot worden.

### **Ze nodigen met andere woorden uit om verder in te zetten op de kruisbestuiving tussen onderwijs en welzijn.**

De voorbeelden tonen ook aan wat de meerwaarde is om praktijken, die ontstaan door het bundelen van krachten, te ontsluiten via het Huis van het Kind. Dit is omdat dat aanbod dan niet op zich staat maar ingebed is in een ruimer kader waar een diversiteit aan aanbod en maatregelen *voor iedereen* wordt ontsloten. Dit maakt het laagdrempelig en accepteerbaar voor gezinnen (niemand wordt 'geviserd'). Dit maakt het ook gemakkelijker om elkaar als partner te vinden. Hierdoor wordt het ook eenvoudiger om de link te maken naar extra aanbod of maatregelen bij extra noden en behoeften, zodat meer en beter kan worden aangesloten bij de nood of behoefte van het gezin, het kind of de jongere.

### **Ze nodigen met andere woorden uit om de Huizen van het Kind in te zetten als instrument om krachten te bundelen om aanbod en maatregelen beter en meer coherent te ontsluiten.**

Leentje DE SCHUYMER

Kind en Gezin  
Preventieve gezinsondersteuning  
Hallepoortlaan 27, 1060 Brussel  
leentje.deschuymer@kindengezin.be

Meer info over de Huizen van het Kind kan je vinden via [www.huizenvanhetkind.be](http://www.huizenvanhetkind.be).

Met dank aan de organisaties die bereid waren hun praktijkvoorbeelden te delen, en die ermee akkoord konden gaan dat ik slechts een klein fragmentje van hun werking kon belichten in de scope van dit artikel.

## REFERENTIES

- Blewett, J., Tunstill, J., Hussein, S., Manthorpe, J., & Cowley, S. (2011). 'Children's Centres in 2011. *Improving outcomes for the children who use Action for Children Children's Centres*', Watford: Action for Children.
- De Haene, L., & Colpin, H. (2010). *Bevorderen van de onderwijskansen van kinderen uit kansarme milieus. Onderzoek naar het effect van het programma Instapje in Genk Noord*. KULeuven.
- Eeman, L., & Nicaise, I. (2011). *Studio kinderarmoe*. Verslag van 30 november en 4 december 2011.
- Lindskov, C. (2010). *Family Centre Practice and Modernity. A qualitative study from Sweden*, doctoral thesis, Kristianstad Academic Press.
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335.
- Wong, S., & Press, F. (2012). Integrated services in Australian early childhood education and care what can we learn from our past? *Australian Journal of Social Issues*, 47 (2), 153-173.

## NOTEN

1. Zie oa <http://www.campuso3.be/Homepage/Middenblok/Onderwijs>
2. 'Brede Instap'-actoren hebben als opdracht om een breed en laagdrempelig aanbod te voorzien voor kinderen en jongeren, hun ouders, personen uit hun leefomgeving en in voorkomend geval, hun opvoedingsverantwoordelijken met eender welke hulpvraag met het oog op het verstrekken van informatie, het verhelderen van de vraag, het versterken van de eigen krachten en als nodig het zorgvuldig verwijzen naar het meest passende antwoord, zowel in de jeugdhulp als daarbuiten.

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Rapport UNICEF: For every child a fair chance** - De wereld is nog steeds een erg oneerlijke plek voor de armste en de meest gemarginaliseerde kinderen, ondanks de enorme vooruitgang sinds het aannemen van het Kinderrechtenverdrag in 1989. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/rapport-unicef-every-child-fair-chance>

**Moslims en niet-moslims in België: inspirerende praktijken bevorderen het samenleven** - De domeinen onderwijs, jeugd, cultuur, arbeid, gezondheid, media en ook de interlevens-beschouwelijke dialoog werden telkens vanuit drie specifieke invalshoeken benaderd: soorten praktijken, doelgroepen en voorwaarden voor een geslaagde praktijk. [www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2015/20151123\\_AD](http://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2015/20151123_AD)

**Seks in 13 talen** - Hoe praat je laagdrempelig over seksualiteit met anderstaligen? Een praktisch hulpmiddel met picto's en vertalingen. [www.zanzu.be/nl](http://www.zanzu.be/nl)

## Juridisch: jongerenrechten en -plichten

**Participatietraject rond kinderrechten** - Met de financiële steun van de Raad van Europa werd een consultatie gehouden bij kinderen in maatschappelijk kwetsbare situaties, meer specifiek bij kinderen met een migratieachtergrond. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/participatietraject-rond-kinderrechten>

**Participatie in de jeugdhulp** - Cliëntvertegenwoordigers, hulpverleners en voorzieningen trekken al jaren mee de kar. Participatie is altijd een gedeeld verhaal, een samenspel tussen alle betrokken partners. Drie participatiewerkers van de Vlaamse overheid aan het woord. <http://sociaal.net/analyse-xl/participatie-in-de-jeugdhulp/>

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Campagne 'cliëntoverleg en bemiddeling'** - De campagne bestaat uit twee elementen:

- mijn.jeugdhulp.be is een website voor minderjarigen, ouders en opvoedingsverantwoordelijken met informatie over cliëntoverleg en bemiddeling. Bovendien kunnen cliënten er rechtstreeks de beide overlegvormen aanvragen.
- Een animatiefilmpje waarin Sociaal Incapabele Michiel de methodieken ludiek duidt (met een link naar de nieuwe website [mijn.jeugdhulp.be](http://mijn.jeugdhulp.be)).

**Recht op bijstand van een vertrouwenspersoon in de integrale jeugdhulp** - Een publicatie voor professionelen die werken met minderjarigen. [www.kinderrechtswinkel.be/](http://www.kinderrechtswinkel.be/)

## Nieuwe of vernieuwde websites en apps



**www.jongehelden.be** - Jonge Helden bestaan in alle soorten, maten en gewichten. En voor elk type werd voor de zomer van 2016 een aanbod om van te snoep uitgewerkt!

**www.nedbox.be** - is een nieuwe website om Nederlands te oefenen. Dat kun je hier op een leuke manier doen, via tv-fragmenten en krantenartikels. NedBox is een samenwerking tussen verschillende organisaties, met de KU Leuven als promotor. Het Europees Integratiefonds en de Vlaamse overheid ondersteunen het project.

**www.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be** - Het Kwaliteitscentrum voor Diagnostiek vzw is een startende organisatie. Zijn opdrachten zijn legistisch vastgelegd in het decreet houdende diverse bepalingen betreffende het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin van 21 juni 2013. Meer over dit initiatief is te vinden in zijn eerste jaarverslag: [www.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/publicaties/](http://www.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/publicaties/)

**www.ewi-vlaanderen.be** - Departement Economie, Wetenschap en Innovatie (EWI) lanceert haar nieuwe website. Via een eenvoudige, transparante en toegankelijke navigatie, bent u in een mum van tijd bij de juiste informatie. Ook mobiel.

**www.jongerengids.be** - Op 8 oktober lanceerden Jongerengids en De Ambrassade hun nieuwe website.

**www.klasse.be** - is helemaal nieuw. Wie een profiel aanmaakt op de website, ontdekt nieuws en tips op maat over opvoeding en onderwijs. Het papieren magazine voor ouders is er niet meer. Ouders vinden mekaar ook op onze Facebook pagina.

## Onderwijs, vorming en opleiding

**(Kans)armoede en rol ouderwerking school** - Het VCOV (Vlaamse Confederatie van ouders en ouderverenigingen) stelde een nieuwsbrief samen over (kans)armoede en de rol van de ouderwerking hierbij op school. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/kansarmoede-en-rol-ouderwerking-school>

**Universal Periodic Review (UPR)** - De definitieve versie van het Belgisch rapport is beschikbaar. De bijdrage van de Kinderrechtencoalitie (2015), handelt meer over Child rights and child rights education in the Flemish education. <http://kinderrechtencoalitie.be/nieuws/upr-definitieve-versie-belgisch-rapport>

**Voorlezen in de thuistaal** - "Thuis talen zijn geen taboe. Want als kinderen hun thuistaal goed beheersen, wint ook hun Nederlands", zeggen juf Els en Marijke van de Gentse Sint-Salvatorschool. Zij zetten met anderstalige voorleesmama's volop in op moedertalen. [www.klasse.be/32273/meertalig-voorlezen-versterkt-de-band-met-je-leerlingen/](http://www.klasse.be/32273/meertalig-voorlezen-versterkt-de-band-met-je-leerlingen/)

## Onderzoek

**Europees Parlement neemt de internationalisering in hoger onderwijs onder de loep** - Voor deze nieuwe studie "Internationalisation of higher education" werden 2 enquêtes gehouden en studies uit niet minder dan 17 landen geanalyseerd. <https://www.vleva.eu/nieuws/nieuwe-trends-internationalisering-hoger-onderwijs>

**Eurydice publicatie: 'Inschrijvingsgelden en ondersteuningssystemen in het Europese hoger onderwijs'** - Het rapport omvat 37 landen binnen Europa. Naast een vergelijkend overzicht van de inschrijvingsgelden en ondersteuningssystemen in Europa omvat het rapport ook individuele fiches per land of regio die de voornaamste kenmerken van de nationale of regionale systemen uiteenzetten. <http://www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=352&ArticleID=2336>

**Eindrapport "Versterking van het arbeidsvolume in de socioculturele sector in Vlaanderen"** - Het onderzoek heeft als doel meer inzicht te verschaffen in de problematiek van werkdruk en personeelsinzet, en focust meer bepaald op de relatie tussen verschillende arbeidstijdregelingen, de wijze waarop ze toegepast worden in de organisaties en de problemen en kansen inzake personeelsinzet in de verschillende sectoren. <https://cjsm.be/cultuur/nieuws/eindrapport-versterking-van-het-arbeidsvolume-de-socioculturele-sector-vlaanderen>

**Jong Geleerd - Nieuwsbrief onderzoek kinderen en jongeren in Vlaanderen** - Met deze nieuwsbrief beoogt men twee keer per jaar een overzicht te geven van interessante onderzoeksprojecten en publicaties over kinderen en jongeren, jeugdwerk, jeugdbeleid en kinderrechten in Vlaanderen. [www.sociaalcultureel.be/e-zine/onderzoek/nr08-jonggeleerd.html](http://www.sociaalcultureel.be/e-zine/onderzoek/nr08-jonggeleerd.html)

**De Onderwijs- en Opleidingen Monitor van 2015** is de vierde editie van het jaarlijks verslag dat de evolutie van de Europese onderwijssystemen vastlegt door een breed scala aan cijfermateriaal bijeen te brengen. Het meet de Europese progressie op de Europese kerndoelstellingen voor het jaar 2020 inzake onderwijs, dat op zich een onderdeel vormt van de bredere Groei- en Werkgelegenheidsstrategie.

## Europese Overheden

**ET 2020 herzien: New priorities for European cooperation in education and training** - Het zogenaamde "joint report" maakt een stand van zaken op van het Strategisch Kader voor Europese samenwerking binnen Onderwijs en Opleiding. Dat is de overkoepelende beleidsstrategie die de Commissie tegen 2020 wil realiseren.

[http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf)

**Verslagboek van de tweede Europese Jeugdwerkconventie beschikbaar** - Op de tweede EU-Jeugdwerkconventie (Brussel, 27-30 april 2015) gingen jeugdwerkers, onderzoekers en beleidsmakers uit heel Europa op zoek naar wat jeugdwerk over de grenzen heen met elkaar verbindt. De conventie resulteerde in de 'Verklaring van Brussel', een duidelijke boodschap aan alle betrokken beleidsorganen om groei en vernieuwing in het jeugdwerk te ondersteunen.

[www.sociaalcultureel.be/?jeugd/publicaties\\_2de-EU-jeugdwerkconferentie.aspx](http://www.sociaalcultureel.be/?jeugd/publicaties_2de-EU-jeugdwerkconferentie.aspx)

**De "Oproep – EAC/A01/2015 Mobiliteitshandvest voor beroepsopleiding en beroepsopleiding van Erasmus+ (2016-2020)"** - Het doel van de oproep is het accrediteren van organisaties die een goede reputatie opgebouwd hebben door het succesvol organiseren van kwalitatief hoogwaardige transnationale mobiliteit voor leerders en personeel in het beroepsopleiding en de beroepsopleiding.

[www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=352&ArticleID=2335](http://www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=352&ArticleID=2335)

## Vlaamse Overheid

### RONDZENDBRIEF INZAKE DE AANPAK VAN DE VLUCHTELINGENCRISIS -

Ook Vlaanderen kent momenteel een verhoogde instroom van vluchtelingen.. Daartoe neemt de Vlaamse Regering proactief haar verantwoordelijkheid op. Zo focust het beleidsdomein WVG in eerste instantie op de meest kwetsbare groepen, m.n. jonge kinderen, niet-begeleide minderjarigen en gezinnen met kinderen. Daarnaast voorziet het in een verhoogde inzet voor psychosociale begeleiding, een aanbod inzake traumabegeleiding en een versterking van de woonbegeleiding, in samenwerking met de lokale besturen.

[http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/professionelen/assets/docs/privatetevoorzieningen/rondzendenbrieven/rzb\\_20151002\\_aanpak\\_vluchtelingencrisis-wvg.pdf](http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/professionelen/assets/docs/privatetevoorzieningen/rondzendenbrieven/rzb_20151002_aanpak_vluchtelingencrisis-wvg.pdf)

**VRIND 2015. Vlaamse Regionale Indicatoren** – De publicatie bevat informatie over de algemene omgeving waarin de Vlaamse overheid optreedt en over de mate waarin de maatschappelijke doelstellingen en effecten die de Vlaamse overheid zich stelt, gerealiseerd worden. De sectoren 'Onderwijs' en 'Zorg' zijn terug te vinden respectievelijk op pp 88-115 en pp 176-192.

[www.ewi-vlaanderen.be](http://www.ewi-vlaanderen.be)

**Nieuw jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan** - Op 29 september 2015 stelde minister van Jeugd Sven Gatz het nieuwe Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019 voor in het Vlaams Parlement. Verschillende experts en stakeholders uit diverse sectoren en beleidsvelden werkten meerdere maanden intensief samen om doelstellingen te formuleren voor twaalf prioritaire maatschappelijke uitdagingen.

[www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb\\_beleidsplan\\_jkp2015\\_2019.aspx](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb_beleidsplan_jkp2015_2019.aspx)

**Het traject nieuw jeugdrecht** – De administrateur-generaal voor Jongerenwelzijn gaf het startschot voor het maatschappelijk debat rond de **aanpak van jeugdgedelinquentie in Vlaanderen**. Je kan de presentaties van de startvergadering en de volledige omgevingsanalyse terugvinden op: [wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2015/10/14/traject-jeugdrecht](http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2015/10/14/traject-jeugdrecht).

**Adviezen** (adviezen te downloaden of te bestellen via Publicaties van de Vlaamse overheid)

- SALV-Advies - Visie 2050 een langetermijnstrategie voor Vlaanderen (25.09.2015)
- SARWGG-Advies - Conceptnota Krachtlijnen voor een nieuwe organisatie voor de opvang en vrije tijd van schoolkinderen (30.09.2015)
- SARWGG-Advies - Conceptnota Vlaamse sociale bescherming (02.10.2015)

- SARWGG-Advies - Visie 2050 een langetermijnstrategie voor Vlaanderen (20.11.2015)
- SERV- Advies - Samen tegen schooluitval (28.09.2015)
- SERV- Advies - Conceptnota opvang van schoolkinderen (12.10.2015)
- SERV- Advies - Geïntegreerd beleid voor erkenning van competenties (EVC) (12.10.2015)
- SERV-Advies - Voorontwerp van decreet houdende de Vlaamse sociale bescherming (23.11.2015)
- SERV-Advies - Tijdelijke werkervaring (30.11.2015)
- SERV-Advies - Visie 2050 van de Vlaamse Regering (30.11.2015)
- VLOR- Advies - Krachtlijnen voor een sterk basisonderwijs (16.09.2015)
- VLOR-Advies - Dringende maatregelen voor het onthaal van vluchtelingen in onderwijs (24.09.2015)
- VLOR- Advies - Conceptnota Krachtlijnen voor een nieuwe organisatie voor de opvang en vrije tijd van schoolkinderen (30.09.2015)
- VLOR- Advies - Conceptnota 'Samen tegen Schooluitval' (08.10.2015)
- VLOR- Advies - Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht. Oriënterend advies (08.10.2015)
- VLOR- Advies - Hoe communiceren met studenten, met specifieke aandacht voor kansengroepen (13.10.2015)
- VLOR- Advies - Conceptnota deeltijds kunstonderwijs (20.10.2015)
- VLOR- Advies - Education and Training 2020 (22.10.2015)
- VLOR- Advies - Bisconceptnota 'Leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs' (22.10.2015)
- VLOR- Advies - 'Geïntegreerd beleid voor erkenning van competenties (EVC)' (22.10.2015)
- VLOR- Advies - Het ontwerp van STEM-kader (22.10.2015)
- VLOR- Advies - Het programmadecreet 2016 (22.10.2015)
- VLOR-Advies - Beleidsbrief Onderwijs 2015-2016 (12.11.2015)
- VLOR- Advies - Visie 2050. Een langetermijnstrategie voor Vlaanderen' (26.11.2015)

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

### \* Arbeid

- Aandeel beroepsactieven in en rond Vlaanderen onder druk
- Banenpact: akkoord Vlaamse sociale partners
- Leertijd werken en leren - folder
- Wegwijs in de stageovereenkomst. Een leidraad voor cursisten-stagiairs en ondernemingshoofden
- Word zeker van je zaak... met een stageovereenkomst
- Teamwerk in Vlaanderen. Cijfers van de IOA-enquête editie 2014
- Versterking van het arbeidsvolume in de socioculturele sector in Vlaanderen
- Werkbaar werk bij werknemers met een arbeidshandicap. Analyse op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2007- 2013

### \* Onderwijs

- De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren
- Comenius 1995 – 2015. Wij waren erbij! Verhalen uit 20 jaar Comenius in Vlaanderen
- Conceptnota DKO - Deeltijds Kunstonderwijs
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Jaarverslag voor de Vlaamse Regering
- Handleiding Eco-Schools
- Mediawijsheid en tekstbegrip aanbrengen: kan (K)ik dat ook digitaal?
- Peiling wiskunde in de derde graad aso, tso en kso
- Taalverslag academiejaar 2013-2014
- Toekenning en aanwending van de werkingsbudgetten voor het gewoon basis- en secundair onderwijs
- Vlaams onderwijs in cijfers 2014-2015
- Wat na het secundair onderwijs? Najaar 2015

### \* Welzijn

- Binnenlandse uitwijking uit Brussel wordt kleurrijker
- Hoe duurzaam zijn recente huwelijken en wettelijke samenwoningen in het Vlaamse Gewest?
- ICT-monitor 2015 burgers. Digitale geletterdheid, vaardigheden en inclusie

- Jaarverslag 2014-2015 Kinderrechtencommissariaat
- Jaarverslag 2013-2014 Kinderrechtencommissariaat
- Jaarverslag 2012-2013 Kinderrechtencommissariaat
- Jaarverslag Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2014
- Kind in Beeld – Verzorging
- Kind in Beeld – Verzorging (Handleiding)
- Omgaan met je puber. Praten, inspraak geven en grenzen stellen
- Speelpleinwerkingen in Vlaanderen en Brussel. Een onderzoek bij kinderen, begeleiding en verantwoordelijken
- Trajectboekje animator (jeugdwerk)
- Trajectboekje instructeur (jeugdwerk)
- Vlaming wil nog steeds twee kinderen
- Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan 2015-2019
- Vlaamse armoedemonitor 2015
- Vlaamse Rand cijferboek 2015
- Vlaamse reffectatiecommissie. Schooljaar 2013-2014
- Een blik op de Vlaamse Rand 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

- 04.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.30/09/2015)
- 04.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 4 en 8 van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 oktober 2010 betreffende de organisatie van examencommissies door een Centrum voor Volwassenenonderwijs (B.S.08/10/2015)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 04.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende vaststelling van de tarieven voor de uitvoering van een instellingsreview in het hoger onderwijs (B.S.05/10/2015)
- 04.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 4 en 8 van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 oktober 2010 betreffende de organisatie van examencommissies door een Centrum voor Volwassenenonderwijs (B.S.08/10/2015) Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 4 en 8 van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 oktober 2010 betreffende de organisatie van examencommissies door een Centrum voor Volwassenenonderwijs (B.S.08/10/2015)
- 25.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 1994 inzake de erkenningsvoorwaarden en de subsidiënormen voor de voorzieningen van de bijzondere jeugdbijstand, van het besluit van de Vlaamse Regering van 8 november 2013 houdende de organisatie van pleegzorg en van het besluit van de Vlaamse Regering van 14 maart 2014 betreffende de erkenning en subsidiëring van ondersteuningsteams (B.S.21/10/2015)
- 25.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de personeelsregelgeving en de regelgeving betreffende de studiebekrachtiging, de organisatie van het opleidingsaanbod en de modulaire structuur van het hoger beroepsonderwijs en het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied personenzorg (B.S.05/11/2015)
- 13.11.2015 - Decreet houdende dringende tijdelijke maatregelen in het kader van een stijgend aantal anderstalige kleuters en inzake flexibilisering van de programmatiemogelijkheden onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs (B.S.23/11/2015)
- 13.11.2015 - Decreet houdende wijziging van artikel 110/5 van de Codex Secundair Onderwijs, wat het recht op inschrijving betreft (B.S.23/11/2015)

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

- 25.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 1994 inzake de erkenningsvoorwaarden en de subsidiënormen voor de voorzieningen van de bijzondere jeugdbijstand, van het besluit van de Vlaamse Regering van 8 november 2013 houdende de organisatie van pleegzorg en van het besluit van de Vlaamse Regering van 14

maart 2014 betreffende de erkenning en subsidiëring van ondersteuningsteams (B.S.21/10/2015)

- 25.09.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 32 en 33 van het besluit van de Vlaamse Regering van 21 juni 2013 betreffende het algemeen welzijnswerk (B.S.23/10/2015)
- 09.10.2015 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het intersectorale zorgnetwerk en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 21 februari 2014 betreffende de integrale jeugdhulp, wat betreft de prioritair toe te wijzen hulpvragen (B.S.17/11/2015)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

**Onderzoek over zorg en welzijn onder de loep** – Het eindejaarsnummer van Weliswaar is gewijd aan het Vlaams onderzoek in verband met zorg en welzijn. Het hele dossier is enkel op de website te vinden [www.weliswaar.be](http://www.weliswaar.be)

**Animatiefilm ‘Snel Nederlands leren?’** - Samenlevingsopbouw, de Centra voor Basiseducatie en de Huizen van het Nederlands lanceren een korte animatiefilm die toont dat Nederlands leren voor veel mensen een parcours is met hindernissen.

[www.samenlevingsopbouw.be/nieuws/228-animatie-snel-nl-leren](http://www.samenlevingsopbouw.be/nieuws/228-animatie-snel-nl-leren)

**Ouders aan boord van de Brede School** - Aan de hand van het referentiekader Brede School wordt geïllustreerd met tal van praktijkvoorbeelden hoe Brede Scholen een partnerschap met ouders vorm kunnen geven. Als extra lading zijn enkele methodieken opgenomen die inspirerend kunnen werken om vergaderingen/overleg vorm te geven.

<http://sociaal.net/analyse-xl/participatie-in-de-jeugdhulp/>

# agenda en documentatie

## Studiedag duurzaam samenwerken loont

Bind-Kracht organiseert naar aanleiding van hun tienjarig bestaan op **22 januari 2016** een studiedag over duurzaam samenwerken. Bind-Kracht staat voor het ondersteunen van hulpverleners en begeleiders in het krachtgericht werken met mensen in armoede. In 10 jaar tijd werden heel wat duurzame samenwerkingsverbanden opgebouwd. Reeds 10 jaar lang gaan trainers en coaches (ervaringsdeskundigen in armoede) samen op stap in vormingen. Ook leggen organisaties al 10 jaar lang een weg af met Bind-Kracht. Een studiedag over de meerwaarde, spanningsvelden, valkuilen en uitdagingen in de samenwerking met Bind-Kracht.

In de voormiddag worden plenaire sessies gegeven door K. Driessens en T. Van Regenmortel en volgt een panelgesprek dat gemodereerd wordt door Chris De Nijs, VRT-journalist. In de namiddag volgen vijf werkwinkels over: Armoede en culturele diversiteit, Bind-Kracht aan de slag met teams, Opgroeien en opvoeden in armoede, Verbindend en versterkend werken in de thuiszorg, Bouwstenen van Bind-Kracht in vormingen meer info. Minister Vandeurzen geeft de slottoespraak. Plaats: Karel de Grote Hogeschool, Campus Groenplaats, Antwerpen.

Inschrijven kan tot 13 januari 2016.

Voor meer info: [www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.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:

- **Armoede en culturele diversiteit** (4 donderdagen, februari-maart 2015, Antwerpen)

Armoede en uitsluiting in een cultureel diverse omgeving stelt sociaal werkers voor extra uitdagingen. Cursisten maken kennis met theoretische kaders en reflectie-instrumenten die teams kunnen ondersteunen in het bespreken van gekleurde casussen en het ontwikkelen van visie.

- **Opvoeden en opgroeien in armoede** (4 dinsdagen, februari-april 2015, Antwerpen). Voor Bind-Kracht vereist de aanpak van kinderarmoede gezinsgericht werken. Hoe ga je als begeleider met maatschappelijk kwetsbare gezinnen aan de slag? Hoe versterk je ouders in hun moeder- en vaderrol? Hoe doe je daarbij recht aan het belang van het kind of de jongere? Deze thema's komen aan bod in deze vorming.

- **Vorming op maat**. Bind-Kracht ontwikkelde reeds maatwerk voor CAW's, CLB's, diensten voor thuiszorg, OCMW's, RVA, Samenlevingsopbouw, VVSG en Welzijnschakels. Aan vormingen kan ook actie-onderzoek, de begeleiding van organisatie-ontwikkeling en supervisie gekoppeld worden.

Voor meer informatie: [www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be), Hilde Euben, T 03 613 18 18, E hilde.euben@kdg.be,

## Workshops opvoedingsondersteuning ZitStil

In een workshop opvoedingsondersteuning gaan ouders samen met het centrum ZitStil, het expertisecentrum rond ADHD en ADD, in op een relevant opvoedkundig thema. De regiocoach van het centrum ZitStil begeleidt het gesprek. Ouders hebben de kans om ervaringen rond het thema te delen. De workshops worden in de verschillende regio's georganiseerd.

In het voorjaar staan volgende workshops op het programma:

- **Te veel computer of TV bij ADHD?** Kinderen en jongeren lijken erg in de ban van 'het scherm', zij met ADHD misschien nog wel meer. In deze workshop wordt bekeken hoe je je kind met ADHD kan leren om op een evenwichtige manier om te gaan met digitale technologie en hoe je daar zelf het goede voorbeeld in kan geven. De cursus verkent ook in welke mate we bepaalde digitale hulpmiddelen (apps, smartphone, digitale agenda...) hiervoor kunnen inzetten.

- **Als ouders van een kind met ADHD apart gaan wonen**. Je hebt een kind met ADHD en bent niet langer samen met vader of moeder van je kind. Waar moet je op letten als je kind met ADHD in twee gezinnen woont? Hoe kan je je kind helpen om met de andere regels en afspraken in ieder huishouden om te gaan? Wat als jij en je ex-partner het niet eens zijn over de beste therapie voor je kind? En wat kan de rol zijn van een plusouder in dit alles?

Alle info over de workshops kan u terugvinden op [www.zitstil.be](http://www.zitstil.be).

## Navormingsaanbod UC Leuven-Limburg

Als onderdeel van haar dienstverlening zet de hogeschool UCLL in op levenslang

leren. De groepen Gezondheid & Welzijn en Lerarenopleiding hebben elk een navormingscentrum. Elk jaar organiseren deze navormingscentra een aanbod aan postgraduat, seminaries, congressen, trainingen en workshops. UCLL hecht veel belang de band tussen onderzoek en praktijk en speelt in op thema's waar professionals en teams nood aan hebben.

In het voorjaar staan ondermeer op het programma: een opleiding over de mogelijkheden van games voor hulpverlening en onderwijs, een training rond individuele coaching voor medewerkers en leidinggevend in organisaties, een opleiding oplossingsgericht veranderen, een opleiding rond faalangst, een 3-daagse "Rots & Water" (Traineropleiding).

Alle info over het aanbod en over de inschrijvingsmodaliteiten kan u terug vinden op [www.ucll.be](http://www.ucll.be) onder het thema navorming.

## BOEKEN

### Communiceren met ouders op de basisschool - Zo bereik je meer!

BOS, G. en LANGEDIJK, A.

EPO, Antwerpen, 2015, 128 p., 22,50 euro.



Een fijne basisschooltijd is een belangrijke basis voor het leven. In een ideale wereld bundelen ouders en leerkrachten hun expertise over het kind om die fijne tijd te realiseren. Ouders zijn immers expert als het gaat om het kind in de thuissituatie, leerkrachten weten alles over de ontwikkeling van het kind op school. In de praktijk is zo'n samenwerking niet altijd eenvoudig. Communiceren met ouders is veelomvattend geworden. Hoe ga je om met ouders die jouw visie op hun kind als onterecht of aanvallend ervaren? Hoe kun je achterhalen of jij zelf wel open luistert naar de ouders, of misschien toch ook – net als zij – handelt uit emoties? Wat verwachten jullie als school eigenlijk van de ouders? De auteurs reiken directies en leerkrachten een stappenplan aan om - op schoolniveau en op niveau van de individuele leerkracht - hun communicatie met ouders onder de loep te nemen. Ze benadrukken het belang van eenduidig handelen als team en geven voorbeelden van hoe je de schoolvisie op ouderparticipatie en oudercommunicatie kunt formuleren en uitdragen, en welke verschillende gesprekstechnieken je kunt inzetten.

### Thank you for tomorrow. Zinnig aansluiten bij de leefwereld van jongeren.

CLE, A.

Garant, Antwerpen, 2015, 192 p., 22,90 euro.

Jongeren. Iedereen lijkt wel iets van, voor of met hen te willen. Aan de jeugd van vandaag wordt dan ook langs alle kanten geduwd en getrokken. Dit boek draait het perspectief om en legt het oor te luisteren bij de jongeren zelf. Op basis van een uitgebreide literatuurstudie en groepsgesprekken, geeft het eerste deel van het boek een inzicht in de leefwereld van adolescenten tijdens hun parcours naar de volwassenheid. Het tweede deel omvat beproefde strategieën, tips en heel wat praktijkvoorbeelden voor wie met jongeren aan de slag wil.

Deze publicatie is inspirerend voor al wie jongeren beter wil begrijpen, bereiken en op een zinvolle manier wil betrekken.

### Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep.

REDANT, G.

Garant, Antwerpen, 2015, 307 p. (8ste, herziene uitgave), 29,90 euro.

Klasmanagement gaat over de agogische en organisatorische inzichten en vaardigheden die nodig zijn voor een doeltreffende omgang met de klas. Ordehandhaving blijkt daarbij een eerste bekommernis te zijn. Dit boek presenteert een kader van waaruit gedacht en gewerkt kan worden aan dit nogal verwaarloosde aspect van de lerarenopleiding.

Een dergelijk ordeningskader is essentieel voor het scheppen van een optimale leeromgeving. Het bewijst echter evengoed zijn nut bij het ondervangen van de sociale angst en de gevoelens van onzekerheid die beginnende leraren vaak ten deel vallen.

Het boek richt zich ook tot de leraar die de knepen van het vak kent, maar de beperkingen van het gangbare klassysteem wil overstijgen. Vanuit twee sterk verschillende invalshoeken worden middelen aangereikt om te werken aan een positief klimaat. Hierbij staat niet alleen het management in voor de gepaste leeromgeving, er wordt ook geïnvesteerd voor meer besef van verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij de leerlingen.

**Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces. Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen.**

VLOET, K.

Garant, Antwerpen, 2015, 316 p., 34,90 euro.

Hoe ontwikkelen ervaren leraren hun professionele identiteit? In deze studie in een opleidingspraktijk voor speciale onderwijszorg staan twee vragen centraal. Wat is de professionele identiteit van ervaren leraren en in welke componenten kan ze uiteengelegd worden? Op welke wijze ontwikkelen ervaren leraren hun professionele identiteit als verhaal en waarin manifesteert zich dat?

Identiteit wordt opgevat als een verhaal-in-woording en een compositie met diverse ik-posities. Leraren reflecteerden op betekenisvolle ervaringen uit hun onderwijspraktijk, opleiding en levensloopbaan. De analyse geeft zicht op hun motivatie, taakopvatting en zelfbeeld en ontvouwt drie dominante thema's in hun verhalen: 'Tussen zorg en ontwikkeling' in begeleiding van leerlingen, 'Tussen erkenning en autonomie' in hun beroepspraktijk en 'Tussen levensthema en maatschappelijke positionering' in hun loopbaan. Het boek laat zien hoe leraren hun professionele identiteit als meerstemmig zelfverhaal ontwikkelen in dialoog met zichzelf en met hun beroepscontext.

**Beroepsprofiel van de leraar als black box. Analyse van de werking van onderwijsstandaarden**

CEULEMANS, C.

Garant, Antwerpen, 2015, 220 p., 29,90 euro.

De vanzelfsprekendheid waarmee leraar-zijn en leraar-worden vandaag gevat worden in competentieprofielen en beroepsstandaarden, is zeer merkwaardig. In dit boek vertrekt de auteur van de vaststelling dat deze ogenschijnlijk eenduidige dingen intussen zo vertrouwd zijn dat we ons de (onderwijs)wereld niet meer zonder kunnen voorstellen.

Op zoek naar een verklaring voor de aantrekkingskracht die van onderwijsstandaarden lijkt uit te gaan, treedt de auteur in de voetsporen van het Vlaamse beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraar. Ze brengt in kaart wat er precies gebeurt wanneer deze een rol beginnen te spelen en aan belang winnen. Door de werking van het beroepsprofiel te reconstrueren en de mechanismen die het stabiliteit verlenen bloot te leggen, biedt dit boek een aanzet om onze geroutineerde manier van omgaan met onderwijsstandaarden te herbekijken.

**Handboek Marietje Kessels Project - Weerbaarheidsvergroting bij kinderen van 10 tot 13 jaar**

BLOMMERS, B-A. EN STEENBERGEN, B.

EPO, Antwerpen, 2015, 136p.

Het Marietje Kessels Project is in 1990 in Tilburg van start gegaan als een weerbaarheidsproject voor kinderen van groep 7 en 8 van de basisschool. Het project bestaat uit een reeks van twaalf seksespecifieke lessen. Het doel van het project is het vergroten van de weerbaarheid van kinderen. Om zo de kans te verkleinen dat zij slachtoffer worden van machtsmisbruik en/of zichzelf schuldig (gaan) maken aan grensoverschrijdend gedrag. Vormen van machtsmisbruik die in de training aan de orde komen zijn bijvoorbeeld groepsdruk, pesten, internetveiligheid en kindermishandeling.

Deze compleet herziene uitgave van het boek sluit aan bij de wijze waarop het programma tegenwoordig uitgevoerd wordt: Marietje Kessels 2.0! Kenmerkend zijn de actieve en speelse werkvormen die aansluiten bij de leefwereld van de kinderen en de hedendaagse vormen van grensoverschrijdend gedrag. In de lessen wordt ingegaan op meerdere aspecten van machtsmisbruik. Het boek geeft inzicht in de opzet, randvoorwaarden en onderbouwing van het project.

Voor meer informatie: [www.marietjekessels.com](http://www.marietjekessels.com). U kan hier ook bestellen: dvd 'Kindermishandeling. Wat is het en hoe kun je het stoppen?' en het weerbaarheidsschriftje.

**Klein handboek voor opvoeders**

VAN DER PLOEG, J.

EPO, Antwerpen, SWP, 2015, 120p., 12,90 euro

Tijdens de opvoeding van jeugdigen kunnen zich problemen voordoen waarbij ingrijpen nodig is. Soms zijn die groot, soms klein. Het kan gaan om psychische problemen, maar ook om gedragsproblemen. Het is belangrijk om ze tijdig te onderkennen.

Dit 'Klein handboek' behandelt ruim 30 problemen die bij het opvoeden van

jeugdigen tussen 6 en 18 jaar kunnen voorkomen. Op systematische wijze wordt elk probleem in kaart gebracht. Er zijn beschrijvingen van het probleem, de mate waarin het voorkomt en de mogelijke oorzaken en gevolgen. Aan de hand van vragen kunnen opvoeders vervolgens snel achterhalen of er sprake is van een probleem en zo ja, wat er in eerste instantie aan te doen is.

Het zijn vooral de ouders die met de problemen te maken krijgen. Maar opvoeden vindt niet alleen plaats in het gezin. Ook op school en in vrijetijdsverenigingen kunnen zich situaties voordoen die van de leiding opvoedkundig handelen vergen. Dat geldt eveneens voor de jeugdzorg waar de werkers zich toeleggen op de begeleiding van jeugdigen en hun gezinnen.

# SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2015, jaargang 26, nr. 4

p.

- 3 Etnische discriminatie op school. Ervaringen van adolescenten met een migratieachtergrond  
*Fanny D'Hondt, Mieke Van Houtte en Peter A.J. Stevens*
- 7 Like it or not? Hoe sociale media hun intrede doen op school?  
*Joris Van Ouytsel, Michel Walrave en Koen Ponnet*
- 11 Samen Werken aan Toekomst. Hoe buiten de lijntjes kleuren bijdraagt aan uitvalpreventie  
*Eveline De Wree*
- 15 De Bezoekruimte in CAW Centraal West-Vlaanderen. Contactherstel tussen (groot)ouder en kind  
*Bart Pauwels en Karen Van Overloop*
- 18 Loverboys. Een sluipend gif  
*Klaus Vanhoutte*
- 21 **Katern**  
De impact van genderstereotypen op de identiteitsontwikkeling van jongeren  
*Marian De Groof, Wendelien Vantieghem, Mieke Van Houtte en Ferre Laevers*
- 25 Beter focussen tussen twee gesprekken. De mogelijke meerwaarde van onlinehulpdagboeken in welzijnswerk en onderwijs  
*Philippe Bocklandt en Ase Vermeire*
- 29 Het vermogen tot leren. Een kwalitatief onderzoek in de context van het systeem leren en werken in Gent  
*Caroline Vandekinderen, Griet Roets, Hilde Van Keer en Rudi Roose*
- 34 Raakvlakken tussen onderwijs en welzijn in de Huizen van het Kind  
*Leentje De Schuymer*
- 38 **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 41 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*