

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 28 - nummer 4 - december 2017



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 -
Nathalie De Bleeckere - Eef Goedseels -
Bie Melis - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys -
Bea Vandewiele - Evi Verduyck -
Liesbet Verplanken - Nicole Vettenburg

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

WELZIJSWERK 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.

Het verhaal van Wim en de vijfsterrenschool

Onze Basisschool Sint-Paulus in Sint-Denijs-Westrem bij Gent heeft haar structuur van kleuter tot en met lager grondig hertekend. De traditionele aanpak wierp geen vruchten meer af. Vandaag blinkt onze Sterrenschool uit door een aanpak die duidelijk veel toekomst in zich draagt. En dat straalt heel sterk af op de kinderen.

Wie op bezoek komt, ervaart dat kinderen en leerkrachten spontaan en enthousiast vertellen over hun nieuwe school. Hun klassen zijn omgevormd tot 'nesten' die elk nog eens per twee of drie een eigen 'familie' vormen. Ieder nest heeft zijn eigen naam. Saturnus behoort samen met Aarde en Mars tot dezelfde familie planeten. De ufo's en de raketten vormen de familie van de ruimtetuigen. De grote en kleine beren vormen samen de sterrenfamilie. Wie als peuter onze school binnenkomt, start in nest 1 bij de zonnen om zo via de wolken en manen (familie regenboog) langzaam door te groeien in het lager tot in nest 10, de Aarde. Daardoor vervaagt het onderscheid tussen kleuterschool en lagere school vrijwel helemaal.

Onze directeur is de poolster en de leerkrachten zijn de astronauten. Op de speelplaats lopen er sterrenwachtters rond en de juffen die in de eetzaal een oogje in het zeil houden, noemen we *kometen*.

De nagelnieuwe schoolgebouwen zijn zo geconcipieerd dat veel kansen worden geboden tot klas doorbrekend, gedifferentieerd werken in en buiten de lokalen. De familiewerking wordt per maand ook nog eens opengetrokken naar een community gebeuren. Mini's (kleuters en eerste leerjaar) werken dan een activiteit uit waar iedereen, in heterogene groepen actief bij betrokken is. Ook de maxi's (tweede tot en met zesde leerjaar) hebben zulke grootschalige projecten.

's Morgens starten we in ons eigen nest, maar daarna hebben we vaak activiteiten met de andere nesten van onze familie. We doen dan rekenen, taal, wereldoriëntatie, muzische taken... met kinderen van aanpalende nesten. Het werkt aanstekelijk om zo met verschillende leeftijden in kleinere groepjes bezig te zijn. En ja, het is veel leuker als je niet voortdurend in je eigen klas moet blijven.

Om dit alles te realiseren hebben de leerkrachten 2 uur per week familieoverleg en 1 uur per maand brugoverleg tijdens de lessen. Op die momenten nemen mobiele leerkrachten (mensen uit het team die halftijds in dienst zijn) en turnleerkrachten de nesten over. De mobiele leerkrachten zijn zelf hoofd van een familie. Samen met de zorgcoördinator hebben ze om de veertien dagen teamoverleg om de zorgen binnen de school met elkaar te delen en naar oplossingen te zoeken. Ook dit is ingeroosterd binnen de schooltijd van de leerkrachten.

Het traditioneel probleem van derde kleuters die met angst overstappen naar het eerste leerjaar, is door onze familiewerking een

onopvallend gebeuren. Binnen hun familie doen ze als Kleine Beren (derde kleuters) nu al veel samen met de Grote Beren (eerste leerjaar). Ze werken in groepjes rond thema's. De opgedane impressies (van bijvoorbeeld een boeiende uitstap) worden omgezet in leeftijd-doorbrekende, creatieve processen waarin exploreren, experimenteren, en leren van en met mekaar hoog scoort.

De kinderen weten goed wat er hen te wachten staat als ze met hun familie samenkomen. Het is veel rustiger in de klassen en de kans op pestgedrag is kleiner. Kinderen zijn immers bezig met hun leren zelf in handen te nemen via uitdagende dag- en weekcontracten die een boeiende waaier aan moet- en mag-taken bevatten. Allemaal troeven van onze nieuwe aanpak.

Vijf sterren als leidraad

Juffen Nathalie en Els kregen het unaniem mandaat van het korps om samen met de directeur de nieuwe structuur te trekken. Samen vormen we het groeiteam dat vanuit onze nieuwe visie die op Sint-Paulus de basis vormt van de huidige Sterrenschool, het beleid uitstippelt.

Na meer dan twintig jaar had ik als directeur het gevoel dat het tijd werd om onze manier van werken grondig te herbekijken. Hoe goed onze leerkrachten ook bezig waren in hun eigen klas, alles gebeurde te veel achter gesloten deuren. We kregen te maken met klikjesvorming onder leerkrachten: de ene groep wilde gerust nieuwe methodieken uitproberen, terwijl de andere zich eerder behoudend opstelde. De sfeer binnen het team zat niet goed meer, het leerlingenaantal daalde. De goesting was weg. Ouders uitten hun ongenoegen over de gang van zaken, want de verschillen in aanpak tussen de ene leerkracht en de andere waren soms zeer groot. En daar droegen de kinderen de gevolgen van. We hadden dringend nood aan een duidelijke visie die door het hele team gedragen werd.

Hoe begin je daaraan?

We hebben ons oor te luisteren gelegd bij de collega's, de ouders en de kinderen. Het voorbereidingstraject nam in het totaal twee schooljaren in beslag. Daarbij konden we gelukkig rekenen op de steun van onze pedagogisch begeleider en op de expertise van Flanders Synergy, die schoolteams begeleiden om hun school slim te organiseren.

Het was zeker niet voor iedereen even evident om zich volledig achter dat vernieuwde project te scharen. Sommige collega's zijn dan

ook andere uitdagingen aangegaan of deeltijds gaan werken. Daar hebben we allen het volste begrip voor.

Uiteindelijk zijn we tot deze ‘vijf sterren’ gekomen: leren lukt maar als je kind zich goed voelt, we bouwen de school samen, je kind heeft talent, je kind heeft goesting in leren, je kind op school en in de samenleving. Die sterren vormen nu onze voornaamste leidraad. Daarbij willen we zowel rekening houden met de persoonlijke behoeften van elk kind als met maatschappelijke uitdagingen die voor ons liggen.

Klassen zijn nu nesten en vormen families. Maar wat is daarvan de meerwaarde?

We hebben nog altijd onze eigen klas – ons nest – maar we doen veel meer in familieverband. In je nest of familie krijg je als leerkracht ondersteuning van een mobiel team. Daardoor kunnen we veel meer op maat van elk kind werken. In grote klasgroepen werd het steeds moeilijker om goed in te spelen op de verschillende noden. Het ene kind heeft vooral uitdagingen nodig, terwijl het andere net behoefte heeft aan extra ondersteuning. Het is geen uitzondering dat we hier met twee of zelfs drie leerkrachten voor dezelfde groep staan.

Verschillende leerkrachten dragen nu samen de zorg over een groep kinderen en dat zonder extra personeel. We hebben alle uren van de medewerkers in één pot gegooid en dan gekeken wat we nodig hadden voor co-teaching, differentiatie, ondersteuning, overleg...

Zo konden we mobiele teams oprichten. De klasleerkracht blijft nog altijd de eerstelijnszorg doen, maar hij of zij kan nu ook een beroep doen op mobiele leerkrachten. Het kan dus goed zijn dat die mobiele leerkracht de klas overneemt, terwijl de vaste juf zich met enkele kinderen met extra zorg bezighoudt.

En wat met... de directeur?

Dat vergt een heel groeiproces, zowel voor mezelf als mijn team. Voorbij is de tijd dat alles van bovenaf gedicteerd werd en de leerkrachten gewoon moesten uitvoeren wat de directeur besliste. Voortaan ligt het eigenaarschap van deze school in handen van het team. Daartegenover staat natuurlijk dat de leerkrachten een groot stuk medeverantwoordelijk worden voor waar we met deze school naartoe gaan. Op zich heb ik geen moeite met het loslaten van een deel van mijn verantwoordelijkheid, maar het is wel een evenwichtsoefening voor beide partijen om te weten hoever je daarin gaat. Het is een dagelijks aftasten en zoeken. Maar de resultaten geven een boost voor elke medewerker. We werken weer samen met volle goesting met en voor de kinderen vanuit eenieder's talenten en competenties. En we doen dit op het tempo van de geleidelijkheid als antwoord op een snel veranderende maatschappij.

Wim DEPOORTER

Directeur

Sterrenschool Sint-Paulus

9051 Sint-Denijs-Westrem

directie@spsdw.be

Onlinedagboeken in welzijnswerk en onderwijs... een troef in blended hulpverlening

Martine DE ZITTER en Giseline BRACKE

Dagboeken, heen- en weerschriftjes en tussendooropdrachten worden in welzijnswerk en onderwijs al langer ingezet in de begeleiding of hulpverlening van kinderen en jongeren.

Het gebruik van gepersonaliseerde onlinedagboeken daarentegen is vrij recent. Onlinedagboeken bieden nieuwe mogelijkheden en creëren meerwaarde in begeleidingstrajecten.

Dit artikel zoomt in op twee belangrijke succesfactoren bij het inzetten van onlinedagboeken: een goed dagboekontwerp én de motivatie van jongeren.

Onlinedagboeken: what's in a name?

Een onlinedagboek is een onlineapplicatie of tool waarin een gebruiker gedurende een afgebakende periode bepaalde gegevens registreert. Het onlinedagboek wordt bij voorkeur ingezet ter ondersteuning van een face to face begeleiding. Zo kan een zorgleerkracht gebruikmaken van een onlinedagboek over pesten om met de betrokken leerling situaties of helpende elementen in kaart te brengen.

Tussen twee contactmomenten vult de jongere zijn gepersonaliseerd dagboek in. Nadien bekijkt en bespreekt hij de resultaten met zijn begeleider of hulpverlener. Die combinatie waarin face to face en online hulpverleningsmomenten elkaar opvolgen, noemen we blended hulp.

Zorgleerkrachten, begeleiders en hulpverleners zetten onlinedagboeken in voor heel diverse doeleinden; zowel voor het omgaan met gedragsproblemen als voor het bereiken van positieve doelen. Soms is het doel om zicht te krijgen op een klachtenpatroon van een kind, soms eerder ter ondersteuning van een veranderingsproces, of om doelen te evalueren.

In 2015 verscheen reeds een artikel in Welwijs (nr 4, pg 25-28) over de meerwaarde van onlinedagboeken als ondersteunende online-hulptoepassing binnen face to face hulp- en zorggesprekken.

Dankzij onlinedagboeken verlopen begeleidingsgesprekken meer gefocust en wordt de transfer met de dagelijkse praktijk gemaakt. Een bijkomend voordeel is dat de schematische overzichten (output) van de antwoorden op dagboekvragen inzicht bieden. De ingevulde informatie is onmiddellijk én visueel beschikbaar voor de hulpverlener en de cliënt. Data blijven be-

waard, evoluties worden zichtbaar en zijn een ingang voor het volgende face-to-facegesprek. Onlinedagboeken sluiten bovendien aan bij de digitale leefwereld van jongeren.¹

Een voorbeeld van flexibele dagboektool: Onlinedagboek op <http://onlinedagboek.be>²

In de tool 'Onlinedagboek', beschikken begeleiders of hulpverleners over diverse functionaliteiten. Ze kunnen dagboeken ontwerpen en aanpassen, deelnemers opvolgen, communiceren met deelnemers via berichten en eventueel reminders instellen.

De tool bevat een 30-tal dagboektemplates (voorbeeldsjablonen) die je kan aanpassen tot een dagboek op maat van een specifieke deelnemer of cliënt.

Daarbij kan je gebruikmaken van verschillende dagboekelementen zoals: rubrieken (om vragen thematisch te ordenen), tekstvakken, keuzen en meerkeuzevragen, diverse schuifregelaars en tabellen.

Extra functies hierbij zijn:

- dagboekvragen toevoegen, verwijderen, verplaatsen en onzichtbaar maken
- pictogrammen toevoegen
- bijkomende informatie toevoegen
- vragen afhankelijk maken van de antwoorden op andere vragen

Figuur: Onlinedagboek.be is een onlineapplicatie die ontwikkeld werd in het Tetraproject 130225

Nadat tijdens een Tetra-project (2013-2015)³ een onlinedagboek-tool op maat werd ontwikkeld en uitgeprobeerd in 46 organisaties, onderzochten medewerkers van de Arteveldehogeschool in een recent onderzoeksproject⁴ hoe onlinedagboeken kunnen worden opgemaakt zodat ze kwaliteitsvol worden ingezet in blended hulp-

verlening. Uit de analyse van dagboekontwerpen en focusgroeps gesprekken⁵ met begeleiders die onlinedagboeken gebruiken, kwamen twee belangrijke succesfactoren bovendien: goed opgemaakte dagboeken én gemotiveerde cliënten zijn cruciaal!

Onlinedagboeken ontwerpen

In een flexibel onlinedagboek zoals 'Onlinedagboek.be' kan een begeleider of leerkracht zelf dagboeken ontwerpen of bestaande dagboeken aanpassen op maat van het kind of de jongere die hij begeleidt. Dat gebeurt idealiter in samenspraak met de betrokken jongere. Samen kan je keuzes maken op vlak van taalgebruik, titel en soorten vragen.

Die flexibiliteit is een grote troef, maar heeft tegelijk ook zijn keerzijde. Als je alles zelf kan bepalen, vraagt een goed dagboekontwerp extra aandacht.

Drie essentiële vragen bij je dagboekontwerp

Vooraleer je een onlinedagboek ontwerpt voor een specifieke cliënt, overweeg je of een onlinedagboek als tool in blended hulp wel geschikt is voor die cliënt.

Stel: Victor is 10 jaar. Hij verblijft sinds 3 weken in 'Huize Zonnestraaltje' en maakt een sombere indruk. Peter is Victors individuele begeleider. In een van hun gesprekken zegt Victor dat hij zich altijd overal slecht voelt. Hij kan moeilijk benoemen wat hij precies voelt. Peter vraagt zich af of een dagboek Vincent kan helpen om wat reliëf in zijn gevoel te brengen.

Peter maakt een aantal overwegingen: Is er voldoende basisvertrouwen bij Victor? Kan hij met de computer werken? Staat hij open voor computertools? Is hij gemotiveerd? Kan hij ongestoord en in alle privacy zijn onlinedagboek invullen?

Bij elk onlinedagboek voor een cliënt zijn drie vragen essentieel. Wat is het doel van het onlinedagboek? Welke gegevens wil je uit het dagboek kunnen halen? En last but not least ... wat is de meerwaarde voor de cliënt?

Doel van het onlinedagboek in je begeleiding

Maak voor jezelf de link tussen het doel van je hulpverlening / begeleiding en hoe het dagboek hieraan kan bijdragen. Waarvoor wil je het onlinedagboek inzetten? En is dat ook het doel dat jouw cliënt voor ogen heeft. Betrek je cliënt van in het begin. Bekijk samen of een dagboek ondersteunend kan werken. Vervolgens kan je ook samen de vragen opstellen en een motiverende titel bedenken. "Als je dat samen doet, kunt je ook niet weg van het doel." stelde een begeleider tijdens een van de focusgroepen.

Victor kan goed overweg met de computer. Hij speelt graag een spelletje en chat met zijn vrienden. Peter vertelt aan Victor dat hij graag met hem wil uitzoeken wanneer en waar Victor zich meestal slecht voelt. Hij toont Victor het onlinedagboek als een manier om hem daarbij te helpen. Victor ziet dat wel zitten. Hij wil zich graag beter voelen. Ze bekijken samen enkele mogelijke vragen. Als extra motivatie krijgt Victor van Peter bijkomende computertijd voor het invullen van zijn onlinedagboek.

Wat wil je uit de resultaten halen?

Een belangrijke troef van het onlinedagboek is de weergave van de ingevulde gegevens in de vorm van grafieken en overzichten. Op die manier kan je evolutie in kaart brengen, inzicht krijgen in uitlokkende factoren of bijvoorbeeld krachtbronnen samenvatten. De cliënt kan ook zelf die visuele weergave van zijn resultaten zien in zijn onlinedagboek: een 'inzicht' dat vaak motiverend werkt.

Een begeleider uit de focusgroep omschreef het als volgt: "Ze schrijven hun eigen handleiding. Ze ontdekken hoe zij functioneren en wat ze nodig hebben, het is eigenlijk hun persoonlijk boekje dat ze schrijven."

In functie van je doel, beslis je welke output je wilt zien. Het antwoord hierop bepaalt immers welk soort dagboekvragen je zal gebruiken. Het instellen van correcte output verdient extra aandacht bij de opmaak van het onlinedagboek. Stem de vragen dus af op de output die je wilt zien.

	Leuke dingen die gebeurden op school	Minder leuke dingen die gebeurden op school
...	Vul in of kies	Vul in of kies
	Vul in of kies	saale les aardrijkskunde
	Vul in of kies	meester werd boos op Tim
		er was veel lawaai
		de meester riep tegen mij
		ik moest wenen

Figuur: voorbeeld – fragment uit een onlinedagboek

Peter en Victor willen uitzoeken hoe Victor zich beter kan voelen. In een dagboek zal Victor bijhouden hoe hij zich voelt in verschillende situaties. In het dagboek komen daarom (numerieke) vragen rond gevoel op school, in de leefgroep en thuis. De ingevulde gegevens kunnen in grafieken worden weergegeven zodat evolutie zichtbaar wordt.

Aan de slag: 10 tips voor het ontwerpen van dagboeken

Begeleiders die voor het eerst onlinedagboeken inzetten, vertrekken vaak van voorbeelddagboeken die al in de tool zitten. Anderen kiezen ervoor om zelf een volledig nieuw dagboek op te maken dat is afgestemd op het doel, de zorgvraag en de taal van de jongere.

Hierbij enkele tips bij het ontwerpen.

1. Ontwerp eventueel eerst op papier. Zo krijg je zicht op de structuur.
2. Maak een lijstje van mogelijke vragen en noteer eventueel in een tweede kolom welke output daarbij mogelijk is.
3. Kom tot de essentie in functie van het doel; maak een onderscheid tussen 'nice to know versus need to know'.
4. Beperk het aantal vragen in een dagboek. Begin eerder beknopt (3 of 4-tal vragen). Als het invullen van het dagboek vlot verloopt, kan je (na overleg met de cliënt) extra vragen zichtbaar maken of toevoegen.
5. Hou de vragen kort, duidelijk en concreet.
6. Beslis of het zinvol is om vragen die samen horen onder een rubriek te plaatsen. Je kan de rubriek in zijn geheel laten verschijnen of dichtklappen. In langere dagboeken zorgen rubrieken voor structuur. Geef de rubriek een titel die de lading dekt.
7. Zorg voor een goede dagboekstructuur. Dat kan door een combinatie van verschillende structurerende elementen zoals een duidelijke titel, een beperkt aantal eenduidige vragen die elkaar logisch opvolgen en correcte relevante output.
8. Hanteer helder en correct taalgebruik. Snel opgemaakte dagboeken vertonen soms slordig taalgebruik (wisselende persoonsvormen en taalfouten, meerdere vragen per vraag, moeilijk geformuleerde vragen en vakjargon).
9. Stel je flexibel op. De regie ligt zoveel mogelijk bij de cliënt. Ga in dialoog over hoe het dagboek er best uit zal zien.
10. Bekijk je ontwerp met een collega. Samen doel, taal en opbouw bekijken, verhoogt de professionaliteit. Gebruik daarbij eventueel de checklist.

Wat is de meerwaarde voor de cliënt?

Een onlinedagboek verplichten heeft weinig zin. Je mag dan zelf wel overtuigd zijn van de voordelen van een onlinedagboek in je begeleiding ... misschien ervaart de jongere dit als het zoveelste taakje dat hij 'moet' doen. Daarom is het raadzaam om je telkens weer te verplaatsen in de cliënt en je de vraag te stellen: What's in for me?

Een gemotiveerde cliënt is het begin van een succesverhaal. Met de 'Zelfdeterminatietheorie' van Deci en Ryan (2000) als gids, weten we dat 'autonomie', 'competentie' en 'verbondenheid' de drie belangrijkste concepten zijn inzake motivatie en groei. Deze concepten vertalen naar het gebruik van het onlinedagboek, is de uitdaging.

Laat je cliënt al van bij de start, letterlijk of figuurlijk over je schouder meekijken. Hoe meer hij zich herkent in het doel, hoe meer gepersona-



liseerd het onlinedagboek is en hoe meer de cliënt het onlinedagboek als iets van zichzelf ervaart, hoe groter de motivatie. De cliënt moet ook technisch goed wegwijs gemaakt worden in de tool. Hij moet zich competent voelen om ermee aan de slag te gaan. Een begeleider verwoordt het als volgt: "Alles eens samen overlopen en eens samen invullen en dit werkte heel goed en motiverend."

Soms is het niet haalbaar om alle stappen samen met de cliënt te doorlopen. Dat is op zich geen probleem, maar zorg er minstens voor dat de cliënt keuzes kan maken. De cliënt kan bijvoorbeeld zelf de titel van zijn onlinedagboek kiezen. Hij kan antwoorden op vragen zelf formuleren. Of hij kan zelf keuzes maken in hoe en wanneer het onlinedagboek wordt ingevuld. Je kan de cliënt in een opvolgesprek ook steeds als eerste aan het woord laten over de inhoud en het gebruik van het onlinedagboek. Dat versterkt het gevoel van verbondenheid en autonomie.

Als verbondenheid, autonomie en competentie een plaats krijgen, is het gebruik van onlinedagboeken zeer ondersteunend voor kinderen en jongeren in een welzijns- of onderwijscontext.

Een onlinedagboek biedt ruimte aan kinderen en jongeren om hun verhaal te doen. Zij benoemen het zelf als volgt: "Als ik boos ben kan ik het in mijn dagboek schrijven, het is alsof je iets afgeeft aan de computer, en ik ben het dan kwijt."

"Ik voel me beter doordat ik de dingen niet meer geheim moet houden"; "Ik leer dat ik bepaalde dingen niet meer mag doen."

Die ruimte zorgt ervoor dat kinderen ook zaken kunnen schrijven zonder oogcontact te moeten hebben. Ze hoeven geen lichaamstaal te interpreteren en kunnen ook geen onverwachte vragen voorgeschied krijgen. Dat helpt om echt hun verhaal te kunnen doen. *“Ik kan dingen zeggen die ik niet durf zeggen in het echt”*, vertrouwde een kind van het vierde leerjaar ons toe. Een begeleidster maakte in een focusgroep de volgende reflectie: *“... in een persoonlijk gesprek zou ze dat nooit allemaal verteld hebben... ze zou misschien ook de kans niet gehad hebben, want ze zou begonnen zijn met iets, en dan zouden wij alweer een vraag gesteld hebben.”*

Of hoe afstand en zelfsturing kunnen leiden tot meer veiligheid en nabijheid. Een vaststelling die mooi aansluit bij eerdere bevindingen uit onderzoek naar chathulp.⁶

Martine DE ZITTER* en Giselinde BRACKE**

* Martine De Zitter is onderzoeksmedewerker onlinehulp in de Opleiding Bachelor Sociaal werk van de Arteveldehogeschool. martine.dezitter@arteveldehs.be

** Giselinde Bracke is projectmedewerker PWO Onlinedagboeken en docent in de Opleiding Bachelor in de pedagogie van het jonge kind - Opvoeding en coaching. giselinde.bracke@arteveldehs.be

LITERATUURLIJST

- Bocklandt, P. (2013) Niet alle smileys lachen. Onlinehulp in eerstelijns welzijnswerk. Leuven/Den Haag: Acco,), pg. 76, 160, 225.
- Bocklandt, P. (2015) Op weg naar een onlinedagboek op maat van welzijnswerk, geestelijke gezondheidszorg en onderwijs – eindrapport Tetraproject 130225. Gent: Arteveldehogeschool.
- Bocklandt, P., Vermeire A., Beter focussen tussen twee gesprekken. De mogelijke meerwaarde van onlinehulpdagboeken in welzijnswerk en onderwijs. Welwijs, 2015, 4, 25-28.
- Bocklandt, P., Blended hulp wordt het nieuwe normaal. Online en face-to-face doorzicht combineren. Sociaal Net, 27-03-2017. (<https://sociaal.net/analyse-xl/blended-hulp-wordt-het-nieuwe-normaal/>)
- De Zitter, M. (2017) Infographic: onlinedagboeken opmaken - blended hulp in welzijn en gezondheid Gent: Arteveldehogeschool – te raadplegen op <http://www.onlinehulp-arteveldehogeschool.be/onlinehulponderzoek/kwaliteitsvol-werken-met-onlinedagboeken/>
- De Zitter, M., Van Durme, K., Bracke, G., Bocklandt, P. & Saelens, S., (2017) Kwaliteitsvol werken met onlinedagboeken in psycho-sociale hulp – methodiek-handleiding. Gent: Arteveldehogeschool - te raadplegen op <http://www.onlinehulp-arteveldehogeschool.be/onlinehulponderzoek/kwaliteitsvol-werken-met-onlinedagboeken/>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Saelens, S., Onlinedagboeken in de hulpverlening - Flexibel, op maat en eigentijds. Sociaal Net, 2016 - te raadplegen op <https://sociaal.net/analyse-xl/online-dagboeken-in-de-hulpverlening/>
- Vanhove, T. & Vercaigne, C. (2011) Ervaren baat in éénmalige chathulp: een driehoeks-analyse van bevraging van oproepers, beantwoorders en transcripten. Gent: Arteveldehogeschool – te raadplegen op <http://www.onlinehulp-arteveldehogeschool.be/onlinehulponderzoek/ervaren-baat-in-chathulp/>

NOTEN

- 1 Vrij naar: Bocklandt, P, Vermeire A., Beter focussen tussen twee gesprekken. De mogelijke meerwaarde van onlinehulpdagboeken in welzijnswerk en onderwijs, Welwijs, 2015, 4, 25-28.
- 2 Vrij naar: Onlinedagboek.be en Saelens, S., (2016) Sociaal Net.
- 3 Bocklandt, P. (2015) Op weg naar een onlinedagboek op maat van welzijnswerk, geestelijke gezondheidszorg en onderwijs – eindrapport Tetraproject 130225. Gent: Arteveldehogeschool.
- 4 1-jarig praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject uitgevoerd aan de Arteveldehogeschool (1/9/2016-31/8/2017). Via een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van onlinedagboeken wilden we in dit onderzoeksproject een antwoord geven op de volgende vraag: “Hoe kunnen onlinedagboeken inhoudelijk en vormelijk worden opgemaakt zodat ze kwaliteitsvol kunnen worden ingezet als instrument in blended hulpverlening?”
- 5 Via focusgroepen en intervisiemomenten met hulpverleners en zorgverstrekkers, die in de loop van het onderzoeksjaar (1/9/2016-31/8/2017) met een onlinedagboek werkten, werden de ervaringen met het onlinedagboek van hulpverleners en cliënten in kaart gebracht.
- 6 Dooghe (2005), Beattie e.a. (2006), Beelen (2010), Vanhove & Vercaigne (2011), in Bocklandt, P., Niet alle smileys lachen, onlinehulp in eerstelijns welzijnswerk (2011).

Wij slaan de brug¹!

20 jaar brugfiguren in Gent

School, ouders en buurt dichter bij elkaar

Samira WYMEERSCH

Brugfiguren bouwen bruggen, dat is een open deur. Ze brengen ouders, school en buurt dichter bij elkaar. Al twintig jaar! Tijd om even stil te staan, achterom te kijken en voorzichtig vooruit.

Wat volgt is een neerslag van de coördinatoren en coaches van de brugfiguren en is gevoed door de uitdagingen die brugfiguren formuleren.

Waarom?

Kinderen krijgen betere leer- en ontwikkelingskansen wanneer de ouders en de school meer op elkaar betrokken zijn. Scholen zijn ontmoetingsplaatsen: de wereld komt samen op de speelplaats. Leerlingen zijn meer en meer divers omwille van verschillen in thuissituatie op sociaaleconomisch en cultureel vlak; op gebied van thuistaal, interesses, ontwikkeling. De maatschappij wordt steeds complexer en de verwachtingen ten aanzien van schoolteams zijn enorm. Niet langer alleen met betrekking tot kennis, maar ook tot het vervullen van randvoorwaarden. Vooraleer men tot leren kan komen zijn zaken zoals een huis, een inkomen, een goede gezondheid nodig. Scholen kampen met grote druk, zijn onderbemand, of hebben niet steeds de kennis en ervaring aan boord om met de diverse ouderthematiek om te gaan.

Doorheen de jaren hebben brugfiguren aangetoond dat zij er als geen ander in slagen om ouders te bereiken en te betrekken. Waar we de komende jaren meer op willen inzetten, is het veranderingsproces dat de school en het schoolteam moeten doorlopen. Ouderbetrokkenheid is een gedeelde zorg, waarbij de brugfiguur vaak als facilitator en katalysator optreedt, maar nooit de leerkracht kan vervangen.

Betrokkenheid of participatie?

Plaatsmaken voor ouders op school biedt het kind meer kansen. We spreken ouders aan op hun ouder zijn. Zij zijn de eerste opvoeders en de ervaringsdeskundigen wat hun kind betreft. Maar meer nog beschouwen we *ouders als partners* voor de school. Net door de ouders als partners aan te spreken willen we de kloof tussen thuis en school helpen overbruggen.

Onlangs onderzocht het Rekenhof wat een school met veel kansarme leerlingen succesvol maakt. Ouderbetrokkenheid is één van de succesfactoren – naast draagvlak in het leerkrachtenteam en het leerlingvolgsysteem.

Sedert 1997

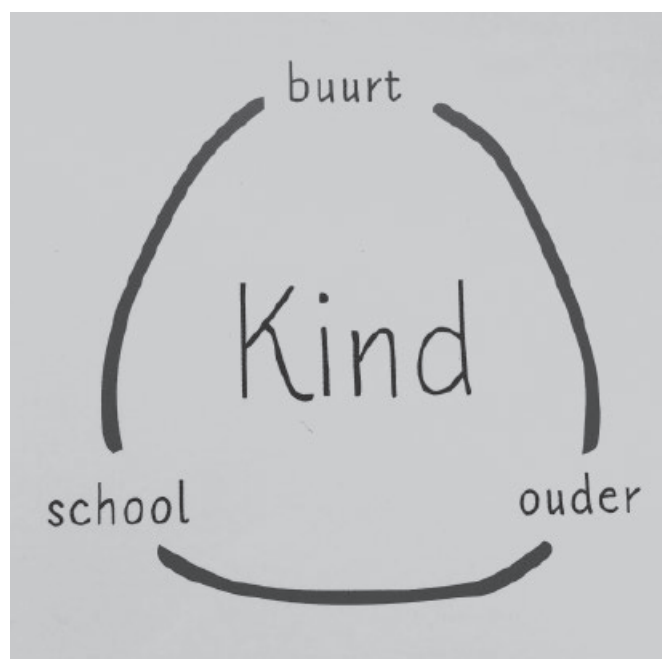
De brugfiguren startten in 1997. Oorspronkelijk met middelen van het Sociaal Impulsfonds, daarna het Stedenfonds. Sedert 2016 is er niet langer sprake van een project en is de brugfigurenwerking

opgenomen in het regulier budget van de stad Gent. Alle brugfiguren maken nu deel uit van het team Ouderbetrokkenheid van het Onderwijscentrum Gent.

Wat brugfiguren (mede) uniek maakt, is dat zij van bij de start actief waren in alle netten. Of het nu een katholieke, een stedelijke, een GO! of een vrije niet-gebonden school betreft: brugfiguren staan in de scholen met de hoogste noden.

Wat doet een brugfiguur?

De brugfiguur is een duiveltje-doet-al. Noem een taak of opdracht gerelateerd aan kinderen in schoolcontext - er is er niet één die brugfiguren niet opneemt. Behalve lesgeven natuurlijk. Een brugfiguur is "klasvrij" en dat maakt net dat hij/zij tijd heeft, toegankelijk is en op elk moment een luisterend oor kan bieden aan ouders, leerkrachten, kinderen. Brugfiguren werken minimaal halftijds. Om aan vertrouwen te werken, is het een voorwaarde om zo maximaal mogelijk aanwezig, gekend én aanspreekbaar te zijn.



Een brugfiguur werkt op scholen met een hoog aantal kwetsbare gezinnen en richt zich hierbij naar de ouder, de school en de buurt. Doel: verhogen van de betrokkenheid van ouders op school enerzijds en het verhogen van de betrokkenheid van het schoolteam op de thuissituatie anderzijds.

'It takes a village to raise a child': de basisschool kan in samenwerking met andere actoren in de buurt een aantal obstakels wegnemen. Kinderen leven in de wijk en kunnen ook hier veel leren. Wanneer de school, het gezin en de buurt erg op elkaar betrokken zijn, zijn de ontwikkelingskansen van de kinderen optimaal. Een brugfiguur ondersteunt de samenwerking en communicatie met de buurt.

Vier kernwaarden drijven de brugfiguren: vertrouwen opbouwen – verbinden – versterken – positief communiceren. Deze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Je kan niet aan vertrouwen werken zonder positief te communiceren; je kan niet versterkend werken zonder ook te verbinden. Enzovoort.

Centraal staat ouderbetrokkenheid maar er zijn veel linken met armoede, kleuterparticipatie, diversiteit, meertaligheid, racisme, Leerlingen, leerkrachten en ouders komen met elkaar in contact aan de schoolpoort; de grootstedelijke context leeft op de speelplaats. De brugfiguur zorgt voor een warme overdracht, wederzijds begrip en het dichten van de kloof tussen wederzijdse - vaak onuitgesproken - verwachtingen.

Welke scholen hebben recht op een brugfiguur?

Doorheen de jaren is gewerkt aan het verfijnen van de criteria voor het toekennen van een brugfiguur aan een school. Bij de start van de huidige toewijzingsperiode - 1 januari 2017 - zijn de volgende criteria gehanteerd voor basisscholen:

- Alle Gentse basisscholen, ongeacht het net, worden gerangschikt op één lijst aangeleverd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs.
- De rangschikking gebeurt op basis van het percentage indicatorleerlingen (diploma moeder + thuistaal niet-Nederlands + schooltoelage + trekkende bevolking + thuislozen).
- Scholen moeten de nominale ondergrens van minimum 60 indicatorleerlingen halen.
- Een voltijdse brugfiguur wordt toegekend vanaf 175 leerlingen.
- we wijzen toe tot alle brugfiguren toegewezen zijn.

Voor secundaire scholen ligt het anders, aangezien enkel brugfiguren actief zijn in de eerste graad beroeps. De rangschikking gebeurt hier op basis van absolute cijfers van indicatorleerlingen (met dezelfde indicatoren) en op basis van de cijfers voor de laatste drie schooljaren.

Wat wordt er van de school verwacht?

De aanwezigheid van een brugfiguur betekent een meerwaarde voor een school - op voorwaarde dat de neuzen van alle betrokkenen in dezelfde richting staan. Onderwijscentrum Gent werkt daarom met een engagementsverklaring. Dit is als het ware een contract dat wordt voorgelegd bij het begin van een toewijzingsperiode waarin de engagementen van de verschillende partijen worden vastgelegd. Indien op het einde van de toewijzingsperiode (twee jaar) blijkt dat er onvoldoende ruimte is om aan het beleid van de school te werken

of dat ouders nog steeds niet verder mogen dan de schoolpoort, is het mogelijk dat de brugfiguur niet langer aan deze school wordt toegekend.

Hoe lang blijft een brugfiguur op een school?

De huidige toewijzingsperiode loopt tot en met zomer 2019. Vanaf dan valt de periode samen met schooljaren in plaats van kalenderjaren en belooft één toewijzing twee jaar.

Over het algemeen kiezen we voor continuïteit voor de hoger gerangschikte scholen; dit wil zeggen dat dezelfde brugfiguur op dezelfde school blijft. Brugfiguren die langer dan vijf of tien jaar op dezelfde school staan, zijn geen uitzondering.

Wat we wel merken, is dat er meer en meer diversiteit is in de Gentse binnenstad. Hierdoor zijn er vandaag ook brugfiguren op scholen die voordien enkel Anna, Piet en Jan op de speelplaats hadden en geen Amina, Zubir of Anastasia. En ook omgekeerd!

Cijfers

Er zijn 54 scholen met een brugfiguur: 46 basis- en 8 secundaire scholen. Daarnaast zijn er 3 halftijdse trajectbrugfiguren om vragen van scholen zonder brugfiguur op te nemen. Er is één buffer die zwangere of zieke brugfiguren vervangt. En er zijn 2 coaches en 2 coördinatoren.

Uitdagingen?

Vraag en aanbod

Ooit opgevat als een tijdelijk project dat zichzelf overbodig wou maken door de kloof tussen thuis en school te dichten, is het brugfigurenproject geëvolueerd naar een werking die duurzaam ingebed is. Vandaag zijn er meer scholen die hopen op een brugfiguur dan er middelen zijn. De uitdaging is dus: staan brugfiguren waar de noden het hoogst zijn?

Door de jaren heen zijn de criteria verfijnd. Als leidraad gebruikten we vroeger de GOK-criteria, nu de SES-indicatoren in combinatie met thuistaal. Zo bepalen we of de noden van de leerlingpopulatie in een school hoog zijn. Maar ook de grootte van een school speelt een rol. Hiermee houden we rekening mee door te werken met een minimum van 175 indicatorleerlingen voor het toekennen van een voltijdse brugfiguur. Maar wat met scholen met meer dan 500 leerlingen? Hoe kan één brugfiguur dezelfde kwaliteit leveren in een school met 230 tegenover één met 670 leerlingen?

En wat met de scholen onderaan de ladder: net voldoende indicatorleerlingen om in aanmerking te komen voor een brugfiguur, maar wat als bij de volgende telling blijkt dat de samenstelling is gewijzigd? Moet de brugfiguur dan vertrekken? Hoe leg je aan de ouders en de school uit dat zij wel degelijk belangrijke noden en vragen hebben, maar net niet genoeg in aantal zijn om recht te hebben op een ondersteunende brugfiguur?

Bovendien is de ene indicatorleerling de andere niet. De zoon van een alleenstaande papa met universitair diploma die er bewust voor kiest om halftijds te werken, heeft recht op een schooltoelage en is dus een indicatorleerling. Net als de zoon van een nieuw aangekomen gezin uit Afghanistan waar moeder noch vader geletterd is en

de hele familie op een appartement met één slaapkamer woont. Zo zijn er legio voorbeelden. Antwoorden hebben we vooralsnog niet – ze zijn in de maak.

Kwaliteit behouden: een verschil maken

We maken al 20 jaar een verschil. Maar in tijden van meetbaarheid, rendement, harde cijfers en evidence-based werken, weegt kwantiteit zwaarder dan kwaliteit. Er is geen recht-evenredigheid tussen de input (brugfiguren) en wat sommigen graag als output zien (daling van het aantal leerlingen dat zonder diploma de schoolbanken verlaat). Studies tonen aan dat ouderbetrokkenheid een belangrijke factor is, maar zolang brugfiguren afhankelijk zijn van externe middelen (de lokale overheid) is er geen garantie op continuïteit.

Bovendien willen we duurzamer zijn. Het kan en mag niet de bedoeling zijn dat een school na x aantal jaar aanwezigheid van een brugfiguur van nul moet beginnen met het werken aan ouderbetrokkenheid. Zoals eerder aangegeven gaat het om een gezamenlijk engagement waarbij elke partij verantwoordelijkheid draagt. We mogen er dan misschien niet in slagen om onszelf overbodig te maken; onze kennis en werkmethoden moeten zoals een inktvlek zijn die zich non-stop uitbreidt en anderen inspireert.

Hoe kunnen we komen tot de grootst mogelijke structurele verankering van het brugfigurenwerk binnen de scholen? Brugfiguren zetten, bottom-up, sterk in op sensibilisering van leerkrachten en op een aanpak afgestemd op de noden van de ouders binnen de school. Dit is niet alleen een werk van lange adem, we merken ook dat het niet evident is om de opgebouwde knowhow te behouden als de brugfigurenwerking uit de school wordt weggetrokken. We zijn nog altijd zoekende hoe we het proces naar een afgestemde aanpak voor ouders binnen de school kunnen versnellen en op welke manier we de verworven kennis en methodieken langer kunnen consolideren.

Bruggen slaan tussen diensten en sectoren

Brugfiguren raken aan veel thema's en levensdomeinen. Ze moeten de weg vinden in onderwijs, welzijn, gezondheid, soms huisvesting en werk. Al te vaak nog zijn deze thema's op lokaal en Vlaams niveau vastgezet in aparte departementen of diensten. Ook hier zijn bruggen nodig.

Gent is een geëngageerde stad. Zowel de overheid als haar burgers steken de handen uit de mouwen en zetten initiatieven op voor bijvoorbeeld Roma, vluchtelingen, daklozen, kinderen zonder papieren. Ook hier staan brugfiguren op het kruispunt van de stadsadministratie (buurtwerk, sociale regisseurs, straathoekwerk, buurtstewards) enerzijds en de zelforganisaties anderzijds (vrijwilligersorganisaties in het kader van armoede, wonen, integratie).

Om de maatschappelijke functie van onderwijs als hefboom waar te maken, dienen we nog vóór de geboorte van een kind te werken aan een goede begeleiding. Brugfiguren zetten in op een vlotte samenwerking tussen voorschoolse actoren (Kind & Gezin, Inloopteams, crèches, onthaalmoeders en peuterspeelruimten) en de basisschool zelf. Ook de overdracht van leerlingen van lager naar secundair is een belangrijk aandachtspunt en deel van onze werking.

Het is cruciaal om steeds over het muurtje te kijken en waar nodig muren te slopen.

Diversiteit in de brugfigurenploeg

We streven al jaren naar een optimale personeelssamenstelling op het vlak van diverse kwaliteiten en achtergronden. Toch blijkt dit geen gemakkelijke zaak. Heel wat mensen uit de doelgroepen hebben niet het nodige diploma maar wel de nodige kennis en ervaring. De samenwerking met ervaringsdeskundigen in kansarmoede is een thema dat reeds lang op tafel ligt maar waar we onvoldoende hebben kunnen op inzetten.

Brede School = brugfiguur?

Kinderen en jongeren hebben tal van competenties nodig om in de stedelijke realiteit vorm te geven aan hun persoonlijk leven en hun omgeving. Maar die competenties verwerven is niet vanzelfsprekend. Het vraagt om een integrale en gecoördineerde aanpak op maat, door iedereen die zorg voor hen draagt. Een Brede School activeert daarom een netwerk van organisaties uit verschillende beleidsdomeinen die samenwerken rond één gemeenschappelijk doel: de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren, op school en in de vrije tijd.



Brugfiguren zijn een onmisbare schakel in het opzetten van een Brede School. Een greep uit hun activiteiten: uitbreiding van de voor- en naschoolse opvang en activiteiten, een buurtgerichte functie geven aan de school door ze na de schooluren open te stellen, aan het personeel van de Brede School initiatieven voorleggen, leesplezier bij kinderen stimuleren en extra vormingskansen rond voorlezen en theater aanbieden, beweging en gezondheid stimuleren, gezamenlijke wijkactiviteiten ondersteunen of inrichten, uitwisseling van expertise tussen de wijkscholen bevorderen, het schoolteam met de wijk en de wijkorganisaties in contact brengen, ouders naar speel – spelotheken en bibliotheken toeleiden, initiatieven binnen de wijk mee bekendmaken en ondersteunen.

Maar wat als de brugfiguur wegvalt? Wie zorgt dan voor deze taken? Zeker in kleine scholen is het niet evident deze taken er bovenop te nemen.

Werken aan ouderbetrokkenheid zonder brugfiguur

Ouderbetrokkenheid is een krachtige hefboom indien goed benut. Scholen klein of groot hebben handen tekort en willen maar al te graag een brugfiguur verwelkomen – en staan ze ook niet graag af. De samenstelling van scholen is niet statisch; zo zijn er scholen waar de brugfiguur niet kon blijven omdat de vooropgestelde criteria niet langer behaald werden. Dit zorgt voor onbegrip en frustratie bij ouders – want zij willen blijvend gehoord worden. Ouderbetrokkenheid is niet zoals zwemmen of fietsen – eens aangeleerd, een verworvenheid voor altijd. Ouderbetrokkenheid is ook niet exclusief voorbehouden aan scholen waar veel kansarme, minder weerbare of minder taalvaardige ouders zijn; elke school is gebaat bij ouderbetrokkenheid. Wanneer is dit proces afgerond en kan je met een gerust hart het schoolteam verlaten?

Het gaat ook over meer dan het aanleren van vaardigheden, het bijbrengen van een andere mentaliteit en het installeren van een aantal zaken. Voor veel scholen gaat ouderbetrokkenheid over de mogelijkheid van een stel handen, een hoofd en een hart die klasvrij zijn en dus tijd kunnen maken voor ouders. Ook in scholen waar ouderbetrokkenheid de *core business* is, waar het hele team doorrongen is van deze houding én voorzien van de benodigde instrumenten. Leerkrachten blijven in de eerste plaats lesgeven.

Ouderbetrokkenheid is één van de belangrijkste instrumenten voor meer gelijke onderwijskansen. Het Onderwijscentrum Gent biedt daarin ondersteuning, tot nu toe voornamelijk door het inzetten van brugfiguren. Maar vele andere vragen van scholen blijven hiermee onbeantwoord.

Anderzijds hebben we na 20 jaar brugfigurenwerking een jarenlange ervaring opgebouwd in het werken aan ouderbetrokkenheid en is er heel wat expertise die kan gedeeld worden. Dit gebeurt dankzij de trajectbrugfiguren.

Op uitnodiging van de school bieden trajectbrugfiguren een analyse, instrumenten, begeleiding, coaching op maat – allemaal in het kader van ouderbetrokkenheid. Maar ze doen dit telkens samen met (minstens één iemand van) het schoolteam. Ze werken aan capaciteitsopbouw en streven naar een mentaliteitswijziging. We leveren een doe-het-zelf-pakket, mét handleiding. Maar ze zetten hier enkel in op het schoolteam en investeren niet zelf in een vertrouwensband met de ouders. In tegenstelling tot ‘gewone’ brugfiguren, staan de trajectbrugfiguren dus bijvoorbeeld niet aan de schoolpoort. We hopen dat dit aanslaat en duurzaam zaken verandert, waardoor de inktvlek steeds maar groter wordt. Maar of de kleur – lees kwaliteit – even intens blijft, is af te wachten.

100% dekking?

Schoorvoetend zetten we de stappen in secundair onderwijs (beperkt tot eerste graad beroeps). Tot vandaag is dit een projectwerking en is er geen garantie op continuïteit na 2019. Hoe pakken we dit aan? Lobbyen we voor uitbreiding van de ploeg zodat alle secundaire beroepsscholen bediend worden? En wat met buitengewoon secundair onderwijs – daar zijn we tot nu toe helemaal afwezig. Moeten we streven naar een 100% dekking of net niet?

De lerarenopleiding en stedelijke diversiteit

Hoe kan de lerarenopleiding meer voorbereiden op het werken in een grootstedelijke context met toenemende diversiteit? We hebben samenwerkingsverbanden met hogescholen in Gent die de opleiding organiseren. Toch merken we dat beginnende leerkrachten nog altijd weinig weten over gesprekstechnieken met ouders, weinig ervaring hebben in het omgaan met kwetsbare ouders. Hoe kunnen we onze opgebouwde ervaring meer ten dienste stellen van deze opleidingen?

Twee decennia bruggen bouwen

Twintig jaar brugfiguren. We zijn fier op onze realisaties. Wat de grondleggers ooit voor ogen hadden – de kloof tussen school en ouders een beetje dichten – proberen we elke dag waar te maken. Zijn onze resultaten meetbaar? Niet altijd. Zijn we aan het eind van de regenboog? Zeker en vast niet. Maar we hebben wel gewerkt aan de randvoorwaarden zodat schoolloopbanen van leerlingen beter werden. Zodat ouders meer zekerheid over hun rol in die loopbanen hebben gekregen. Zodat zij elkaar gevonden hebben en elkaar konden versterken. Zodat zij meer aansluiting vonden in de buurt, in andere levensdomeinen naast onderwijs.

En zoals dat gaat in het leven: 't zit hem in de kleine dingen die we elke dag merken. Een blijk van vertrouwen, een geruststellende glimlach, een compliment. Wij doen er nog twintig jaar bij!

Samira WYMEERSCH

Coördinator Brugfiguren, Ouderbetrokkenheid
en Opvoedingswinkel
Onderwijscentrum Gent - Departement Onderwijs
en Opvoeding & Jeugd - Stad Gent

NOTEN

- 1 Wat volgt is gebaseerd op de publicatie “Wij slaan de brug! 20 jaar brugfiguren in Gent. School, ouders en buurt dicht bij elkaar.”, uitgave van Onderwijscentrum Gent onder eindredactie van Jan Demets. Deze is terug te vinden op <https://stad.gent/sites/default/files/page/documents/Wij%20slaan%20de%20brug%21%20-%20finale%20versie%20voor%20verspreiding.pdf>

Pistes voor een betere integratie van kansarme jeugd?

Een blik op de beleidskeuzes van de pas opgestarte projecten binnen Scholen van de Hoop (Stichting Koningin Paola)

Goedroen JUCHTMANS

Het fonds 'De Koningin-Paola-Stichting' ondersteunt sinds 1992, onder de naam School van de Hoop, organisaties in het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs die binnen het onderwijs de integratie van kansarme jeugd bevorderen. Vorig schooljaar (2016-2017) startten aan de Nederlandstalige kant zo zes projecten, drie uit het secundair onderwijs en drie uit het basisonderwijs (korte voorstelling, zie hieronder¹). In samenspraak met de Koningin Paola Stichting, volg ik en ondersteun ik vanuit de KULeuven (HIVA) de projecten procesmatig. Die ondersteuning omvat onder meer bezoeken aan de projecten en het mee opzetten van een vormingsdag rond een bepaald thema.

In deze bijdrage wil ik op basis van die bezoeken en gesprekken met de medewerkers van de projecten een aantal rode draden trekken. Ik focus daarbij vooral op de gemeenschappelijke aspecten die voor mezelf een eyeopener waren en volgens mij verduidelijken welke (beleids)keuzes de pas opgestarte projecten binnen 'School van de Hoop' maken met het oog op een betere integratie van kansarme jeugd in de samenleving.

De school wordt mobiel

Verschillende projecten kiezen ervoor om met hun leerlingen buiten de school activiteiten op te zetten. In het project 'Castor Klust' doen de leerlingen echte klussen in de huizen van (kansarme) buurtbewoners in plaats van op school een bepaalde situatie na te bootsen; bij het project 'De Kunstbrug' wordt het Museum M in Leuven een leerplek voor kunsteducatie, in plaats van die educatie op school te doen, en in het Brusselse project 'Vijf vingers in één hand' worden de producten van de lessen beeldende vorming en andere vakken (bijvoorbeeld voeding) in een school voor het buitengewoon onderwijs aangeboden aan of ontwikkeld voor de buurt.

Ik vind die keuze om de projecten buitenshuis gestalte te geven om verschillende redenen frappant. Ten eerste onderscheiden deze projecten zich zo van vele Brede Schoolprojecten die er meestal voor kiezen om de school te openen voor vzw's met een (naschools) vrijetijdsaanbod zodat kansarme kinderen kunnen kennismaken met theater, muziek, woord etc. Dit verschil in locatie is belangrijk, omdat beide mijns inziens een andere opvatting op integratie belichamen. De klassieke Brede Schoolprojecten willen leerlingen doen kennismaken met de westerse cultuur en hen, binnen de veilige schoolmuren, de mogelijkheid bieden om hieraan te participeren. De genoemde projecten binnen Scholen

Korte voorstelling projecten School van de Hoop (start 2016-2017)

Castor klust

Castor, Centrum Leren en Werken (Vilvoorde)

Castor Klust I is een klasoverschrijdend project, waarbij de opleidingen onderhoud gebouwen (klusjesman), lassen, verhuis en administratie de handen in elkaar slaan. Ze richten samen een klusjesdienst op. De school biedt de (bijna) gratis diensten in de eerste plaats aan kansarme buurtbewoners aan. De leerlingen krijgen hiermee de kans om tijdens een 1 op 1 begeleiding klussen uit te voeren in een levensechte werksituatie.

FARO. Geweldloos Verzet en Nieuwe Autoriteit in Brusselse Scholen

VCLB Pieter Breughel (Brussel)

FARO is een samenwerking tussen het CLB Pieter Breughel en PAika, de afdeling kinderpsychiatrie van het UZ Brussel. FARO brengt de expertise uit de gespecialiseerde geestelijke gezondheidszorg naar kinderen en jongeren in Brusselse scholen. Leerkrachten krijgen samen met ouders hulpmiddelen vanuit de methodiek van Geweldloos Verzet en Nieuwe Autoriteit. Zo zorgen ze voor een krachtig en positief schoolklimaat waar ook psychisch kwetsbare jongeren veilig zijn.

Ukelila

Muziek voor Ieder Kind – MIK (Heusden-Zolder)

Ukelila is een innovatief muziekeducatief programma dat kinderen de kans biedt om tijdens de schooluren een muziekinstrument te leren spelen en samen te spelen in een orkest. De kinderen leren er echter veel meer dan een instrument te bespelen. De orkesten krijgen hun zelfwaardegevoel op en al spelend ontwikkelen ze allerlei vaardigheden en attitudes die hen helpen om zich sociaal, emotioneel en intellectueel te ontplooiën.

M+M?= De Kunstbrug

Mater Dei (Leuven)

M-Museum Leuven en de lagere school van Mater Dei zetten een duurzaam vitaal samenwerkingsverband op om de school een museale context aan te bieden als "leerplek" voor kunsteducatie in de eerste plaats voor de leerlingen, maar ook voor leerkrachten en ouders. De publiekswerking van M-Museum Leuven heeft een bijzondere aandacht voor kunstparticipatie van kwetsbare groepen en wil de school verrijken via de ervaringen opgedaan in het werken met kinderen uit kwetsbare en kansarme gezinnen. Samen bouwen ze een blijvende brug tussen school en museum/cultuur.

Boutique Monique

Stedelijk Lyceum Offerande (Antwerpen)

Het project wordt een creatief en dynamisch jeugdcentrum dat opereert vanuit de school en een inspirerende ontmoetingsplaats wil zijn voor leerlingen, ouders, buurtbewoners, studenten, Van hieruit zullen bruggen gebouwd worden met o.a. socio-culturele organisaties, vrije tijd, en welzijn zodat leerlingen en andere partners elkaar blijvend kunnen versterken.

Vijf vingers van één hand

Brede School voor Secundair Onderwijs – BruSec (Brussel)

De school wil haar unieke inzet op niet-verbale taal zowel diepere wortels als een bredere uitstraling geven. Het project wil de attitudes en de leerstof die worden aangereikt in de lessen beeldende vorming doortrekken naar alle vakken en tot ver buiten de muren van de school, met als voornaamste reden dat het precies de non-verbale communicatie is, die de school en de mensen kan samenbrengen. Oud-leerlingen, (groot)ouders en buurtbewoners worden op artistieke wijze nader tot elkaar gebracht in alle mogelijke media die de school maar kan bedenken (doek, video, muziek, graffiti, food-art) met behulp van vrijwilligers, professionals en leerkrachten.

van de Hoop zetten de participatie aan de (westerse) cultuurbeleving minder centraal. Zij zijn er vooral van overtuigd dat kansarme jeugd zich pas kan integreren wanneer ze zich deel voelt van de bredere samenleving. Dit kan volgens hen enkel door kansarme jongeren daadwerkelijk in die samenleving te laten bewegen en hen daarin het gevoel te geven dat ze op een positieve wijze 'van betekenis' zijn. Om dit te kunnen realiseren, moet de school uit zijn muren breken en leerlingen de kans geven om wat ze kunnen of geleerd hebben via concrete acties én al tijdens hun opleiding in de publieke ruimte te tonen en aan de samenleving terug te geven. Vooral de projecten uit het secundair onderwijs, met name Castor Klust (zie boven) en Vijf vingers aan één hand (BruSec en Cardijnschool-BuSO), die werken met jongeren in beroepsgerichte afdelingen, leggen hier sterk de nadruk op. Dit blijkt uit de food-truck waarbij jongeren uit de horeca-afdeling in de wijk en op de markt in de buurt via het maken van eten contact leggen met buurtbewoners. Ook volgende activiteit maakt 'de school is mobiel' concreet. Leerlingen van een klas van de Cardijnschool tekenden hun hand op een kaart van Anderlecht, de gemeente waar de school zich bevindt. Daarna maakten ze kleurrijke tekeningen van hun hand. Met die tekeningen trokken ze de straat op, en liepen de weg die hun hand op de kaart had getrokken. Ondertussen stapten ze naar voetgangers in de straten, winkels en buurthuizen om hun tekening af te geven en iets te vertellen over zichzelf en de school.² Iets van zichzelf geven en 'positief ontmoeten' staan in beide activiteiten centraal. Op die manier hopen de initiatiefnemers het zelfbeeld van de jongeren en de kijk van hun ouders en buurtbewoners te bewegen richting meer (zelf)respect en (zelf)waardering in plaats van zichzelf of deze leerlingen als 'mislukt' te percipiëren.

Veilig uit de comfortzone

Een gemeenschappelijk kenmerk van alle projecten is dat ze zich niet beperken tot een daguitstap buiten de school of tot de organisatie van een aantal vormingsdagen voor een schoolteam. De projecten kiezen voor een trajectmatige aanpak. Het proces dat afgelegd wordt met de beoogde doelgroep is daarmee voor hen prioritair. Eigen aan procesmatig denken is dat men vertrekt van een specifieke start- of beginsituatie, en vandaaruit een proces op gang trekt met een bepaald einddoel voor ogen. Dat einddoel vertoont opvallend veel gelijknissen tussen de projecten. Finaal dient het proces volgend finaal einddoel: de doelgroep (kinderen, jongeren of een schoolteam) te doen ontdekken dat ze meer kunnen of meer in hun mars hebben dan ze zelf voor mogelijk hadden geacht. Dit einddoel realiseren vraagt volgens hen ten eerste om acties die erin slagen om hun doelgroep stap voor stap te overtuigen zich weg van hun comfortzone (dit is 'het al veilig en voorspelbaar gekende') te begeven en nieuwe ervaringen op te doen waarin ze hun beeld over zichzelf (en anderen) kunnen bijstellen. Ten tweede valt in de projecten op dat dit proces ook gezien wordt als een gefaseerde groei in eigenaarschap en zelfstandigheid. Bijvoorbeeld het uitvoeren van een, door volwassenen uitgetekend, kunst-, theater- of muziekwerk wordt binnen het traject gezien als een opstap naar het zelf of samen realiseren van een kunst-, theater- of muziekwerk voor ouders of de buurt.

Kansarme jeugd met vaak een laag zelfbeeld of leerkrachten in een school met veel psychisch kwetsbare kinderen en kans op conflicten in hun klas uit hun comfortzone halen, is niet evident. Hun comfortzone geeft immers houvast in een omgeving die ze vaak als vijandig ervaren, of die hen kwetsbaar en onzeker doet voelen. De projecten houden met die context rekening door de doelgroep iets te laten doen dat hen telkens een stap verder doet gaan, maar tegelijk veilig blijft aanvoelen, zodat men ook die stap verder wil en durft zetten. Als het finale doel het oversteken van een kolkende rivier zou zijn, dan kiezen deze projecten er niet voor om eerst 10 lessen te geven over hoe je dat theoretisch allemaal zou kunnen aanpakken, noch om de doelgroep in het water te gooien zonder zeker te zijn dat iedereen kan zwemmen. Wel leggen ze, bereikbare en stevige, stenen in de rivier die stapje voor stapje de vertrouwde oever verlaten. En ze tonen onderweg ook hoe de doelgroep die stenen zelf kan vinden en voor zich uit kan plaatsen. De nadruk ligt daarbij op samen, onder begeleiding en gefaseerd iets nieuws doen, en in die praktijk tot leren te komen. Het project Faro bijvoorbeeld reikt leerkrachten op maat van hun situatie handvaten aan vanuit de methodiek Geweldloos Verzet om hen op een nieuwe wijze met (dreigend) geweld in de klas of op school te leren omgaan. Daartoe laat ze leerkrachten in de praktijk experimenteren met verschillende principes en tools, en bouwt ze binnen dat traject gezamenlijke intervisie en persoonlijke begeleiding in. Die procesmatige benadering, bestaande uit een traject op maat, zal volgens hen veel meer resultaat boeken dan een uitgebreide theoretische vorming over Geweldloos Verzet of enkele workshops voor (leden van) een team. Het project Ukellila, dat werkt op leerlingenniveau, vertrekt vanuit gelijkaardige principes. Binnen dit project gaan leerlingen immers samen musicerend aan de slag in orkestverband en individueel, zonder eerst lessen notenleer te krijgen. Bedoeling is net stapsgewijs meer complexere muziekstukken te leren spelen en op het ritme van de aanwezige kinderen tot een door hen zelf geschreven en gespeelde melodie te komen die dan kan opgevoerd worden. Die werkwijze lijkt me een

belangrijke vaststelling. Ze maakt immers duidelijk dat deze projecten zelfoverstijgend leren (in brede zin) niet willen realiseren via kennisoverdracht, maar via de praktijk, het ‘doen’. In het project Faro wordt daaraan ook reflectie als een belangrijk instrument gekoppeld (via intervisie in teamverband).

Inzetten op randvoorwaarden voor leren

De nieuw opgestarte projecten verschillen ook van vroegere projecten binnen de School van de Hoop die bijvoorbeeld sterk inzetten op taal en die sterk vanuit de school ofwel vanuit een buitenschoolse organisatie georganiseerd worden. Kenmerkend aan deze projecten is dat ze sterk inzetten op het beïnvloeden van randvoorwaarden voor leren, zoals welbevinden, het versterken van het schoolklimaat, betrokkenheid bij het schoolse gebeuren, en daarbij geloven in ‘muziek’, ‘beeld’ en ‘theater’, kortom cultuureducatie, als hefboomen daarnaartoe. Daarnaast merken we ook op dat in deze projecten scholen en buitenschoolse actoren al van bij de aanvang en structureel een samenwerkingsverband aangaan (cf. Ukelila, Vijf vingers aan één hand, Faro, De Kunstbrug). Die keuze voor dergelijk samenwerkingsverband vind ik interessant. Ten eerste omdat scholen op die manier aangeven dat ze de integratie van kansarme jeugd niet alleen kunnen of willen realiseren. En ten tweede omdat buitenschoolse actoren zo wellicht beter kunnen voorkomen dat ze lange en soms frustrerende processen naar bereidwillige medewerking in scholen moeten lopen. Scholen zijn hier immers van meet af vragende partij én partner in het project, waardoor ze zich ook medeverantwoordelijk voelen voor het resultaat ervan. Wat niet wil zeggen dat het project ook van meet af gedragen wordt door het hele team.

Zijn beleidskeuzes garanties voor succes?

De projecten die ik in deze bijdrage analyseerde zijn vorig jaar opgestart. Tijdens mijn bezoeken heb ik hen vooral gestimuleerd om hun doelstellingen, ambities en achterliggende overtuigingen te expliciteren. Dit deed ik door hen hun ‘Theory of Change’ te laten construeren en te visualiseren (ik kom op de werkwijze en het belang ervan nog terug in een komende bijdrage). De hierboven opgesomde beleidskeuzes die deel uitmaken van hun *Theory of Change*, bieden op zich echter geen garanties op succes. Zo kan men niet zomaar stellen dat een project dat inzet op welbevinden via kunsteducatie ook automatisch tot betere schoolprestaties of minder ongekwalificeerde uitstroom zal leiden. Hoewel het een vooronderstelling is die deels empirisch kan onderbouwd worden, kan het nooit los gedacht worden van aspecten buiten het project die eveneens een invloed hebben op bijvoorbeeld ongekwalificeerde uitstroom. Te denken valt daarbij aan contextfactoren zoals bijvoorbeeld het schoolbeleid –en schoolpraktijk rond zittenblijven, het leefklimaat in de buurt, of de mate waarin een team gelooft dat informeel leren via kunsteducatie een positieve invloed kan hebben op het schoolse leren. De

OPDAT JONGEREN
ZICH OP SCHOOL
BETER THUIS
ZOUDE VOELEN



VERDIENT HET
AANBEVELING
OM



ZOVEEL MOGELIJK
SCHOOLSE
ACTIVITEITEN



BUITEN DE
SCHOOL TE
HOUDEN.



rol van die contextfactoren moet bij het uitvoeren van een project en de evaluatie ervan in rekening worden gebracht. Dat betekent ook dat na afloop van het project (binnen vier jaar) best niet alleen teruggekeken wordt naar de goede uitvoering en het effect ervan op de doelgroep die deelnam aan het project. Ook de invloed die het project had of kon hebben op het schoolbeleid en de schoolcultuur, en op het dagelijkse school- en buurtleven, is belangrijk. Die positieve invloed staat immers mee garant voor het duurzame effect van het project en de integratie van kansarme jongeren.

Goedroen JUCHTMANS

KU Leuven-HIVA

Onderzoeksgroep Onderwijs en Arbeidsmarkt
Parkstraat 47 - bus 5300, 3000 Leuven
goedroen.juchtmans@kuleuven.be

NOTEN

1. Overgenomen van: <http://www.sk-fr-paola.be/nl/projects> (geraadpleegd op 14 november 2017).
2. Volgend filmpje van 2 minuten vertelt het verhaal: <https://www.youtube.com/watch?v=1w6Z5f-DUCc>

Ouders over de buitenschoolse opvang

Meer dan een noodzakelijke oplossing

Leen DOM en Dietlinde WILLOCKX

Het Expertisecentrum Pedagogische Ondersteuning in Kinderopvang en School van de Karel de Grote Hogeschool onderzocht hoe organisaties voor buitenschoolse opvang de contacten met ouders kunnen versterken. Het eerste onderzoeksjaar zorgde voor een breed zicht op ouderbetrokkenheid in de buitenschoolse opvang: welke vormen ouderbetrokkenheid aanneemt en hoe ouders, begeleiders en coördinatoren hun contacten ervaren. Tijdens het tweede onderzoeksjaar gingen twee onderzoekers, een pedagogisch ondersteuner en twee teams van buitenschoolse opvang samen op zoek naar manieren om de contacten met ouders te versterken. Dat alles resulteerde in materiaal - filmpjes met reflectievragen en een methodiekenmap – dat de buitenschoolse opvang kan gebruiken om te werken aan ouderbetrokkenheid. Dit artikel gaat in op de kijk van ouders op de buitenschoolse opvang. Wat vinden ouders belangrijk? Waar hebben ouders nood aan? En hoe kan de buitenschoolse opvang inspelen op die noden van ouders?

Waarom ouderbetrokkenheid in de buitenschoolse opvang?

In 2012 ging in Vlaanderen 71% van de kinderen tussen 2,5 en 5 jaar en 63% van de kinderen tussen 6 en 11 jaar geregeld naar een vorm van buitenschoolse opvang, voor of na school en/of in de vakanties. Dat is een forse **stijging**. In 2000 was dat respectievelijk 49% en 29% (Lenaers, 2013: 28). De toenemende aandacht voor de **sociale functie** van kinderopvang versterkt het belang van ouderbetrokkenheid in de buitenschoolse opvang. Kinderopvang maakt het immers niet alleen mogelijk dat ouders werken en kinderen in een pedagogisch stimulerende omgeving verblijven, ze vergroot de kansen voor ouders om de opvoeding met anderen te delen (Staten Generaal Werkgroep 2, 2014: 5). Om het **welbevinden** van kinderen te bevorderen, zorgt een opvang best voor een goede band met de ouders en een grote ouderbetrokkenheid (zie o.a. Van Keulen, 2006; Dom, 2006; Ligtermoet & Zwetsloot, 2000). Daarbij komt dat kinderopvang de uitsluiting van kansengroepen kan tegengaan en hun integratie kan bevorderen (Ecce Ama, 2009). Momenteel groeit 12% van de kinderen in Vlaanderen op in kansarmoede en spreekt bijna 27% van de kinderen thuis geen Nederlands (Kind & Gezin, 2015) en die aantallen stijgen nog. Bovendien doen de ouders van die kinderen steeds vaker een beroep op buitenschoolse opvang, waardoor organisaties hun sociale functie willen uitbouwen. Om die te verwezenlijken zorgt de opvang ervoor dat kansengroepen zich welkom voelen en dat de opvang een ondersteuning van het gezin kan betekenen. Idealiter vormen voorzieningen een ontmoetingsplaats voor alle ouders, met respect voor diversiteit tussen ouders en tussen kinderen (Roelandt, 2006: 8). Een laagdrempelige communicatie met ouders en werken aan ouderbetrokkenheid zijn daarbij belangrijke stappen.

Is buitenschoolse opvang een noodzakelijk kwaad?

De 143 antwoorden op de survey die we afnamen bij organisaties van buitenschoolse opvang bevestigen het **belang** dat coördinatoren hechten aan ouderbetrokkenheid. Meer dan 90% vindt ouderbetrokkenheid belangrijk tot zeer belangrijk. De organisaties geven op diverse manieren vorm aan ouderbetrokkenheid. Kennismakingsgesprekken, rondleidingen met mogelijkheid voor de kinderen om te wennen, breng- en haalgesprekken, individuele gesprekken over financiële kwesties, zorgen of tevredenheid, ouders die komen helpen in de opvang, activiteiten voor ouders en een ouderraad komen het vaakst voor. Heel wat organisaties geven aan dat ze de komende jaren plannen hebben om ouders nog meer te betrekken. Deze plannen gaan over bv. nieuwsbrieven, websites en facebookpagina's om ouders te informeren, info-avonden, activiteiten en feesten voor ouders, werkgroepen en het meer betrekken van kwetsbare en anderstalige ouders, oudervergaderingen...

We vroegen de organisaties ook waarvan ze dromen. Hierop kregen we uiteenlopende antwoorden, die wel allemaal een belangrijke plaats geven aan de sociale functie. Enkele voorbeelden:

“We zouden het fijn vinden als we ouders steeds een kop koffie zouden kunnen aanbieden zodat het contact makkelijker verloopt en ouders in een ontspannen sfeer met elkaar en met de begeleiders over bepaalde aspecten van de opvoeding zouden kunnen praten. Zo maak je het laagdrempelig en dit zeker voor de ouders die geen uitgebreid netwerk hebben.” (coördinator)

“Dat de opvang niet enkel een plaats is waar ouders hun kin-

deren kunnen afzetten en ophalen, maar dat het ook een verwoude omgeving wordt waar ze zelf graag ook langkomen.” (coördinator)

Ook in gesprekken met coördinatoren en begeleiders kwam een sterke bereidheid naar voren om ouders te betrekken. Anderzijds geven organisaties aan dat ze ouderbetrokkenheid een moeilijk thema vinden en dat ze **drempels** ondervinden. Ouders hebben geen tijd, geen nood aan en geen interesse in de buitenschoolse opvang, ze vinden de school veel belangrijker en zien de opvang als een ‘noodzakelijk kwaad’. Begeleiders voelen zich vaak weinig gewaardeerd door ouders:

“Want dat geeft zo de stempel van ‘je moet naar de buitenschoolse’ en ik hoor dat soms ook ouders zeggen. En dan breekt mijn hart. Mannekes, dat is geen straf hé. Dat is hier vrije tijd. De kinderen krijgen hier een enorm aanbod. Ik vind die naam zou toch wel wat meer eer mogen krijgen.” (coördinator)

We laten de ouders aan het woord

We trokken over heel Vlaanderen (Hasselt, Mol, Herenthout, Brugge, Brussel, Gent, Oevel, Boom) om ouders te bevragen over wat zij denken over buitenschoolse opvang. We namen 17 interviews af van 12 vrouwen en 5 mannen en daarnaast spraken we tijdens ons actie-onderzoek op een meer informele manier met heel wat ouders uit de twee proeftuinen.

Uit deze gesprekken komt naar voren dat ouders de buitenschoolse opvang wèl **belangrijk** vinden.

“Ik vind dat heel belangrijk. Dat is bijna even belangrijk als school. Hier leert ze al haar vaardigheden. Hier legt ze haar basis.” (papa)

Ouders geven aan dat hun kinderen sociale vaardigheden leren in de buitenschoolse opvang.

“Neemt het IBO een belangrijke plaats in in het leven van je kind?” “Ja omdat ... hij spendeert hier toch wel een aantal uren. En dat maakt deel uit van de opvoeding. En een deel van zijn sociale contacten, die krijgt hij eigenlijk hier mee. Thuis is hij enig kind. Heeft hij minder sociale contacten.” (papa)

Een aantal ouders die we spraken, gaven aan dat ze bewust kiezen voor buitenschoolse opvang en niet voor informele opvang bij de grootouders. Deze mama verwoordt mooi waarom zij vindt dat de buitenschoolse opvang belangrijk is in het leven van haar kinderen:

“Ja ik denk het wel want dat is een moment dat je eigenlijk na acht uur, les, les, les - op een spelende manier maar toch - maar als je daar komt, kom je toch even tot rust. Of je energie moet opgeladen worden of je moet dat kunnen lossen ofzo. En ik denk dat dat een moment is dat je toch fijn moet doormaken totdat mama of papa komt.” (mama)

De buitenschoolse opvang is een plek waar kinderen na school **‘thuiskomen’**, waar ze een tas soep krijgen of een stuk fruit en hun verhaal kunnen doen bij de begeleiders.

Tegelijkertijd geven ouders aan dat ze **nog niet vaak hebben nagedacht over de buitenschoolse opvang**. ‘Daar heb ik nog nooit bij stilgestaan’. ‘Jij bent de eerste die dat vraagt’, vertelden heel wat ouders.

Wat vinden ouders belangrijk in de buitenschoolse opvang?

Het kind staat centraal

Het is niet verwonderlijk dat het **welbevinden van het kind** op de eerste plaats komt.

“Dat is leuk meegenomen [aandacht voor ouders] maar het belangrijkste is dat de kinderen zich daar amuseren. Voor ons is dat maar even ophalen. Nu de vriendelijkheid moet er allemaal zijn. Maar zo echt het gevoel hebben van ‘ge zijt hier op uw gemak’. Dat hoeft voor ouders niet per se. Als de kinderen zich maar goed voelen.” (mama)

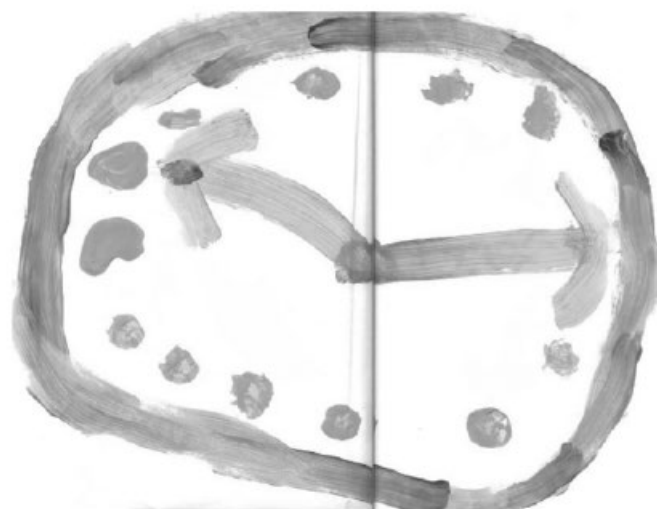
“Omdat hij hier graag komt. Hij is eigenlijk de factor die groen of rood licht geeft.” (papa)

Ouders geven aan dat als ze zouden merken dat hun kind zich niet goed voelt in de opvang, ze een andere oplossing zouden zoeken.

Ouders vinden het belangrijk dat ze merken dat er voor hun kinderen **goed gezorgd** wordt, dat hun kinderen liefde krijgen, dat hun kinderen veilig zijn en ze de kinderen ‘met een gerust hart’ kunnen achterlaten.

“Hij was overlaatst ziek. Ik kwam toe en ze hadden hem op een bedje gelegd. Ik kijk echt naar details. Ze hadden er een beer bij gelegd, een deken, een kussen. Dat zijn kleine dingen. Zoals die beer.” (mama)

“Het gevoel dat uw kinderen goed zitten. Ik heb ook het gevoel dat alle begeleiders, zelfs die begeleidster die wat rigide is, dat die de kinderen heel graag zien. En dat is voor mij heel belangrijk.” (mama)



“Een klok omdat ik wil dat mama en papa mij later komen halen en ik dan langer kan blijven.”

Ouders appreciëren het dat begeleiders laten merken dat ze hun kinderen echt gezien hebben, dat ze **hun kinderen kennen**.

“Een tijdje geleden was de poes van mijn zus, de tante, overleden en Martha had het daar heel moeilijk mee. Bert [begeleider] zei toen tegen mij dat hij ze even apart had genomen omdat hij had gezien dat ze zo’n moeilijke dag had gehad. Dat ze zo laten zien dat ze dat weten, dat ze mijn kind kennen.” (mama)

Ouders verwachten een gelijkaardige pedagogische aanpak

Naast de aandacht voor de kinderen vinden ouders het belangrijk dat ze hun eigen pedagogische aanpak min of meer herkennen in de aanpak van de buitenschoolse opvang.

“Maar hier worden ze apart genomen en bespreken ze het probleem. Op school is dat in een hoek en weer spelen. Maar hier nemen ze echt de kindjes apart. Dat vind ik er ook wel goed aan.” (mama)

“Zij hebben hun eigen regels. Met de tijd heb ik gezien dat ze dezelfde manieren hanteren zoals ik ze hanteer. Een vies woord dat is bijvoorbeeld niet toegestaan. Dat is fijn want je weet: er wordt op mijn kind gelet maar ook geholpen met die op te voeden.” (mama)

(Buiten) spelen is altijd goed

Ten slotte hechten ouders veel belang aan het speelaanbod. Ouders appreciëren het dat kinderen kunnen buiten spelen, dat begeleiders meespelen met de kinderen en in de vakanties of op woensdagnamiddag activiteiten of uitstappen aanbieden.

“Maar ze hebben hier veel ja... een moestuintje. Ze hebben hier echt alles. Als het regent hebben ze hier ook van alles te doen. Ze hebben heel veel uitstappen. (...) Hij kan hier veel lopen en ’s avonds is hij pompaf. Dus ik hoef ze maar eten te geven, in bed te steken en hun te vragen hoe de dag geweest is. Dus dat is opgelost en in de vakanties ook hé. Er is van alles te doen. Je kunt niet beter wensen eigenlijk hé.” (mama)

De aandacht voor ouders is een aangenaam pluspunt

De meeste ouders vinden het niet nodig dat ze zelf betrokken worden bij de buitenschoolse opvang. Ze geven wel aan dat ze het fijn vinden dat de mogelijkheid er is om eens te blijven hangen voor een babbel of een kopje koffie.

“Ja, het is zo eens gebeurd dat er een dag op het werk iets overgevallen is. En dan kom je ook met je verhaal hier. (...) Nee ik vind dat niet belangrijk. Ik verwacht ook niet dat dat moet. Maar het is wel aangenaam. Dat als je het eens nodig hebt. Dat het kan.” (mama)

“Geven ze je hier het gevoel dat je als ouder welkom bent?’ ‘Ja zeker.’ ‘En hoe doen ze dat?’ ‘Door het tegenovergestelde niet te doen hé. Tuurlijk. Ja want wij hebben al een paar keer als we hier kwamen... je bent zo gemakkelijk meegesleept door je dagelijkse taakjes en dingen en dan moet je vlug die klein gaan halen. Dan sta je ineens stil bij het feit dat het mogelijk is om hier even te blijven zitten. Een tas koffie of een glas water, wat ze al een paar keer hebben voorgesteld, en dan ben ik daar ook

op in gegaan. Ah ja oké. We hebben tijd.” (papa)

En ook praktische hulp om bijvoorbeeld in te schrijven voor opvang tijdens de vakantie is welkom.

“Ja, ik had het overlaats een beetje moeilijk met mijn iPhone voor de planning van de grote vakantie. Ik kwam toe en ik vroeg om me daarbij te helpen. Ze trokken me naar de computer, direct, baf, in orde.” (mama)

Kwetsbare moeders ervaren steun in de buitenschoolse opvang

We spraken ook met een aantal maatschappelijk kwetsbare moeders. Deze moeders gaven aan dat de buitenschoolse opvang niet alleen hun kinderen maar ook hunzelf het leven aangenaam heeft gemaakt.

Voor deze alleenstaande mama van drie jonge kinderen met extra zorgnoden maakte de buitenschoolse opvang het verschil:

“Voor mij is het een steun en een verlossing dat ze zo even naar hier kunnen komen. De mensen hier kunnen mijn kinderen echt beter bezighouden dan ik. Ik doe ook wel een keer dingen. Maar in mijn situatie, als ik alleen ben en ik moet gaan zwemmen met drie kindjes. Dat gaat al niet. Ik heb altijd iemand nodig. (...) ‘Heb je het gevoel dat ze je hier als ouder, als moeder ondersteunen?’ ‘Ja. Al zijn het maar de gewone dingen dat ze zeggen, van: ‘succes van het weekend’. Of ‘we weten dat het zwaar is’. Gewoon dat ze begrijpen dat het niet altijd gemakkelijk is. Geeft me ondersteuning, zeker weten. En dat is voor mij belangrijk.” (mama)

In de buitenschoolse opvang kunnen de kinderen dingen doen die ze thuis niet of moeilijk kunnen doen: er is speelgoed dat kinderen thuis niet hebben, er is buitenspeelruimte.

“Ja, ik woon op een appartement. Dus ik moet echt met haar naar buiten gaan om een keer met haar buiten te kunnen spelen.” (mama)

“Maar hier ook, hier heeft ze echt van die rolschaatsen. Ze kon dat niet hé. En ik kwam hier toe en ze was hier buiten aan het rolschaatsen.” (mama)

“Moest ik het IBO (Initiatief Buitenschoolse Opvang) niet hebben... Qua werk ook voor mij, maar ook voor Connor. Andere kinderen. Elke woensdag fietsen. Nu is het financieel moeilijk voor mij, hij heeft geen fiets. Hier kan hij dat wel. Er zijn zo kleine dingen die een duidelijk verschil maken.” (mama)

De moeders geven ook aan dat ze zich niet beoordeeld voelen in de buitenschoolse opvang, terwijl ze dat gevoel soms wel krijgen op school.

“Nee. Totaal niet. Zo van kijk naar de die, ze laat haar kinders hier alle dagen achter. Dat is het gevoel dat ik soms heb. Maar hier doen ze dat zeker nooit. Nee.” (mama)

“Op school dat is meestal voor onder je voeten te krijgen. Of ze

hebben luisjes. Dan gaat het daarover. Het is niet echt van mens tot mens. (...) Het is niet dat je gewoon onnozel staat te zwanzen met iemand die je kent. Je wordt daar op een stoel gezet. Dat is direct meer formeler. Dat is hier niet zo... Dat is een heel groot verschil.” (mama)

Ook de coördinatoren ervaren dat kwetsbare ouders vaak eerder hun verhaal doen in de buitenschoolse opvang dan op school.

“Ik merk bij vele ouders ook dat ze vooral geen gezichtsverlies willen tegenover de school, maar tegenover ons vinden ze dat niet zo belangrijk. Ze willen vooral dat op school alles goed gaat. Als ze daar maar denken dat het goed gaat. Er kwam een gezin dat het heel moeilijk had qua facturen, maar ik ben ervan overtuigd dat de school er niets van ondervindt. Dat daar alles prima loopt. Dat ze zich bewust sterk houden voor school.” (coördinator)

Waar hebben ouders nood aan?

Sommige kinderen brengen veel tijd door in de buitenschoolse opvang, andere kinderen komen slechts af en toe een half uurtje. Sommige kinderen vertellen zelf veel over hun dag. Andere kinderen, vooral de allerjongsten, zeggen weinig. Dat en ook de verschillen tussen ouders uiteraard, maakt dat niet elke ouder dezelfde noden heeft.

We zien verschillen tussen ouders in de nood aan informatie. Sommige ouders geven aan dat ze niet het ‘type’ zijn om lange gesprekken te voeren. Andere ouders blijven vaak en graag even ‘hangen’.

Voor alle ouders geldt dat ze graag informatie krijgen van begeleiders. Zeker ook als ze zich zorgen maken over (een aspect van) hun kind, of als er iets gebeurd is.

“Ze spreken mij iedere keer direct aan als er problemen zijn geweest. Dan pakken ze mij even apart als ik ze kom halen (...) Van ja, het lijkt erop dat Bert zich niet goed voelt vandaag. Dan weet ik al direct van vanavond moeten we verder kijken. Dat vind ik wel goed dat ze dat direct zeggen. Als het goed geweest is, zeggen ze het ook. Als het niet goed is dan zeggen ze het ook.” (mama)

“Het is voor mij heel belangrijk om te weten hoe hij het stelt. Wat er in zijn hoofd omgaat. Het doet wel goed dat je dan hoort: ‘Hij heeft de kleintjes helpen koekjes geven en dat was keigoed’. Dat doet goed als moeder om dat te horen. Ook als het niet goed zou gaan, is het beter dat je het weet.” (mama)

Hoe kan een organisatie voor buitenschoolse opvang inspelen op de noden van ouders?

Ouders willen in de eerste plaats weten dat hun kinderen zich goed voelen in de opvang. De beste ambassadeur van de opvang zijn dan ook de **kinderen** zelf. Door ervoor te zorgen dat de kinderen zich amuseren, door de noden van kinderen te zien en daarop in te spelen, door aan kinderen te vragen wat ze leuk vinden en welke mogelijkheden ze zelf zien om de opvang nog toffer te maken, werk je als organisatie tegelijkertijd aan de vertrouwensband met de ouders.

Het is belangrijk dat begeleiders de opvang ook bekijken **door de ogen van de ouders**. Wat ziet de ouder als hij binnenkomt. Hoe wordt de ouder aangesproken? Waar mag de ouder komen? De inrichting van de ruimte van de opvang kan meer of minder verwelkomend zijn.

Met **kleine acties** kan een organisatie ervoor zorgen dat ouders zelf zien en horen wat kinderen doen en hoe ze het maken in de opvang. Laat de ouders hun kinderen zelf gaan zoeken in de opvang. Begeleiders kunnen bijvoorbeeld foto’s maken van wat er in de opvang gebeurt en de foto’s ophangen op een goed zichtbare plaats of laten afspelen op een scherm. Een foto zegt vaak meer dan 100 woorden en geeft ouders die weinig Nederlands spreken en begrijpen de kans om met eigen ogen te zien wat hun kinderen deden. Hoe dan ook, als begeleiders ouders aanspreken en vertellen hoe hun kind het gemaakt heeft die dag, of wat het heeft verteld of opgemerkt, laten ze ouders meteen ook weten dat ze hun kind zien en kennen.

We merken in ons onderzoek dat **tijd**, van ouders, maar ook van begeleiders een belangrijke factor is in de contacten met ouders. Ouders willen ’s ochtends op tijd op hun werk zijn en ’s avonds is er eten dat gemaakt moet worden en moeten de kinderen naar hobby’s. Tijd om zich buiten de breng- en haalmomenten te engageren in de opvang hebben de meeste ouders niet of nauwelijks. Dat betekent dat de korte breng- en haalmomenten de momenten zijn waarop begeleiders kunnen werken aan een vertrouwensband met ouders.

Contactmomenten voor de ouders sluiten daarom best aan bij het haalmoment. Zo kan er een tentoonstelling opgezet worden met knutselwerkjes van de kinderen of een receptie met hapjes en drankjes gemaakt en gebracht door de kinderen.

Wat betekent ouderparticipatie voor de toekomst van de buitenschoolse opvang?

Begin 2016 verscheen een **conceptnota** over de organisatie van **opvang en vrije tijd van schoolkinderen**. Die werkt toe naar lokale netwerken waarin verschillende actoren samenwerken aan een zinvolle vrijetijdsbeleving én opvang voor kinderen. We zijn ervan overtuigd dat deze aanpak een meerwaarde kan bieden maar menen ook dat bij het opzetten van zo’n samenwerking het belang van ouderbetrokkenheid niet vergeten mag worden. Volgens ons kunnen de bevindingen over de manier waarop ouders hun betrokkenheid bij de buitenschoolse opvang vandaag beleven een aantal handvatten bieden. Ouders vinden het immers belangrijk dat hun kind gezien is, dat begeleiders het hebben opgemerkt en oog hebben voor zijn of haar welbevinden. Dat zijn zaken om rekening mee te houden als een kind bijvoorbeeld op woensdagnamiddag bij twee organisaties een aanbod zou volgen. Hoe lang kan een begeleider een kind zien? Is er ruimte voor informatie-overdracht?

Ook de overeenstemming van de opvoedstijl thuis met die in de opvang is minder evident als verschillende organisaties met andere kerntaken samenwerken. Deze afstemming vraagt overleg- en voorbereidingstijd. Dit kan enkel binnen een duidelijke **samenwerkingsstructuur** met oog voor alle medewerkers.

De appreciatie die veel kwetsbare ouders tonen voor de materiele mogelijkheden in de opvang, bijvoorbeeld duur speelgoed als

fietsjes en rolschaatsen, is eveneens een aandachtspunt. Kinderen zullen uit een aanbod van activiteiten bij diverse organisaties kunnen kiezen, maar er zullen op elk moment kinderen zijn die op die dag geen georganiseerde activiteit hebben en ‘gewoon’ spelen. Zij moeten dat kunnen doen in een **geschikte ruimte**, met een ruim **spelaanbod**.

Tot slot kost het **tijd** om een vertrouwensband op te bouwen met ouders. Tijdens ons onderzoek in de proeftuinen zagen we dat zowel ouders en kinderen als begeleiders voordelen ondervinden van die vertrouwensband. Een goede band zorgt ervoor dat buitenschoolse opvang meer is dan een noodzaak. Het loont dan ook de moeite om hierop in te zetten. Een voorwaarde is wel dat in de opvang **een vast team** werkt en dat er bij teamwissels of vervangingen ook aandacht is voor de omgang met ouders. Het coachen van nieuwe medewerkers is hierbij een voorwaarde.

Bovenstaande overwegingen krijgen best aandacht bij het opzetten van nieuwe structuren en samenwerkingen. Op die manier kunnen de buitenschoolse opvang en buitenschoolse activiteiten in de toekomst de sociale functie van opvang garanderen.

Meer lezen over ons onderzoek en hoe je als organisatie kan werken aan warme contacten met ouders? <http://pedagogischondersteunen.kdg.be>

Leen DOM en Dietlinde WILLOCKX

Karel de Grote Hogeschool
Expertisecentrum pedagogische ondersteuning
in kinderopvang en school
Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen
<http://pedagogischondersteunen.kdg.be>.
leen.dom@kdg.be – dietlinde.willockx@kdg.be

BIBLIOGRAFIE

- Dom, L. (2006). *Ouders en scholen*. Gent: Academia Press.
- ECCE AMA! (2009). *Kinderopvang met sociale functie. Een plaats waar kinderen, ouders, medewerkers en buurt elkaar ontmoeten*. Amsterdam: SWP.
- Van Keulen, A. (2006). *Partnerschap tussen ouders en beroepskrachten. Handboek voor kinderopvang en onderwijs*. SWP: Amsterdam.
- Kind en Gezin (2015). *Jaarverslag 2015*. Brussel: Kind en Gezin.
- Lenaers, S. (2013). *Buitenschoolse kinderopvang en vrijetijdsbesteding in Vlaanderen. Gebruik en deelname, evaluatie, behoeften en attitudes*. Hasselt: Universiteit Hasselt – SEIN.
- Ligtermoet, I., & L. Zwetsloot (2000). *Ouders betrekken bij kindercentra. Het kan!*: NIZW.
- Roelandt, A. (2006). *De toegankelijkheid van initiatieven voor buitenschoolse kinderopvang*. Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de pedagogische wetenschappen, optie sociale agogiek. Onuitgegeven proefschrift: Universiteit Gent.
- Kind en Gezin (2014). *Staten-Generaal Opvang en Vrije Tijd van Schoolkinderen. Eindrapport werkgroep 2*. Geraadpleegd op: <http://www.kindengezin.be/img/5bwerkgroep2eindrapportdef.pdf>

Vrije tijd als handicapsituatie

Beno SCHRAEPEN, Hilde MAELSTAF, Britt DEHERTOGH, Marjan HALSBERGHE

In opdracht van het Agentschap Cultuur, Jeugd, Sport en Media (CJSM), werden ruim 100 kinderen en jongeren met een beperking tussen 6 en 18 jaar bevroegd over hun participatie aan georganiseerde vrijetijds- en jeugdwerkactiviteiten.

De gesprekken brengen een weinig geruststellend beeld naar boven. Hoewel sommigen een volwaardige vrijetijdsbesteding vonden in het handicapspecifieke en/of het algemene vrijetijds- of jeugdwerkeraanbod, worden de meeste jongeren met een beperking geconfronteerd met vrijetijdsarmoede. Door een complex samenspel van beeldvorming, drempels in de vrijetijdsomgeving en afhankelijkheid van diverse actoren, hebben deze jongeren beduidend minder kansen tot zelfontplooiing, emancipatie en het ontwikkelen van sociale netwerken dan hun leeftijdsgenoten. De focus in deze tekst ligt vooral op de inbreng van de kinderen en jongeren maar ook ouders en de jeugdwerk- en vrijetijdsbegeleiders namen deel aan het onderzoek. Het volledige onderzoeksrapport is vrij beschikbaar.¹

Zes functies van vrijetijdsbesteding

Pols (2006) ziet vier belangrijke functies van vrijetijdsbesteding: het is een oefening in autonomie en zelfbeslissing, het is een kans om te leren en competenties te verwerven, het biedt mogelijkheden tot zelfontplooiing en talentontwikkeling en ten slotte is het de ruimte bij uitstek om relaties en een sociaal netwerk uit te bouwen. De vrijetijdscontext is een belangrijke socialisatiecontext, een ruimte waar jongeren experimenteren met verschillende omgangsstijlen, succeservaringen opdoen, grensverleggende activiteiten ondernemen, sociale vaardigheden leren, kansen krijgen tot zelfexpressie en zich kunnen oriënteren op de hen omringende samenleving (Bouverne-De Bie, Coussée, & Claeys, 2002). Er is ook een emanciperende functie (vijfde functie): het biedt kansen tot 'democratische burgerschapsvorming' en draagt bij tot maatschappelijk vertrouwen, een gevoel van veiligheid en een positief toekomstbeeld (Elchardus e.a. in Pelleriaux, 2005). De ouders en jongeren in ons onderzoek antwoordden op de vraag "Wat vind je belangrijk aan

een goede vrijetijdsactiviteit?" met uitspraken die te vatten zijn onder een vanzelfsprekende zesde functie: 'plezier & ontspanning'. In afb. 1 worden de zes functies in een niet-hiërarchisch verband samengebracht.

Een divers jeugdwerk

Binnen de georganiseerde vrijetijdsbesteding neemt het Vlaamse jeugdwerk een belangrijke plaats in. Vlaanderen subsidieert een rijk en divers jeugdwerk dat inspeelt op allerhande noden en behoeften van kinderen en jongeren en meerdere functies combineert. Van laagdrempelige speelpleinwerkingen, jeugdhuizen, zelforganisaties met een breed activiteitenaanbod, naar jeugd- en jongerenbewegingen, thematische jeugdverenigingen, atelierwerkingen en kunstbeoefening. Duizenden kinderen en jongeren genieten van de speelse, vormende en emancipatorische krachten van het gesubsidieerd aanbod.

Coussée (2006) maakt een onderscheid tussen een algemeen en specifiek jeugdwerkinitiatief. De term 'algemeen jeugdwerk' omvat het jeugdwerk dat zich in principe tot iedereen richt. Het verwijst naar een werking die geen selectie maakt van wie er al dan niet bij hoort. Toch bereiken ze een vrij homogene groep. Paradoxaal genoeg is de drempel naar het algemeen jeugdwerk te hoog voor bepaalde groepen, zoals bv. allochtone jongeren, maatschappelijk kwetsbare jongeren of kinderen met een beperking (De Visscher, 2003). De onbedoelde selectie van het algemeen jeugdwerk vormt zo de aanleiding voor het ontstaan van een specifiek jeugdwerk dat zich met een eigen werking richt op deze groepen (Schraepen, 2010). Het 'specifiek jeugdwerk', ook wel 'categoriaal' of 'doelgroepspecifiek' genoemd, besteedt meer aandacht aan het inschatten van noden en het inwinnen van informatie over de jongere. Het stelt soms ondersteuningsplannen op, voert al dan niet aanpassingen uit of maakt gebruik van specifiek personeel ter ondersteuning (Van den Broeck, 2013). Tussen een specifiek en algemeen jeugdwerk zien



Figuur 1. De 6 functies van vrijetijdsbesteding

we ook verschillen in de professionaliseringsgraad van de begeleiders (Dhuyvetter, 2008). Onder het specifieke aanbod vallen ook de vrijetijdsgroepsorganisaties erkend door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH). Deze bieden aangepaste activiteiten alsook trajectbegeleiding aan, gericht op participatie aan het algemene aanbod. In de tekst spreken we verder consequent over een specifiek aanbod (expliciet bedoeld voor kinderen en jongeren met een beperking) en een algemeen aanbod (bedoeld voor iedereen).

'Handicap' in de vrije tijd

In deze context is 'handicap' het resultaat van de interactie tussen een persoon met een beperking en een vrijetijdsomgeving. Het is geen kenmerk van de persoon. Het uitgangspunt zijn de barrières en drempels in de omgeving en dus niet een stoornisgerichte benadering per beperking.

Jongeren met diverse beperkingen botsen vaak op dezelfde drempels. Ongeacht de beperking pleegt therapie, extra zorg, mobiliteit, vervoer naar school, verblijven in een specifieke voorziening, ... al een aanslag op de beschikbare 'vrije tijd' en activiteiten (Aitchison, 2003). Ze participeren minder en beschikken over een minder gevarieerd palet aan mogelijkheden (Aitchison, 2009; King, Law, Hurley, Petrenchik, & Schwellnus, 2010). Deze jongeren brengen hun vrije tijd meer thuis en op hun eentje door of eerder met familieleden en professionals en minder met vrienden (Baert et al., 2001; King et al., 2010). Meer personen met een beperking zeggen geen enkele goede vriend of vriendin te hebben (Meulenkamp, van der Hoek, & Cardol, 2013). Hoewel ze niet verschillen van leeftijdsgenoten in wat ze willen doen, besteden personen met een beperking hun vrije tijd doorgaans gescheiden van personen zonder beperking (Aitchison, 2009, Baert et al., 2001). Janssen e.a. (2010) vonden bij Brusselse jongeren met een beperking, een lage participatie aan het georganiseerde vrijetijdsaanbod en een grote behoefte aan een gevarieerder aanbod, zowel tijdens het schooljaar als in de vakantieperiode.

Het onderzoek

Met het onderzoek werden antwoorden gezocht op o.a. volgende vragen: in welke mate maken kinderen en jongeren met een beperking gebruik van het bestaande jeugdwerkeraanbod? Welke voorkeuren hebben ze en wat verwachten ze? Welke redenen en drempels spelen een rol in (non-)participatie?

Dit werd bevraagd via individuele interviews (n=39) en groeps gesprekken (n=88) ondersteund met visueel materiaal en andere creatieve hulpmiddelen. De groeps gesprekken vonden plaats in scholen buitengewoon onderwijs verspreid over de provincies met oog voor representatie uit basis- en middelbaar onderwijs en de verschillende onderwijstypes. Daarnaast werden kinderen en jongeren met bepaalde en/of complexe ondersteuningsvragen geïnterviewd die niet via de groeps gesprekken werden bereikt of die specifieke ondersteuning nodig hadden om te kunnen deelnemen.

Dilemma's en hardnekkige drempels

Door hun beperking komen kinderen, jongeren en hun ouders of begeleiders in hun zoek- en beslissingsproces naar een geschikte

vrijetijdsbesteding voor een aantal dilemma's te staan zoals samengevat in figuur 2.



Figuur 2. Dilemma's tijdens het keuzeprocess

De dilemma's ontstaan in de keuze tussen een specifiek of algemeen vrijetijdsaanbod. Het specifieke aanbod is weinig divers, dun gezaaid en omvat handicapspecifieke activiteiten, waar gepaste zorg en eventueel professionele ondersteuning is voorzien. Het algemene aanbod is wijd verspreid, vaak dicht bij de deur maar jongeren en ouders herkennen er zich zelden in of hebben er weinig vertrouwen in omdat extra ondersteuning ontbreekt of omdat ze een afwijzing of faalervaring vrezen.

Dit wordt ook zichtbaar in de talloze drempels waar ze in hun zoektocht naar, maar ook tijdens hun participatie op botsen. Er zijn de informatieve drempels: informatie over vrijetijdsactiviteiten is niet gebundeld, niet vindbaar, bereikt de mensen niet, wordt gefilterd door anderen uit de zorg of de welzijnssector.

"We zoeken soms zelf via het internet, maar botsen meestal op een muur. We weten vaak niet waar we de informatie moeten halen." (mama van Alex, 6j)

Ook institutionele drempels komen veelvuldig voor. Het specifieke aanbod is niet gekend, te verspreid, te snel volzet. Het algemene aanbod is weinig toegankelijk, er is te weinig begeleiding, de uren passen niet, ze voelen zich er niet welkom of haken snel af.

"We kunnen geen uitzondering maken voor uw kind, want dat zou niet fair zijn tegenover de andere kinderen.' Dat hebben we al dikwijls gehoord. Dat is eigenlijk zeggen 'hij is niet normaal, hij is lastig, hij is moeilijk...'. " (mama van Bas, 12j)

Er zijn ook dispositionele drempels: het algemene aanbod wordt als niet-toegankelijk gezien, er is weinig vertrouwen, men herkent er zich niet in (het is niet voor mij gemaakt, het is te druk, ik kan het niet, de leiding is niet in staat, etc.)

"Euhm, de meesten hebben daar geen ervaring mee in speciale begeleiding. En er is weinig begeleiding overall. En de leiding heeft er meestal zelf schrik van. Van hoe ze het moeten aanpakken." (Johan, 11j)

Ten slotte zijn er ook situationele drempels: de impact van de beperking op een gezin heeft gevolgen voor de beschikbare tijd, middelen; ze zitten op een school ver van het aanbod in de buurt, het is te duur of de gezinssituatie maakt het moeilijk (bv. scheiding ouders of grote gezinnen).

“Ik sport met vrienden, niet in een club, dat kost geld.” (Hanane, 14j)“

“Als de activiteit niet in de omgeving is, dan heeft het ook geen zin. Als dat ver weg is, bouw je ook geen vriendenkring op waar je iets aan hebt.” (mama van Fien, 18j)

Het toont aan dat de weg naar vrijetijdsbesteding geplaveid blijft met drempels en obstakels wat de resultaten uit eerdere onderzoeken (Mokos & Van Meerbeek, 2004; Bracke, 2006; Janssen et al., 2010) bevestigt.

Weinigen doen veel, velen doen weinig

Kinderen en jongeren met een beperking verschillen niet zoveel in wat ze in hun vrije tijd (willen) doen van andere kinderen en jongeren. Thuis gamen ze vooral, kijken ze veel televisie of doen iets op de computer of tablet.

“Vrijetijd is vooral binnen gamen, ik ga niet meer zo vaak naar buiten.” (Dimitri, 8j)

Hoe jonger, hoe meer ze buiten spelen (ravotten, speeltuin, e.d.) of activiteiten in gezinsverband doen (zwemmen, bibliotheek, etc.). Wat ouder, verkiezen ze een sport: van individuele gevechtssporten (bv. karate of judo) tot specifiek aangepaste sporten (bv. rolstoel-hockey of boccia²).

“En momenteel gaat hij naar de badminton, naar tennis, naar de Krikkraak, jong KVG, de bowling allemaal voor 200% plezier.” (mama van Michel, 25j)

De 14-plussers gaan liever naar de film, hangen rond of gaan shoppen in de stad. Ongeveer een kwart van de deelnemers vond aansluiting bij een algemene of specifieke georganiseerde vrijetijdsbesteding (vooral sport), één op negen bij jeugdbewegingen of speelpleinwerkingen en een enkeling vond het jeugdhuis in de buurt, ondanks het laagdrempelig karakter van deze jeugdwerk-vorm.

“Ook speel ik torbal3, omdat ik dit een kei toffe sport vind. In het torbalteam voel ik me goed thuis omdat iedereen me er begrijpt.” (Hendrik, 14j)

“Ik heb daar geen tijd voor, ik heb veel broers en zussen.” (Aisha, 10j)

Ruim de helft brengt de vrije tijd meestal thuis door met familie en/of trekt in de vrije tijd niet op met vrienden. Eén op vier nam de afgelopen twee jaar niet deel aan georganiseerde activiteiten en, opmerkelijk, één op zes heeft nog nooit deelgenomen. De meerderheid wil graag meer georganiseerde activiteiten, maar vindt in de buurt niet het aanbod dat past. De wens naar georganiseerde acti-

viteiten is divers: zowel creatieve en artistieke activiteiten, sport in clubverband, vakantiecampen, enz.

Afhankelijkheid creëert uitsluiting

De gesprekken brachten een bijkomend obstakel naar boven: meer dan hun leeftijdsgenoten zonder beperking, zijn ze voor hun vrijetijdsbesteding afhankelijk van ouders, school, ondersteuning.

Binnen de gezinscontext zijn ze niet alleen afhankelijk van de mogelijkheden, middelen en vrijetijdscultuur, ook de beeldvorming op de beperking is bepalend. Een stoornisgerichte of eerder een emanciperende kijk, de bezorgdheid over de gepaste zorg in niet-aangepaste omgevingen, ... het maakt een verschil in hoe ouders de vrijetijdsinvulling van hun kind benaderen.

“Ik heb geen handicap, mijn ouders hebben een ‘handicap’: als je daar niet veel van mag, geraak je nergens.” (Jan, 17j)

“Ik wil leren met mijn vrienden naar de film te gaan. Ze wonen te ver en het mag niet van mijn ouders.” (Jens, 18j)

Ook de school is een bepalende factor. Het is een kruispunt waar informatie over het vrijetijdsaanbod in de buurt van de school passeert en diverse werkingen nieuwe leden rekruteren. De school helpt zo de vrijetijds mogelijkheden van de buurt, de regio ontsluiten. De meeste kinderen en jongeren met een beperking zitten in het buitengewoon onderwijs: de school ligt vaak niet in de buurt waar ze wonen, veel vrije tijd gaat op aan mobiliteit, ze komen thuis wanneer de meeste activiteiten voorbij zijn en enkel specifieke werkingen komen er werven. Sommige scholen erkennen het probleem en creëren op woensdagnamiddag zelf een aanbod of bieden de kans om mee te doen met activiteiten buiten de school.

“Ik doe de meeste activiteiten met school.” (Jiry, 17j)

“Wij zien het nut niet in nog meer vrijetijdsactiviteiten. Hij gaat metschoolopwoensdagnamiddag voetballen, knutselen, etc.” (mama van Yasin, 14j)

Dit is niet altijd een voordeel. Ouders zijn blij dat de school deze taak op zich neemt en hebben niet de behoefte om nog andere activiteiten te zoeken. Voor sommigen is het de enige vrijetijdsbesteding die ze kennen of georganiseerd met vrienden doen. Het aanbod in hun buurt blijft zo onbekend, school en vrije tijd lopen in elkaar over. De segregatie via de school loopt door in de andere facetten van hun leven: vrije tijd, vrienden ontmoeten, relaties uitbouwen, ... voor vele 14-plussers gebeurt het enkel via school en te vaak in de beslotenheid van een handicapwereld. Wanneer de school geen succeservaring is, bestaat het risico dat ook vrijetijdsactiviteiten gepercipieerd worden als een verlengstuk van de negatieve ervaring of het falen.

Tenslotte zijn ze door hun beperking deels of volledig afhankelijk van specifieke ondersteuning (mobiliteit, assistentie, zorg, vrijwilligers, etc). Het gebrek aan ondersteuning voor de gezinscontext en aan ondersteunende relaties voor het kind is een terugkerend thema. Terwijl organisaties ondersteuning soms als voorwaarde stellen om te mogen deelnemen, is deze zelden voorhanden bin-

nen de vrijetijdsorganisatie of in het netwerk van de jongere. Geen ondersteuning betekent geen deelname aan de activiteit.

“Ja, dat is een groot probleem, omdat Karolien een vertrouwenspersoon nodig heeft wanneer ze iets gaat doen of iets nieuw gaat doen.” (papa van Karolien, 17j)

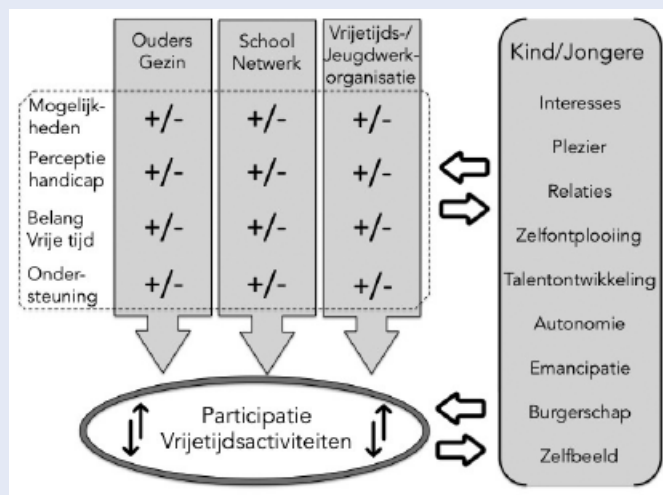
Met ondersteuning kan de jongere participeren maar wordt een nieuw obstakel gecreëerd. De aanwezigheid van een ondersteuner vormt voor de jongere met een beperking, en zijn leeftijdgenoten zonder, een drempel om contact te zoeken. We spreken van een *ondersteuningsparadox*: de noodzakelijke ondersteuning om deel te nemen aan sociale activiteiten, staat de sociale functie van de activiteit in de weg. Een sociaal netwerk of vriendenkring zonder beperkingen uitbouwen wordt extra moeilijk. Dit hypothekeert ook in de toekomst verdere deelname aan het maatschappelijke leven.

De handicaparchipel

Hoe ouders, school en organisaties kijken naar de beperking, bepaalt het belang dat aan vrijetijdsactiviteiten wordt gehecht en hoe er wordt ingezet op ondersteuning om voorbij de talloze drempels te geraken. Jongeren worden daarom door hun omgeving vaak naar een specifiek aanbod geleid. Voor een minderheid betekent dat de enige en definitieve vrijetijdsinvulling, voor sommigen een opstapje naar meer. Proeven vanuit een veilige omgeving van diverse activiteiten (bv. een school) kan hen op weg zetten naar een meer algemeen aanbod maar jongeren willen ook losbreken.

“Ik wil persoonlijk een beetje weg uit het wereldje met mensen met een handicap, ... school ... vrije tijd ...” (Jan, 17j)

De meesten echter hangen in een soort vrijetijdsarmoede. Ze vinden geen aansluiting bij het algemene vrijetijdscircuit of jeugdwerk omdat hun leven zich afspeelt in een parallel circuit: thuis, therapie, school, vrienden, netwerk, ondersteuning ... in alle aspecten van hun leven staat alles in het teken van zorg en hun beperking. Ze vertoeven op een handicaparchipel: een eilandengroep van specifieke eilanden, met weinig bruggen naar het continent waar hun leeftijdgenoten genieten van alle voordelen en functies van een



Figuur 3. Belemmerende en bevorderende factoren in de vrijetijds-participatie van jongeren met een beperking

ruim en divers vrijetijds- en jeugdwerk-aanbod. Na verloop van tijd herkennen jongeren zich niet meer in het aanbod waar hun leeftijdgenoten zonder beperking aan deelnemen, ze sluiten zichzelf al vooraf uit: het is niks voor hen.

“We kennen het jeugdwerk eigenlijk niet zo goed. Het is eigenlijk niets voor ons.” (Merdi, 15j)

Bovenstaande figuur brengt alle besproken elementen die de vrijetijdsparticipatie beïnvloeden of bepalen samen.

Inclusieve (vrijetijds)omgevingen zijn noodzakelijk

Het jeugdwerk in Vlaanderen is divers en gediversifieerd, verspreid en goed omkaderd. Het draait op tomeloze inzet van enthousiaste vrijwillige jongeren, er is de mogelijkheid tot kadervorming, waar nodig is er professionele omkadering en expertise en knowhow vinden we bij specifieke werkingen. Alles is in huis om kinderen en jongeren met een beperking rechtmatig een volwaardige vrijetijds-participatie te garanderen. Het onderzoek leert dat een volwaardige vrijetijdsbesteding ontwikkelen een complex en moeilijk verhaal is voor jongeren met een beperking. Belemmeringen en afhankelijkheid haken in elkaar en verhogen de drempels. Er wordt ingeboet op de keuzemogelijkheden en kwaliteit van de vrijetijdsbeleving. Jongeren met een beperking missen de ruimte voor autonomie, experiment, zelfbeschikking en te oefenen in democratie. Obstakels en afhankelijkheid groeien mee en leiden tot segregatie doorheen de leeftijdsfasen en over verschillende levensdomeinen. De jongeren willen van de handicaparchipel, zij beschouwen zichzelf in de eerste plaats als ‘jeugd’ niet als gehandicapt.

Om vrijetijdsarmoede tegen te gaan moeten ze van de handicaparchipel gehaald worden. Zorgverstrekkers, buitengewoon onderwijs, ouders en ouderverenigingen, zouden meer aansluiting moeten zoeken bij het algemene jeugdwerk- of vrijetijdsaanbod. Deze laatste mogen deelnemers met een beperking a priori niet weigeren en hebben de plicht samen met de ouders en interessante partners te zoeken naar hoe we participatie mogelijk kunnen maken. Het is de enige mogelijkheid voor alle partijen om ervaring en vertrouwen op te bouwen; verschillende werkingen tonen nu al dat dit mogelijk is.

Lokale werkingen moeten hierin ondersteund en gestimuleerd worden door hun koepels of moederorganisatie. Het lokale jeugdbeleid kan inzetten op samenwerking en bruggen bouwen tussen het lokale algemeen en specifiek aanbod, tussen lokale zorg-, onderwijs- en vrijetijdsector. Ook in de vorming van jeugd- of vrijetijdswerkers is er werk aan de winkel: inclusief werken als uitgangspunt en niet als variapunt in de vormingsweek maakt de vrijwilligers sterker en minder onzeker.

Het specifieke aanbod mag geen eiland worden en dient naast de animerende functie, ook de vrije ruimte te creëren voor experiment, emancipatie en te oefenen in democratische waarden. Jongeren met een beperking zijn te weinig zichtbaar en actief op diverse beslissingsniveaus. Ook zij willen een actief burgerschap kunnen opnemen. Het jeugdwerk mist in haar aanbod organisaties die werk maken van self-advocacy.

Een specifiek beleid binnen een specifieke subsidiestroom, blijft de segregatie van deze groep in de hand werken. Een inclusief jeugdbeleid, verantwoordelijk voor alle jeugdwerkinitiatieven en eventueel geflankeerd of ondersteund vanuit (jongeren)welzijn, kan de nodige hefboomen creëren die participatie van kinderen en jongeren met een beperking aan alle jeugdwerkvormen mogelijk maakt.

Het VN-comité is duidelijk: mensen met een beperking komen te snel en te jong in parallelle circuits terecht; er moet in Vlaanderen dringend werk gemaakt worden van inclusie in de samenleving (CRPH, 2014). Naast de mogelijkheid om vrije tijd in te vullen vanuit een veilige omgeving op maat, vragen de jongeren zelf om in de eerste plaats te kunnen deelnemen aan activiteiten met leeftijdsgenoten zonder beperking met dezelfde interesses. Het gaat hier niet alleen om de waarde van de activiteit in het nu. Mensen met een beperking hebben er alle baat bij om zo vroeg mogelijk, via vrije tijd en/of school, een sociaal netwerk uit te bouwen met mensen zonder beperking. Zij hebben de ondersteuning vanuit zo'n netwerk nodig om in het verdere leven zo zelfstandig mogelijk te kunnen participeren aan alle aspecten van de samenleving.

**Beno SCHRAEPEN, Hilde MAELSTAF,
Britt DEHERTOGH, Marjan HALSBERGHE**

ISOS Kenniscentrum, Artesis Plantijn Hogeschool
Contact: beno.schraepen@ap.be

BIBLIOGRAFIE

- Aitchison, C. (2003). From leisure and disability to disability leisure: developing data, definitions and discourses. *Disability & Society*, 18(7), 955-969.
- Aitchison, C. (2009). Exclusive discourses: leisure studies and disability. *Leisure Studies*, 28(4), 375-386.
- Baert, S., Hawkins, D., Kroese, B. S., Smithson, P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 133-138.
- Bouverne-De Bie, M., Coussée, F., & Claeys, A. (2002). *Die kinderen hebben hier alles wat ze nodig hebben. Profileren en taakstelling van het jeugdwerk (ook) vanuit het perspectief van jeugdigen*. Onderzoek "Vrijtijdsbesteding bij Genkse jeugd" in opdracht van Stadsbestuur Genk. Tussentijds verslag (15/07/02 – 31/10/02).
- Bracke, G. (2006). *Kinderen en jongeren met een handicap en hun vrijetijdsbesteding. Onderzoek Jeugdwerk met kinderen en jongeren met een handicap: aanbod versus doelpubliek*. Gent: Universiteit Gent/Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Coussée, F. (2006). Jeugdwerk als sociaalpedagogische interventie. Pleidooi voor een verruim(en)de jeugdwerkdefinitie. *Sociale Interventie*, 3, 28-36.
- CRPH. (2014). Slotopmerkingen betreffende het initiële verslag van België. Geraadpleegd via <http://www.diversiteit.be/de-evaluatie-door-het-vn-comite-voor-de-rechten-van-personen-met-een-handicap-een-chronologie>.
- De Visscher, K. (2003). Samen of apart? Doelgroepspecifiek of inclusief jeugdwerk voor kinderen en jongeren met een beperking? *Welwijs*, 14(2), 14-16.
- Dhuyvetter, L. (2008). *De Inclusie van Moeilijk Bereikbare Groepen in het Jeugdwerk: de Visie van Jeugdwerkdeelnemers*. Gent: Universiteit Gent/Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Janssen, R., Van Puyenbroeck, J., & Smits, D. (2010). *Onderzoek naar behoeften op het gebied van vrijetijdsbesteding van de Brusselse jeugd met een handicap*. Brussel: HUB, onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, P., & Schweltnus, H. (2010). A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 57(1), 77-107.
- Meulenkamp, T., van der Hoek, L., & Cardol, M. (2013). *Deelname aan de samenleving van mensen met een beperking, ouderen en de algemene bevolking. Rapportage participatiemonitor 2013*. Utrecht: Nivel.
- Mokos, Y., & Van Meerbeeck, A. (2004). *Tijd voor inclusie? Aangepaste vrijetijdsbesteding voor personen met een handicap*. Leuven: Lucas.
- Pelleriaux, K., & Philips, V. (2005). *Beter samen? Denk- en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië*. Leuven: Acco.
- Pols, J. (2006). Washing the citizen: Washing, cleanliness and citizenship in mental health care. *Culture, Medicine and Psychiatry: an International Journal of Comparative Cross-Cultural Research*, 30(1), 77-104.
- Schraepen, B. (2010). Inclusie in het jeugdwerk. Elke jongere hoort er (nog niet) bij. *Alert*, 2010(5), 31-38
- Van den Broeck, E. (2013). *Inclusie van kinderen en jongeren met een beperking in het jeugdwerk. Ouders van kinderen en jongeren met ASS aan het woord*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

NOTEN

1. Het rapport 'Vrije tijd als handicapsituatie' is te downloaden via volgende link: http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/onderzoek/vrijetijd-als-handicapsituatie_eindrapport.pdf
2. Boccia is een bal- en werpsport geschikt voor sporters met een hersenverlamming of met zware motorieke beperkingen en is vergelijkbaar met petanque.
3. Torbal is een balsport die in teamverband wordt beoefend en specifiek is ontwikkeld voor mensen met een visuele handicap

Dansen met ouders en kinderen

Infant Mental Health in een Centrum voor Integrale Gezinszorg

Lotte SOETE

In een Centrum voor Integrale Gezinszorg (CIG) worden kwetsbare gezinnen met opvoedingsvragen begeleid. Volledige gezinnen kunnen residentieel en mobiel begeleid worden. Onze doelgroep zijn gezinnen met jonge kinderen (tot 13 jaar) en aanstaande (tiener)ouders.

Een aantal jaar geleden sijpelde in CIG Huis Ter Leye het idee door dat we het kind centraler wilden plaatsen in onze gezinsgerichte werking. We wilden onze expertise in jonge kinderen en pril ouderschap versterken. Ik volgde een 2-jarige opleiding Infant Mental Health (georganiseerd door RINO Leuven). Doorheen de opleiding raakte ik er steeds meer van overtuigd dat de Infant Mental Health-visie een grote meerwaarde bood ter ondersteuning van ons aanbod als CIG.

De oproep voor de prijs van de jeugdhulp 2017 focuste op de psychische gezondheid van kinderen en jongeren binnen Jongerenwelzijn. We voelden ons een vreemde eend in de bijt met zeer jonge kinderen als doelgroep, terwijl de andere genomineerden zich voornamelijk op tieners richtten. Groot was dan ook onze verbazing en vreugde toen we op de dag van de jeugdhulp als winnaar afgeroepen werden. Graag neem ik jullie mee wat dat betekent voor ons CIG.

Wat biedt een Centrum voor Integrale Gezinszorg?

Onze werking bestaat uit twee luiken. Enerzijds hebben we verblijfs-modules waarbij volledige gezinnen opgenomen worden in onze voorziening. Dat betekent dat kinderen altijd vergezeld moeten zijn van een ouder. Het residentiele luik biedt unieke mogelijkheden voor observatie van ouder-kindinteracties, het creëren van een oefenruimte in de dagelijkse realiteit van het gezin, het bieden van nabij toezicht en ondersteuning bij erg kwetsbaar ouderschap, het opvolgen en bieden van gezondheidszorg (in de brede betekenis) tijdens de pre-, peri- en postnatale periode, ...

Anderzijds hebben we een mobiel aanbod waarbij gezinnen aan huis begeleid worden, met dezelfde insteek en expertise als het residentiele luik.

De gezinnen die door een CIG begeleid worden hebben steeds een pedagogische vraag, naast tal van andere vragen. De residentiele begeleiding situeert zich in het niet-rechtstreeks toegankelijk hulpaanbod, wat betekent dat er reeds nood is aan ingrijpende hulp. Thema's als tienerouderschap, intrafamiliaal geweld en dreigende uithuisplaatsing van de kinderen komen aan bod.

Iedere begeleiding start met een gezinsdiagnostische fase. De eerste weken van de begeleiding nemen we de tijd om het gezin te leren kennen. We verzamelen informatie en observaties rond individuele factoren van ouders en kinderen, het afstemmen van het pedagogisch aanbod en de pedagogische vragen, de opvoeding en de ruimere contextfactoren. Dit resulteert in een overzicht van de krachten en de zorgen in een gezin en een diagnostisch advies waaruit een begeleidingsplan ontstaat. Courante thema's zijn haalbaar (gedeeld) ouderschap, hechting, (zelf)zorg, afstemmen draagkracht en -last, ontwikkelingsstimulatie, ... Het begeleidingsplan wordt on-

dersteund door methodieken zoals videohometraining, observaties vanuit de Infant Mental Health-visie, duplo (een taal erbij), Emotional Availability Scale, ...

- Videohometraining: samen met de ouders worden videofragmenten van ouder-kindinteracties bekeken, waarbij de focus op het in beeld brengen van positieve aspecten in de relatie ligt.
- Observaties vanuit de Infant Mental Health-visie: observaties gebaseerd op de babyobservaties van Esther Bick, waarbij een getrainde observator een uur lang naar een kind kijkt om zijn/haar binnenwereld vorm te geven.
- Duplo: door middel van een opstelling met duplopopjes een extra dimensie geven aan een gesprek of overleg.
- Emotional Availability Scale: een observatieschaal om bij het bekijken van een videofragment van een ouder-kindinteractie de afstemming tussen ouder en kind in beeld te brengen.

Ouders blijven in het CIG de opvoedingsverantwoordelijken van hun kinderen. Er is op elk moment een begeleider op dienst. We streven ernaar om een oefengelegenheid te creëren die zich tussen het thuismilieu en een uithuisplaatsing bevindt (of als tussenstap na een uithuisplaatsing).

Bij het afronden van een begeleiding wordt bekeken in welke mate het gezin zelfstandig kan functioneren. Indien het gezin zelfstandig gaat wonen, wordt vaak ingezet op ondersteuning door het netwerk en/of begeleidende diensten. Indien duidelijk wordt dat fulltime ouderschap niet haalbaar is, wordt gezocht naar mogelijkheden voor gedeeld ouderschap. Door tal van observaties, begeleidingsgesprekken en overlegmomenten wordt het advies uithuisplaatsing onderbouwd. Het traject wordt in nauwe samenwerking met het gezin en betrokken hulpverleners afgelegd, waardoor het advies begrepen en vaak ook gedragen wordt door het gezin.

Infant Mental Health

We streven naar meer aandacht voor het sociale en emotionele gebeuren rond zwangerschap en bevalling, het doortastend zoeken naar de betekenis achter het gedrag van baby's, peuters en kleuters (samen met de ouders), het faciliteren van een ouder-kindband door het ondersteunen van die prille relatie (containment¹ en holding²), het in kaart brengen van stresserende factoren bij jonge kinderen, ... Deze manier van kijken geeft een erg welkome, aanvullende en vernieuwende input aan onze jarenlang opgebouwde kennis rond gezinsdiagnostiek, hechting, ouder-kindinteracties en de integrale contextbegeleiding.

Hoorde je als ouder of hulpverlener reeds de uitspraak "Kleine kinderen, kleine zorgen. Grote kinderen, grote zorgen."? Niets is minder waar. Het wordt dringend tijd dat we ons met zijn allen grote zorgen beginnen te maken over de kleine kinderen. Wist je bijvoorbeeld dat de hersenontwikkeling van baby's tijdens de eerste 1000 levensdagen een blauwdruk vormt voor het verdere leven van dat kind? Wanneer er vroeger aandacht is voor de psychische en algemene gezondheid van jonge kinderen, zullen er zich minder problemen voordoen bij lagere schoolkinderen en adolescenten. Jonge kinderen kunnen verbaal niet omschrijven hoe ze zich voelen, waar ze last van hebben en wat ze nodig hebben. Een belangrijke methodiek bij het toepassen van de "Infant Mental Health"-visie is het observeren van de jonge kinderen volgens de principes van Esther Bick. In ons CIG probeer ik de kinderen in verschillende situaties te observeren: bij de ouders, in een gekende gestructureerde omgeving zoals kinderopvang of school en in hun thuisomgeving. Door het inzetten van gerichte observaties van de jonge kinderen, het bevragen van de belevingswereld van het kind bij de ouders en het observeren van kinderen en ouders, brengen we de innerlijke wereld van de jonge kinderen naar buiten. We interpreteren hun gedrag door het te bekijken met een "Infant Mental Health"-bril, gebaseerd op het ontwikkelingsmodel van Greenspan (zie kader). We geven betekenis aan hun psychische en emotionele ontwikkeling en stellen vandaaruit een advies op voor ouders en begeleiders.

Het ontwikkelingsmodel van Greenspan beschrijft zes structurele ontwikkelingsniveaus:

- Zelfregulatie en belangstelling voor de wereld om zich heen: het verwerven van een rustige, oplettende zelfregulatie en geïnteresseerd raken in de omgeving (0-3 maanden)
- Relatievorming, hechting en betrokkenheid: betrokken raken en relatievorming, ontwikkelen van gevoel voor intimiteit (2-7 maanden)
- Wederkerige doelgerichte communicatie: intentioneel wederzijds communiceren (3-10 maanden)
- Gedragsorganisatie, probeeromlossend vermogen en verinnerlijking: problemen oplossen en zelfbewustzijn ontwikkelen, complexe communicatie (9-18 maanden)
- Voorstellend vermogen: de wereld van ideeën ontdekken, emotionele ideeën (18-30 maanden)
- Differentiatie van het voorstellend vermogen (logische verbanden leggen tussen ideeën en emotioneel denken: bruggen bouwen tussen ideeën (30-48 maanden)).

Baby's en peuters zijn bij de opstart van de begeleiding door ons CIG vaak het eerste ontwikkelingsniveau nog niet eigen. Door rust en stabiliteit te creëren, in combinatie met een integrale begeleiding waar de ouder-kindinteractie een belangrijk deel van inneemt, maken kinderen grote (psychische) ontwikkelingssprongen.

De ouder-kinddans

Een baby is erg afhankelijk van anderen voor het vervullen van zijn/haar noden en het reguleren van zijn stress. Baby's hebben anderen nodig om stimulerende prikkels toe te voegen en om stresserende prikkels te verminderen. De ouder fungeert als het ware als een "hulp-ik" zodat het leven aantrekkelijk genoeg én beheersbaar blijft voor de baby.

Opvoeden is een ingewikkelde dans tussen ouders en kind. Een ouder krijgt de moeilijke opdracht om signalen bij het kind op te merken, te interpreteren en er gepast naar te handelen. Het kind reageert op zijn/haar beurt, waarop de ouder opnieuw opmerkt, interpreteert en handelt. Deze dans verloopt vaak intuïtief en kan bemoeilijkt worden door verschillende factoren, zoals verslavingsproblematiek bij de ouder of trauma bij het kind.

Een opvoedingsdans vraagt veel oefening en geduld. Vaak is er meer *mismatch* waarbij ouders en kinderen elkaar niet goed begrijpen, dan *match* waarbij ouders en kinderen elkaar vinden. Frustratie wordt soms de motor van ontwikkeling genoemd. Kinderen worden door verkeerd begrepen te worden, uitgedaagd om zich anders of beter uit te drukken.

Het is voor veel ouders een geruststelling dat mismatch bij het dagelijkse opvoeden hoort. Het sleutelwoord hierbij is dat er na een mismatch *herstel* moet volgen. Herstel is nodig om de dans opnieuw te kunnen aanvatten of verder te zetten. Het is een uitdaging om voldoende oog te hebben voor herstel. Dit kan bijvoorbeeld door woorden te geven aan de miscommunicatie, door het kind te troosten en door de interactie opnieuw aan te gaan. Het spreekt voor zich dat dit niet evident is voor ouders die zichzelf moeilijk gereguleerd krijgen.

Beelden bij baby's

Wanneer een ouder de signalen van de baby moeilijk opmerkt en/of onjuist interpreteert, kan de baby minimaliserend hechtingsgedrag vertonen. Die baby's leren te sterk op hun eigen zelfregulatie vertrouwen en te weinig op de relatie met hun opvoedingsfiguren. Dit leidt tot een hoge interne stress bij de baby en een te vroege zelfregulatie. Men spreekt van het ontwikkelen van een onveilige, vermijdende gehechtheid.

Die baby's krijgen vaak de term "gemakkelijk" toegekend. Gemakkelijke baby's zijn stille baby's, huilen weinig en hebben niet veel nodig om tevreden te zijn. De hamvraag hierbij is of de baby wel tevreden is? Stille baby's hebben vaak door ervaringen geleerd dat het geen zin heeft om te huilen of initiatieven te nemen, omdat zo'n gedrag zelden beantwoord wordt. De baby's leren op een te jonge leeftijd om zichzelf gerust te stellen en krijgen te weinig uitdaging en stimulatie om gepaste ontwikkelingsstappen te zetten.

Jeroen (7 maanden) toont geen zichtbare reactie wanneer mama een luide discussie voert, terwijl hij in de buurt in het park ligt te spelen. Hij ligt op zijn rug en houdt af en toe een speeltje omhoog. Zonder protest te tonen, valt hij prompt in slaap tussen het speelgoed. Hij ontwaakt na 5 minuutjes en lijkt rustig rond te kijken. Hij toont geen signalen van vermoeidheid of verveling.

Wanneer een ouder afwisselend wel of niet de signalen van een baby opmerkt en interpreteert, kan de baby maximaliserend hechtingsgedrag vertonen. De baby's stellen zich aanklampend op en tonen onrustig gedrag, omdat ze zelf in beeld willen blijven voor de ouder. Hun strategie is om fysiek nabij te blijven, zodat de ouder hen niet kan "vergeten". Ouders en hulpverleners maken zich vaak zorgen om het overstuur zijn van de baby (in tegenstelling tot het

opmerken van de té gemakkelijke baby's). Men spreekt van een onveilige, ambivalente gehechtheid.

De baby huult vaak, wil constant gedragen worden, kan moeilijk getroost worden, overstrekt zich, ... Ouders zoeken vaak begrijpelijk het medisch circuit op om te achterhalen waarom de baby zo vaak huult. De baby's lijken met niets tevreden te zijn, waardoor de ouder weinig positieve feedback van de baby ontvangt.

Lars (9,5 maanden) huult vaak lang en luid. Wanneer hij even niet huult, snikt hij vaak tussen het spelen en lachen door. Hij maakt een gespannen indruk en klampt zich vast wanneer hij opgetild wordt. Wanneer zijn mama haar stem verheft, verstart hij en begint hij luid te huilen.

Wanneer het gedrag van de ouder onvoorspelbaar blijft voor het kind, valt de organisatie van de (onveilige) gehechtheid weg. Wegens de onvoorspelbaarheid in de relatie weet het kind niet meer hoe zich te gedragen. Afstand en nabijheid van de ouders leiden allebei tot onrust en stress. Dit kan bijvoorbeeld tot uiting komen bij huiselijk geweld of een ouder met een persoonlijkheidsstoornis.

David (10,5 maanden) lijkt in een tweestrijd verwickeld te zijn. Hij maakt geen oogcontact, maar kijkt naar mijn hand. Hij huult en beweegt wat heen en weer, waardoor het lijkt alsof hij twijfelt om toenadering te zoeken. Plots raakt hij met zijn hand heel kort mijn hand aan. Hij trekt snel zijn hand terug en huult luid. David slaat nog eens op mijn hand en reageert op dezelfde manier. Dan maakt hij voor het eerst oogcontact, voelt iets voorzichtiger aan mijn hand. Hij trekt zijn hand geschrokken terug en houdt die met zijn andere handje vast. Hij huult luid. Het lijkt alsof hij zich aan mij verbrand heeft.

Baby's hebben weinig verdedigingsmechanismen om om te gaan met overspoeling. Ze kunnen wegkijken, zich wegdraaien en huilen. Wanneer een baby vaak geen reactie opmerkt op het huilen of de overspoeling erg groot is, heeft de baby slechts één optie meer over: dissociatie. De baby lijkt zich dan af te sluiten van de buitenwereld, richt zijn blik op één punt en herhaalt bepaalde gedragingen. Hij komt als het ware los van de fysieke wereld, die hij op dat moment niet verwerkt krijgt.

Sara (9 maanden) kijkt bijvoorbeeld naar het plafond, beweegt haar hoofd snel heen en weer en wrijft intussen met haar voeten tegen het wipstoeltje.

Dansen op een slappe koord

De ouders die door ons CIG begeleid worden, kampen met verscheidene zware stresserende factoren. Ze hebben vaak een jong sociaal-emotioneel functioneren, hebben beperkte cognitieve vaardigheden, kampen met psychische en verslavingsproblematieken, hebben een zeer jonge leeftijd, ... Ouders hebben het gevoel dat ze geen controle hebben over wat hen overkomt en ook de controle over hun kinderen verliezen (door tussenkomst van een gemandateerde voorziening of jeugdrechtbank).

Deze factoren nemen zoveel ruimte in, dat ouders vaak te weinig mentale ruimte over hebben om zich in te leven in hun kinderen, na te denken wat hun kind met zijn gedrag wil duidelijk maken en welk antwoord ze kunnen bieden als ouder. Ze hebben het gevoel dat ze aan het dansen zijn op een slappe koord.

Vaak voelen ouders zich alleen, gestresseerd en onwetend bij de opvoeding van hun kinderen. We trachten in de begeleiding in eerste instantie er gewoon te zijn voor de ouders. Vaak zien we dat ouders zorg aan hun kinderen kunnen doorgeven, wanneer er eerst voor hen gezorgd wordt (creëren van een *holding environment*). Terzelfdertijd proberen we de zware last van de ouders mee te dragen. Enerzijds zetten we in op integrale begeleiding en het reduceren van stresserende factoren. Anderzijds creëren we een vangnet waar bij we de zorgen en lasten van ouders helpen dragen (containment). In de begeleiding trachten we mentale ruimte te creëren bij de ouder door samen naar hun kind te kijken en na te denken wat hun kind wil zeggen. Er worden filmfragmenten gemaakt die bekeken worden door de bril van de Emotional Availability Scales. Er wordt ingezet op videohometraining, waarbij de ouders positieve interacties leren zien bij zichzelf en hun kinderen. Er wordt ingezet op modeling (samen met de ouder opvoedkundige taken uitvoeren) en de aanwezigheid van betrouwbare derden uit het netwerk of de hulpverlening.

We nemen de expertise uit de observaties mee in de gesprekken met de ouders en het opstellen van handelingsplannen. We zoeken naar een evenwicht tussen de noden van het kind en wat de ouder kan aanbieden. Indien nodig zoeken we mogelijkheden in het netwerk of de hulpverlening om de noden van het kind zo goed als mogelijk te kunnen invullen. Liever een stevige volksdans, dan een wankel evenwichtsspektakel. *It takes a whole village to raise a child.*

Prijs van de jeugdhulp

We zijn blij met de mogelijkheid 10 000 euro te besteden aan het verder uitbouwen van Infant Mental Health in ons CIG. We passen onze begeleidingsprocessen aan, investeren in vorming en onderbouwen onze handelingsplannen vanuit de Infant Mental Health-visie.

We denken na hoe we onze expertise en enthousiasme rond jonge kinderen en pril ouderschap bij meer gezinnen kunnen inzetten. We hadden reeds verkennende gesprekken met de kinderopvang en CKG en denken na over een dagopvang voor jonge kinderen met focus op de psychische ontwikkeling en de ouder-kindrelatie. De nieuwbouwplannen van ons CIG, evoluties op regionaal niveau rond jonge kinderen en de hervorming van de GGZ vormen een unieke kans bij het verder uitwerken van die ideeën.

Ik hoop u een korte inkijk gegeven te hebben in de weg die we als CIG ingeslagen zijn. Er zijn al veel danspases gezet en er is nog veel werk om onze danszaal, danspartners en choreografieën te optimaliseren. Met veel enthousiasme gaan we verder aan de slag. Het einde is nog lang niet in zicht.

Lotte SOETE

Stafmedewerker/orthopedagoog CIG Huis Ter Leye
Doorniksesteenweg 207-209, 8500 Kortrijk
056/22 20 51 - lottesoete@huisterleye.be

NOTEN

1. Containment: de zwaarte en last mee helpen dragen met de ouder
2. Holding: zorgen voor de ouder, zodat hij/zij voor zijn/haar kind kan zorgen

CLB en beroepsgeheim

Wie ziet het bos door de bomen nog?!

Kris STAS en Sofie VAN DEN BUSSCHE

Dit artikel gaat in op de informatie-uitwisseling tussen scholen en CLB van het GO!. Ze zijn nauw op elkaar betrokken, alhoewel beiden vanuit een andere kernopdracht vertrekken. Ze beschikken niet over dezelfde geheimhoudingsplicht, wat samenwerken soms complex maakt. Bovendien werken ze allebei in een veranderende tijdsgeest, waarin de focus erg op veiligheid komt te liggen. Stapsgewijs gaan we dieper in op verschillen en samenwerkingsmogelijkheden.

Het CLB

De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) zijn ingebed in het onderwijs, maar hun werking situeert zich op het raakvlak van onderwijs en welzijn. Deze positie houdt een aantal uitdagingen in voor het CLB. Enerzijds werken zij nauw samen met de scholen, anderzijds zijn zij partner van de Integrale jeugdhulp waar zij als enige actor tot de sector onderwijs behoren. De rol van het CLB bestaat onder meer uit het bepalen van de onderwijsbehoeften van een leerling. Dit doen zij samen met ouders, leerlingen en scholen. Vanuit deze positie detecteren zij ook ondersteuningsnoden die een antwoord vragen vanuit het jeugdhulpverleningsaanbod. Zij vervullen de draaischijffunctie tussen onderwijs en welzijn. Hierbij worden CLB's jammer genoeg vaak geconfronteerd met lange wachtlijsten. Intussen blijft het CLB samen met de school alles op alles zetten om een kind zo goed mogelijk te laten functioneren in de school- en opvoedingscontext. Het kunnen delen van informatie met al de betrokken actoren is cruciaal. Verschillende regelgeving bemoeilijkt deze informatie-uitwisseling soms. Recente wijzigingen aan de regelgeving over beroepsgeheim maakt informatiedeling bovendien nog complexer.

Figuur 1. Wat zijn de kernopdrachten van het CLB?

Ondersteunen en stimuleren van een positief leer- en opvoedingsklimaat op school	Samenwerken in een netwerk (warm toeleiden, terugkoppelen en vertalen)
Begeleiden, ondersteunen en stimuleren van leerlingen in zinvolle leer- en ontwikkelingstrajecten	

De school

De kernopdracht van een school is wezenlijk verschillend van de opdracht van een CLB. Eenvoudig gesteld is de kernopdracht van een onderwijsinstelling om via onderwijs bij te dragen aan de ont-

plooiing van kinderen, jongeren en zelfs volwassenen. We beschikken in Vlaanderen over een uitgewerkt onderwijsaanbod, waardoor de scholingsgraad van kinderen, jongeren en volwassenen er, algemeen gesproken, goed uitziet. Kinderen, jongeren en ook volwassenen, brengen heel wat van hun tijd door in onderwijsinstellingen. Het intense contact maakt dat het personeel van een onderwijsinstelling niet alleen zicht heeft op schoolse vooruitgang van leerlingen, maar vaak ook inkijk heeft in de achtergrond van leerlingen en zo zicht krijgt op de sterktes en de belemmeringen voor de ontwikkeling en het functioneren van een leerling. Informatiedeling met andere sectoren wordt dan een issue voor een school.

Figuur 2. Wat zijn de kernopdrachten van de school?

Betrokkenheid bevorderen in de leef- en leergemeenschap	Initieel leren om te kwalificeren
Leervermogen stimuleren door het begeleiden bij leerhindernissen	Talenten ontwikkelen en vanuit talent oriënteren

Het zorgcontinuüm biedt structuur aan zorg binnen een onderwijscontext.

Fase 0: brede basiszorg

Vanuit een visie op zorg biedt een school aan alle leerlingen een krachtige leeromgeving (een veilig en positief klasklimaat, betekenisvolle taken en gerichte ondersteuning). De leerkracht voert uit. De rol van het CLB is hier samen met de pedagogische begeleiding, schoolondersteunend.

Fase 1: Verhoogde zorg

Wanneer blijkt dat de brede basiszorg onvoldoende tegemoetkomt aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling kan de leerkracht te rade gaan bij het zorgteam van de school. In deze fase wordt de zorg uitgevoerd door de leerkracht, ondersteund door het

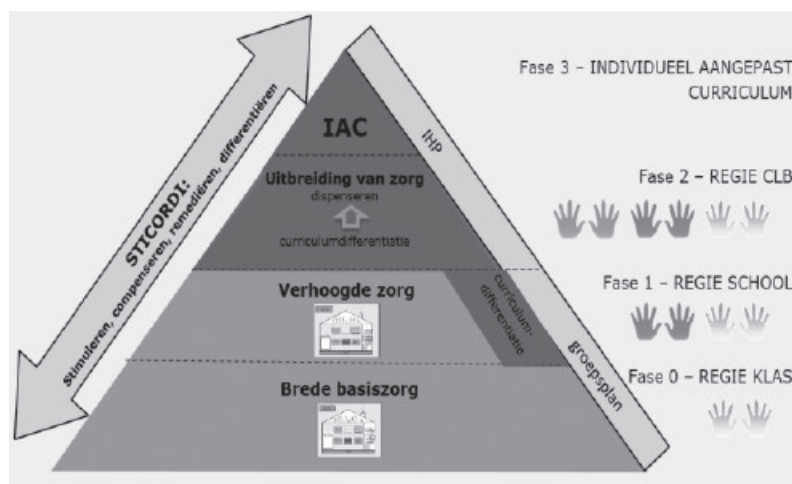
zorgteam. Ook hier werkt het CLB samen met de pedagogische begeleiding vooral schoolondersteunend.

Fase 2: uitbreiding van zorg

Wanneer blijkt dat de genomen maatregelen in de vorige fases onvoldoende toereikend zijn om de leerling te laten participeren aan het onderwijs, komt de regie in handen van het CLB en wordt er een handelingsgericht diagnostisch traject gelopen. De onderwijs- en opvoedingsbehoeften worden hierbij in kaart gebracht en er worden adviezen aangereikt.

Fase 3: individueel aangepast curriculum (IAC)

Wanneer blijkt dat de aanpassingen (waaronder STICORDI-maatregelen) onvoldoende en/of onredelijk zijn om het gemeenschappelijk curriculum te volgen, is er sprake van een IAC, een individueel aangepast curriculum of een aanbod op maat. Dit IAC kan zowel binnen het gewoon (met eventueel ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk), als binnen het buitengewoon onderwijs. Wanneer de leerling ook nood heeft aan een aanbod uit de welzijns- of gezondheidssector is het CLB de draaischijf tussen de school en de welzijns- en of gezondheidsactoren.



Figuur 3. School en CLB samen op weg binnen een zorgcontinuüm

De discretieplicht van de leerkracht én het beroepsgeheim van het CLB

CLB-medewerkers zijn gehouden aan het beroepsgeheim zoals omschreven in artikel 458 van het Strafwetboek (zie kader).

Art. 458 strafwetboek: beroepsgeheim

“Geneesheren, heelkundigen, officieren van gezondheid, apothekers, vroedvrouwen en alle andere personen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd, en deze bekendmaken buiten het geval dat zij geroepen worden om in rechte (of voor een parlementaire onderzoekscommissie) getuigenis af te leggen en buiten het geval dat de wet, het decreet of de ordonnantie hen verplicht of toelaat die geheimen bekend te maken, worden gestraft met gevangenisstraf van een jaar tot drie jaar en een geldboete van honderd euro tot duizend euro of met een van die straffen alleen.”

In principe heeft een leerkracht een discretieplicht. Dit betekent dat een leerkracht informatie ontvangt, of opmerkt in functie van de onderwijsopdracht. Er is dus geen sprake van een noodzake-

lijke vertrouwensrelatie in functie van deze doelstelling. Wat niet wegneemt dat heel wat leerkrachten in de praktijk het vertrouwen van een leerling genieten. Een leerkracht deelt relevante informatie enkel met bevoegden; dit wil zeggen dat informatie over een leerling gedeeld kan worden met de klassenraad, collega-leerkrachten, de directie, de zorgleerkracht én het CLB indien nodig. Naar derden toe moet een leerkracht zich discreet gedragen over de informatie van en over een leerling. Gezien leerkrachten meestendeels ambtenaren zijn spreken we ook over een ambtsgeheim.

School en CLB: horen, zien en zwijgen? Niet de enige optie!

“Lise is zwanger. Ze wil graag ondersteuning van een CLB-medewerker: samen bekijken wat de mogelijkheden zijn, hoe ze dit moet aanpakken,.... Lise wil niet dat haar school geïnformeerd wordt. Intussen rijzen er vragen op school. Lise is de laatste tijd erg emotioneel, ze sluit zich af, haar schoolresultaten gaan plots bergaf,.... De school vraagt hulp aan het CLB.”

Hoe verloopt de informatie-uitwisseling tussen school en CLB in deze situatie? Binnen de school is er sprake van ambtsgeheim, alle CLB-medewerkers hebben beroepsgeheim. Van school naar CLB stelt zich geen probleem, gezien het ambtsgeheim (of discretieplicht) toelaat dat er relevante informatie gedeeld wordt met actoren die betrokken zijn bij het onderwijsgebeuren van de leerling. Van CLB naar school betekent dit dat er geen informatie-uitwisseling mogelijk zou zijn. Gezien deze uitwisseling echter **noodzakelijk** is binnen de samenwerking heeft de wetgeving een mogelijkheid voorzien, namelijk d.m.v. artikel 36 uit het decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding (zie kader).

Art. 36. Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding

Het centrum heeft recht op de relevante informatie die over de leerlingen in de school aanwezig is en de school heeft recht op de relevante informatie over de leerlingen in begeleiding. Ze houden allebei bij het doorgeven en het gebruik van deze informatie rekening met de geldende regels inzake het beroepsgeheim, de deontologie en de bescherming van de persoonlijke levenssfeer.

Dit artikel geeft echter slechts een mogelijkheid voor het uitwisselen. In de praktijk moet een CLB-medewerker telkens afwegen: wat is relevant? Wat kan gedeeld worden? Wat is noodzakelijke info voor de school? Bij dit alles moet er rekening gehouden worden met het beroepsgeheim. Geen evidentie dus!

Het CLB zal enkel die informatie doorgeven aan de school die noodzakelijk is om de leerling te ondersteunen in zijn leer- en ontwikkelingsproces. Er zal telkens, samen met de ouders en/of de leerling besproken worden welke info relevant is voor de school en welke info zal gedeeld worden. De CLB-medewerker ziet erop toe dat hij of zij het vertrouwen van de ouders en de leerling niet beschaamt. Het is immers de taak van een drager van het beroepsgeheim om in te schatten wat de mogelijke ge-

volgen zijn van het al dan niet delen van informatie. Soms gaat er tijd over vooraleer ouders en/of een leerling kunnen inschatten of dat informatie delen met een leerkracht zinvol kan zijn om de persoonlijke situatie vooruit te helpen. Dit vraagt van een CLB-medewerker het nodige geduld.

Enkel nagaan of informatiedeling wettelijk kan, is onvoldoende. Een CLB-medewerker moet immers bij elke vraag naar informatiedeling stilstaan bij een aantal basisprincipes van hulpverlening. Als houvast geven we hier enkele belangrijke principes mee die door de CLB-medewerker gehanteerd kunnen worden bij de afweging om info te delen met andere actoren zoals de school, maar ook met andere hulpverleners, procureur,...

De vertrouwensrelatie staat voorop

Binnen de hulpverlening staat de noodzakelijke vertrouwensrelatie tussen cliënt en hulpverlener centraal. Om deze vertrouwensrelatie optimaal te kunnen realiseren zijn hulpverleners gebonden aan het beroepsgeheim. Niet enkel voor de individuele cliënt is dit vertrouwen in de hulpverlening cruciaal. Beroepsgeheim heeft ook een maatschappelijke functie. Het zorgt er namelijk voor dat mensen beroep 'durven' doen op hulpverlening. Die vertrouwensband is essentieel om tot efficiënte en preventieve hulpverlening te komen. In alle situaties waarin men informatie uitwisselt en of afweegt om dit te doen, moet de vertrouwensrelatie, en hoe men daar zo respectvol mogelijk mee kan omgaan, centraal staan.

Daarom is het steeds aan te raden om te proberen de cliënt zelf te responsabiliseren en te motiveren om informatie te delen, eventueel met ondersteuning van de CLB-medewerker. Deze stelt zichzelf hierbij steeds de vraag waarom men als hulpverlener beter geplaatst is dan de cliënt zelf om bepaalde informatie te delen.

Transparant werken = cruciaal binnen hulpverlening

Transparant werken is cruciaal bij het opbouwen of onderhouden van een vertrouwensrelatie. Een hulpverlener betreft dan ook steeds de cliënt bij een informatie-uitwisseling en informeert hem erover (tenzij dit om veiligheidsredenen of wettelijke voorschriften niet kan). Als CLB probeert men in de mate van het mogelijke samen met de cliënt te bepalen welke informatie, met wie, en op welke manier kan gedeeld worden. Wanneer de cliënt instemt met het doorgeven van informatie, of dit zelf wenst, kan men er echter als hulpverlener ook voor kiezen dit niet te doen omdat het indruist tegen het **belang van de cliënt** of tegen het maatschappelijk belang. Het kan bijvoorbeeld niet opportuun zijn om de drugproblematiek van een cliënt te bespreken met derden, zelfs indien de cliënt daar zelf om vraagt. Daardoor kan de perceptie ontstaan dat het niet mogelijk is om in vertrouwen hulp te krijgen aangaande deze problematiek en kunnen potentiële cliënten met dezelfde problematiek afgeschrikt worden. Bovendien kan de minderjarige cliënt misschien de effecten hiervan onvoldoende inschatten. Dit moet dan ook met de cliënt besproken worden omdat dit kan indruisen tegen zijn persoonlijk belang.

De hulpverlener moet stilstaan bij zijn eigen opdracht en positie

Transparant en betrouwbaar zijn, betekent ook dat de hulpverlener zich bewust is van de eigen positie en het eigen mandaat. Met welk mandaat treedt men op? Binnen welke setting werkt men? Is er sprake van een informatieplicht binnen deze opdracht? Welke hulpverleningsdoelen worden nagestreefd? Past de uitwisseling in het

nastreven van die doelen? De gesprekspartner heeft mogelijk een andere positie, opdracht en doel. Kennis daarvan is belangrijk om af te wegen of (en welke) informatie uitgewisseld kan worden en om de cliënt goed te informeren over het doel en de gevolgen van een uitwisseling. Vanuit de hulpverlening is het CLB gericht op hulpverleningsdoelen, veiligheid van cliënten en mogelijke (toekomstige) slachtoffers. Bestrafing van de dader is geen hulpverleningsopdracht en kan dus nooit de reden zijn waarom hulpverleners informatie delen, maar het kan er wel het gevolg van zijn.

Wat kunnen de gevolgen zijn van de informatie-uitwisseling?

De hulpverlener heeft tot taak om, vóór de informatie-uitwisseling, na te gaan wat er met de informatie gaat gebeuren. Om de cliënt goed te kunnen informeren over de informatie-uitwisseling en hem daarin – in de mate van het mogelijke – mee te nemen, is het belangrijk te kunnen duiden waarom informatie wordt uitgewisseld en met welke mogelijke gevolgen. Elke uitwisseling vereist daarom ook transparantie van de gesprekspartner die informatie aan het CLB vraagt. Heeft de gesprekspartner die informatie ontvangt nog controle over de mogelijke gevolgen? Of kan de ontvanger van informatie hierna een eigen traject lopen met de informatie? Is er ruimte om hierover afspraken te maken?

Informatie delen is zelden een verplichting.

De hulpverlener beslist

De drager van het beroepsgeheim maakt zelf de afweging om al dan niet informatie te delen binnen het juridische kader (dat de mogelijkheid biedt om soms informatie te delen). Zelden is er sprake van een plicht tot het delen van informatie. Naast het juridisch kader is het even belangrijk te kijken of men de informatie-uitwisseling kan inpassen in de hulpverleningsopdracht en doelen. Dus m.a.w. zelfs als het juridisch mogelijk is om informatie te delen, kan je er heel bewust voor kiezen dit niet te doen in het belang van je cliënt. Als hulpverlener heeft men steeds een hulpverleningsplicht, zeker als het CLB inschat dat er een groot gevaar is voor cliënt of derden. Hulpverleners is veel meer dan informatie-uitwisseling, maar soms is informatie delen de enige mogelijkheid om een groot gevaar te stoppen. Het is aan de hulpverlener om de afweging te maken of men kan of moet overgaan tot een uitwisseling, of de voorwaarden daartoe vervuld zijn, de inschattingen van gevaar voor de cliënt en mogelijke andere slachtoffers, zijn hulpverleningsopdracht, welke informatie je daarbij moet of mag delen,.... Als hulpverlener blijft men daarin niet alleen staan, maar doet men beroep op collega's en experts.

De positie van het CLB binnen Integrale jeugdhulp: een vreemde eend in de bijt?

De school merkt dat Jan zijn gedrag enorm escaleert. Er is sprake van meerdere agressie-incidenten zowel naar medeleerlingen als naar leerkrachten toe. Na een handelingsgericht diagnostisch traject is de conclusie dat er ook nood is aan een observatie binnen een observatie- en behandelingscentrum (OBC). Het CLB doet een aanvraag via een A-document. Jan kan hier niet direct terecht, de wachttijd bedraagt ongeveer zes maanden. In afwachting van deze noodzakelijke hulp maakt de school een individueel handelingsplan op, met ondersteuning van het CLB.

Zoals eerder vermeld is het CLB de enige actor binnen de jeugdhulp die niet onder het beleidsdomein Welzijn valt, maar onder het be-

leidsdomein Onderwijs. De decretale opdracht van het CLB situeert zich op verschillende domeinen: leren en studeren, onderwijsloopbaanbegeleiding, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het CLB zorgt als belangrijke schakel voor de verbinding tussen beide beleidsdomeinen. De overgrote meerderheid van leerlingen die nood hebben aan extra ondersteuning binnen jeugdhulp lopen een traject samen met het CLB.

Het CLB gaat op zoek naar hulp binnen de rechtstreeks toegankelijke hulp. Indien dit niet volstaat maken ze een A-document op om niet-rechtstreeks toegankelijke hulp aan te vragen. Gedurende dit proces blijven zij fungeren als aanspreekpunt en als draaischijf tussen welzijn en onderwijs en zijn zij zowel voor onderwijs als voor welzijn de contactpersoon. Daarnaast is het CLB voor leerlingen, hun ouders en de school ook het aanspreekpunt inzake verontrustende situaties. Ook daar wordt een traject gelopen dat eventueel kan resulteren in een melding aan een gemandateerde voorziening via een M-document. Vanuit haar opdracht binnen onderwijs vervult het CLB de draaischijffunctie bij het toeleiden naar RTJ of NRTJ.

Hoe wordt informatie-uitwisseling geregeld binnen integrale jeugdhulp?

De informatie-uitwisseling tussen de verschillende actoren binnen integrale jeugdhulp wordt geregeld door artikel 74 van het decreet betreffende de integrale jeugdhulp (zie kader).

Artikel 74, decreet betreffende de integrale jeugdhulp

De actoren, vermeld in artikel 72, wisselen onder elkaar persoonsgegevens uit met het oog op de uitvoering van de bevoegdheden en taken, geregeld bij of krachtens dit decreet.

Met behoud van de toepassing van de verplichtingen en beperkingen die voortvloeien uit de wet van 8 december 1992 tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van de verwerking van persoonsgegevens of uit de regelgeving van de sectoren, is de gegevensuitwisseling onderworpen aan de volgende voorwaarden:

- 1° de gegevensuitwisseling heeft alleen betrekking op gegevens die noodzakelijk zijn voor de jeugdhulpverlening;
- 2° de gegevens worden alleen uitgewisseld in het belang van de personen tot wie de jeugdhulpverlening zich richt;
- 3° de actoren, vermeld in artikel 72, proberen, zo veel mogelijk, de instemming met de gegevensuitwisseling te verkrijgen van de persoon op wie de gegevens betrekking hebben.

De Vlaamse Regering kan nadere regels bepalen over de vorm waarin en de wijze waarop de persoonsgegevens worden uitgewisseld.

Dit houdt in dat er tussen de verschillende sectoren sprake is van gedeeld beroepsgeheim indien het gaat om noodzakelijke gegevens, die uitgewisseld worden in het belang van de cliënt én (zoveel mogelijk) met instemming van de cliënt. Ook hier gaat het niet om een verplichting, de hulpverlener in kwestie dient steeds een afweging te maken waarbij bovenvermelde criteria een belangrijke houvast zijn.

Recent (in werking getreden op 29/08/2016) werd artikel 75/1 toegevoegd (zie kader). Concreet gaat het hierbij om een verbod tot informatie-uitwisseling tussen jeugdhulpaanbieders (waaronder CLB) enerzijds en het parket en sociale diensten jeugdrechtbank anderzijds. Het verbod geldt niet als er een geïnformeerde en schriftelijke toestemming is van de bekwame minderjarige of de ouders van de niet-bekwame minderjarige. Het verbod geldt ook niet ten aanzien van een aantal basisgegevens, meer specifiek gaat het om identificatiegegevens en het feit of er hulpverlening werd aangevat, voortgezet of beëindigd.

Artikel 75/1 decreet betreffende de integrale jeugdhulp

Behalve in de gevallen die bij of krachtens dit decreet zijn bepaald, is elke vorm van gegevensoverdracht verboden tussen enerzijds de jeugdhulpaanbieders die geen gemandateerde voorziening zijn, en anderzijds de magistraten, belast met jeugdzaken en de sociale diensten.

Het verbod, vermeld in het eerste lid, geldt niet als de betrokken minderjarige, die minstens twaalf jaar is of, als hij jonger is, tot een redelijke beoordeling van zijn belangen in staat is, en zijn ouders of opvoedingsverantwoordelijken op een geïnformeerde en schriftelijke wijze instemmen met de overdracht van gegevens. Het verbod geldt evenmin voor de basisgegevens met betrekking tot:

1° de identificatie van de betrokken partijen;

2° het feit of er jeugdhulpverlening ten aanzien van de minderjarige en, in voorkomend geval, aan zijn ouders of opvoedingsverantwoordelijken is aangevat, wordt voortgezet of is beëindigd.

De gegevensuitwisseling, vermeld in het tweede lid, kan alleen plaatsvinden na een schriftelijke vraag van magistraten, belast met jeugdzaken, of van de sociale diensten met het oog op het bieden van de gepaste jeugdhulpverlening aan de minderjarige, aan zijn ouders of opvoedingsverantwoordelijken.

Dit artikel kan zorgen voor een zekere omwenteling. De grens tussen 'vrijwillige' en 'gedwongen' hulpverlening dreigt te vervagen. Ook bij deze bepaling staat de noodzakelijke vertrouwensrelatie tussen de CLB'er en de jongere nog steeds op de eerste plaats en dienen bovengenoemde criteria afgetoetst te worden.

Conclusie

Of een CLB-medewerker besluit om al dan niet informatie over zijn cliënt te delen met de school of met een andere actor blijft steeds een **afweging op casusniveau**. Bovenstaande criteria bieden een houvast bij het nemen van beslissingen. Voor leerlingen én ouders moet het heel helder zijn, wat het onderscheid is tussen de school en het CLB. Als dit als één pot nat gepercipieerd wordt, kan dit als pervers effect hebben dat de leerling of ouders zich in stilzwijgen hullen. Dit kan risicovol zijn bij verontrustende situaties. Minderjarigen hebben sowieso vaak het idee dat volwassenen bepalen wat goed voor hen is: het CLB bewaakt daarom goed de vertrouwensrelatie. Een leerling moet goed weten wat die wel en niet kan verwachten van een CLB medewerker én van onderwijspersoneel.

In gezamenlijk overleg met leerkrachten bewaakt de CLB-medewerker de transparantie van de afspraken en communiceert ze met de leerling. Bij aanvang en afsluiting van het contact maakt de CLB-medewerker goed duidelijk wie wat opneemt. Indien nodig vraagt het CLB de leerling nogmaals na het contact om na te gaan of alles loopt zoals het met de leerling werd afgesproken. Bij het minste signaal van wantrouwen besteedt de CLB-medewerker hieraan expliciete aandacht. Het is immers de taak van de CLB'er om de weg naar hulpverlening ten allen tijde open te houden, tenzij een ingrijpende interventie zich opdringt. Een leerkracht kan vanuit een andere doelstelling werken en kan van daaruit verwachtingen hebben over infodeling ten aanzien van de CLB'er die niet stroken met de opdracht van deze laatste. Als zich dit voordoet, is het aan het CLB om hierover een metagesprek te voeren, zodat de betrokken leerling geen hinder ondervindt en zich correct benaderd voelt.

Kris STAS* en Sofie VAN DEN BUSSCHE**

* Kris Stas is stafmedewerkster bij het steunpunt algemeen welzijnswerk dat vanaf 1 januari 2018 behoort tot SAM: steunpunt Mens en Samenleving. Tevens is ze docente beroepsethiek bij sociaal werk aan de Karel de Grote Hogeschool.

** Sofie Van den Bussche is maatschappelijk werker bij de Permanente Ondersteuningscel Centra voor Leerlingenbegeleiding GO!

Dader- en slachtofferschap van geweld

Het plezier van geweld bij jongeren nader onderzocht

Evi VERDONCK

Geweld is niet weg te denken in onze huidige samenleving. Meermaals worden we opgeschrikt door verhalen over geweldsmisdrijven gepleegd door of tegen jongeren. Denk maar aan de recente rellen in Brussel en de berichten over de meisjesbende die de Brugse stationsbuurt terroriseren. Hierbij gaat de maatschappelijke aandacht vooral naar jongeren als daders, maar jongeren zijn ook regelmatig het slachtoffer van geweld. En vaak gaat het om dezelfde jongeren.

Deze bijdrage gaat dieper in op de samenhang tussen daderschap en slachtofferschap van geweld bij jongeren. Meer specifiek trachten we te achterhalen of de aantrekkelijkheid van geweld – de ‘fun’, de ‘kick’ – een rol speelt in de verklaring voor de dader-slachtoffer overlap. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een scholenonderzoek in Genk, uitgevoerd in 2016 bij een 800-tal leerlingen (Verdonck, 2017).

Jongeren die geweld plegen hebben een grotere kans om ook slachtoffer te worden van geweld (en criminaliteit in het algemeen) dan niet-plegers (o.a. Lauritsen et al., 1991; Wittebrood & van Wilsem, 2015). Dit geldt ook voor slachtoffers: slachtoffers van geweld hebben, in vergelijking met niet-slachtoffers, een grotere kans om als dader met geweld en criminaliteit in aanraking te komen. Hoe kan de dader-slachtoffer overlap verklaard worden? Vaak blijft de verklaring beperkt tot het vergelijken van sociodemografische kenmerken tussen beide groepen: jongeren, mannen, lager opgeleiden en stedelingen zijn als slachtoffer en dader vaker bij geweldsmisdrijven betrokken dan vrouwen, ouderen en niet-stedelingen (o.a. Wittebrood & van Wilsem, 2015; Ousey et al., 2011). Daders en slachtoffers delen niet alleen een gemeenschappelijk profiel, zij hebben ook dezelfde levensstijl en routines waardoor zij vaker in situaties terechtkomen die gelegenheid bieden tot het plegen van geweld (o.a. Lauritsen et al., 1990).

In ons onderzoek bestuderen wij ook de aantrekkelijke componenten van geweld die naast de klassieke oorzaken (zoals sociodemografische factoren en levensstijlfactoren) belangrijk zijn voor de verklaring én bestrijding van jongerengeweld. In dit perspectief (o.a. Verdonck, 2017; de Jong & Schinkel, 2005) wordt geweld benaderd als een fenomeen dat jongeren fascineert en aantrekt om het geweld zelf. Meer specifiek gaan we na of het plezier dat geweld oplevert een rol van betekenis heeft in de verklaring van de overlap tussen daders en slachtoffers. We gebruiken de gegevens uit een scholenonderzoek met leerlingen uit zeven Genkse scholen die een tweede, derde en/of vierde graad of opleidingen in het secundair-na-secundair (Se-n-Se) aanbieden (Verdonck, 2017). 854 jongeren vulden de vragenlijst in, waarvan 55.9% jongens en 44.1% meisjes. De leeftijd van de respondenten varieert van 15 tot 24 jaar. Bijna de

helft van de bevroegde Genkse jongeren is 17 of 18 jaar (N=350). Wat onderwijsvorm betreft, volgt 17.4% (N=146) van de respondenten een aso richting, 34% (N=286) van de jongeren zit in het tso, 42.4% (N=357) in bso en 6.2% in dbso (N=52). Tot slot is 57.1% (N=485) van de bevroegde jongeren van niet-Belgische afkomst.

De aantrekkelijkheid van geweld

Geweld is een fenomeen dat in onze samenleving fascineert en aantrekt. In de (sociale) media en de populaire cultuur kan op een ‘legitieme’ manier genoten worden van geweld. Boomkens (1998) spreekt over ‘nouvelle violence’, een trend waar geweld geen functioneel doel dient, maar losgekoppeld wordt van oorzaak en gevolg. Sensatie en geweld worden aan elkaar verbonden: de boodschap is dat het toebrengen van pijn en schade grappig en leuk is. Niet enkel in films, ook in games, zoals ‘Grand Theft Auto’ en ‘Call of Duty’, staat de geweldsestheticisering centraal. Het hoofddoel is om zoveel mogelijk mensen neer te schieten en auto’s te stelen. Naast pure fictie wordt in reality-tv ook steeds meer ingegaan op het (extreme) geweld dat zich in de maatschappij voordoet, zoals het Nederlandse opsporingsprogramma ‘Opsporing verzocht’ en de Vlaamse documentaire ‘De Kroongetuigen’ waarin waargebeurde en spraakmakende misdaadverhalen gereconstrueerd worden. Jongeren – maar ook volwassenen – willen een glimp opvangen van de dader en zoeken naar beelden waar het geweld expliciet wordt afgebeeld. En ook reëel geweld op straat of op school kan een bron van vertier zijn voor jongeren.

Tot nog toe wordt de houding van jongeren ten aanzien van het gebruik van geweld en het plezier dat geweld kan opleveren, weinig in het onderzoek naar verklaringen van geweld opgenomen (Verdonck

& Pleysier, 2013). Terwijl jongeren die positief staan tegenover geweld meer gewelddadig gedrag stellen dan jongeren die geweld afkeuren. Ook omgekeerd geldt het verband: jongeren die delicten plegen staan positiever ten opzichte van geweld dan niet-plegers (o.a. Op de Beeck & Put, 2011; Verdonck & Pleysier, 2013; Verdonck, 2017). Daarnaast is aangetoond dat blootstelling aan geweld de houding van jongeren ten aanzien van geweld beïnvloedt, wat wil zeggen dat slachtofferschap van geweld leidt tot een grotere geweldstolerantie (Funk et al., 1999).

In feite is er nog maar weinig geweten over wat jongeren nu juist als 'fun or enjoyable' ervaren wanneer het tot geweld komt. Schinkel (2010; de Jong & Schinkel, 2005) spreekt bij de verleiding van geweld over 'autotelisch geweld'. 'Autotelisch' verwijst naar het woord 'autos' (zelf) en 'telos' (doel), nl. geweld omwille van het geweld zelf, vanuit een fascinatie voor geweld, voor de 'fun' of 'kick'. Bij autotelisch geweld is er sprake van een wil tot geweld vanwege het plezier dat genoten wordt bij het plegen van geweld zelf. Geweld wordt 'om het geweld zelf' gepleegd, net zoals er sprake kan zijn van het beoefenen van sport om de sport, of seks om de seks (de Jong & Schinkel, 2005; Schinkel, 2010).

Om de waardering van geweld en het plezier dat geweld kan opleveren in kaart te brengen, werden aan Genkse scholieren 12 stellingen voorgelegd. De resultaten staan afgebeeld in tabel 1.

De eerste drie items peilen naar de mate waarin jongeren legitiem of spelenderwijs geweldsvormen waarderen. Hieruit blijkt dat legitieme vormen van geweld of spelletjes waarbij in zekere zin 'geweld' gepleegd wordt, niet worden geaccepteerd door Genkse scholieren. Enkel 'een beetje worstelen met vrienden' wordt door het merendeel van de jongeren leuk bevonden (37.1%). Met de overige twee uitspraken, met name 'het graag spelen van spelletjes waarbij fysiek contact is toegelaten' en 'het tof vinden om vechttechnieken uit films en dergelijke te imiteren' is respectievelijk 24.4% en 23.4% van de jongeren het (helemaal) eens. De volgende drie items peilen naar de mate waarin jongeren geweld gebruiken als uitlaatklep (dimensie 'afreageren met geweld'). Hieruit blijkt dat 37.8% al eens zo boos is geweest dat zij zich

niet meer konden inhouden om te slaan of schoppen en 32% van de Genkse jongeren rapporteert dat zij (helemaal) akkoord gaan met de stelling 'slaan of schoppen kan soms opluchten'. Een beduidend kleiner aantal jongeren, namelijk 16.9%, is het (helemaal) eens met de stelling 'als ik mij slecht voel, heb ik de neiging om te slaan of schoppen'. Op te merken valt dat deze drie items kunnen peilen naar zowel fysiek geweld tegen personen als tegen goederen om zich af te reageren, dit in tegenstelling tot de andere items die expliciet peilen naar de waardering van geweld gepleegd tegenover personen. Met de items die de 'kick van de geweldshandeling' meten, zijn Genkse scholieren het minder eens dan de voorgaande uitspraken. Slechts 8.2% vindt het fijn om met vrienden iemand uit te dagen en te vechten. Ongeveer 13% is het (helemaal) eens met de voorstelling dat iemand slaan zonder deze persoon ernstig te verwonden fijn kan zijn en dat iemand slaan een kick kan geven. Hieruit blijkt dat fysiek geweld door de Genkse jongeren niet als een amusementsfactor wordt gezien. Ook de laatste drie items, die 'innerlijke geweldsdrang' meten, worden door het merendeel van de respondenten niet geaccepteerd: 23% van de jongeren fantaseert wel eens hoe zij iemand die zij haten pijn kunnen doen, 15% denkt

Tabel 1: Aantal respondenten in percentages dat '(helemaal) niet akkoord', 'tussen beide' en '(helemaal) akkoord' is met stellingen naar de intrinsieke waardering van geweld

	Item	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord	N
Gespeeld geweld	1. Spelletjes waarbij tikken, slaan en schoppen is toegelaten (billetje klets, panna...), speel ik graag	50.9	24.7	24.4	849
	2. Een beetje worstelen met vrienden vind ik leuk	35.3	27.6	37.1	841
	3. Het kan tof zijn om vechttechnieken uit films, games of vechtsporten in het echt te proberen	55.8	20.8	23.4	847
Afreageren met geweld	4. Ik ben al eens zo boos geweest dat ik mij niet meer kon inhouden om te slaan of schoppen	46.8	15.4	37.8	848
	5. Als ik mij slecht voel, heb ik de neiging om te slaan of schoppen	66.3	16.8	16.9	847
	6. Slaan of schoppen kan soms opluchten	40.7	27.3	32.0	846
Kick van de geweldshandeling	7. Ik kan mij voorstellen dat iemand slaan zonder hem/haar ernstig te verwonden fijn kan zijn	68.5	18.2	13.3	842
	8. Het kan soms fijn zijn om met vrienden iemand uit te dagen en te vechten	78.6	13.2	8.2	838
	9. Ik kan mij voorstellen dat iemand slaan of schoppen een kick kan geven die goed aanvoelt	69.0	18.0	13.0	843
Innerlijke geweldsdrang	10. Als ik iemand zie vechten op tv of in het echt krijg ik soms ook zin om te slaan of schoppen	76.9	12.9	10.2	842
	11. Ik fantaseer soms over hoe ik iemand die ik echt haat pijn kan doen	60.0	17.0	23.0	843
	12. Ik denk soms na over hoe het zou voelen om iemand pijn te doen	67.8	17.2	15.0	842

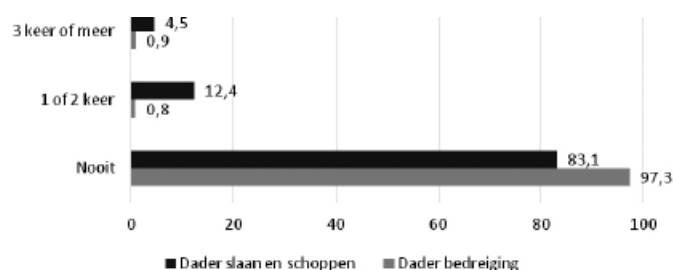
Bron: Verdonck (2017)

soms na hoe zij zich zouden voelen als zij iemand pijn zouden doen en 10.2% krijgt soms zin om iemand te slaan of schoppen als zij dit zien op tv.

Jongeren als dader of slachtoffer

Jonge daders

Hoeveel Genkse scholieren komen als dader in aanraking met geweld? Hiervoor vroegen wij aan de leerlingen of ze 'wel eens iemand bedreigd hebben om geld of iets anders te kunnen afnemen' (bedreiging) en of ze 'wel eens iemand hebben geslagen of geschopt zodat hij/zij gewond was of verzorgd moest worden' (slaan en schoppen). Figuur 1 geeft aan dat in het afgelopen jaar de overgrote meerderheid van de bevroegde jongeren in Genk 'nooit' deze vormen van gewelddadig gedrag heeft gesteld. Iemand bedreigen om geld of iets anders te kunnen afnemen komt dus nauwelijks voor bij de bevroegde jongeren.

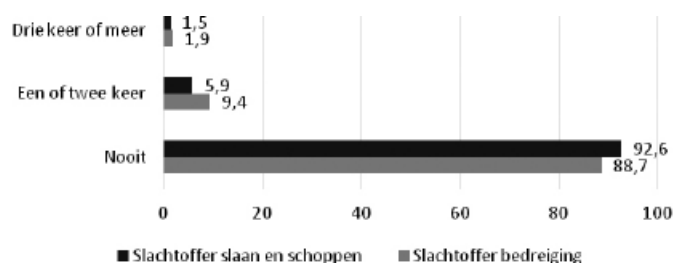


Figuur 1. Frequenties zelfgerapporteerd daderschap van geweld bij Genkse scholieren (in percentages)

Vervolgens vergeleken wij in welke mate de geweldswaardering verschilt tussen geweldplegers en niet-geweldplegers. Geweldplegers scoorden op alle items van de geweldswaarderingsschaal beduidend hoger. Bv. op item 2 (Een beetje worstelen met vrienden vind ik leuk) gaat 60% van de geweldplegers akkoord met de stelling, bij niet-plegers is dit 32% (Chi² 39.790***); op item 10 (Als ik iemand zie vechten op tv of in het echt krijg ik soms ook zin om te slaan of schoppen) is dit respectievelijk 25% en 7% (Chi² 45.314***). Met andere woorden: geweldplegers hebben een hogere geweldstolerantie dan niet-geweldplegers.

Jonge slachtoffers

Om slachtofferschap van geweld bij Genkse scholieren na te gaan, werden twee feiten voorgelegd waarvan de jongeren dienden aan te geven of en in welke mate ze ermee geconfronteerd werden in het voorbije jaar. Aan de jongeren werd (analoog met daderschap) gevraagd hoe vaak ze 'bedreigd werden met een wapen (stok, mes, ketting, ...)' (bedreiging) en hoe vaak ze 'in elkaar geslagen werden zodat ze er verwondingen aan overhielden' (slaan en schoppen).



Figuur 2. Frequenties zelfgerapporteerd slachtofferschap van geweld bij Genkse scholieren (in percentages)

Figuur 2 laat zien dat de meerderheid van de bevroegde jongeren nooit als slachtoffer in aanraking zijn geweest met de twee geweldsgedragingen.

Bovenstaande cijfers tonen aan dat zowel daderschap als slachtofferschap aanwezig zijn in de leefwereld van de Genkse scholieren, maar dat de grote meerderheid van hen nooit als plegger of slachtoffer in aanraking is geweest met de twee bevroegde geweldsfeiten. Deze resultaten zijn gelijkaardig aan bevindingen uit eerder Vlaams onderzoek naar daderschap en slachtofferschap onder jongeren (o.a. Cops & Pleysier, 2016; Cops, 2014; Verdonck et al., 2011).

Ook hier gaan we na of er een verschil is tussen slachtoffers en niet-slachtoffers inzake de waardering van geweld. Zoals bij daderschap zien wij dat slachtoffers van geweld hoger scoren dan niet-slachtoffers op alle items die peilen naar een aantrekkelijkheid van geweld. Bv. op item 2 (Een beetje worstelen met vrienden vind ik leuk) zegt 47% van de slachtoffers akkoord te gaan met de stelling, terwijl bij niet-slachtoffers is dit 35% (Chi²-toets 6,067*); op item 10 (Als ik iemand zie vechten op tv of in het echt krijg ik soms ook zin om te slaan of schoppen) is dit respectievelijk 16.5% en 9% (Chi²-toets 6,145*).

Jongeren als dader én slachtoffer

Met betrekking tot geweld – in tegenstelling tot andere delicten zoals vandalisme en diefstal – speelt het interactionele aspect tussen dader en slachtoffer een grote rol van betekenis. Hierdoor zijn beide groepen moeilijk op te delen: het onderscheid tussen dader en slachtoffer is namelijk vaak gebaseerd op 'goed geluk', het verschil in fysieke kracht, het aantal passieve en actieve omstanders of 'supporters', enzovoort.

Mogelijke verklaringen

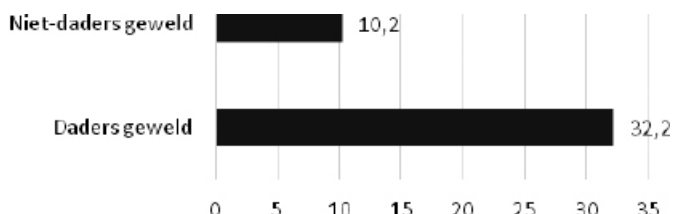
Daderschap en slachtofferschap van geweld zijn – zoals reeds eerder gezegd – met elkaar vervlochten. De vraag is echter op welke manier de link tussen daderschap en slachtofferschap kan worden geïnterpreteerd. Doorgaans worden twee verklaringen naar voren geschoven. In de eerste plaats wordt de samenhang tussen dader- en slachtofferschap veroorzaakt door een gemeenschappelijk dagelijks leefpatroon van daders en slachtoffers (o.a. Lauritsen et al., 1990). Uitgaan bijvoorbeeld verhoogt de kans op slachtofferschap, maar een verhoogd uitgaansgedrag verklaart bovendien ook het stellen van gewelddadig gedrag. Daarenboven is de sociale controle in die situaties waar potentiële daders en slachtoffers elkaar ontmoeten gering. Dit vergroot de mogelijkheden tot het plegen van geweld, maar betekent ook dat potentiële slachtoffers meer kwetsbaar en onbeschermd zijn (Wittebrood & van Wilsem, 2015).

Ten tweede zou het plegen van gewelddadig gedrag ook direct samenhangen met de kans slachtoffer te worden van geweld en visa versa (Vynckier & Pauwels, 2010). Gewelddadige delinquenten lijken bij uitstek personen die zelf veel in aanraking komen met andere delinquenten en zich aldus in verhoogde mate blootstellen aan het risico op slachtofferschap. Verder vormen daders een relatief 'aantrekkelijke' en 'gemakkelijke' groep om geweld tegen te plegen, omdat zij minder snel aangifte doen bij de politie. Daarnaast is het mogelijk dat zij te maken krijgen met vergelding voor eerder uitgeoefend geweld of een ander gepleegd misdrijf (o.a. Wittebrood & van Wilsem, 2015). Als men bij de eerste confrontatie als verliezer

uit het gevecht komt, gaat men de volgende keer de confrontatie aan om gevoelens van woede, onrechtvaardigheid of wraak naar aanleiding van het eerdere slachtofferschap te compenseren.

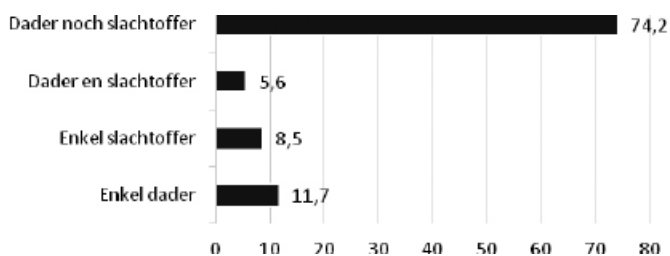
Direct verband?

Om de relatie dader-slachtofferschap nader te onderzoeken, kijken we eerst of er een rechtstreeks verband is tussen de groep daders en de groep slachtoffers. We gaan na of het gerapporteerde slachtofferschap verschilt tussen daders en niet-daders van geweld (figuur 3).



Figuur 3. Prevalentie van slachtofferschap bij daders en niet-daders van geweld

De resultaten tonen dat plegers van geweld een hogere kans hebben om slachtoffer van geweld te worden. Van alle plegers rapporteert 32.2% dat ze minstens één keer slachtoffer zijn geworden, terwijl slechts 10.2% van de niet-plegers zegt slachtoffer van één van de bevroegde delicten te zijn.



Figuur 4. Frequenties van 'enkel daders', 'enkel slachtoffers', 'daders en slachtoffers' en 'daders noch slachtoffers' (in percentages)

In figuur 4 wordt het percentage jongeren afgebeeld dat als 'enkel dader', 'enkel slachtoffer', 'dader en slachtoffer' en 'dader noch slachtoffer' wordt geduid. Hieruit blijkt dat een klein deel van de bevroegde scholieren (5,6%) aangeeft zowel dader als slachtoffer van geweld te zijn. Echter, de grote meerderheid van de Genkse jongeren (74,2%) wordt helemaal niet geconfronteerd met geweld, noch als dader, noch als slachtoffer.

Indirect verband?

In wat volgt gaan we een stap verder en zoeken we naar indicaties voor een indirect verband. In welke mate delen de groep daders en de groep slachtoffers een gemeenschappelijk profiel?

In het eerste model is enkel slachtofferschap als indicator opgenomen (zie tabel 2). Hieruit blijkt dat slachtoffer zijn van geweld bijdraagt in de voorspelling van het plegen van geweld¹.

De kans op het plegen van geweld is dus groter bij jongeren die slachtoffer zijn van geweld en suggereert een direct verband tussen slachtofferschap en daderschap van geweld.

Het effect blijft even sterk na toevoeging van sociodemografische factoren in model 2, wat betekent dat het verband tussen dader- en slachtofferschap niet kan worden verklaard door gemeenschappelijke achtergrondkenmerken van daders en slachtoffers. Mannen, jongeren in het tso en bso, en jongeren uit gezinnen met een lage socio-economische status, hebben wel een grotere kans op geweldpleging. Leeftijd en afkomst dragen daarentegen niet bij aan de voorspelling van geweld.

Aan het derde model wordt het hebben van een risicovolle levensstijl toegevoegd. Het is duidelijk dat het dagelijks leefpatroon van jongeren invloed heeft op de kans pleger te worden van geweld. Zowel een uitgaansgericht vrijetijdspatroon, als het hebben van delinquenten vrienden hangen sterk samen met daderschap.

Uit het laatste verklaringblok (model 4) blijkt, tot slot, dat naast slachtofferschap en een risicovolle levensstijl de intrinsieke waardering voor geweld een belangrijke rol speelt. Jongeren die geweld als aantrekkelijk beschouwen, hebben een grotere kans op het plegen van geweld dan jongeren die geweld niet waarderen.

Aandacht voor het plezier dat geweld oplevert

In deze bijdrage zijn we dieper ingegaan op de link tussen daderschap en slachtofferschap van geweld. Hiervoor maakten we gebruik van gegevens uit een zelfrapportageonderzoek dat gevoerd is bij Genkse scholieren. Uit de resultaten blijkt dat er een samenhang bestaat tussen slachtofferschap en de kans dader te worden van geweld. De dader-slachtoffer relatie wordt gedeeltelijk verklaard door een aantrekkingskracht ten opzichte van geweld en een gelijkaardig leefpatroon bij slachtoffers en daders dat hen vervolgens vaker in risicovolle situaties brengt. Er bestaat dus een indirecte relatie tussen daderschap en slachtofferschap. Daarnaast is er ook sprake van een directe relatie tussen daderschap en slachtofferschap.

Tabel 2. Logistische regressieanalyse met het plegen van geweld als afhankelijke variabele

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Slachtofferschap geweld				
Slachtofferschap (ref. cat.: geen slachtoffer)	4.210***	4.017***	2,624**	2,440**
Sociodemografische factoren				
Geslacht (ref. cat.: man)		.333***	,515*	,700
Leeftijd		.934	,937	,965
Onderwijsvorm (ref. cat.: aso)		1.985*	1,735	1,714
Afkomst (ref. cat.: Belgische afkomst)		1.521	1,414	1,273
Socio-economische status		1.151*	1,158*	1,181*
Risicovolle levensstijl				
Risicovolle vrijetijdsbesteding			1,504**	1,399**
Delinquente peers			4,103***	3,207***
Intrinsieke geweldswaardering				
Intrinsieke geweldswaardering				2,138***

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Hierbij lijkt het ons belangrijk op te merken dat een grote meerderheid van de jongeren rapporteert nooit met geweld in aanraking te zijn gekomen, noch als dader, noch als slachtoffer. De directe samenhang tussen daders en slachtoffers geldt dus slechts voor een kleine specifieke groep jongeren (o.a. Cops & Pleysier, 2016). Een kleine groep jongeren is dus afwisselend slachtoffer en dader van geweld omdat zij veel in aanraking komen met andere jongeren die delicten plegen en zich in verhoogde mate blootstellen aan het risico om pleger of slachtoffer te worden van geweld.

Bij geweld is vaak sprake van een interactioneel aspect waarbij slachtoffers een actieve rol op zich kunnen nemen bij de totstandkoming van geweld. In hoeverre wordt het geweld uitgelokt door slachtoffer of door diens gedrag in eerdere ervaringen met de pleger? Om deze relatie dieper uit te spitten is het zinvol om ook specifieke kenmerken van de context en de interactie tussen de betrokkenen in detail te analyseren. Ook bij de aanpak is het aan te bevelen aandacht te hebben voor de situationele aspecten en omstandigheden die leiden tot het geweld.

Potentiële jonge daders en potentiële jonge slachtoffers ontmoeten elkaar vaak in semipublieke ruimten, zoals uitgaansgelegenheden. We kunnen veronderstellen dat conflictsituaties zich vaak voordoen op dit terrein en dat het gedrag van alle partijen een rol van betekenis speelt in de totstandkoming en escalatie van geweld. Het is dan ook aanbevolen om jongeren de risico's op een gewelddadige interactie in semipublieke ruimten (zoals uitgaanscentra) te leren herkennen en hen vaardigheden aan te leren om dergelijke risico's te vermijden (zie ook Beke et al., 2001).

Deze bijdrage legt expliciet de focus op de rol van een intrinsieke geweldswaardering in de verklaring van de dader-slachtoffer overlap bij jongeren. Aanvullend op eerdere studies die de relatie dader- en slachtofferschap als studieobject centraal stellen, kunnen we besluiten dat een intrinsieke geweldswaardering een rol van betekenis speelt in de verklaring van gewelddadig gedrag bij jongeren. De opvatting dat intrinsieke aspecten van belang zijn in de verklaring voor daderschap, slachtofferschap en de link tussen beiden, biedt ook een aantal handvaten voor de preventie van en voor interventies gericht op geweld. Een aanpak waarbij kinderen en jongeren hun fascinatie voor en wil tot geweld op een sociaal geaccepteerde manier kunnen kanaliseren is aan te bevelen. Dit kan bijvoorbeeld door het aanmoedigen van participatie aan gestructureerde vrijetijdsactiviteiten in brede zin zoals sport en spel.

Vanuit ander onderzoek kan het vastgestelde verband tussen slachtofferschap en een intrinsieke geweldswaardering verklaard worden aan de hand van de blootstelling van geweld binnen het gezin. Hier toe is het zinvol om ook beleidsmatig in te zetten op de houding en attitude van geweld bij slachtoffers van intrafamiliaal geweld, en vanuit een integrale visie potentieel toekomstig gewelddadig gedrag bij deze groep trachten te voorkomen. Het is dus belangrijk om attitudes en overtuigingen, waaronder een intrinsieke geweldswaardering, tijdig te identificeren. Indicatoren voor een intrinsieke geweldswaardering kunnen hier mogelijks voor aangewend worden in de vorm van een risicoscreening. Om onterechte stigmatisering en criminalisering te vermijden, is het belangrijk om de risico's af te wegen op basis van een professioneel gestructureerd oordeel en niet uitsluitend op basis van een 'kwantitatieve' risicotoestand.

Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat niet alle slachtoffers van geweld een prosociale of tolerante houding ontwikkelen tegenover geweld. Ondanks dat er sprake is van een transgenerationale overdracht van gewelddadige patronen binnen families, vertoont niet elk kind of jongere dat (direct of indirect) slachtoffer is van geweld op latere leeftijd problematisch en gewelddadig gedrag. Het is belangrijk ook andere factoren in acht te nemen die een rol spelen in de ontwikkeling van het kind. Veerkracht bijvoorbeeld werkt als een belangrijke beschermende factor voor negatieve invloeden van buitenaf. Aandacht aan het versterken van de veerkracht bevordert het herstel bij kinderen en jongeren. Bouwen aan veerkracht zorgt er bijgevolg voor dat kinderen en jongeren beter in staat zijn om de negatieve invloeden te verwerken en op een constructieve manier hiermee om te gaan.

Evi VERDONCK

evi.verdonck@ucll.be

NOTEN

1. Eenvoudig gesteld: hoe meer sterren (*) hoe groter de voorspellende kracht.

REFERENTIES

- Beke, B.M.W.A., de Haan, W., & Terlouw, G.J. (2001). *Geweld verteld. Daders, slachtoffers en getuigen over 'geweld op straat'*. Den Haag: WODC.
- Boomkens, R. (1998). *De angstmachine. Over geweld, literatuur en popmuziek*. Amsterdam: De Balie.
- Cohen, L.E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608.
- Cops, D. (2014). Criminaliteit en onveiligheidsgevoelens doorheen de tijd. Een analyse op basis van 10 jaar JOP-monitor. In L. Bradt, S. Pleysier, B. Spruyt, J. Siongers & J. Put (red.). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor2013* (pp. 71-93). Leuven: Acco.
- Cops, D. & Pleysier, S. (2016). Over jongeren als dader, slachtoffer en de link tussen beiden. *Justitie & Veiligheid*, 6, 1-13. Geraadpleegd via <https://nicc.fgov.be/upload/publicaties/jsjv06nl.pdf>
- De Jong, M.J., & Schinkel, W. (2005). De verleiding van geweld. *Sociologie*, 1(3), 229-258.
- Funk, J.B., Elliot, R., Urman, M.L., Flores, G.T., & Mock, R.M. (1999). The attitudes toward violence scale: A measure for adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(11), 1123-1136.
- Gilbert, R., Widom, C., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries, *The Lancet*, 373, 68-81.
- Lauritsen, J.L., Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1991). The link between offending and victimization among adolescents. *Criminology*, 29, 265-292.
- Op de Beeck, H., & Put, J. (2011). *Jongerengeweld in Brussel. Op zoek naar een contextuele verklaring*. In N. Vettenburg, M. Elchardus & J. Put (Red.), *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel* (pp. 329-348). Leuven: Acco.
- Ousey, G.C., Wilcox, P., & Fisher, B.S. (2011). Something old, something new: Revisiting competing hypotheses of the victimization-offending relationship among adolescents. *Journal of Quantitative Criminology*, 27, 53-84.
- Schinkel, W. (2010). *Aspects of violence. A critical theory*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Slovak, K., Carlson, K., & Helm, L. (2007). The influence of family violence on youth attitudes. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(1), 77-99.
- Verdonck, E. (2017). *De aantrekkelijkheid van geweld. Een onderzoek naar de rol van intrinsieke aspecten in de betekenisgeving en verklaring van fysiek geweld bij jongeren (proefschrift)*. Leuven: KU Leuven, Leuvens Instituut voor Criminologie.
- Verdonck, E., & Pleysier, S. (2013). De aantrekkelijkheid van geweld en gewelddadig gedrag bij Antwerpse en Gentse jongeren. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Red.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 317-337). Leuven: Acco.
- Verdonck, E., Cops, D., Pleysier, S., & Put, S. (2011). Jongeren en geweld. Dader- en slachtofferschap gemeten en beleefd. Acco: Leuven.
- Vynckier, G. & Pauwels, L. (2010). Exploring the role of exposure to offending and deviant lifestyles in explaining offending, victimization and the strength of the association between offending and victimization. In M. Cools et al. (red.). *Safety, societal problems and citizens' perceptions* (pp. 61-84). Antwerpen: Maklu.
- Wittebrood, K., & van Wilsem, J. (2015). *Jongeren en geweld. De relatie tussen slachtofferschap, daderschap en leefstijl*. In I. Weijers & C. Eliaerts (Red.), *Jeugdcriminologie. Achtergronden van jeugdcriminaliteit (2de dr.)* (pp. 319-332). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Arbeid en tewerkstelling

Onbeperkt verlof mogen nemen: werkt dat wel? - Een Belgische bedrijf gaf werknemers vorig jaar de optie om onbeperkt verlof te nemen. Een opvallende zet en eentje waar veel werknemers jaloers op zijn. Maar werkt het ook?
www.marbles.be/blog/onbeperkt-verlof-een-jaar-later/

Wat is de kmo-portefeuille? - Via de kmo-portefeuille zijn er subsidies mogelijk voor opleiding, advies, strategisch advies, advies internationaal ondernemen, technologie-verkenning en coaching die worden ingekocht bij erkende dienstverleners.
www.vlaio.be/artikel/wat-de-kmo-portefeuille

Solicitatiesprek: wat mag en wat niet? - Patrick Humblet, professor sociaal recht aan de Universiteit Gent en Bram Sebrechts van het Gelijkekansencentrum Unia gevenhet antwoord.
www.vdab.be/magezine/10-2017/vraag

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Vragen over de taalontwikkeling van een meertalig kind? - Foyer vzw beschikt sinds januari 2014 over opgeleide taalanalisten. Onder begeleiding van een logopediste gespecialiseerd in meertaligheid, verzorgt De Foyer oudergesprekken en doen De Foyer taalanalyses voor verschillende thuishalen. Dit op aanvraag van: ouders, scholen, CLB, logopedisten, psychologen, orthopedagogen.
www.foyer.be/IMG/pdf/-39.pdf

Segregatie in het onderwijs overstijgen - Voor de vijfde maal op rij vroeg de Stichting aan het team van professor Dirk Jacobs van de ULB om een grondige vergelijkende analyse te maken van de PISA-tests in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel, dit keer op basis van de resultaten van 2015. Daaruit blijkt dat de prestatieverschillen tussen leerlingen 'met' en leerlingen 'zonder' een migratieachtergrond zorgwekkend blijven.
www.kbs-frb.be/nl/Activiteiten/Publications/2017/20170828NT

Segregatie in het onderwijs – Commissie voor Onderwijs - Vlaanderen scoort in vergelijking met andere regio's vrij goed wat betreft de gemiddelde schoolprestaties, maar de prestatieverschillen tussen de best presterende leerlingen en de minder goed presterende zijn erg groot.
www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/1196163/verslag/1198676

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Verdrag over de Rechten van het Kind - Op 4 juli leverde de Belgische overheid zijn periodiek rapport over de naleving en toepassing van het Verdrag over de Rechten van het Kind in bij het VN-Comité. De Kinderrechtencoalitie en La CODE schrijven nu samen met tientallen middenveldorganisaties aan een Alternatief Rapport over de kinderrechten in België. Dat wordt afgerond tegen 1 december en we willen het dan ook voorstellen aan de publieke opinie. Vóór 1 maart 2018 leggen we het rapport neer bij de VN in Genève.
www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/kinderrechten-belgi%C3%AB

Naar een Vlaams jeugd-delinquentierecht - Dat jeugd-delinquentierecht betekent een fundamentele bijsturing in de institutionele omgang met het gedrag van jongeren: Vlaanderen verlaat deels het beschermingsmodel om jongeren (vanaf 12 jaar) aan te spreken op hun gedrag. Streefdatum voor de invoering van de nieuwe regelgeving is 1 januari 2019.
www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/naar-een-vlaams-jeugd-delinquentierecht

Jij en de jeugdrechtsbank - Het Agentschap Jongerenwelzijn legt in een klare taal uit aan de jongeren hoe de jeugdrechtsbank werkt en hoe ze er best mee samenwerkt.
www.familie recht.vlaanderen/Portals/20/Images/Brochure/Jeugdrechtsbank.pdf

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Jeugdmonitor: meten is weten! - De ervaringen en de perceptie van kinderen en tieners blijven belangrijk bij de uitstippeling van het lokale jeugdbeleid. Deze tool geeft de lokale besturen een ruggensteun om kinderen en jongeren te blijven betrekken bij het jeugdbeleid van hun stad of gemeente. Op die manier kan je het beleid bijsturen of de resultaten meenemen naar de volgende beleidsperiode.
www.sociaalcultureel.be/nieuws-jeugd2017/009.aspx

Integratie van pleegzorg in crisisnetwerken - In Vlaanderen is pleegzorg de prioriteit te verkiezen hulp bij uithuisplaatsing van jonge kinderen, ook in crisissituaties. De focus ligt op jonge kinderen (0 tot 6 jaar). Voor crisissituaties die een snel antwoord vereisen (dezelfde dag), wordt crisispleegzorg vanaf 1 januari 2018 geïntegreerd in de crisisnetwerken.
<http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/professionelen/jeugdhulpaanbieders/crisisjeugdhulp>

Nood aan cliëntoverleg of bemiddeling? - Vanaf 1 januari 2018 neemt de afdeling Continuïteit en toegang (ACT) de organisatie van cliëntoverleg en bemiddeling over. Cliëntoverleg en bemiddeling blijven twee belangrijke instrumenten om continuïteit in de jeugdhulp te garanderen en kunnen ingezet worden om hulpverlening beter op elkaar af te stemmen of breken in de jeugdhulp te vermijden.
<http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/professionelen/jeugdhulpaanbieders/clientoverleg-en-bemiddeling/>

Nieuwe of vernieuwde websites

www.vanbasisnaarsecundair.be - "Het basisonderwijs en het secundair onderwijs sluiten op veel vlakken niet goed aan op elkaar." Een uitspraak om bij te zuchten en verder te berusten of om op zoek te gaan en er iets zinvol aan te doen? Een site met inspiratie voor schoolploegen, ouders en leerlingen.

www.verwonderd.be - Je verwondt jezelf misschien sinds kort, of al een lange tijd, en je weet eigenlijk echt niet met wie je daarover kan praten.

www.grotekansen.be/home - Een website over een project "Kleine kinderen, grote kansen - KKGK?"

www.letop.be/ - voor ouders, leerkrachten en professionelen over leerstoornissen en problemen bij het leren.

www.talesathome.eu/nl - TALE@home beoogt het ondersteunen van meertalige gezinnen met als doel hen te helpen om een stimulerende omgeving te scheppen voor taalleren en welbevinden

www.expo.be/home - Sinds mei 2014 valt EXPOO onder het decreet preventieve gezinsondersteuning. De aansturing gebeurt nu volledig door Kind en Gezin. EXPOO bouwt mee aan een positieve leefomgeving waar het voor kinderen en jongeren goed is om op te groeien.

Onderwijs, vorming en opleiding

De modernisering van de structuur en de organisatie van het secundair onderwijs - Advies over het voorontwerp van decreet tot wijziging van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010, wat betreft de modernisering van de structuur en de organisatie van het secundair onderwijs
www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rso-rso-adv-1718-001.pdf

Win een coaching om nog meer te differentiëren! - Schoolmakers en het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) bieden een ruim aanbod aan vormen op maat van de aanvrager, van korte keynote op een pedagogische studiedag tot een masterplan voor meer meesterschap
www.schoolmakers.be/diversiteitsactie-duik-differentiatie/

Stress op school: meer dan yoga en een stressbal - Tussen januari en maart 2017 onderzocht de Vlaamse Scholierenkoepel hoe het gesteld was met stress bij leerlingen. In een online peiling lieten zo'n 6000 scholieren hun ervaringen met die schoolstress weten
www.scholierenkoepel.be/artikels/stress-op-school-meer-dan-yoga-en-een-stressbal

Onderzoek

Weglopen: banden verbreken... om banden te zoeken - Op basis van een literatuurstudie, een grondige analyse van de dossiers van Child Focus en interviews met weglopers probeerden de onderzoekers een zicht te krijgen op de levenscontext en de dynamieken die een rol spelen vóór, tijdens en na het weglopen.
www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/jonge-weglopers-profiel

Geletterdheid in Vlaanderen gewikt en gewogen - Anno 2017 heeft Vlaanderen 21 jaar geletterdheidsbeleid achter de rug om de geletterdheidsproblematiek het hoofd te bieden. In aanloop naar een derde Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen is het dan ook tijd om even stil te staan. Wat heeft het Vlaamse geletterdheidsbeleid tot hertoe opgeleverd? Wat zijn recente wetenschappelijke inzichten die een frisse blik bieden voor eventueel nieuw beleid? In dit academisch syntheseverslag wordt een overzicht geboden van de huidige kennisbasis rond geletterdheid.

www.cteno.be/downloads/publicaties/syntheseverslag_geletterdheid_definitief.pdf

Onderzoek naar digitale geletterdheid bij nieuwkomers - Dat het wegwerken van digitale uitsluiting voor de doelgroep laaggeletterde inburgeraars een belangrijk actiepunt is, blijkt ook uit de beleidsnota Inburgering en Integratie (2014-2019). In dit kader werd binnen het Steunpunt Inburgering en Integratie een onderzoek opgezet dat de digitale geletterdheid van de groep (laaggeletterde) inburgeraars in kaart brengt. In dit onderzoek zullen we eerst nagaan wat de specifieke noden zijn van (laaggeletterde) inburgeraars met betrekking tot hun digitaal functioneren.

www.cteno.be/downloads/publicaties/inburgeringstraject_dat_klikt_schiepers_etaal_2017.pdf

Vlaamse Overheid

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

September 2017

- Relatie tussen onderwijscurricula en beroepskwalificaties. Advies VLOR
- Voorontwerp van decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. Advies VLOR
- Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsinspectie 2.0. Advies VLOR
- Voorontwerp van decreet over de uitbouw van de graduaatsopleidingen. Advies VLOR
- Uitbouw graduaatsopleidingen in de hogescholen. Advies SERV
- Financiering volwassenenonderwijs. Advies SERV
- Leerlingenbegeleiding. Advies SERV
- Afschaffing basiskennis bedrijfsbeheer. Advies SERV
- Ontwerp van decreet houdende de subsidiëring van bovenlokaal jeugdwerk, jeugdhuizen en jeugdwerk voor bijzondere doelgroepen. Advies SARC
- GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Jaarverslag voor de Vlaamse Regering
- Compendium 2016. Erasmus+
- Heb je een doktersbriefje nodig voor de school?
- Nooit meer zwijgen. Hoe omgaan met seksueel grensoverschrijdend gedrag
- Strategisch plan Geletterdheid 2017-2024
- Beste Boekenjuf/meester 2017
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. (Brochure voor ondernemers)
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. (Brochure voor onderwijsinstellingen)
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Schoolspotters
- Wat na het secundair onderwijs? Najaar 2017

Oktober 2017

- Overdracht van de lerarenopleiding. Advies VLOR
- Strategisch plan Geletterdheid 2017-2024. Advies VLOR
- Onderzoeksvoorstellen voor de vrije ruimte van SONO 2018. Advies VLOR
- Voorontwerp van decreet houdende diverse bepalingen onderwijs. Advies VLOR
- Voorontwerp van decreet duaal leren. Advies VLOR
- Lerarenopleiding versterken. Advies SERV
- Diverse bepalingen onderwijs. Advies SERV
- Duaal leren en de aanloopfase. Advies SERV
- Seksueel grensoverschrijdend gedrag in de sport. Advies SARC
- Werkbaar werk bij zelfstandige ondernemers in de handel. Rapport
- Werkbaar werk in de groot- en kleinhandel. Rapport
- Werkbaar werk in transportbedrijven. Rapport
- Werkbaar werk bij zelfstandige ondernemers in de bouwsector. Rapport
- Werkbaar werk bij zelfstandige ondernemers in het vrije beroep. Rapport
- Werkbaar werk in de zakelijke diensten. Rapport
- Werkbaar werk in banken en verzekeringen. Rapport
- Werkbaar werk voor zzp'ers. Rapport. Analyse zelfstandige ondernemers zonder personeel op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2007-2016
- Vrijheidsbepalende maatregelen bij kinderen en jongeren in kinderpsychiatrische afdelingen van algemene en psychiatrische ziekenhuizen. Beleidsrapport
- Freelancers in Vlaanderen. Rapport
- Opvolging in de opvang
- Jeugdmonitor. Handleiding voor begeleiders
- Jeugdmonitor. Handleiding voor steden, gemeenten en de Vlaamse Gemeenschapscommissie
- Educatie voor duurzame ontwikkeling in de Vlaamse lerarenopleiding. Discussienota in het kader van agenda 2030, SDG 4.7 en UNESCO GAP on ESD, Action Area 3
- Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor onderhoudsmedewerkers
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor preventiemedewerkers
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor medewerkers verkeersveiligheid
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor schoolspotters

November 2017

- Advies over de beleidsbrief Onderwijs 2017-2018. Advies VLOR
- Advies over de master basisonderwijs. Advies VLOR
- Advies over trajectstarters als alternatief voor het leercrediet. Advies VLOR
- Basiscompetenties leraren. Advies SERV
- Strategisch plan Geletterdheid 2017-2024. Advies SERV
- Werkbaar werk bij zelfstandige ondernemers in de intellectuele diensten. Rapport
- Vrouwen minder vaak economisch zelfstandig dan mannen
- Gehuwd of ongehuwd samenwonen met een partner en/of kinderen. Trends, vooruitzichten en beleidsimplicaties in het Vlaamse Gewest
- Jaarverslag Kinderrechtencommissariaat
- Het maatschappelijk onderzoek in burgerlijke zaken
- Zit u hier voor iets tussen?
- Zo denkt een computer. Programmeren en computationeel denken in het onderwijs
- Vlaams onderwijs in cijfers 2016-2017

Regelgeving

Te raadplegen op <https://codex.vlaanderen.be>

En op <http://opendata.vlaanderen.be/dataset/vlaamse-codex-open-data-api>
Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs en van de regelgeving betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden algemene personenverzorg, ambachtelijk erfgoed, assistentie vrije zorgberoepen, chemie, informatie- en communicatietechnologie, meubelmakerij, schrijnwerkerij en specifieke personenverzorg (B.S.05/10/2017)
- 15/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van het

besluit van de Vlaamse Regering van 18 maart 2011 tot uitvoering van artikel 5, § 1, 2°, e), van het decreet van 7 mei 2004 tot oprichting van het publiek-rechtelijk vormgegeven extern verzelfstandigd agentschap Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroeps-opleiding en het besluit van de Vlaamse Regering van 10 juni 2016 tot uitvoering van het decreet van 4 maart 2016 houdende het Vlaamse doelgroepenbeleid (B.S.23/10/2017)

- 29/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van de bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 30 juni 2017 tot vastlegging van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.30/10/2017)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van de beroepsprocedure na een evaluatie met een eindconclusie "onvoldoende" en na een ontslag om dringende reden voor de personeelsleden van de basiseducatie (B.S.06/10/2017)
- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de onderwijsbevoegdheden per vestigingsplaats van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.06/10/2017)
- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 9 september 2016 betreffende transitieprojecten in de lerarenopleidingen (B.S.10/10/2017)
- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 26 september 1990 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen en de bezoldigingsregeling van de leermeesters godsdienst en de godsdienstleraars (B.S.10/10/2017)
- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs, wat betreft het omzetten van lestijden in uren kinderverzorging (B.S.11/10/2017)
- 08/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de nuttige ervaring en de bekwaamheidsbewijzen en salarisschalen in het volwassenenonderwijs (B.S.12/10/2017)
- 15/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de tijdelijke onderwijsbevoegdheid van een centrum voor volwassenenonderwijs (B.S.11/10/2017)
- 29/09/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van de bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 30 juni 2017 tot vastlegging van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.30/10/2017)

- 27.10.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de commissie voor de evaluatie van de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen (B.S.23/11/2017)

- 27/10/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 8 december 1993 betreffende de controle op de afwezigheid wegens ziekte en het besluit van de Vlaamse Regering van 15 februari 2008 betreffende het ziekteverlof, het verlof voor verminderde prestaties wegens ziekte, het langdurig verlof voor verminderde prestaties wegens medische redenen en de terbeschikkingstelling wegens ziekte voor bepaalde personeelsleden van het onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S.24/11/2017)

- 27/10/2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 29 mei 2009 tot vaststelling van de functies, de bekwaamheidsbewijzen en de salarisschalen in de Centra voor Basiseducatie (B.S.24/11/2017)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Inleefweek armoede - Wil je graag stilstaan bij het thema armoede maar het toch eens anders aanpakken? Dan is de inleefweek armoede misschien wel iets voor jou!

<https://www.welzijnszorg.be/inleefweek>

Solo vliegen: praktische gids voor alleenwoners - Alleenwoners kunnen jongvolwassenen zijn die hun weg zoeken, veertigers die na een scheiding een nieuw leven opbouwen, weduws of weduwnaars die na een heel leven samen alleen verder moeten.

www.kbs-frb.be/nl/Activiteiten/Publicaties

Huizen van het Kind - Uit de bevraging 'Een beeld van de Huizen van het Kind' bleek dat verschillende Huizen van het Kind reeds actief aan de slag zijn om een link te maken met jeugdhulp en omgekeerd.

www.huizenvanhetkind.be/hk/img/PublicatieHvhKKGFinal.pdf

Wat mag u verwachten van uw advocaat jeugdrecht? - Gespecialiseerde familierechtadvocaten verspreid over 15 kantoren in gans Vlaanderen & Brussel staan u bij met advies. Contacteer een advocaat. Snel en discreet.

www.familie recht.vlaanderen/Advocaatfamilie recht/Advocaat-jeugdrecht/tabid/5561/Default.aspx

agenda en documentatie

Training, vorming & coaching voor mensen werkzaam in zorg, welzijn en onderwijs

Het Vormingscentrum Guislain (Broeders van Liefde, Gent) organiseert in het **voorjaar 2018** een reeks interessante vormingen voor mensen die werken in scholen en welzijnsvoorzieningen. De vormingen zijn praktijkgericht en interactief: het verwerven van kennis en vaardigheden die kunnen worden toegepast in uw concrete werkomgeving is de belangrijkste doelstelling van de initiatiefnemers. Elke vorming heeft een specifieke en unieke inhoud. Een paar voorbeelden uit het hele gamma: hechtingsstoornissen (17/1/2018), omgaan met eetstoornissen (23/1/2018), De kracht van non-verbale communicatie (8/2/2018), Omgaan met perfectionisme en faalangst bij leerlingen (8/2/2018), Muziek, een krachtig middel voor gedragsbeïnvloeding (13/2/2018), Introductie krachtgerichte gesprekken (22/2/2018), Workshop 'Motivatiewontwikkeling bij drugproblemen' (27/2/2018 en 22/3/2018).

De volledige lijst vindt u op: www.vormingscentrumguislain.be.

Nieuwe autoriteit en geweldloos verzet (UCLL)

Nieuwe autoriteit en geweldloos verzet geraken langzaam maar zeker in het onderwijs en binnen de jeugdzorg ingeburgerd. De banaba-opleidingen van de lerarenopleiding UCLL verwerkten de theoretische kaders en hun praktische toepassing sinds 2011 in hun aanbod. Zij willen deze inzichten en handelingsalternatieven ook graag aan alle scholen en andere geïnteresseerden aanbieden. Op zondag **28 januari 2018** (19.00 u) geeft Idan Amiel een inleiding over de basisprincipes van nieuwe autoriteit en geweldloos verzet. Hij zal ook dieper ingaan op mogelijke toepassingsvormen van de kaders 'Nieuwe Autoriteit' en 'Geweldloos Verzet' in scholen. Aan de hand van praktijkvoorbeelden en een voorstelling van praktische tools zullen de deelnemers een beeld krijgen over hoe schoolteams een 'Geweldloos Verzet-plan' kunnen implementeren. Er wordt expliciet ingegaan op het PEN-program (Presence, Empowerment en Netsupport), dat op maat van scholen werd ontwikkeld.

Plaats: UC Leuven-Limburg, Campus Oude Luikerbaan, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt

Contact: tel: +32 (0)11 180 460 of e-mail: navorming.ler@ucll.be

Meer info op: <https://events.ucll.be/idanamiel>

Intake en screening van kinder- en jongerenproblematiek - Interactie Academie

Wanneer kinderen en jongeren aangemeld worden voor hulpverlening voelen we vaak een scherpe druk om snel het probleem gedefinieerd te krijgen. Betrokkenen dringen ook aan op een vlugge, degelijke en heldere benoeming. Taxatie van problemen is echter maar één kant van de zaak. Naast probleemverkenning is namelijk het op gang brengen van verandering van belang. Een probleemdefinitie geeft niet altijd een antwoord op de vraag hoe verder met de behandeling of begeleiding.

Op **6 februari 2018** organiseert Interactie-academie een inspiratiedag. Op die dag gaat Mieke Van Daele in op de wijze waarop je een probleemtaxatie kunt verruimen naar veranderingsgericht werken.

Plaats: Interactie-Academie VZW, Van Schoonbekestraat 33, B-2018 Antwerpen
Meer info: www.interactie-academie.be of secretariaat@iaac.eu

Opgroeien en opvoeden in armoede

Werken met kwetsbare gezinnen in armoede is werken met een complexe realiteit. We botsen op een zichtbare buitenkant die soms vragen, verwarring en onbegrip oproept. Daarnaast merken we bij deze ouders een kwetsbare binnenkant én tegelijkertijd een volharding om elke dag opnieuw te overleven in moeilijke omstandigheden. Kinderen die opgroeien in gezinnen in armoede zijn een kwetsbare doelgroep. Hoe kijk je naar hun leefwereld en de leefwereld van de ouders? Bind-kracht vzw organiseert hier rond een 4-daagse vorming, nl op donderdag **19/04, 26/04, 17/05 en 31/08/18**. Tijdens deze dagen wordt samen met Bind-Krachtcoaches (vrijwilligers met ervaring in armoede en uitsluiting) stilgestaan bij verschillende thema's: Leefwereldperspectief van kinderen én ouders van gezinnen in armoede; Binnen- en buitenkant van armoede; Hechting en hechtingsproblematiek; Krachten van gezinnen in armoede; Omgaan met gezinnen in armoede van andere culturele afkomst.

Daarnaast wordt - in dialoog met de ervaringsdeskundigen - op zoek gegaan naar 'tips en tricks' om situaties te hanteren. Deze vorming verwelkomt iedereen die beroepsmatig betrokken is op of in aanraking komt met kinderen en/of gezinnen in armoede.

Plaats: Karel de Grote Hogeschool, campus Zuid, Brusselstraat 23, 2018 Antwerpen
Voor meer informatie: Hilde Euben, tel.: 03 613 18 18 of bindkracht@kdg.be

Migratieonderzoek in praktijk

Op **25 januari 2018** organiseert het Centre for the Social Study of Migration and Refugees (CESSMIR) een studievoormiddag omtrent migratieonderzoek. Migratie en vluchten heeft namelijk een grote impact op het leven van vluchtelingen, migranten en nieuwkomers alsook op de samenlevingen waar deze mensen zich vestigen. Via migratieonderzoek in praktijk wil CESSMIR haar onderzoeksresultaten in nauwe samenwerking met de praktijk naar buiten brengen. Elke presentatie wordt daarom tijdens deze studievoormiddag aangevuld met een reactie vanuit de praktijk en interactie met het aanwezige publiek.

De studievoormiddag start met een lezing die de huidige migratiestromen in beeld brengt. Hierna volgen drie parallelle sessies waarbij u telkens kan kiezen tussen drie verschillende lezingen.

Plaats: Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen; H. Dunantlaan 2, 9000 Gent.

Voor meer informatie over deze studievoormiddag en de werking van CESSMIR kan u terecht op: www.ugent.be/cessmir.

BOEKEN

Pesten en cyberpesten in het onderwijs'

DEBOUTTE, G.

Kalmthout, Pelckmans Pro, 2017, 156p., 26,50 euro.

Dit boek belicht het aparte karakter van (cyber)pesten en focust daarbij bewust op de omgeving van een hogeschool. Velen gaan er immers van uit dat pesten na het middelbaar onderwijs als vanzelf ophoudt. De meeste hogescholen en universiteiten beschikken dan ook niet over een consistent preventief (cyber) pestactieplan. Wanneer (cyber)pestproblemen de kop opsteken, vallen scholen vaak terug op het bestaande ondersteuningsaanbod, dat sterk geënt is op een individugericht medisch zorgmodel. Relatie- of groepsgebonden problemen vragen echter om een andere methode. Een verbindende, herstelgerichte aanpak is uitermate geschikt om pestsituaties te helpen recht trekken.

Dit boek belicht het aparte karakter van (cyber)pesterijen en trekt bewust de kaart van een hogeschoolbrede aanpak. Steunend op wetenschappelijk onderzoek en ervaringen uit het lager en middelbaar onderwijs, krijgen hogescholen en universiteiten theoretische en praktische handvatten aangereikt waarmee ze hun huidige anti-pestaanpak in vraag kunnen stellen en versterken. Aan de hand van een begeleidingscontinuüm worden alle verantwoordelijkheden in kaart gebracht en oplossingen geformuleerd. Hoe geef je gevolg aan meldingen door derden? Wie bemiddelt na een incident? Hoe werk je toe naar een herstelgerichte afwikkeling? Wanneer en op welke manier betrek je de omgeving van dader en slachtoffer? Uitgewerkte gespreksscenario's en praktijkvoorbeelden uit Vlaanderen en Nederland maken het geheel concreet.

(Zie ook artikel van de auteur in Welwijs, 2017, nr.3, 23-26).

Hervormen van binnenuit. Praktijkvoorbeelden van sterk onderwijs

SMETS, W. & DE MAN, L.

Acco, Leuven, 2017, 240p., 28 euro

Diepe structuurveranderingen in de samenleving, zoals superdiversiteit en de digitale revolutie, maken een grondige vernieuwing noodzakelijk. Moet het onderwijs wachten op politieke beslissingen of kan het zelf de uitdagingen van de toekomst aanpakken?

Hervormen van binnenuit presenteert een andere kijk op de modernisering van het onderwijs. Los van of aansluitend bij de politieke beslissingen kan het onderwijs ook zelf veel ondernemen om jongeren zo goed mogelijk voor te bereiden op de samenleving van morgen.

Dit boek verkent een reeks onderwijsvernieuwingen die veel potentieel hebben om uit te groeien tot de norm. De auteurs plaatsen de onderwijshervormingen in een breder actueel en historisch kader om meer grip te krijgen op het universele

karakter ervan. Daarnaast komen ideeën aan bod die scholen nu al toepassen om maximale leeransen te bieden aan jongeren in een 21ste-eeuwse context. Deze vormen een bron van inspiratie voor leraren en scholen die zich uitgedaagd voelen om werk te maken van een sterker en moderner onderwijs.

Positieve identiteitsontwikkeling bij moslimjongeren Tool- en handboek voor de eerste lijn

AZABAR, S., HEENS, R., SLAATS, J. & VANDEPERRE, E.
Garant, Antwerpen, 2017, 150p., 20 euro.

Islam, migratie, diversiteit, radicalisering zijn dagelijkse thema's in de maatschappelijke debatten die de samenleving polariseren en voor vertwijfeling zorgen. Met ook een grote impact op het eerstelijnswork. Leerkrachten, vormingswerkers, hulpverleners, jeugdbegeleiders en vele andere betrokkenen, zoals politiemensen, weten, ondanks hun 'goede wil', niet altijd goed hoe ze met moslimjongeren moeten omgaan. Onder invloed van het heersende radicaliseringsdiscours, onder meer in de media, resulteert dit vaak in handelingsdwang of handelingsverlegenheid. Eerstelijnswork met en voor moslimjongeren dreigt daardoor vanuit een controlerend en repressief kader te vertrekken. Men probeert immers 'radicalisering te voorkomen' in plaats van 'positieve identiteitsontwikkeling te ondersteunen'. Dit hand- en toolboek biedt tegengewicht. Hierbij vormt 'preventie van problematische radicalisering' een logisch gevolg van de wijze waarop de jongeren worden ondersteund om uit te groeien tot veerkrachtige personen en kritische burgers, ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond. Het boek richt zich vooral op de praktijk. Aan de hand van zowel theoretische kaders, praktische handvatten, concrete tools en herkenbare casussen worden eerstelijnsbetrokkenen op weg gezet om over hun eigen professionele handelen te reflecteren en de eigen praktijk te versterken.

Zet je EF-bril op - Stimuleer de executieve functies van jouw kleuters

Feryn, S.
Die Keure, Brugge, 2017, 44 euro.

De jongste levensjaren zijn cruciaal voor de cognitieve en socialemotionele ontwikkeling van kinderen. Om in het dagelijks leven vlot te kunnen functioneren, moeten we ons gedrag, onze gedachten en onze emoties kunnen sturen. Deze vaardigheid (zelfsturing) is afhankelijk van specifieke denkprocessen, nl. executieve functies (EF). Kleuters leren flexibel om te gaan met veranderingen, regels en afspraken te onthouden terwijl ze een taak uitvoeren en hun impulsen onder controle te houden. Sterke executieve functies zijn van belang voor schoolse leerprestaties, ondernemingszin en welzijn.

Kleuters die opgroeien in stressvolle situaties, zoals (kans)armoede, lopen een groter risico op lage zelfsturende vaardigheden, waardoor ze later vaak meer drempels ervaren.

Met het project 'Zet je EF-bril op' zetten de Stad Aalst en Odisee Hogeschool, vanuit een proactieve benadering rond kinderarmoedebestrijding, in op het versterken van zelfsturende vaardigheden bij kleuters. De initiatiefnemers willen hiermee de onderwijsleerresultaten van (kans)arme kinderen duurzaam verbeteren en hun kansen verhogen om later een succesvol leven te kunnen leiden. Uiteraard komt de extra aandacht voor zelfsturing alle kleuters ten goede.

Zet je EF-bril op bestaat uit een boek en didactisch materiaal (posters, spelkaarten...).

Over het leven. Inleefboek armoede

STOLLMAN, A., VALIJS, W. EN MEDAER, W.
Acco, Leuven, 2017, 160p., 24,95 euro.

Hoe leef je als gezin met een krap budget? Wat betekent het om altijd tellend door de supermarkt te lopen? Een doktersbezoek te moeten uitstellen? Honderd keer neen te moeten zeggen tegen je kind? Geen internet te hebben? Altijd maar afhankelijk te zijn van anderen?

De auteurs namen deel aan een inleefweek armoede. Ze ondervonden dat armoede niet alleen je portemonnee, maar ook je gedachten beïnvloedt. Gegrepen door deze ervaring, zochten ze mensen op die in armoede leven en luisterden ze naar hun verhaal. In dit boek ontmoet je Rik, Rachid, Anna, Cindy, Robert, Danny, Nathalja en Ingrid. Zij vertellen hoe ze dag in dag uit knokken om het hoofd boven water te houden. Je leest ook mee in het dagboek van deelnemers aan een inleefweek, die een week lang probeerden rond te komen met een uitkering. Omdat er veel manieren zijn om naar armoede te kijken. Omdat het makkelijk is

om in clichés te denken. Omdat vooroordelen en cijfers het debat over armoede domineren. Omdat een gesprek of verhaal een plek kan zijn om los te komen van wat we denken te kennen. Om deze redenen moest dit loslaten-en-weer-vastnemen-boek er komen.

Ontmoeten is simpel... maar niet altijd gemakkelijk

Geens, N., Hemeryck, I. en Lambert, L.
SWP/EPO, Berchem, 2017, 202p., 27,90 euro.

Wat is het verschil tussen een koffieklots organiseren en gezinnen zich écht thuis laten voelen in je organisatie? Waarom zou je inzetten op die vele kleine dagelijkse ontmoetingen tussen gezinnen? En hoe doe je dat nu?

Ontmoetingskansen creëren tussen diverse gezinnen is mogelijk, het is zelfs wenselijk, maar het gaat niet altijd vanzelf. Hoe dat komt, wordt uitgelegd in dit boek. De metafoer van de koffie illustreert hoe 'eenvoudig complex' inzetten op ontmoeting is. Een expert in koffie schenken ben je namelijk niet zomaar. De koffie symboliseert de aandacht voor het sociale, het letterlijk en figuurlijk openhouden van de ruimte.

Naast een referentiekader, biedt dit boek zeer concrete wegen om het kleine ontmoeten in je eigen organisatie een plaats te geven. Op de bijhorende website vind je een breed arsenaal aan materialen om het eigen denken, zeggen en doen onder de loep te nemen.

Kinderen op de eerste plaats

PEDRO-CARROLL, J.
EPO, Berchem, 2017, 352 p., 24,95 euro

Een scheiding is zeer ingrijpend, voor zowel ouders als kinderen. De auteur laat in dit boek zien dat kinderen er met de juiste hulp ook sterker uit kunnen komen. Het boek (nu vertaald in het Nederlands) vertelt hoe je met kinderen van verschillende leeftijden kunt praten over uit elkaar gaan en de veranderingen in het gezin die daarmee gepaard gaan. Het geeft ouders inzicht in wat kinderen voelen maar vaak niet kunnen of willen zeggen. Het laat zien wat de blijvende gevolgen van een scheiding zijn en legt uit welke uitdagingen een nieuwe relatie met zich meebrengt.

JoAnne Pedro-Carroll geeft talloze praktische adviezen op basis van de laatste wetenschappelijke inzichten en aan de hand van inspirerende verhalen van ouders. Haar interventieprogramma voor kinderen van ouders in scheiding, het Children of Divorce Intervention Program (CODIP), wordt in diverse landen met succes op grote schaal ingevoerd bij kinderen.

Reradicaliseren. Ronselen voor een betere wereld.

SIECKELINCK, S.
LannooCampus, Leuven, 2017, 288p. 19,99 euro.

Een opeenvolging van extremistische aanslagen dreigt onze samenleving in het defensief te dringen. We willen harde maatregelen om weerloze burgers te beschermen en radicalisering tegen te gaan. Koortsig zijn we op zoek naar snelle antwoorden. Maar stellen we wel de juiste vragen? Reradicaliseren breekt onze kijk op radicalisering open. Zijn we ook bereid te leren van de extremisten zelf? Hoe komt het toch dat ze zo succesvol zijn in het winnen van de harten en hoofden van onze jeugd? Is het hun verderfelijke programma? Zijn het hun gewiekste technieken? Of hebben wij als samenleving de jeugdige vechtlust onderschat? Een politiek van deradicalisering gaat aan deze vragen voorbij. De aantrekkingskracht van een radicaal andere wereld blijft voor heel wat jongeren te groot. Reradicaliseren biedt een alternatief: een manier om verder te durven kijken, en in te zien dat we de kennis over extremisten beter nu kunnen benutten.

Differentiëren: Small, Medium, Large

DE LOOR O.
SWP via EPO, Berchem, 2017, 191p., 29,50 euro.

In dit boek ligt de nadruk op onderwijs maken in de breedste zin van het woord. Naast didactiek en klassenmanagement gaat het ook om een pedagogische waardenoriëntatie. Daarbij staat de rol van de leraar centraal. En die rol is verbonden met de drie doelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en de subjectwording (persoonsvorming). Ook het perspectief van de leerling die mede kleuring en sturing aan de lessen geeft komt aan de orde.

Daarnaast is er aandacht voor hoe je als leidinggevende leiding kunt geven om het thema differentiëren in de school en in de klas uit te werken.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2017, jaargang 28, nr. 4

p.

- 3 Het verhaal van Wim en de vijfsterrenschool
Wim Depoorter
- 5 Onlinedagboeken in welzijnswerk en onderwijs ...
een troef in blinded hulpverlening
Martine De Zitter en Giselinde Bracke
- 9 Wij slaan de brug! 20 jaar brugfiguren in Gent.
School, ouders en buurt dichterbij elkaar
Samira Wymeersch
- 13 Pistes voor een betere integratie van kansarme jeugd?
Een blik op de beleidskeuzes van de pas opgestarte projecten binnen
Scholen van de Hoop (Stichting Koningin Paola)
Goedroen Juchtman
- 16 Ouders over de buitenschoolse opvang. Meer dan een noodzakelijke oplossing
Leen Dom en Dietlinde Willockx
- 21 **Katern**
Vrije tijd als handicapsituatie
Beno Schraepen, Hilde Maelstaf, Britt Dehertogh, Marjan Halsberghe
- 26 Dansen met ouders en kinderen. Infant Mental Health in een Centrum voor
Integrale Gezinszorg
Lotte Soete
- 29 CLB en beroepsgeheim. Wie ziet het bos door de bomen nog?!
Kris Stas en Sofie Van Den Bussche
- 33 Dader- en slachtofferschap van geweld. Het plezier van geweld bij jongeren
nader onderzocht
Evi Verdonck
- 38 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 41 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck