

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 30 - nummer 3 - september 2019



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:

Ann Boeraeve - Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens - Nathalie De Bleekere - 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
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 Illias

Waardevolle lessen zijn meer dan cijfers en letters

Wat een leerling zou moeten leren op school is zoveel meer dan cijfers en letters kunnen bevatten.

In mijn kindertijd en jeugd waren er twee verhalen die me doorheen verschillende emoties brachten. Twee verhalen met elk een eigen impact. Zo was er een leerkracht die mij diep gekwetst heeft. Een litteken dat ondanks een dikke laag littekenweefsel en eelt nog steeds pijnlijk tastbaar is. Zo had hij een zerotolerancebeleid dat hij toepaste op alles wat ik deed. Echt alles was een straf waardig. Ik heb uren van mijn middagpauzes als enige in de klas doorgebracht, schrijvend aan essays over hoe stout ik was, hoe ik een beter mens kon worden. Hoe ik - en ik was toen tien jaar - beter mijn best kon doen om erbij te horen. Uit angst durfde ik nooit iets te zeggen tegen mijn ouders. Maar dat was niet het ergste. Tijdens de muziekles, dat gaf hij ook, plakte hij dikke bruine tape op mijn mond. "Uw stem wil ik niet horen en doet er niet toe." Een moment dat mij getekend heeft als persoon. En nooit zal ik vergeten hoe hij mijn jeugdige onschuld met een ruk bruine tape van mij heeft afgetrokken.

In het secundair koos ik voor wetenschappen. Een richting waarin ik me compleet op mijn plek voelde, op een school die heel openstond voor de persoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen. Ik ben daar in grote lijnen gevormd tot de persoon die ik ben. Niet enkel door de leerstof, die uiteraard ook, maar vooral door de extracurriculaire activiteiten. Het onderhouden van het schoolvijvertje, lessen fotografie, organiseren van een mondiale interculturele schooldag, geldinzamelacties voor kinderen in hongersnood, ik heb ze allemaal gedaan. Maar hetgeen me het meest is bij gebleven, en wat tot nu nog steeds mijn liefde voor de natuur en het milieu voedt, waren de natuurwandelingen op zondagen. Die werden georganiseerd door de leerkrachten wetenschappen en waren vrijblijvend. De bus vertrok om 7.30 uur en we waren pas 's avonds terug thuis. Het was één leerkracht in het bijzonder die me aanspoorde om mee te gaan. De manier waarop hij zag dat ik veel interesse had in het analytisch bekijken van de natuur, de manier waarop hij door had dat ik een eeuwige nieuwsgierigaard was. Dat is een warme gedachte waarnaar ik graag terugkeer. Het is zo'n persoon die ik wil zijn in het leven van anderen.

Iedereen kan zich dergelijke verhalen voor de geest halen. Misschien niet allemaal even heftig als het eerste, maar elk gevoel van afwijzing en gekwetst zijn is reëel. Net alsook elk gevoel van acceptatie en geluk dat is. Natuurlijk verwachtte ik niet dat mijn leerkrachten hun referentiekaders aan dat van mij aanpasten, dat is uiteraard niet mogelijk en ook niet de bedoeling. Hoe wij de wereld zien, is namelijk inherent verbonden met wie we zijn. Wel verwachtte ik dat de leerkracht mijn emoties begreep en empathie toonde. Dat de leerkracht begreep dat mijn zoektocht naar mijn talenten niet zomaar van een leien dakje ging. Dat hij begreep dat ik niet per sé de standaardweg zou bewandelen. En het moeilijkste, dat

de leerkracht zag dat er heel wat sociale hindernissen waren die ik moest overwinnen. En tegelijk moest ik ook elke keer fantastische schoolprestaties leveren. Er werden torenhoge punten verwacht. Want het alternatief was dat ik met een gemiddelde van 80% het advies kreeg om naar het beroepsonderwijs te gaan. Dát is wat me het meest is bijgebleven aan de overgang naar het secundair onderwijs. Niet de spannende eerste stap naar het prille volwassen leven, niet de nieuwe vriendengroep, de nieuwe grote school, Wél het gevoel van constant te moeten presteren als de beste en nog steeds niet goed genoeg te zijn.

Zo was er ook het verwachtingspatroon van de oudste kleinzoon van een arbeidsmigrant. Er was maar één ideaal scenario: studeren en dokter worden. Want dat leek de enige uitweg vanuit het sociaal isolement waarin mijn grootouders zichzelf en hun kinderen oud zagen worden. Alles draaide om kennis en status. Zo goed mogelijk presteren was de enige norm die ertoe deed. Het is ook sociologisch te verklaren waarom mensen uit minderheidsgroepen of mensen die opgroeien in armoede dit zogenaamde ideaal scenario als ultieme droom koesteren. Voor die groep mensen is geaccepteerd worden omwille van status en voldoende geld verdienen de enige uitweg uit het sociaal isolement. Deel worden van de maatschappij is in hun ogen een strijd om de beste en de rijkste te zijn. Terwijl de beste versie van jezelf meer dan voldoende is. En dat wil ik als coach-mentor binnen het Boost-traject aan de jongeren duidelijk maken.

Boost For Talents is een talentenprogramma van de Koning Boudewijnstichting waarbij jaarlijks 80 jongeren in zes steden ondersteund worden in de zoektocht naar hun talenten. Zodat ze de beste versie van zichzelf kunnen worden. De jongeren worden, naast goede schoolresultaten, geselecteerd op het potentieel dat ze hebben en de motivatie om zes jaar lang mee in het traject te stappen. De jongeren krijgen ondersteuning op onderwijsvlak zoals de mogelijkheid tot bijlessen, extra prikkeling van taal door poëziewerkshops of workshops academisch Nederlands. Maar als we de Boosters vragen waar ze het meest uithalen, dan zijn dat de workshops rond persoonlijke ontwikkeling. Wie ben ik op deze wereld? Welke persoon wil ik graag zijn? De ontmoetingen met rolmodellen met een ingrijpend levensverhaal zorgen ervoor dat het empathisch vermogen van de jongeren voldoende geboost wordt om zelf terug te leren dromen. Want veel van de Boosters komen uit gezinnen die bestaan uit minderheden of in een financieel moeilijke situatie zitten. De ideale droom is om dokter te worden en veel geld te verdienen. Door echt te luisteren naar het verhaal van de jongeren en ze bij te staan tijdens de moeilijke momenten, bouwen we samen aan hun toekomst. Als mentor wil ik de persoon zijn aan wie ze later een warme herinnering koesteren. Want uit die pool van Boosters, het zijn ondertussen al meer dan 400 jongeren, gaan er ook rolmodellen groeien. Deze jongeren gaan opgroeien tot volwassenen die op hun

beurt weer die warme vlam aanwakkeren bij een nieuwe generatie. Ik ben opgegroeid in een tijd waarin migratie niet meer als verrijking werd gezien, maar als last. Vechten tegen die stereotypen kostte mij als opgroeiende puber enorm veel energie. Achter het constant moeten ophouden van een “acceptabel beeld”, ging een jongen schuil die zich heel eenzaam voelde. Ik had geen keuze over de identiteit die ik voeding kon geven, terwijl ik naast mij jongeren zonder migratieroots wel zag jongeren met de verschillende petjes. Een gevoel van schaamte en eenzaamheid die men ook terugvindt bij jongeren die opgroeien in armoede. En dat zijn er helaas teveel. In de grote steden groeit bijna 1 op de 3 kinderen op in armoede. Dat is een enorme verspilling aan talent en potentieel. Wat deze cijfers vooral vertellen, is een verhaal van dromen die het slachtoffer zijn geworden in de strijd om te overleven in een zee van kwetsbaarheid en sociale dynamieken. Terwijl een precaire toestand geen belemmering mag zijn om een diploma hoger onderwijs te halen. Jongeren met een kwetsbare achtergrond halen vijf keer minder een diploma hoger onderwijs. Dat heeft niets te maken met het potentieel of het intelligentieniveau dat de jongeren hebben, maar alles met de context waarin ze opgroeien en het gebrek aan ondersteuningstools. De extra push die de jongeren moeten krijgen is geen privilege, maar een noodzakelijk rechtekken van de achterstand die ze buiten hun wil om hebben. Een visie die zowel de Koning Boudewijnstichting als het Platform voor Opleiding en Talent van de Sofina-holding aanhouden binnen het Boost-programma.

Het kruispuntdenken leert ons nu dat er veertien assen zijn die enorm belangrijk zijn tijdens de ontwikkeling van een mens. De acceptatie van elk van die assen (zoals genderidentiteit, nationaliteit, cultuur, maatschappelijke ontwikkeling ...) is enorm belangrijk en gebruik ik als leidraad binnen mijn Boost-groep. Die bestaat uit 15 jongeren met bijna evenveel verschillende etnische identiteiten. Van Chinees tot Syrisch, Kaapverdisch tot Sri Lankees. Een afspiegeling van een doorsnee klas in een superdiverse minority-majority stad. De diepgaande gesprekken en dynamieken die ontstaan binnen de Boost-groep zorgen ervoor dat de jongeren niet enkel dromen van hun toekomst, maar daar ook actief aan werken. En elkaar ook voorttrekken tijdens moeilijke tijden. Want vertrouwen en perspectief, dat is wat jongeren uit kwetsbare milieus extra hard nodig hebben. En mijn rol als coach-mentor? Het proces begeleiden en er zijn voor de Boosters. En ze aanleren waar veel leerkrachten niet aan toe komen. Lessen die niet uit cijfers of letters bestaan.

Illias MARRAHA

marraha.i@mandate.kbs-frb.be

Herkaderen van gedrag als basis voor interventie en ondersteuning bij complex en moeilijk gedrag in de klas

Beno SCHRAEPEN

In het omgaan met complex en moeilijk gedrag geraken we vaak niet voorbij de gangbare recepten (straffen, uitsluiten, schorsen, ...). We voelen ons geroepen om dan snel in te grijpen conform de gangbare regels en procedures. Het risico bestaat dat dit olie op het vuur is terwijl we weten dat zowel de jongere als de omgeving gebaat zijn met een positieve benadering. Om tot positieve en effectieve interventies te komen moeten we het gedrag beter begrijpen door het te analyseren niet vanuit één perspectief maar vanuit verschillende, niet eendimensionaal maar integratief.

Het herkaderen van gedrag is een werkbaar manier om te reflecteren op het gedrag-in-context en niet blind te zijn voor ons eigen aandeel of dat van contextfactoren. In dit artikel komen enkele perspectieven aan bod als bron voor reflectievragen en het leren over gedrag. Het is geen volledig overzicht maar eerder een greep uit verschillende benaderingen van gedrag die werkbaar bleken in begeleidingssessies rond moeilijk gedrag. Gedrag bekijken vanuit emoties en emotieregulatie, vanuit contextueel, existentieel of cultureel perspectief komen bv. hier nog niet bod. De besproken kaders behoren tot de 'need to know' over gedrag om tot positieve interventie of ondersteuning te kunnen overgaan.

'Reframing' of herkaderen

Herkaderen is een reflectief proces en kan al tot stand komen door actief te luisteren: door feedback te geven op bepaalde woorden of interpretaties, door meningen of interpretaties te onderscheiden van feiten of door iets te herformuleren.

Watzlawick, Weakland and Fisch beschrijven de 'gentle art of reframing' als:

*"To reframe, then, means to change the conceptual and/or emotional setting or viewpoint in relation to which a situation is experienced and to place it in another frame which fits the 'facts' of the same concrete situation equally well or even better, and thereby changing its entire meaning."*¹

Het leunt in die zin dicht aan bij 'omdenken', een techniek om problemen te transformeren tot mogelijkheden, van ja-maar naar ja-en.² Elk probleem bevat een kans: bv. botsen op bepaald gedrag houdt de kans in om over jezelf en de ander te leren. Herkaderen en omdenken³ leiden

als vanzelf tot reflectie en zijn dus dankbaar in het begeleiden, coachen of leren rond gedrag.

Pogingen tot herkaderen kunnen evengoed leiden tot conflict. Nieuwe 'kaders' worden dan vaak begrepen als beter of juist dan het gehanteerde, wat niet de bedoeling is. Volgende uitgangspunten helpen dat te vermijden:

- Tracht te begrijpen vanuit welk kader je zelf of iemand naar gedrag kijkt.
- Besef dat het maar een kader is, hét kader bestaat niet, het is slechts een interpretatie.



- Er bestaat geen juist of fout kader, alleen maar meer werkbaar of minder werkbaar, meer open en meer gesloten, ...
- Een nieuw perspectief of kader aanreiken bevat geen waardeoordeel over het gehanteerde.

Via het herkaderen kunnen we komen tot een integratieve analyse die als basis kan dienen voor positieve interventies. Maar vanuit welke kaders kan dat dan? Wat moeten we weten over gedrag om tot andere betekenissen te kunnen komen en/of om die aan te reiken? Wat volgt is een (weliswaar onvolledig) overzicht van kaders die als bruikbaar werden ervaren om gedrag te herkaderen in het begeleiden en coachen van leerkrachten, begeleiders en opvoeders. Waar mogelijk worden ze aangevuld of ondersteund door bronnenmateriaal.

De noodzaak om gedrag te herkaderen

Onjuistheden en veronderstellingen

Onderzoek en praktijk leren dat onjuistheden en onjuiste veronderstellingen het adequaat omgaan met gedrag sterk bemoeilijken.⁴ Ze zijn vrij hardnekkig, vaak diepgeworteld, zetten het denken en emoties vast en blokkeren het zicht op nieuwe handelingsmogelijkheden. Ze verder meeslepen werkt alleen maar belemmerend. Bij het herkaderen is het de bedoeling om het denken over gedrag open te breken door deze aannames in vraag te stellen of te confronteren met andere gelijkwaardige aannames. Het gevaar dat we in een juist-fout discours terecht komen loert hier achter elke hoek. Enkele voorbeelden van gangbare veronderstellingen vind je in de volgende tabel.

Aanname	Herkaderen
We kunnen dat gedrag wel afleren met de juiste discipline en straffen ...	Jongeren hanteren soms bepaald gedrag om zichzelf te handhaven. Voor deze jongere is de zoveelste straf de zoveelste faalervaring, het effect ervan is nihil. Kunnen we ook gewenst of werkbaar gedrag aanleren?
Zolang er thuis niets verandert, kunnen we hier niets doen ...	Het is niet omdat een situatie (bv. relatieproblemen ouders, moeilijkheden thuis) wordt opgelost (een scheiding, plaatsing in de jeugdzorg) dat er minder problemen zijn. De effecten van bv. hulpverlening of therapie zijn vooral merkbaar op de langere termijn.
Die leerling moet veranderen ...	Veel gedrag is functioneel, dat is niet zo maar te veranderen. Heeft de leerling de mogelijkheden om te veranderen?
Als je de oorzaak niet kan aanpakken kan je niets doen ...	Aan de neurologische oorzaken kan je als buitenstaander weinig veranderen. Het is niet omdat je de oorzaak kent (bv. neurologisch, genetisch, thuis ...) dat je weet hoe met dat gedrag om te gaan.

Moelijk gedrag als sociale constructie

Uitdagend of moelijk gedrag is 'sociaal geconstrueerd'. Gedrag situeert zich in een sociale context, de betekenis hangt af van de perceptie en het begrip van anderen:

- De heersende culturele normen en waarden (algemene maar ook specifieke eigen aan de context) bepalen welk gedrag wordt gedefinieerd als (on)aanvaardbaar.
- Ons begrip van de identiteit en onze verwachtingen van de ander, vooroordelen en stereotypen spelen hier ongetwijfeld hun rol.

Gedrag is verbonden met de sociale wereld - het is in zekere zin 'sociaal gebouwd'. Dit betekent niet dat het beoordelen van gedrag in de verbeelding van anderen zit, maar onder meer in de verwachtingen die we hebben op basis van onze ervaring als sociale wezens.⁵

Verskillende perspectieven op gedrag

Op zoek naar betekenis

Gedrag is intentioneel en/of functioneel, het heeft betekenis, de persoon wil er iets (onduidelijk) mee bereiken. Er schuilt een bepaalde (onbewuste) intentie in of het heeft voor de persoon een bepaalde functie (zich handhaven, overleven, coping, ontlasting, ...). Maar voor omstaanders lijkt dit gedrag misschien zinloos, zijn effect te missen of vooral ongewenste neveneffecten te hebben. De enige manier om achter mogelijke intenties te komen is door in gesprek te gaan, via dialoog met de persoon of omstaanders, of als dat niet mogelijk is via gerichte observatie.

Vragen voor herkaderen en reflectie zijn bv.: *Wat zou de bedoeling van dat gedrag kunnen zijn? Wat probeert die persoon te bereiken met dat gedrag? Waarom denkt hij/zij dat ze met dat gedrag dat kan bereiken? Is de persoon bewust van de intentie die achter het gedrag schuilt? Wat zou volgens ons of anderen (collega's, leeftijdsgenoten, vrienden, ...) de intentie of functie kunnen zijn?*

Kortom: waar wil de persoon de aandacht op trekken met zijn/haar gedrag?

Ontwikkelingseigen gedrag

Elk kind of jongere vertoont wel eens probleemgedrag, het hoort bij de identiteitsontwikkeling van elk individu. Een eerste stap in het herkaderen van gedrag is na te gaan of het eigen is aan ontwikkeling. We vertrekken vanuit volgende gekende uitgangspunten:

- elk individu doorloopt dezelfde ontwikkelingsfasen maar doet dat op eigen tempo en op een unieke manier,
- jongens en meisjes verschillen in wanneer en hoe ze bepaalde ontwikkelingsdomeinen doorlopen (bv. motoriek, taal, ...),
- ontwikkeling gebeurt in interactie tussen individu (aanleg) en omgeving, er is beïnvloeding door erfelijkheid, tijd, cultuur, opvoeding, ...,
- de overgang naar een volgende ontwikkelingsfase gaat vaak gepaard met regressie of inadequaat gedrag,
- bepaald gedrag is eigen aan of noodzakelijk binnen specifieke ontwikkelingsfasen (bv. ongehoorzaamheid, grenzen aftasten, experimenteren, ...).

Bij een gemengde groep in een genormeerde context (bv. onderwijs) komen deze verschillen in ontwikkeling sterk tot uiting. Binnen dezelfde klasgroep kunnen we grote verschillen zien tussen jongens en meisjes of tussen kinderen die in januari of december geboren worden. Een grootschalig onderzoek (n=937.943) naar ADHD

SLECHT GEDRAG IS IN
WEZEN EEN SLECHTE
MANIER OM DE

AANDACHT
OP ZICH TE
TREKKEN.

OEPS, IK
HEB HAAR
AANDACHT.



toonde bv. aan dat meisjes die in december geboren werden 70% meer kans hadden om de diagnose ADHD te krijgen dan diegene geboren in januari, voor jongens was dat 30%.⁶ Het speelse gedrag van de jongsten wordt m.a.w. als problematisch gezien t.o.v. de gehanteerde norm en de verwachtingen van de groep. M.a.w. in een groep wordt het gewenste gedrag afgemeten aan de kinderen die verder staan in de ontwikkeling.

Het is in dit perspectief belangrijk te weten dat de hersenontwikkeling pas voltooid is rond het 25^{ste} jaar. Jongeren ontwikkelen pas tussen hun 18^{de} en 22^{ste} jaar die zelfsturende vaardigheden zoals aandachtscontrole, impulsremming, selecteren, vooruit plannen van eigen gedrag, probleemoplossend gedrag en zelfevaluatie. Deze vaardigheden hebben ze in het onderwijs en in contact met leeftijd- en groepsgenoten al heel vroeg nodig. Jongeren maken in de pubertijd (12-18 jaar) gauw risicovolle en impulsieve keuzes. Vooral jongens zijn nog niet goed in staat tot het reguleren van de eigen emoties, het vermogen om morele en sociale aspecten te betrekken bij keuzes en het overzien van langetermijneffecten van keuzes. Zij hebben i.p.v. sancties eerder sturing en steun nodig.⁷

Het probleem met jongens

Er zitten dubbel zoveel jongens in het buitengewoon onderwijs. Het type 3 onderwijs voor jongeren met gedragsproblemen telt bijna vijf keer meer jongens (3027) dan meisjes (632)⁸. Het feit dat bepaalde syndromen en stoornissen meer voorkomen bij jongens, is onvoldoende als verklaring.

In een tijdperk waar meisjes nog te weinig meetelden in het onderwijs of in een gescheiden onderwijs terecht kwamen, werd jongens hun brutale, beweeglijke of lawaaierige gedrag nog vergeven of fysiek gedisciplineerd. In het gemengde onderwijs werd duidelijk dat onze 'school' meer geschikt is voor meisjes en omgekeerd. De door de band meer verbale en ijverige meisjes presteren beter dan jongens in ons talige en steeds meer zelfsturende onderwijs. In bepaalde fasen van de identiteitsontwikkeling keren jongens zich

ook af van een context waarin vooral meisjes floreren.

Ons onderwijs is in die zin niet jongensvriendelijk: er is weinig ruimte voor het fysieke of het experiment, avontuurlijk gedrag wordt afgestraft of ge-problematiseerd, er is vooral aandacht voor het cognitieve, een weinig activerende didactiek overheerst. Het is vooral veel praten en weinig doen.

Jongens percipiëren onderwijs over het algemeen als iets vrouwelijks omwille van het contrast tussen de cultureel voorgeschreven mannelijke genderrol en de rol van een leerling in onze samenleving.⁹ De eigenschappen die men van leerlingen verwacht vertonen

sterke gelijkenissen met wat in onze samenleving traditioneel wordt bestempeld als 'vrouwelijk'. Het gedrag van jongens lokt gemakkelijk tegenreacties uit bij de overwegend vrouwelijke leerkrachten. Dit kan leiden tot meer conflict en versterking van het 'problematisch' gedrag bij jongens. Dit alles wordt nog versterkt door een gebrek aan mannelijke lesgevers en rolmodellen. Mannen mijden het onderwijs omdat ze, naast de onderwaardering van het beroep en de vrees voor statusverlies, zich niet herkennen in de feminie beeldvorming en de cultuur van goed, netjes en correct doen.¹⁰

In het algemeen tonen onderzoeken over de effecten van de feminisering van het onderwijs een genuanceerd beeld. Jongens getuigen bv. van een minder traditionele visie op rolpatronen en van een hoger schoolwelbevinden maar ook van een lagere arbeidsethiek, een negatiever toekomstbeeld en een lager zelfbeeld naarmate zij meer vrouwelijke leerkrachten hebben. Zowel les krijgen van leerkrachten van hetzelfde als van het andere geslacht kan positieve en negatieve effecten hebben.¹¹

De centrale gedachte is natuurlijk dat alle leerlingen gebaat zijn bij goede leerkrachten of ze nu man of vrouw zijn. Gedrag herkadert vanuit genderperspectief kan wel verrijkend zijn om te beseffen hoe vanuit een feminie onderwijscultuur specifiek gedrag van jongens wordt gepercipieerd en al dan niet gewaardeerd.

Sociaal-emotionele competenties

Gedrag kunnen we bekijken vanuit een aantal noodzakelijke vaardigheden die een persoon heeft ontwikkeld of meegekregen. Van Overveld onderscheidt i.f.v. moeilijk gedrag de volgende nodige sociaal-emotionele competenties:¹²

- besef hebben van zichzelf;
- besef hebben van de ander;
- keuzes kunnen maken;
- relaties kunnen hanteren.

Gedrag herkaderen vanuit sociaal-emotionele competenties is een bron voor reflectievragen en biedt onmiddellijk inspiratie voor mogelijke interventies. *Heeft de persoon voldoende taal om eigen gevoelens onder woorden te brengen? Is er een gezond zelfvertrouwen, voldoende zelfkennis aanwezig? Kan de persoon zich inleven in de ander en sociale signalen oppikken en interpreteren? Waarin neemt de persoon verantwoordelijkheid? Wat draagt hij/zij positief bij tot het groepsklimaat? Kan men positief doelgericht gedrag stellen? Komt men tot vriendschappen? Hoe gaat men om met sociale druk of conflict? Kan men tot wenselijke oplossingen komen? ...*

Actie - reactie

Een behaviouristisch perspectief op het gedrag, bij ons vooral bekend via het ABC-model, gaat terug op het werk van Skinner en leert het gedrag tot *antecedents, behaviour en consequences*. Het voordeel van deze benadering is dat het helpt om concreet gedrag in kaart te brengen en te begrijpen zowel voor de omgeving als voor de persoon in kwestie. Het ontdoet het gedrag van vooroordelen en brengt het naar een concreet niveau. De gedragsanalyse gebeurt in drie stappen.

- a. *Antecedents*: wat is de aanleiding, wat zijn triggers. Dat kan van alles zijn: een vraag of opmerking, iets in de omgeving, een storing, een verandering ... iets verbaal, fysiek of gevoelsmatig, is er sprake van een keten aan triggers, de spreekwoordelijke druppel ... de aanleiding of triggers kennen geeft informatie over waar we misschien op kunnen ingrijpen.
- b. *Behaviour*: tot welk gedrag leidt het, hoe komt het tot uiting, wat is het probleem met dat gedrag, kunnen we het gedrag zo objectief mogelijk omschrijven dat iedereen begrijpt waarover het gaat zonder de persoon te kennen.
- c. *Consequenties*: wat zijn de gevolgen van het gedrag (zowel negatief als positief), houden de gevolgen het gedrag in stand, kunnen we spreken van een patroon ... deze stap helpt ook de persoon die het gedrag stelt om inzicht te verwerven in wat er gebeurt, in wat wenselijk en niet wenselijk is.

De analyse maken samen met de persoon in kwestie en/of met verschillende betrokkenen, versterkt het begrip en de impact. Het model heeft ook beperkingen; door de focus op directe aanleidingen worden indirecte invloeden niet meegenomen. Het model gaat voorbij aan de complexiteit achter bepaald gedrag en het herleidt gedrag tot iets dat simpelweg aan- of af te leren is. Door de aandacht eenzijdig te richten op het individu, bestaat het gevaar voor 'victing blaming'. Hoe het beleefd wordt door andere partijen wordt evenmin meegenomen.

Een cultuur van machtsrelaties

Onderwijs, scholen, ondersteuning en hulpverlening hanteren door hun gerichtheid op prestatie en monitoring 'een regulerend discours'.¹³ Zij hebben de taak en rol om bepaalde doelen te halen binnen een 'genormaliseerd' waarde kader. Het is bv. de taak van de leerkracht om wangedrag te signaleren, te analyseren en te reageren zodat bepaalde systemen en processen in gang kunnen treden en de (meetbare) leerprestaties niet in gevaar komen. De rollen, status en hiërarchische relaties liggen vast. In die zin vallen leerlingen voortdurend onder wat Foucault een 'discours van disciplinaire controle' noemt. Afwijkend gedrag of bepaalde verschillen kunnen, zolang het past binnen een bepaalde (onuitgesproken) tolerantiezone. De mogelijkheid bepaald gedrag door de vingers te zien en ander gedrag te

sanctioneren, bevestigt de machtspositie. Het uitsluiten of buitenzetten van leerlingen laat bv. toe om emotioneel afstand te nemen van 'de probleemgevallen' maar gaat ook voorbij aan de mogelijkheid dat de leerling met zijn gedrag net menselijke verbinding zoekt.¹⁴

Het is interessant om gedrag te herkaderen door na te gaan hoe jongeren zich verhouden tot een regulerende en disciplinaire omgeving. Er valt nl. niet te ontsnappen aan de objectiverende en beoordelende blik van de leerkracht wiens taak het is alles te zien en die bovendien bepaalt wat 'normaal' is. *Hoe ontsnap je hieraan? Of hoe word je als (kwetsbare) leerling zichtbaar in een hiërarchische relatie of in een omgeving gericht op conformiteit? Welke individuele kenmerken en waarden worden opgeofferd ten gunste van het leerplan of de beoordeling? Hoe doe je recht aan het verschil? Hoe kan je als leerling invloed uitoefenen vanuit een positie van onmacht of machteloosheid? Misschien wil iemand wel conformeren maar kan hij/zij dat niet. Hoe kan de machtspositie positief worden aangewend?*

Je kan niet niet communiceren

Watzlawick bouwt zijn communicatietheorie op rond vijf axioma's¹⁵ als basis voor elke communicatie.¹⁶ Ze bieden een interessante invalshoek om gedrag te herkaderen, maar binnen het bestek van dit artikel beperken we ons tot de eerste twee.

- (ax1) Het is onmogelijk niet te communiceren, elk gedrag dat wel of niet wordt gesteld bevat communicatie.
- (ax2) De relatie tussen de personen bepaalt het inhoudsaspect van de communicatie m.a.w. de communicatie vertelt ons ook iets over de relatie tussen de personen of met die context. ...

In de ondersteuning rond probleemgedrag leidt het herkaderen van gedrag vanuit communicatieperspectief steeds tot boeiende reflecties en inzichten die een ander handelen mogelijk maken. Bijv. *Wat zou de persoon dan willen communiceren? Heeft hij/zij wel de vaardigheden om te communiceren? Wat leren we over de relaties door het gestelde gedrag? Is er wel sprake van een wederzijdse relatie? ...*

Relatie en status

Het kwam al enkele keren aan bod: gedrag heeft een relationele dimensie. Het wordt gesteld in relatie tot jezelf, anderen, de omgeving. Bijgevolg vertelt gedrag iets over hoe iemand in relatie staat tot zijn omgeving, klasgenoten, leerkracht, ouders, ...

Gedrag herkaderen vanuit relationeel perspectief vertrekt vanuit de idee dat in elk gedrag een uitnodiging en/of uitdaging zit om in relatie te gaan, om elkaar beter te leren kennen, om beter met elkaar te leren omgaan. Hoe over het gedrag wordt gesproken of gerapporteerd geeft ook informatie over hoe beide partijen in relatie staan.

Het gedrag en hoe daarop wordt gereageerd, heeft een invloed op de status van de jongere in de groep of klas en de relaties met de kinderen/jongeren en op de verhouding met de gezagsdragers. Een opeenstapeling van sancties besmet de zin van anderen om met die persoon samen te spelen of te werken. *Hoe komt iemand terug in de groep na een uitsluiting? Hoe reageer je als klasgenoot of leerkracht? Hoe gaan we verder?* De ervaring leert dat er meestal weinig gebeurt, over tot de orde van de dag. Nochtans is de impact van bepaald gedrag op de omgeving en hoe er wordt mee omgegaan, niet te onderschatten. Bij de leerkracht overheerst misschien de schrik voor het vervolg, of de twijfel rond een goede aanpak.

Sommige leeftijdsgenoten vinden de sanctie terecht ('het werd tijd dat er eens wordt ingegrepen'), anderen zijn loyaal aan hun makker en vinden het overdreven of machtsmisbruik, bij nog anderen slaat de schrik toe ('misschien is het de volgende keer naar mij gericht'). Het mag duidelijk zijn, om adequaat te leren omgaan met gedrag, om gedrag te herkadere en te leren begrijpen en om tot positieve interventies te komen zal er tijd moeten geïnvesteerd worden. Tijd die niet als extra, maar als investering in het eigen professionaliseringsproces kan worden gezien.

Beno SCHRAEPEN
beno.schraepen@ap.be¹⁷

NOTEN

- 1 Watzlawick, P., Weakland, J. and Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, NY: Norton p 94
- 2 Gunster, B. (2013). *Omdenken*. Utrecht: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- 3 Omdenken staat voor denken in mogelijkheden in plaats van in termen van problemen
- 4 Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren, intuïtie, theorie en reflectie. Leuven: Acco.
- 5 Stower, H. E., & University of Nottingham,. (2017). *Understanding challenging behaviour as a social construction: Exploring the role of pupil-teacher discourse in the secondary classroom*.
- 6 Morrow, R. L., Garland, E. J., Wright, J. M., Maclure, M., Taylor, S., & Dormuth, C. R. (January 01, 2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Cmaj : Canadian Medical Association Journal = Journal De L'association Medicale Canadienne*, 184, 7, 755-62.
- 7 Jolles, J. (2006). Hersenen jongeren niet klaar voor nieuwe leren. *Bij de les*, p16-19.
- 8 Cijfers via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/dataloop-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs>
- 9 Brophy J. (1985) in Siongers, J. (2004): De feminisering van het lerarenberoep: een probleem of een zegen. *Samenleving en Politiek*, 11, 4: 13-20 - TOR 2004/48.
- 10 Crott, . (2013). *Jongens zijn 't. Van Pietje Bell tot probleemgeval*. Amsterdam: Contact.
- 11 Siongers, J. (2004): De feminisering van het lerarenberoep: een probleem of een zegen. *Samenleving en Politiek*, 11, 4: 13-20 - TOR 2004/48.
- 12 Overveld, K. ., & Bijman, R. (2017). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Hui-zen : Pica
- 13 Slee, R. (1998). The politics of theorising special education, in: C. Clarke, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorising special education* London: Routledge.
- 14 Wright, A.-M. (2009) Every Child Matters: discourses of challenging behaviour, *Pastoral Care in Education*, 27:4, 279-290,
- 15 ax1: Het is onmogelijk niet te communiceren, ax 2: Elke communicatie bezit een inhouds- en betrekkingaspect, ax3: De aard van een betrekking is afhankelijk van de interpunctie van de interacties tussen de communicerende personen, ax 4: Mensen communiceren zowel digitaal (gesproken) als analoog (non-verbaal) en ax5: Communicatie tussen mensen is symmetrisch of complementair, afhankelijk of de relatie gebaseerd is op gelijkheid of verschil.
- 16 Watzlawick, P., Beavin, B. J. H., Jackson, D. D., & Bruin, G. R. (1976). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer : Van Loghum Slaterus
- 17 Beno Schraepen is orthopedagoog en als onderzoeker/lector verbonden aan de opleiding orthopedagogiek van de AP Hogeschool. Hij doceert de vakken orthopedagogiek, ethiek en onderzoek. Als erkend coach/supervisor begeleidt hij leerkrachten, opvoeders, ondersteuners en andere professionelen in het omgaan met inclusie en gedrag. Tot 2022 coördineert hij het onderzoek naar het ondersteunen van onderwijsondersteuners.

*Onderwijs vandaag vormt voor heel wat kinderen en jongeren een fikse uitdaging. Een deel van hen slaat er zich doorheen met ruggensteun van thuis en/of het schoolteam, anderen roepen betalende hulp in. Voor nog anderen blijft die extra hulp bij een vurige wens... Als die laatsten dan toch iemand op hun hobbelig schoolpad vinden die hen gericht ondersteunt en coacht, dan komen kleine en grotere succeservaringen binnen handbereik. Welwijs brengt twee praktijkverhalen van zo'n studieondersteuningsinitiatieven – *Kompanjon uit het Gentse* (p.15-18) en *BRUTUS in het Brusselse* (p.10-14). Of hoe een buddy je de knepen van het leren aanleert en, net als je ontmoedigd dreigde te geraken, je 'het' stilaan begint te zien...*

BRUTUS, Brusselse tutoeren voor scholieren

Brug tussen stad en universiteit

Machteld DE METSENAERE, Ann VAN SLIJCKE en Dimo KAVADIAS

BRUTUS als een van de antwoorden op grootstedelijke problemen

Met zijn Europese instellingen, internationale organisaties, universiteiten... is Brussel de voorbije decennia uitgegroeid tot een internationale grootstad. Ook zijn bevolking is geïnternationaliseerd. Spijtig genoeg plukken niet al deze nieuwe Brusselaars de vruchten van de rijkdom die Brussel produceert. Vaak ontbreekt het hen aan een voldoende opleiding en aan voldoende taalbeheersing van het Nederlands, Engels, Frans.... In het algemeen is het Nederlandstalig onderwijs in de hoofdstad er goed in geslaagd om de instroom van kinderen met een migratieachtergrond te verwerken en heeft het van hen meertalige en multiculturele jonge volwassenen gemaakt. Toch blijft de maatschappelijke dynamiek zorgen voor knelpunten in het onderwijs. Zo blijft er een grote groep leerlingen die minder succesvol zijn. Vaak zijn ze niet-Nederlandstalig, hebben ze een migratieachtergrond, behoren ze tot sociaal en economisch achtergestelde groepen en ondervinden ze moeilijkheden bij het verwerven van kennis en competenties. Ze verlaten het secundair onderwijs vaak met taalachterstand en laten lagere slaagcijfers noteren, zowel in het secundair als in het hoger onderwijs. Anderen verlaten het secundair onderwijs dan weer zonder diploma of moeten vaststellen dat doorstromen naar het hoger onderwijs te moeilijk is (De Metsenaere, 2014).

BRUTUS, voluit **Brusselse tutoeren voor scholieren**, werd ontwikkeld als pragmatisch antwoord op deze maatschappelijke uitdagingen. Het is een tutoringinitiatief waarin studenten (tutores) van universiteit of hogeschool kleine groepjes scholieren (tutees) uit het Brusselse Nederlandstalig secundair onderwijs begeleiden bij hun leerproces. Dit gebeurt op school, maar na schooltijd. In de hierna volgende bijdrage stellen de auteurs BRUTUS aan u voor. Zij laten u kennis maken met de doelstellingen van BRUTUS, de concrete invol-

ving van het initiatief, de resultaten en de recentste evaluatie door de deelnemers (tutees, tutoeren en leerkrachten).

Hoger onderwijs en secundaire scholen slaan de handen in elkaar

BRUTUS zag in 2006 het licht als een initiatief van het Diversiteitsforum van Vrije Universiteit Brussel-Erasmushogeschool Brussel¹ en vierde ondertussen al zijn dertiende verjaardag. Het haalde zijn inspiratie bij het Schola-project van de ULB dat sinds 1989 bestaat en in 2004 met de Comeniusprijs van de Unesco bekroond werd. BRUTUS kreeg wel eigen klemtonen en het concept werd herwerkt. Ondertussen is een intense samenwerking tussen Schola en BRUTUS tot stand gekomen, waarbij ze onder meer tutoeren over de taalgrens heen uitwisselen². Op dit ogenblik is BRUTUS verankerd aan de VUB en wordt het financieel mee ondersteund door BNP Paribas Fortis Foundation, door de Vlaamse Overheid en door het Fonds Simone Herpels³.

De organisatoren van BRUTUS opteerden van bij het begin voor het begeleiden van leerlingen uit het secundair onderwijs omdat universitaires via een eventuele lerarenopleiding in het secundair onderwijs terecht komen en dus bij uitstek geschikt zijn om met leerlingen uit het secundair onderwijs om te gaan. Bovendien is de leeftijds kloof tussen deze leerlingen en studenten nog zeer klein zodat er een peerrelatie kan ontstaan. Heel belangrijk want precies deze leeftijdsgroepen ondervinden de grootste uitdagingen qua studieplanning, leren studeren, abstract taalgebruik, enzovoort. BRUTUS was er zich heel snel van bewust dat ook in het lager onderwijs ondersteuning nodig is. Een groei van de middelen en een samenwerking met geschikte partners zou dit mogelijk kunnen maken.

De doelgroep van BRUTUS bestaat uit leerlingen uit de eerste, tweede of derde graad van het Nederlandstalig secundair onderwijs

in het Brusselse (aso, tso, kso en bso) behorend tot de BRUTUS-partnerscholen⁴. De focus ligt op die jongeren die een ruggensteun nodig hebben bij hun leerproces en die een goede kans maken om - mits extra begeleiding - hun studies succesvol af te ronden. Meestal zijn ze niet-Nederlandstalig van huis uit, en/of kansarm, en/of hebben ze een migratieachtergrond. BRUTUS zorgt niet voor bijles- sen, maar voor gratis ondersteuning op maat in kleine groepjes. Zo proberen tutees wekelijks hun leerachterstand weg te werken en slagen ze er vaak toch nog in hun diploma secundair onderwijs te behalen. Het verbeteren van hun studie- en taalvaardigheden verhoogt de doorstroom naar het hoger onderwijs. BRUTUS krickt hun zelfredzaamheid, zelfvertrouwen en motivatie op. Tutees en tutores leggen samen een weg af. Langsheen dat parcours bouwen ze een persoonlijke, informele relatie op, verschillend van een leraar-leerlingrelatie en gunstig voor interactie en samenwerking. Het zorgt er tegelijk voor dat de tutor kan optreden als referentiepersoon voor leerlingen die dergelijk rolmodel op studievak hebben gemist. Leerlingen stappen vrijwillig en uit eigen beweging in het traject, maar ze engageren zich wel voor minstens één semester. Het is dus geen vrijblijvend engagement.

Om als tutor te kunnen optreden moet de student studeren aan de VUB - maar een andere instelling mag ook - en al een tweede-bachelorniveau bereikt hebben. De studierichting is van geen belang. Deze studenten bouwen zo praktijkervaring op in de specifieke Brusselse meertalige en multiculturele onderwijscontext. Ervaren leerkrachten begeleiden hen. Dat geeft hun tevens de kans hun pedagogische, didactische en sociale vaardigheden te ontwikkelen. Wanneer een tutor vooruitgang boekt bij zijn/haar tutees, geniet de tutor daarenboven nog van een positieve persoonlijke ervaring. Vooraleer de kandidaat-tutores het veld worden ingestuurd, krijgen ze een gratis opleiding. Deze gaat vergezeld van een getuigschrift. Pluspunten zijn eveneens dat BRUTUS kan vermeld worden op het cv als een eerste beroepservaring en dat de inspanningen van de tutores worden vergoed via een vrijwilligersvergoeding of, indien het studenten van de lerarenopleiding betreft, via studiepunten.

In de partnerscholen worden de tutores bijgestaan door een schoolteam van vakleerkrachten, een schoolcoördinator, ondersteunend personeel en de directie. Voor hen vormt BRUTUS een extra hulp om gelijke onderwijskansen te realiseren. Bovendien worden de begeleidingsessies afgestemd op werkpunten die klassikaal moeilijker kunnen aangepakt worden. Het schoolteam heeft daarbij inzage en inspraak in de door de tutores gebruikte ondersteuningsstrategieën en -middelen. Ten slotte vormen de tutores een goede rekruteringspool voor nieuwe, sterke, gemotiveerde leerkrachten voor de school. Zo leidt BRUTUS tot samenwerking tussen secundair en hoger onderwijs. Niet alleen de partnerscholen zelf, maar alle partners geïnteresseerd in gelijke onderwijskansen én de universiteit plukken op deze wijze op termijn de voordelen van een dergelijk initiatief.

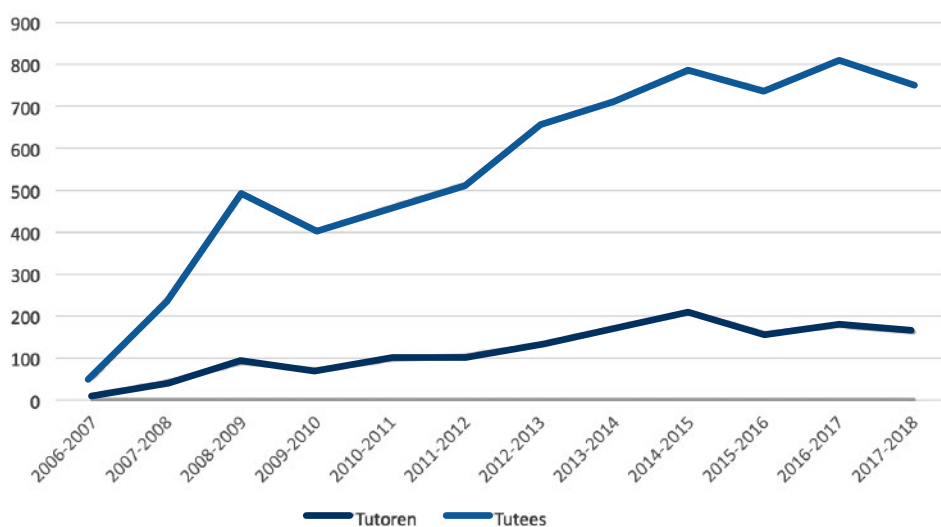
Selectie en opleiding van tutores: basis van succes

BRUTUS staat of valt met de kwaliteit van zijn tutores. Daarom worden tutores na iedere tweejaarlijkse publiciteitscampagne geselecteerd op basis van een ingestuurd kandidaatstellingsformulier. Bovendien neemt iedere tutor verplicht deel aan een pedagogische vooropleiding via vier workshops, die achtereenvolgens *het project en tutoring behandelen, Taal-, kansarmoede en leermiddelen, Leren leren en motiveren en Coachinggesprekken en differentiatie in de onderwijspraktijk*. In deze sessies leren de tutores onder meer het profiel van hun doelpubliek en de doelstellingen kennen, hoe ze aandacht voor taal en spel kunnen integreren in de les, de studievaardigheden en motivatie van de leerlingen kunnen verhogen en via differentiatie leren lesgeven op het ritme en niveau van de verschillende groepen van tutees.

Over de leerling wordt eveneens allerhande pedagogische informatie verzameld, zodat de tutor haar/zijn beginsituatie kent, de gewenste remediëring, de aandachtspunten, en ook voor ondersteunend materiaal wordt waar mogelijk gezorgd. Pas dan kan de tutor aan de opdracht beginnen. Meestal werkt hij/zij met groepjes van een viertal leerlingen van hetzelfde jaar of dezelfde graad à rato van 2 uur per week. De tutor trekt naar hun school, na de reguliere schooluren. Wekelijks wordt het tutoringtraject opgevolgd via een elektronische werkplanning, waarin ook ruimte is voorzien voor feedback van tutor/leerkracht/coördinator. De tutores krijgen eveneens individuele pedagogische ondersteuning via individuele reflectiemomenten.

Meten is weten: tutees, tutores en leerkrachten bevraagd

Van bij de opstart van het project hebben de initiatiefnemers een bescheiden evaluatiesysteem ontwikkeld, waarmee ze wilden achterhalen of de werking uiteindelijk het doel bereikte waarvoor ze was ontworpen. Het effect meten van een initiatief als BRUTUS is geen evident gegeven. Causale relaties leggen is op basis van deze gegevens uiteraard uit den boze. De jaarlijkse vragenlijsten bij leer-



Tabel 1. Evolutie van het project: evolutie aantal tutores en tutees 2006-'07 t.e.m. 2017-'18

lingen, tutores, vakleerkrachten en schoolcoördinatoren hangen wel een beeld op van de perceptie van de deelnemers wat de bereikte resultaten betreft. De tuteurs worden zelfs tweemaal bevestigd: een eerste keer tijdens de eerste sessie en vervolgens bij het einde van de BRUTUS-begeleiding. Vakleerkrachten, coördinatoren en tutores worden op het einde van het traject bevestigd. De resultaten van vroegere enquêtes kwamen al in eerdere publicaties aan bod (De Visscher en De Metsenaere, 2007; Chaltin, De Metsenaere en Van Slijcke, 2014). Hier volgen enkele van de resultaten over het academiejaar 2017-18⁵.

Begon BRUTUS dertien jaar geleden in 3 partnerscholen met 11 tutores en 53 tuteurs, dan lieten de BRUTUS-middelen vorig jaar een werking toe in 12 scholen, die vooral behoren tot het gemeenschaps- en stedelijk onderwijs (tabel 1). Liefst 162 tutores werkten er met 752 tuteurs. In de voorbije twaalf jaren werden meer dan 6600 tuteurs door meer dan 1400 tutores begeleid.

BRUTUS brengt duidelijk twee werelden bij elkaar: de groep tuteurs van 2017-18 was vrouwelijker (59,5 à 54% naargelang het eerste of tweede semester betreft), had een heel sterke migratieachtergrond (86 à 80%), telde leerlingen uit de eerste (33 à 36%), tweede (37 à 33%) en derde (30 à 31%) graad van vooral het aso (76,5 à 73,5%). Dit aso-overwicht weerspiegelt de samenstelling van de BRUTUS-partnerscholen die zich spontaan aangemeld hebben voor samenwerking. Ze zochten hulp voor wiskunde (45%) en, in mindere mate, voor Engels (16 à 18%), Frans (16 à 11%) en Nederlands (12 à 16%). Ze werden geholpen door tutores die in sterke mate in België geboren en getogen zijn (63 à 74%) en uit zowat alle faculteiten van de VUB komen.

Tuteurs evalueren hun tijdsbesteding in de BRUTUS-sessies

Tijdens de sessies werd uiteraard de meeste tijd besteed aan leerstof herhalen en oefeningen maken, de core business van BRUTUS (56%) (tabel 2). Het verbeteren van studievvaardigheden (18,5%) en het bevorderen van taalvaardigheid (17,5%) kregen minder aandacht, maar er werd toch nog heel wat tijd in geïnvesteerd. Dat ook de sociale competenties van de tuteurs werden aangescherpt, mag blijken uit de tijd gependend aan het bespreken van toekomstplannen en problemen (5% en 3%).

Tabel 2. Evaluatie door tuteurs

Inhoud sessies: 'Waarom werd meeste tijd besteed?'	
5 mogelijke items – multiple response	
• Leerstof herhalen, oefeningen maken	56%
• Verbeteren studievvaardigheden	18,5%
• Bevorderen taalvaardigheid	17,5%
• Bespreken van toekomstplannen	5%
• Bespreken van problemen	3%

En nu de praktijk: wat vinden tuteurs écht van hun ervaring?

78% van de tuteurs was tevreden over BRUTUS. Dit mag dan nog als een onderschatting beschouwd worden, aangezien bij de groep die BRUTUS niet zou aanbevelen aan vrienden, broers of zussen, ook diegenen werden geteld die zegden geen vrienden of familie te hebben die BRUTUS konden volgen of die geen extra hulp nodig hadden.

Uit de multiple response-antwoorden van de tevreden tuteurs blijkt duidelijk dat de doelstellingen van BRUTUS volgens hen werden bereikt. De meest aangehaalde redenen om het project aan te bevelen zijn dat het hun een betere kennis en begrip van de leerstof heeft aangereikt, dat het werk in kleine groepen hun kansen bood om vragen te stellen, een hogere slaagkans en betere resultaten opleverde, de zin om verder te studeren of de aandacht voor taal aanwakkerde. Ook worden het verwerven van studievvaardigheden, de relatie met de tutor, het sleutelen aan tekorten als troeven ervaren. De tuteurs apprecieerden eveneens de expertise van de tutores, die ze als goed voorbereid evalueerden (dat was de mening van 89% van de tuteurs), die de leerstof duidelijk konden uitleggen (93% van de tuteurs waren hiervan overtuigd).

Een andere vragenbatterij peilde nog eens naar de perceptie van de tuteurs ten aanzien van de bereikte doelen. Voor 87% van de tuteurs zorgt BRUTUS voor een betere kennis en begrip van de leerstof. 8 op de 10 tuteurs zeggen de in de les gebruikte termen nu beter te begrijpen, 7 op de 10 hebben nu meer zin om verder te studeren, en zijn nu meer gemotiveerd. 70% ervaart meer sociale vaardigheden en zelfvertrouwen, 60% voelt zich taalvaardiger en 65% meent meer inzicht te hebben in wat leerkrachten van hen verwachten.

En hoe denken de tutores over BRUTUS?

De tutores delen deze evaluatie: volgens 8 op de 10 brengt BRUTUS de leerlingen zelfredzaamheid en studievvaardigheden bij. 9 op de 10 zag een toename van motivatie en zelfvertrouwen. Dit wordt ook bevestigd door een andere vragenbatterij: minstens 8 op de 10 tutores zijn het er eerder tot helemaal mee eens dat de sessies niet alleen een betere kennis en begrip van de leerstof bijbrachten, maar ook het zelfvertrouwen en de motivatie bij de leerlingen hebben verhoogd (tabel 3).

BRUTUS verhoogt niet alleen de kennis van de leerstof, maar ook het zelfvertrouwen en de motivatie bij de leerlingen

Tabel 3. Perceptie van de tutores (eerder en helemaal eens)

• Coachingvaardigheden bijgebracht	96%
• Meer inzicht in lesgeven	94%
• Betere kennis en begrip van behandelde leerstof bij tuteurs	92,5%
• Meer zelfvertrouwen bij tuteurs	85%
• Betere omgang met jongeren	83%
• Meer inzicht in Brusselse onderwijscontext	82%
• Meer motivatie bij tuteurs	80%
• Meer inzicht in verschillende leefwerelden	76,5%
• Zin om verder te studeren bij tuteurs	69%
• Bijbrengen sociale vaardigheden bij tuteurs	68%
• Meer taalvaardigheid bij tuteurs	64%
• Meer inzicht in aandacht voor taal binnen verschillende vakken	59%

Voor 6 op de 10 tutores hebben de BRUTUS-sessies de sociale competenties van de leerlingen en hun taalvaardigheid aangescherpt en geven ze zin om verder te studeren. Ze vinden ook dat ze tuteurs informatie over het hoger onderwijs hebben meegegeven (tabel 3).

De pedagogisch-didactische doelen die voor de tutores zelf werden uitgezet, werden volgens 9 op de 10 tutores bereikt: 94% was het er eerder tot helemaal mee eens dat ze via de tutoring meer inzicht hebben gekregen in lesgeven en 96% dat hun coachingvaardigheden werden bijgebracht. Maar de tutores verwierven ook inzicht in diversiteit, in de mechanismen van achterstelling en uitsluiting zoals ze opereren in een grootstad en zoals ze zich uiten in het Brussels Nederlandstalig secundair onderwijs. 82% van de tutores is het er eerder tot helemaal mee eens dat ze via BRUTUS meer inzicht hebben gekregen in de Brusselse onderwijscontext, dat ze beter met jongeren kunnen omgaan en 76,5% zegt dat ze nu meer inzicht hebben in verschillende leefwerelden (tabel 3). De brugfunctie van BRUTUS, de brug tussen universiteit of hogeschool en de stedelijke realiteit, valt niet te onderschatten!

Een aantal andere vragenlijsten toonden het volgende aan: 91% van de tutores is er van overtuigd dat hun tuteurs via de BRUTUS-sessies hun kansen op een diploma secundair onderwijs hebben verhoogd en 77,5% denkt zelfs dat de doorstroom naar het hoger onderwijs ermee zal vergroten. Hun BRUTUS-ervaring evalueerden ze positief, want voor 88% smaakt de BRUTUS-ervaring naar meer: zij willen in de toekomst nóg BRUTUS-tutor zijn. De 12%-groep die dat niet meer wenst te zijn, bevat daarenboven ook de tutores die niet meer kunnen deelnemen aan BRUTUS omdat ze afstuderen.

BRUTUS: smaakmaker voor een onderwijsjob voor tutores?

Voor heel wat tutores is de BRUTUS-ervaring een extra stimulans om nadien in het onderwijs te stappen. In 2017-2018 antwoordde 39% van de tutores 'ja', 28% 'misschien' en 33% 'neen' op de vraag of ze een onderwijsjob overwegen. Of ze het nadien ook effectief doen, is uiteraard heel wat moeilijker na te gaan. Dat vraagt jaarlijkse opvolging van de BRUTUS-tutores en dus inzet van meer middelen en mensen, waarover het project tot nu toe niet beschikte. De initiatiefnemers en de coördinator van BRUTUS ontmoeten wel al eens leerkrachten in het Brusselse onderwijs of functionarissen in structuren van onderwijs en gelijke kansen die ooit als BRUTUS-tutor hebben opgetreden, soms nadat ze zelf ooit tuteur waren.

BRUTUS: meer leerlingen naar het hoger onderwijs?

De moeilijkst te beantwoorden vraag is deze van de uiteindelijke doorstroom van de tuteurs. Zorgde BRUTUS voor een verhoogde en succesvolle doorstroom naar het hoger onderwijs? Voor het eerste begeleidingsjaar 2006-'07 onderzocht het BRUTUS-team in 2009-'10 wat er van de eerste 53 begeleide leerlingen was terechtgekomen. In de drie daaropvolgende jaren waren 28 leerlingen doorgestroomd naar VUB en Erasmushogeschool. Daarvan slaagden er 10 meteen in het eerste jaar. Het grote aantal tuteurs, de bescheiden financiële middelen, de beperkingen van de privacywetgeving, de leerlingen die vaak van school veranderen, vormen evenveel verklaringen waarom het BRUTUS-team nadien de tuteurs niet meer kon opvolgen.

Visie van leerkrachten op BRUTUS

Terug naar de evaluatie 2017-'18: 80% van de leerkrachten evalueert het effect van BRUTUS op de studievoordigheden van hun leerlingen als positief en zeer positief. Nog sterker dan de tutores zijn zij onder de indruk van de toename van het zelfvertrouwen en de motivatie van hun leerlingen.

Tabel 4. Perceptie leerkrachten (Eerder eens en helemaal eens):

• meer zelfvertrouwen bij tuteurs	100%
• meer motivatie	95%
• betere kennis en begrip van behandelde leerstof	86%
• beter begrip van specifieke termen	82%
• beter inzicht in de verwachtingen van de leerkrachten	74%
• meer sociale vaardigheden	68%
• meer taalvaardigheid	58%
• zin om verder te studeren	43%

8 op de 10 leerkrachten vinden ook dat de gestelde doelen werden gehaald wat de te bereiken competenties betreft: de leerlingen kennen en begrijpen de leerstof beter en begrijpen de gehanteerde termen beter (tabel 4). 7 op de 10 leerkrachten vinden ook dat ze de verwachtingen van de leerkrachten beter inschatten en 6 op de 10 menen ook dat de vaardigheid in de schooltaal, het Nederlands, er is op vooruitgegaan (tabel 4). Gegeven het feit dat sommige tuteurs slechts één semester het BRUTUS-programma meevolgen, mag dit een succes worden genoemd. In globo ervaren de leerkrachten de effecten van de begeleiding op het kunnen en kennen van hun leerlingen als positief en zeer positief en zijn ze, net als de schoolcoördinatoren, vrijwel allen (96%) te vinden voor een verderzetting van BRUTUS in hun school.

Het geheim van BRUTUS?

Het succes van een tutorproject als BRUTUS is het resultaat van een combinatie van factoren. Naast de inzet en het engagement van de projectcoördinator heeft het zeker te maken met het vrijwillige, maar tegelijk niet vrijblijvende engagement van alle partijen. Het werken in kleine groepjes, de individuele aandacht en persoonlijke begeleiding op maat gedurende minimum een semester, de informele relatie en de vertrouwensband tussen tutor en tutee, de attitudes van de tuteurs, de goede voorbereiding op het tutorschap, de betrokkenheid en interne werking van de school en de opvolging van de tutors zijn o.i. bepalend voor het succes van BRUTUS.

Machteld DE METSENAERE, Ann VAN SLIJCKE en Dimo KAVADIAS

Contact: Ann Van Slijcke, Vrije Universiteit Brussel, Studiebegeleidingscentrum, Pleinlaan 2, Gebouw F, 1050 Brussel

BIBLIOGRAFIE

- BNP Paribas Fortis Foundation (2015). *Het tutoraat in de praktijk*.
- Chaltin, K., De Metsenaere, M., Van Slijcke, A. (2014). *Bruxelles tuteurs pour élèves*, in: Formules des stratégies universitaires inclusives. Universités du Maghreb. Enseignement inclusif. TEMPUS-UMEI, 68-72.
- De Metsenaere, M. (2014). *De meerwaarde van Brussel voor Vlaanderen*, in: (ed) Vlaamse Gemeenschapscommissie, Plenaire feestzitting van donderdag 3 april 2014, zitting 2013-2014, Volume 8, 17 – 22.
- De Visscher, G., De Metsenaere, M. (2007). *Brusselse studenten helpen scholieren*, in: DELTA, december 2007, 39-43.
- Michiels F. (2018). *BRUTUS: Brusselse studenten en scholieren vinden elkaar*, in: HENRI, lente 2018, 34-37.

NOTEN

1. Het Diversiteitsforum ontstond in 2003 als initiatief van personeelsleden en studenten van de Universitaire Associatie Brussel, die tussen 2003 en 2007 een gelijkemansbeleid aan de Vrije Universiteit Brussel en Erasmushogeschool Brussel uitbouwden. Voortrekkers van BRUTUS waren Raf De Vos, toen coördinator van de associatie, en prof. Machteld De Metsenaere, voorzitter Diversiteitsforum.
2. In de eerste jaren begeleidde Géraldine De Visscher het initiatief logistiek. Sinds 2008-'09 zorgt Ann Van Slijcke voor de coördinatie van BRUTUS. De academische begeleiding werd bij het emeritaat van Machteld De Metsenaere overgenomen door prof. Dimo Kavadias.
3. Vroegere belangrijke geldschieters waren de Vlaamse Gemeenschapscommissie, de Koning Boudewijnstichting, het koningin Mathildefonds en de Foundation van de Vrije Universiteit Brussel.
4. De partnerscholen waarin BRUTUS wordt aangeboden zijn: GO! Atheneum Anderlecht (Anderlecht); Instituut Anneessens-Funck (Brussel-Stad); Don Bosco Groot-Bijgaarden (Groot-Bijgaarden); GO! Atheneum Emanuel Hiel (Schaarbeek); Imelda Instituut (Brussel-Stad); Hoofdstedelijk Atheneum Karel Buls (Laken); GO! Atheneum Unescoschool Koekelberg (Koekelberg); Lutgardiscollege (Oudergem); GO! Lyceum Brussel Martha Somers (Laken); GO! for Business (Sint-Jans-Molenbeek); GO! Meertalig Atheneum Woluwe (Sint-Pieters-Woluwe); GO! Atheneum Brussel (Brussel-Stad).
5. Tenzij anders vermeld, betreffen de cijfers eigen berekeningen op basis van de verwerking van de BRUTUS-bevragingen. Aan de bevraging academiejaar 2017-2018 participeerden 240 tuteurs (32% respons), 128 tutoren (79% respons), 38 leerkrachten en 11 coördinatoren. De verwerkte gegevens zijn ter beschikking bij de coördinator.

“Kansarmoede kan de hoofdbezigheid van een heel gezin zijn. Dat heb ik echt ervaren”

(Lore, 21 jaar, studente lerarenopleiding)

Katelijne BÉATSE

Lore had op stage gehoord dat sommige kleuters slecht gekleed naar school kwamen of nooit een koek of stukje fruit bijhadden. Ze had daar verder niet bij stilgestaan, tot ze in het kader van haar studie wekelijks op bezoek ging bij een kansarm gezin. Plots werden de theoretische lessen uit de opleiding een levensecht deeltje van haar eigen wereld. Lore is 21 jaar, in België geboren en woont in Oostakker. Ze volgt een bacheloropleiding kleuteronderwijs en is één van de 700 studenten die de voorbije tien jaar bij Kompanjon vzw studie- en opvoedingsondersteuning aan huis boden aan kansarme gezinnen in Gent.

Kompanjon vzw biedt kansen

Kompanjon wil kansarme kinderen kansrijker maken via studie- en opvoedingsondersteuning aan huis. Studenten uit het hoger onderwijs bieden de concrete en professionele ondersteuning voor deze gezinnen. Ze doen dit in het kader van een stage of een keuzevak “maatschappelijk engagement” of Community Service Learning zoals omschreven door de VLHORA. De studenten volgen meestal de lerarenopleiding of een opleiding in de zorg of hulpverlening.

Steeds meer hogeronderwijsinstellingen en organisaties in Vlaanderen werken een soortgelijke ervaringsmethodiek uit voor hun studenten. Door wekelijkse bezoeken aan huis komen de studenten terecht in een voor hen vaak nieuwe context met etnisch-culturele verschillen, meertaligheid, slechte behuizing, de dagelijkse strijd met armoede.... Maar ze leren ook de veerkracht binnen gezinnen zien en de zoektocht naar oplossingen kennen. Studenten starten vaak met een mengeling van nieuwsgierigheid en engagement. Soms ook met onzekerheid, weerstand en vooroordelen. Dit was ook het geval bij Lore in het begin van haar stageperiode.



Foto: Robert Pieters

Lore werd door de coach van Kompanjon geïnformeerd over het gezin waarbij ze zou terechtkomen. De ouders zijn van Bulgaarse afkomst en kennen weinig Nederlands. De kinderen hebben het moeilijk op school en er is sprake van pesten en vechten op school. Het jongste kind zou regelmatig ziek zijn en ‘makkelijk’ thuisblijven. Na de briefing gaat Lore met een hoofd vol vragen naar huis. Eénmaal thuis vertelt ze haar verhaal. Haar ouders begrijpen haar en wakkeren haar onzekerheid verder aan. “Wat moet een jong meisje trouwens alleen aan Dampoort? Moet ze echt naar die wijk? De donkere maanden moeten nog komen.” Twee dagen later maakt Lore een afspraak met haar



Foto: Robert Pieters

coach. Ze ziet het niet zitten. De paniek heeft haar vast.... De coach luistert en stelt gerust. Uiteindelijk stemt Lore in. Ze maken een afspraak en gaan enkele dagen later samen voor het eerst naar het gezin.

Het verhaal van Lore is voor veel studenten herkenbaar. Meewerken in een organisatie zoals Kompanjon is voor hen niet vanzelfsprekend, omdat de situatie van de gezinnen zo anders en nieuw voor hen is. De coaches bieden alle studenten professionele en tegelijkertijd warme en laagdrempelige ondersteuning. De dynamiek tussen studenten en gezinnen wordt tijdens het traject nauwgezet opgevolgd via vorming en individuele coaching. De coach komt ook regelmatig aan huis bij het gezin zodat de informatie en de eventuele hulp optimaal op elkaar wordt afgestemd. De studenten stellen zich als toekomstige leerkracht of hulpverlener door deze ervaring vaker solidair en met meer begrip op ten aanzien van kinderen en hun ouders in kansarmoede. Het “armoedevaardig” worden van studenten is een cruciale doelstelling voor zowel de organisatie als de hogeronderwijsinstellingen en wordt ook door de minister van Onderwijs ondersteund.

Het appartement heeft een rare ingang, er zijn veel bellen.... Binnen is het heel warm en er wachten drie kinderen die Lore nieuwsgierig aankijken. De tv speelt op de achtergrond en staat op een Turkse zender. De moeder is hartelijk en vertelt aan de studente dat ze welkom is. Ze schenkt limonade in en scheurt het ene pakje koekjes na het andere open. Lore weet niet goed waar te beginnen. Haar coach lijkt zich op haar gemak te voelen. Ze drinkt koffie en maakt grapjes met de kinderen. De boekentassen gaan open. Een agenda, werkblaadjes en een doosje met letters komen tevoorschijn. Lore heeft een kennismakingsspelletje mee en na een tijdje is iedereen bezig. Er wordt gepraat en gelachen. Iedereen ontspant, de coach is tevreden en verdwijnt stiltes. Moeder zegt nog tien keer “Bedankt!”

Studenten ondersteunen wekelijks één gezin gedurende een semester. Naast het huiswerk wordt ook tijd gemaakt voor spel- en leesplezier, welbevinden, vrije tijd.... De band met de ouder(s) wordt

hechter: studenten beantwoorden hulpvragen, gaan op zoek naar informatie op het internet of bij instanties. Eventueel ondersteunen zij ouders bij een oudercontact op school of vergezellen zij het gezin naar de speltheek in de buurt. De studenten krijgen gedurende het traject tien uur vorming en intervisie door één van de coaches. Theoretische kaders uit de opleiding worden gekoppeld aan de concrete ervaringen van studenten. Zo wordt er gesproken over kansarmoede, ouderbetrokkenheid, interculturele communicatie, digitale ongelijkheid.... De studenten zijn afkomstig uit verschillende opleidingen en dat geeft deze intervisiemomenten een interdisciplinair karakter. Toekomstige leraren leren van toekomstige welzijnswerkers en omgekeerd. In

de voorbije tien jaar ondersteunde Kompanjon meer dan zeventienhonderd gezinnen in Gent. Sinds een jaar is de organisatie ook actief in Antwerpen.

Welk verschil maakt Kompanjon vzw voor studenten en gezinnen? Een evaluatiestudie

Kompanjon wil samen met de opleidingen, toekomstige leerkrachten en welzijnswerkers voorbereiden op de diversiteit en complexiteit van armoede in de klas en de samenleving. Dit klinkt allemaal mooi op papier, maar in welke mate draagt deze methodiek daadwerkelijk bij in het verwerven en versterken van kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) van studenten voor het herkennen van en de omgang met kansarmoede?

In 2017 onderzocht Charlotte Moerkerke in welke mate deze doelstelling wordt bereikt. Bij 46 studenten die tijdens het eerste semester van het academiejaar gezinnen ondersteunden, werden aan de hand van een pre- en postmeting verschillende vaardigheden en attitudes gemeten, alsook de kennis die zij hadden over het armoedethema. Er werd in de vragenlijst steeds onderscheid gemaakt tussen enerzijds het detecteren van kansarmoede en anderzijds het omgaan met kinderen en gezinnen in armoede.

Kennis over kansarmoede wordt gemeten aan de hand van stellingen. Bijvoorbeeld: de verwachtingen van een leraar hebben een invloed op de leerprestaties van jongeren.

De kennis en inzichten van de studenten over armoede werden gemeten aan de hand van stellingen, waarbij ze konden aangeven in welke mate ze hierover kennis hadden (van geen kennis tot kennis op expertniveau). De vaardigheden van studenten inzake armoede-detectie en omgaan met armoede, werden getoetst via enkele casussen en stellingen, waarbij de studenten daarop een reactie moesten geven, rekening houdende met de visie op empowerment van Kompanjon. Bij het meten van attitudes werd gevraagd naar de risico-

en/of beschermende factoren van het gezin waarin ze werkten. De organisatie wil dat studenten met een genuanceerde attitude kijken naar hun gezinnen en de sterktes van hun gezin kunnen benoemen, eerder dan te vertrekken vanuit de risicofactoren. De premeting werd afgenomen bij aanvang van de stage, dus na het introductiemoment en na de eerste kennismaking in het gezin. Vlak voor het einde van de stageperiode vulden de studenten de postmeting in.

Metten hoe vaardig studenten zijn in hun omgang met kansarmoede gebeurde aan de hand van een casusbespreking. Er werd van de studenten verwacht dat ze hierover reflecteren en in discussie durven treden, zodat ze bewust worden van hun visie op kansarmoede en hun handelen tijdens bepaalde situaties.

Een voorbeeld: verjaardagen worden op de school van Elirjana niet langer gevierd met individuele traktaties voor de klasgenoten. De school vraagt dat elke jarige een boek koopt voor de klasbibliotheek. Vooraan in het boek komt dan een sticker met de boodschap: "Dit boek werd aan de school gegeven door ... (naam) ter gelegenheid van zijn/haar ... ste/de verjaardag." Het oudercomité geeft voor de verjaardag een tegemoetkoming van 5 euro aan de ouders van de jarige, zodat kansarme ouders de schooltraditie kunnen volgen. Wanneer Ipek jarig is, heeft ze een boek bij voor de klasbibliotheek. Trots toont ze het aan haar klasgenoten. Michael roept luid: "Die boeken lagen vorige week op de markt, die kosten maar 3 euro!". Meteen wordt Ipek knalrood. Ipek komt thuis met deze situatie. (Diversiteitsactie, 2017).

Binnen het vormingsaanbod van Kompanjon worden studenten geconfronteerd met soortgelijke casussen. Vaak worden de voorbeelden ook aangebracht door de studenten zelf. Er wordt ingegaan op de objectieve maar ook sociaal-emotionele betekenis van deze realiteiten voor kinderen en ouders. Ook het perspectief van de school, de leerkracht of de hulpverleners wordt belicht. Eenvoudige antwoorden en oplossingen zijn er vaak niet. Maar de confrontatie en de reflectie dagen de studenten uit tot genuanceerd denken en empathisch handelen.

Kompanjon vzw slaagt in haar opzet

De algemene resultaten van dit onderzoek laten zien dat Kompanjon doet wat het belooft: toekomstige professionals beschikken na hun praktijkopdracht over beter ontwikkelde competenties voor het herkennen van en omgaan met kansarmoede. 77% van de studenten gaf aan dat men met een andere bril kijkt naar kinderen in kansarmoede. Er wordt door 88,6% van de studenten verklaard dat ze de verworven inzichten, kennis, vaardigheden en attitudes zullen blijven onthouden, meenemen en hanteren in hun professionele leven. Hieruit kunnen we concluderen dat de studenten armoedevaardiger zijn en hierdoor beter voorbereid worden op de latere beroepspraktijk.

77% van de studenten gaf in het onderzoek aan dat ze met een andere bril kijken naar kinderen in kansarmoede.

Armoede is méér dan een financieel tekort hebben

Na de stageperiode toonden de studenten in de bevraging méér kennis over enerzijds het detecteren van kansarmoede en ander-

zijds hoe ze hiermee kunnen omgaan. Een mooi voorbeeld is dat studenten veel meer kenmerken van kansarmoede benoemen. Ze halen het beschikbaar maandinkomen (het financiële aspect van kansarmoede) niet langer aan als enige indicator. In de postmeting hebben ze duidelijk meer aandacht voor andere niet-financiële indicatoren zoals huisvesting, opleidingsniveau van de ouder(s)... Dit breder kijken dan het financiële is een essentieel basisinzicht, zodat toekomstige professionals in verschillende sectoren hun rol kunnen zien in het adequaat omgaan met armoede.

"De visie op schuld is anders dan ik dacht. Hoewel ik het op school anders leerde, moet ik toegeven dat ik vaak de schuld bij de mensen zelf legde. Ze moeten maar niet zot doen met hun geld, dacht ik vaak... Ik zag wel dat het een vicieuze cirkel was, maar ik begreep niet waarom het zo moeilijk was om er uit te komen."

Welk gezin is kansarm?

Er was ook een positieve verschuiving te zien in het opsporen van armoede. Er werden drie hypothetische gezinnen geschetst waarbij aan de studenten werd gevraagd om, rekening houdende met de kenmerken van de kansarmoede-indicatoren (Kind & Gezin), het kansarme gezin te selecteren en hun keuze te verantwoorden. In de postmeting was er een stijging te zien van het aantal studenten dat het kansarme gezin eruit kon halen. Hierbij waren ze in staat om meerdere indicatoren te benoemen en hun keuze te verantwoorden.

"Het was de eerste keer dat ik een gezin in kansarmoede ging coachen, daarom zie ik mezelf zeker niet als expert. Ik denk wel dat ik al een aantal signalen kan herkennen en dat ik hierop kan verder bouwen. Ik heb er als het ware eens van kunnen proeven en ik kan hierdoor een aantal kenmerken detecteren."

In de beroepspraktijk is dat een uiterst zinvolle vaardigheid, die ook spoort met wat het werkveld vandaag verwacht. Een leerkracht die een kwetsbare context aan de hand van verschillende indicatoren kan herkennen, kan gericht tegemoetkomen aan hogere zorgnoden en zo mee gelijke kansen creëren.

Met welke houding kijken studenten naar een gezin in kansarmoede?

Na de stageperiode haalden studenten in het algemeen nog steeds meer risicofactoren aan dan beschermende factoren, als ze het gezin beschrijven. Dit is echter begrijpelijk aangezien studenten hier vaak nog niet vertrouwd mee waren en deze zaken als eerste in het oog springen. Er is echter een stijging te zien van het aantal beschermende factoren dat men detecteert: studenten ontwikkelen meer oog voor de sterktes in het gezin.

Voorbeelden van risicofactoren die studenten aanhalen met betrekking tot het gezin: vermoeidheid, werkonbekwaamheid, weinig leefruimte voor de kinderen, taalbarrière, laag opleidingsniveau ouder, scheiding, stress, kenniskloof naar culturele activiteiten en vrije tijd, ouder afwezig door lange werkdag, psychische kwetsbaarheid, laag stimulatie niveau kinderen, laag inkomen, racisme, pestgedrag...

Week na week voelt Lore zich beter in het gezin. Ze vindt een manier om afwisselend te werken en te spelen. Ze zoekt passende opdrachten. Ze gaat met de moeder en de kinderen naar de bibliotheek. Van haar coach krijgt ze tips en complimenten. Ze vindt deze opdracht eigenlijk wel leuk! Twee maand later op een familiefeest vertelt ze een oudere neef enthousiast over haar ervaringen en “haar gezin”. Hij haalt onmiddellijk uit: “Bulgaren? Werken die wel? Is het echt zo moeilijk om Nederlands te leren? En hun kinderen, zijn dat geen vogels voor de kat? En die Dampoort, onverantwoord!” Lore gaat in de verdediging. Zoveel onwetendheid en zoveel platte argumenten slaan haar uit haar lood.

Voorbeelden van beschermende factoren die studenten aanhalen met betrekking tot het gezin: goede huisvesting, zorg binnen het gezin voor elkaar, leergierige kinderen, goede opvolging agenda en rapport, betrokkenheid van de ouders, steun van hulpverleners, aanwezigheid van helpende burens, vangnet door de familie...

Tijdens een evaluatiegesprek met de coach en haar docent getuigt Lore over haar proces, hoe ze hieraan begonnen is en over hoe haar omgeving gereageerd heeft. Ze schaamt zich een beetje. Ze is dankbaar voor de kans die ze gekregen heeft van haar opleiding en van Kompanjon. Ze denkt met veel warmte terug aan Maria en Angelo, aan kleine Yurat, de luidruchtige kanarie en de vele zoetigheden. Ze hoopt met heel haar hart op een mooie toekomst voor de kinderen en de ouders en zegt: “Je merkt bij alles wat er moet gebeuren dat er meteen gedacht wordt aan hoeveel het kost. Het is niet altijd zichtbaar dat het niet makkelijk is om bepaalde dingen te betalen. De vader is zelden thuis en werkt heel hard om de kinderen min of meer dezelfde kansen te kunnen geven als andere kinderen, zoals deelname aan sportklassen.”

Conclusie

Het verhaal van Lore toont de groei in haar competenties en de verandering in haar visie over kansarmoede. Uit het onderzoek is een verschuiving op vlak van kennis, vaardigheden en attitudes over kansarmoede merkbaar van de studenten die stage liepen bij Kompanjon vzw. Ze herkennen sneller signalen van kansarmoede en merken meer nuances op. De studenten blijken beter te kunnen omgaan met kansarmoede. Uit dit onderzoek bleek dat het zeer nuttig kan zijn voor hulpverleners en leerkrachten in spe om een meer genuanceerd beeld te krijgen van wat kansarmoede kan inhouden en in welke mate dit allemaal een rol kan spelen in het leven van gezinnen. Of zoals Lore opmerkt: “Kansarmoede kan de hoofdbezigheid van een heel gezin zijn.”



Katelijne BÉATSE

Kompanjon vzw
Nieuwebosstraat 3, 9000 Gent
info@kompanjon.be
www.kompanjon.be

LITERATUURLIJST

- <http://www.diversiteitinactie.be/oefeningen/sociaal-cultureel-bewustzijn/omgaan-met-kansarmoede-de->
Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942>
MOERKERKE, C. (2017) Speelt Kompanjon vzw een rol in de kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) van studenten in opleiding voor de detectie van en omgang met kansarmoede? UGENT, niet uitgegeven publicatie.
VLHORA, (2015) Platformtekst “Community Service Learning” of “leren door maatschappelijk engagement”, Vlaams minister van Onderwijs en Vlaamse Hogescholenraad.

Blootstelling aan geweld binnen het gezin

Bevindingen uit een scholenonderzoek naar slachtofferschap van geweld bij kinderen en jongeren in Vlaanderen

Evi VERDONCK

Blootgesteld zijn aan geweld in het gezin is een miskende vorm van kindermishandeling en de gevolgen ervan worden (nog steeds) onderschat. Recent voerde UC Leuven-Limburg, in opdracht van de Vlaamse overheid, een onderzoek uit naar slachtofferschap van geweld in verschillende contexten bij minderjarigen (Van Haeken, Verdonck & Groenen, 2018). Met deze bijdrage kijken we hoeveel en hoe vaak minderjarigen in Vlaanderen getuige zijn van gezinsgeweld, wat de achtergrondkenmerken zijn, en in welke mate blootstelling aan geweld samenhangt met andere vormen van kindermishandeling in de thuiscontext. Verder beoogt deze bijdrage inzicht te krijgen in het hulpzoekgedrag van kinderen en jongeren. We eindigen met enkele indicaties en aanbevelingen waar iedereen die beroepshalve met minderjarigen in aanraking komt, aandacht voor moet hebben.

De onzichtbare slachtoffers van kindermishandeling

Kindermishandeling komt vaak voor in de huiselijke kring, door ouders of andere verzorgers. Situaties waarin sprake is van kindermishandeling zijn divers en vaak ook gecompliceerd. Denk daarbij niet alleen aan fysiek geweld, maar aan elke vorm van mishandeling die voor een kind bedreigend of gewelddadig is, waaronder ook emotionele mishandeling, verwaarlozing en het zien of horen van geweld door volwassenen in het gezin.

In Vlaanderen is voor kindermishandeling een aparte, in het decreet betreffende de integrale jeugdhulp (2013) vastgelegde, definitie. Het gaat om “elke vorm van lichamelijk, psychisch of seksueel geweld waarvan een minderjarige het slachtoffer is, actief door het schadelijke optreden of passief door een ernstige nalatigheid van zijn ouders of van iedere andere persoon ten opzichte van wie de minderjarige in een relatie van afhankelijkheid staat”²¹. Het kan dus gaan om opzettelijke mishandeling, maar ook als ouders of verzorgers de zorg niet meer aankunnen, kan hun gedrag ontsporen met mishandeling en geweld tot gevolg. Het geweld kan van fysieke, psychische of seksuele aard zijn waarbij een minderjarige een afhankelijkheidsrelatie heeft met de pleger van het geweld. De term ‘kindermishandeling’ betreft dus niet enkel actieve fysieke mishandeling, maar ook emotionele mishandeling zoals het structureel afwijzen of roepen en schelden, en het nalaten van bepaald gedrag (oftewel verwaarlozing). Los van de vaststelling om welke vorm van kindermishandeling het gaat, wordt doorgaans erkend dat bloot-

stelling van (partner)geweld een vorm van kindermishandeling is. De gevolgen hiervan kunnen even schadelijk zijn als ‘direct’ slachtofferschap van mishandeling (Desair & Hermanns, 2012). Kinderen en jongeren hebben meer in de gaten dan men doorgaans denkt en kunnen zowel direct als indirect worden blootgesteld aan het geweld: aan het geweld tussen volwassenen zelf of de gevolgen ervan (zoals blauwe plekken bij één van de ouders). Dat kan auditief (horen van ruzies) en visueel (zien van ruzies) (Laurin et al., 2018). Zij kunnen dus ook geconfronteerd worden met het geweld als ze in een andere kamer aanwezig zijn of liggen te slapen.

De emotionele impact van directe of indirecte blootstelling aan geweld kan ernstig zijn (o.a. Holt, Buckley & Whelan, 2008; Maji, 2018). Er is namelijk sprake van een verhoogd risico op depressie, angst en hechtingsstoornissen en kinderen die blootgesteld worden, vertonen vaak meer gedragsproblemen, waaronder agressie en andere vormen van delinquentie, en symptomen gerelateerd aan posttraumatische stressstoornis. Zij hebben ook een hoger risico op geestelijke en fysieke gezondheidsproblemen, een hoger risico op schooluitval en schoolse achterstand, en meer kans op disfunctionele partnerrelaties en vriendschappen in de toekomst (o.a. Madruga et al., 2017). De reacties van kinderen en jongeren op het geweld zijn wel uiteenlopend, want elk kind is immers anders en reageert dus ook verschillend. Wel is aangetoond dat kinderen die getuige zijn (geweest) van partnergeweld, vaak emotionele problemen en gedragsstoornissen vertonen die qua aard en ernst vergelijkbaar zijn met die van kinderen die zelf slachtoffer van mishandeling zijn geweest (Moylan et al., 2010). Het als minderjarige getuige

zijn van conflicten en geweld binnen het gezin is dus een vorm van kindermishandeling. De 'International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect' (IPSCAN) en Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) definiëren kindermishandeling, inclusief blootstelling aan gezinsgeweld, als volgt:

"Child maltreatment is the abuse and neglect that occurs to children under 18 years of age. It includes all types of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect, negligence and commercial or other exploitation, which results in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power. Exposure to intimate partner violence is also sometimes included as a form of child maltreatment."²



Deze definitie vormt voor dit onderzoek het uitgangspunt. Kindermishandeling, inclusief het getuige zijn van geweld, in een professionele en/of institutionele setting zoals op school, in de sportclub of de jeugdbeweging blijft buiten beschouwing in deze bijdrage.

Wat zeggen eerdere (inter)nationale studies over het voorkomen van getuige van geweld? Uit de meest recente wereldwijde review inzake de omvang van kindermishandeling (Laurin et al., 2018) schommelt de 'life-time prevalentie' van blootstelling aan gezinsgeweld bij minderjarigen tussen 0,6% en 30,9%, afhankelijk van de gebruikte definities en meetinstrumenten. Holden (2003) stelde vast dat in driekwart van de gevallen van partnergeweld kinderen in huis aanwezig zijn. In meer dan 40% van de situaties van partnergeweld is minstens één kind getuige van de gewelddaden gepleegd op één van de ouders (Pieters, Italiano, Offermans & Hellemans, 2010). Amerikaans onderzoek laat zien dat 8,4% getuige was van geweld door gezins- of familieleden en 5,8% werd blootgesteld aan ouder-

lijk geweld (Finkelhor, Turner, Shattuck & Hamby, 2015). In Nederland vonden Schellingerhout en Ramakers (2017) dat ruim 15% ooit blootgesteld zijn geweest aan fysieke confrontaties tussen de ouders, zoals (met een voorwerp) slaan, schoppen, bijten of stampen, en dreigen met of gebruiken van een mes of pistool. Onderzoek in Vlaanderen door het Kinderrechtencommissariaat (KRC, 2011) stelt vast dat 25% van de Vlaamse kinderen en jongeren volwassenen in het gezin soms of dikwijls ziet schreeuwen tegen elkaar in die mate dat ze er bang van worden, 16% ziet soms of dikwijls dat de volwassenen in het gezin elkaar lichamelijk geweld aandoen. Uit de cijfers van het rapport 'Kind in Vlaanderen 2018' van Kind & Gezin blijkt dat in 2017 en 2018 respectievelijk 922 (9,8%) en 925 (9,8%) kinderen werden aangemeld als getuige van geweld. Onderzoek laat bovendien zien dat verschillende vormen van geweld vaak gelijktijdig voorkomen, bijvoorbeeld partnergeweld, getuige van partnergeweld en psychische kindermishandeling. Ongeveer een derde van de kinderen is namelijk het slachtoffer van meerdere vormen van mishandeling (o.a. Schellingerhout & Ramaekers, 2017; Alink et al., 2018).

Wat is de omvang van getuige van geweld bij 10-17-jarige scholieren in Vlaanderen en hun kenmerken? Wat weten we over het samen voorkomen van verschillende types kindermishandeling binnen het gezin en de hulpbronnen waarop minderjarigen een beroep doen als zij thuis moeilijke dingen meemaken? Om hierop een antwoord te formuleren, werden bijkomende analyses gedaan op de data die verzameld zijn voor een project dat in opdracht van de Vlaamse Overheid werd uitgevoerd door UC Leuven-Limburg (Van Haeken, Verdonck & Groenen, 2018).

Resultaten uit een zelfrapportageonderzoek bij Vlaamse scholieren

In het zelfrapportageonderzoek werd bij een representatief aantal Vlaamse scholieren gevraagd naar 'hoe vaak' ze het afgelopen jaar een reeks daden of gedragingen meegemaakt hebben.³ Drie van deze vragen betreffen 'getuige van geweld binnen het gezin', met name de vraag of 'volwassenen tegen elkaar riepen en schreeuwden op een manier die je bang maakte' (emotionele of psychische mishandeling), en twee vragen die betrekking hebben op een fysieke confrontatie tussen volwassenen met name of men 'volwassenen zag elkaar slaan, schoppen of lichamelijk pijn doen', en de vraag of men 'iemand messen, geweren, stokken of andere dingen zag gebruiken om iemand anders pijn te doen of bang te maken'. De items hadden telkens betrekking op het laatste jaar (de afgelopen 12 maanden). De kinderen en jongeren konden antwoorden met 'nooit' (0 keer), 'één of twee keer de afgelopen 12 maanden (1-2 keer)', 'enkele keren de afgelopen 12 maanden (3-5 keer)', 'ongeveer één keer per maand (6-12 keer)', 'enkele keren per maand (13-50 keer)' of 'één keer of meerdere keren per week (meer dan 50 keer)'. Daarnaast konden ze ook aanduiden dat de gedraging het afgelopen jaar niet

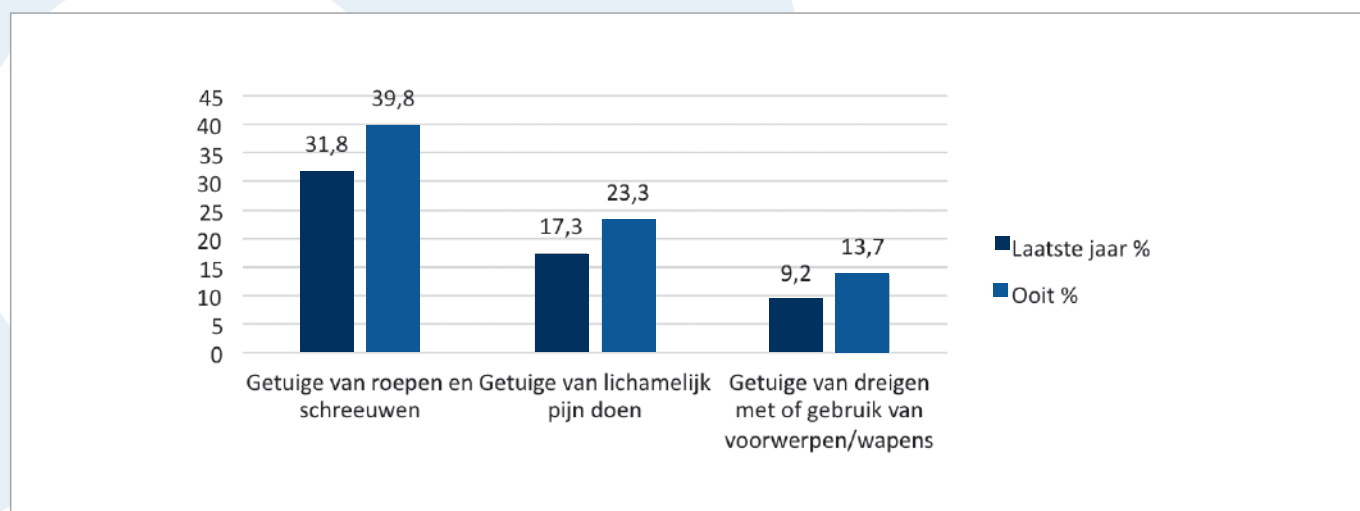
gebeurd was, maar wel ooit had plaatsgevonden. De analyses in deze bijdrage focussen op 562 minderjarige scholieren (10 t.e.m. 17 jaar) die de thuisvragenlijst invulden (57.6% jongens en 42.4% meisjes; gemiddelde leeftijd 13 jaar).

Het voorkomen van blootstelling aan geweld binnen het gezin

In eerste instantie is gepeild naar het voorkomen van blootstelling aan gezinsgeweld bij minderjarigen 'ooit in hun leven' als 'het afgelopen jaar' (zie figuur 1). Wat betreft de 'ooit'-prevalentie zegt 39,8% van de 562 bevraagde minderjarigen getuige te zijn geweest van volwassenen die tegen elkaar roepen en schreeuwen. Een op vier (23,3%) heeft ooit volwassenen elkaar fysiek pijn zien doen en 13,7% zag ooit iemand messen, geweren, stokken of andere dingen gebruiken om iemand anders pijn te doen of bang te maken. Ruim 30% van de kinderen en jongeren zagen of hoorden volwassenen roepen en schreeuwen. Respectievelijk 17,3% en 9,2% zag het afgelopen jaar volwassenen in het gezin elkaar pijn doen of zag een vol-

wassene voorwerpen of wapens gebruiken om iemand anders pijn te doen of bang te maken.

De volgende vraag is hoe vaak kinderen en jongeren gedurende het laatste jaar getuige waren van gezinsgeweld (zie tabel 1). Een groot aantal minderjarigen zag volwassenen roepen of schreeuwen tegen elkaar in die mate dat ze er bang van werden; 32,8% van de kinderen en jongeren gaf aan dit minstens één of twee keer het afgelopen jaar te hebben meegemaakt. Bijna 18% zegt dit één keer te hebben meegemaakt en 7,2% heeft drie tot vijf keer het afgelopen jaar volwassenen tegen elkaar zien roepen en schreeuwen. Minderjarigen worden, in tegenstelling tot emotioneel geweld, minder blootgesteld aan fysiek geweld tussen volwassen gezinsleden. Bijna 18% van de respondenten gaf aan dat ze minstens één keer volwassenen elkaar zagen slaan, schoppen of lichamelijk pijn doen. Ruim 10% stelt dit één of twee keer het afgelopen jaar meegemaakt te hebben.



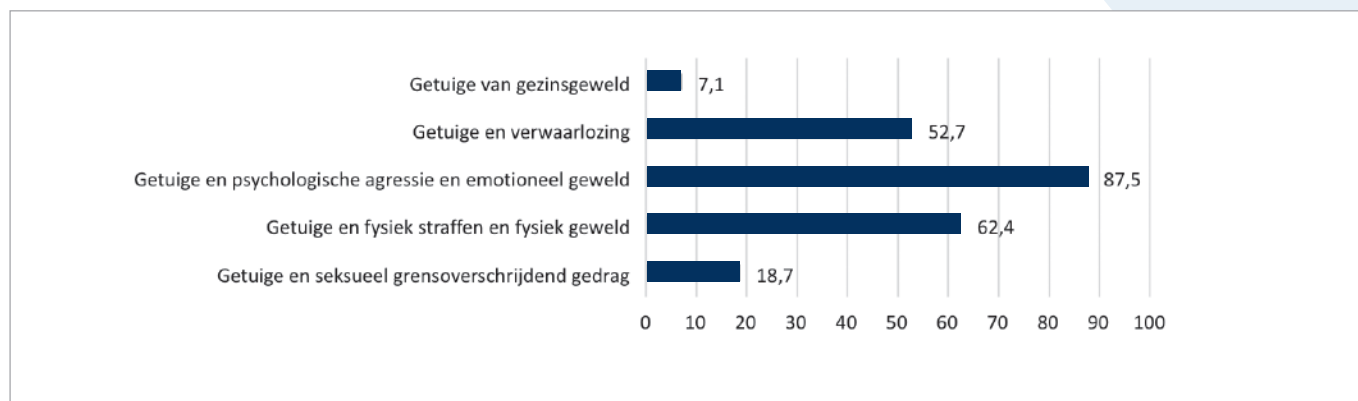
Figuur 1: Prevalentie van getuige van geweld door volwassenen in het gezin 'laatste jaar' en 'ooit' (%)

Tabel 1: Incidentie van getuige van geweld door volwassenen in het gezin 'laatste jaar' (%)

	Nooit (0 keer)	1 of 2 keer (1-2 keer)	Enkele keren (3-5 keer)	Ongeveer 1 keer per maand (6-12 keer)	Enkele keren per maand (13-50 keer)	1 keer of meerdere keren per week (>50 keer)
Riepen en schreeuwden volwassenen tegen elkaar op een manier die je bang maakte? (N=485)	68.2	17.7	7.2	2.9	2.5	1.4
Zag je volwassenen elkaar slaan, schoppen of lichamelijk pijn doen? (N=509)	82.7	10.4	2.8	1.6	2.2	0.4
Zag je iemand messen, geweren, stokken of andere dingen gebruiken om iemand anders pijn te doen of bang te maken? (N=522)	90.8	5.9	1.3	1.1	0.4	0.4

Samengaan van verschillende vormen van kindermishandeling

Vervolgens komt naar voren dat getuige van geweld samenhangt met alle andere typen van kindermishandeling. Als een minderjarige blootgesteld wordt aan volwassen gezinsgeweld, dan is er een veel grotere kans op het meemaken van nog andere vormen van kindermishandeling (zie figuur 2).⁴ De figuur laat zien dat het getuige zijn van gezinsgeweld vaak samengaat met slachtofferschap van psychologische agressie en emotioneel geweld binnen het gezin, dit kan zijn door ouders, maar ook andere volwassen gezinsleden of broers en zussen (87,5%). Respectievelijk 62,4% en 52,7% van de minderjarigen die thuis getuige zijn van geweld zijn ook slachtoffer van fysiek geweld en verwaarlozing. Bijna 19% van de minderjarigen die blootgesteld worden aan gezinsgeweld is ook slachtoffer van seksueel grensoverschrijdend gedrag of seksueel geweld binnen het gezin. Opvallend is dat 7,1% van alle kinderen die rapporteren getuige te zijn geweest van gezinsgeweld geen direct slachtoffer is van kindermishandeling. Deze bevindingen zijn een indicatie dat geweld tussen ouders of andere volwassenen in het gezin vaker voorkomt samen met mishandeling gericht op het kind dan in isolatie (alleen geweld tussen volwassen gezinsleden).



Figuur 2: Het voorkomen van getuige van geweld door volwassenen in het gezin met andere vormen van kindermishandeling in de thuiscontext

Achtergrondkenmerken van slachtoffers

Hoe is 'getuige van gezinsgeweld' verdeeld naar geslacht, leeftijd, afkomst, onderwijstype, opleiding ouders, werkstatus ouders, gescheiden ouders en overmatig alcoholgebruik binnen het gezin? De analyses laten zien dat oudere kinderen (13-18 jaar) vaker blootgesteld worden aan gezinsgeweld dan 9-12-jarigen. De verschillen zijn significant ($\chi^2=5.324$; $df=1$; $p<.05$). Verder blijkt dat kinderen en jongeren van niet-Belgische afkomst vaker blootgesteld worden aan gezinsgeweld dan kinderen en jongeren van Belgische afkomst. Dit verschil is eveneens significant ($\chi^2=3.361$; $df=1$;

$p<.05$). Vervolgens zien we dat kinderen uit gescheiden gezinnen – in vergelijking met 'kerngezinnen' – vaker worden blootgesteld aan geweld gepleegd door volwassen gezinsleden ($\chi^2=4.194$; $df=1$; $p<.05$). Een sterk effect zien we bij het kenmerk 'overmatig alcoholgebruik ouders' ($\chi^2=36.572$; $df=1$; $p<.001$); alcoholgebruik van volwassen gezinsleden (dat dermate ernstig is dat het ertoe leidt dat het kind bang is) hangt samen met de blootstelling van geweld binnen het gezin. Er zijn geen significante verschillen gevonden inzake blootstelling van gezinsgeweld voor de kenmerken 'geslacht', 'onderwijstype', 'opleiding ouders' en 'werkstatus ouders'.

Tabel 2: Risicofactoren van blootstelling aan geweld door volwassen gezinsleden

	Getuige van geweld 'afgelopen jaar' (%)
Geslacht	
• Jongen	38.3
• Meisje	38.3
Leeftijd	
• 9-12 jaar	33
• 13-17 jaar	43.7
Afkomst	
• Niet-Belgische afkomst	44
• Belgische afkomst	35.1
Onderwijstype	
• A-richting secundair onderwijs	41
• B-richting secundair onderwijs	45.6
• Basisonderwijs	33.5
Opleiding ouders	
• Laagopgeleid	49
• Hoogopgeleid	40.9
Werkstatus ouders	
• Eén of beide ouders werken	37.6
• Beide ouders werkloos	71.4
Gescheiden ouders	
• Nee	35.3
• Ja	45.9
Overmatig alcoholgebruik binnen het gezin	
• Nee	33.8
• Ja	82.5

Significante effecten zijn **vetgedrukt**

Hulpzoekgedrag van minderjarigen

Tot slot beantwoorden we de vraag 'in hoeverre minderjarigen bereid zijn om met andere personen over hun moeilijke thuissituatie te praten?'. We zien dat minderjarigen vooral terecht kunnen bij de moeder, gevolgd door vriend(inn)en en de vader. Op te merken valt dat ze vooral steun zoeken in de directe omgeving en minder contact opnemen met de geïnstalleerde platformen zoals Awel, hulplijn 1712 en Vertrouwenscentrum kindermishandeling. Er is vervolgens gekeken binnen de groep 'getuige van geweld' of er verschillen zijn in hulpzoekgedrag inzake een aantal achtergrondkenmerken (niet weergegeven in tabel). Vooral onderwijstype geeft significante verschillen: leerlingen die getuige zijn geweest van gezinsgeweld en schoollopen in een B-richting in het secundair onderwijs zijn minder geneigd om hulp te gaan zoeken bij de moeder, evenmin bij broer en zus, bij vriend(inn)en, en de hulplijn 1712. Ook voor afkomst vin-

den we een significant verschil, namelijk dat kinderen en jongeren van niet-Belgische afkomst die getuige zijn van gezinsgeweld, minder een beroep zouden doen op de zorgleerkracht of leerlingbegeleider. We vonden dat deze kinderen en jongeren in vergelijking met hun leeftijdsgenoten met een Belgische afkomst vaker getuige zijn van gezinsgeweld, maar dus wel in vergelijking met minderjarigen van Belgische afkomst minder een beroep doen op schoolactoren bij thuisproblemen.

Tabel 3: Bereidheid tot het zoeken van hulp (% geen getuige van geweld vs. % getuige van geweld)

	Geen getuige van gezinsgeweld 'afgelopen jaar'	Getuige van gezinsgeweld 'afgelopen jaar'
Moeder	76.2	70.7
Vader	46.8	43.9
Broer of zus	14	20.7
Volwassen familielid	25.7	27.4
Vriend of vriendin	39.2	49.4
Huisarts	7.5	6.7
Leerkracht	16.2	24.4
Zorgleerkracht of leerlingbegeleider	7.5	14
CLB-medewerker	4.2	11
AWEL	5.3	14
1712	3	9.1

Significante effecten zijn **vetgedrukt**

Maak geweld bespreekbaar: enkele aanbevelingen

Op basis van de resultaten kunnen we enkele aanbevelingen formuleren. Ten eerste is het belangrijk om blijvend in te zetten op sensibilisering zodat bij elke vorm van geweld binnen het gezin ook aandacht is voor aanwezige kinderen. Iedere professional die te maken krijgt of kan krijgen met kinderen, volwassenen en gezinnen waarbij sprake is van (vermoedelijke) kindermishandeling of geweld binnen het gezin, zou over de nodige voelsprietten moeten beschikken. In alle contexten (thuis, op school, in de jeugdbeweging, in de sportclub, enz.) is het belangrijk om als professional alert te zijn op signalen die kunnen wijzen op kindermishandeling. Een signalenlijst kan hier ondersteuning geven en als instrument dienen voor detectie en opvolging. Het is belangrijk om zo vroeg mogelijk in te grijpen in de 'cycle of violence', want wanneer er eenmaal een negatieve spiraal in gang wordt gezet, wordt het steeds moeilijker om die te doorbreken. Ten tweede is het van belang minderjarigen (nog meer) te betrekken in het ketengericht en interprofessioneel werken inzake intrafamiliaal geweld, zoals in de werking van de ketenaanpak Intrafamiliaal geweld en Family Justice Centra in Vlaanderen. Dit is een samenwerkingsvorm tussen verschillende diensten en instanties onder andere de politie, justitie, centra algemeen welzijnswerk,

de vertrouwenscentra kindermishandeling en de Justitiehuzen met als doel het geweld binnen het gezin te stoppen door de problemen rond geweld op een integrale wijze én met alle betrokkenen – inclusief kinderen – aan te pakken. Een sluitende samenwerking en gepast hulpverleningsaanbod (en informatieoverdracht ‘op maat’) voor kinderen is essentieel in functie van een integrale aanpak. Toch blijkt het in de praktijk niet vanzelfsprekend dat (jonge) kinderen bij iemand hun verhaal kunnen doen en mogen meepraten over wat zij vinden dat er anders zou moeten in het gezin. Vaak wordt vooral of zelfs alleen met de ouders gesproken. Een derde aanbeveling is inzetten op het versterken van veerkracht specifiek bij (jonge) kinderen, en ook breder binnen de gezinscontext. Veerkracht is een beschermende factor in het ontwikkelen van psychische problemen waarbij vroegtijdig focussen op veerkracht een cruciaal element is in de preventie van het psychisch onwelbevinden (Kimball, 2006). Ten vierde blijkt uit ons onderzoek dat minderjarigen het meeste steun zoeken bij hun moeder na confrontatie met geweld, en op de derde plaats bij hun vader. Het is daarom belangrijk om ouders goed te informeren en te mobiliseren in hun ondersteunende rol. Daarnaast zijn de peers belangrijke steunfiguren. Er kan ingezet worden op deze doelgroep door gezinsgeweld veelvuldig bespreekbaar te maken in de klas, maar ook in vrijetijdscontexten zoals de jeugd Beweging en sportclub. Kinderen steunen ook vaak op leerkrachten. Leerkrachten verkeren in een uitgelezen positie om de mogelijke signalen die hun leerlingen uitzenden te identificeren en op te vangen. Zij zijn vervolgens ook belangrijke spelers om kinderen al op jonge leeftijd meer weerbaar en veerkrachtiger te maken. De methodiek van BABO, ontwikkeld binnen UC-Leuven-Limburg⁵, nodigt jonge kinderen uit om stil te staan bij het leven in een gezin en hun ervaringen en emoties hierrond te delen. Ook als men als leerkracht een vermoeden heeft dat er iets aan de hand is, is het belangrijk dat men handelt door de situatie nauwkeurig te proberen te analyseren, aan te pakken en/of door te verwijzen. Het is aan te bevelen dat scholen deze aanpak en doorverwijzing concreet in actieplannen en protocols uitschrijven. Omdat gezinsgeweld echter een zeer complex gegeven is, zal de taak van de leerkracht en de school er voornamelijk uit bestaan om de juiste mensen in te lichten en indien nodig door te verwijzen naar gepaste hulp- en dienstverlening, zowel voor ouders als voor de kinderen die betrokken zijn.

Evi VERDONCK*

* Evi Verdonck is onderzoeker aan de UC Leuven-Limburg, expertisecentrum Resilient people, en vrijwillig wetenschappelijk medewerker aan de KU Leuven, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Leuven Instituut voor Criminologie (LINC).

REFERENTIES

- Alink, L., Prevoo, M., Berkel, S. van, Linting, M., Klein Velderman, M., & Pannebakker, F. (2018). *NPM 2017: Nationale prevalentiestudie mishandeling van kinderen en jeugdigen*. Leiden: Leiden University, Institute of Education and Child Studies/TNO Child Health.
- Desair, K. & Hermans, K. (2012). *Kindermishandeling en partnergeweld onder één dak: naar een geïntegreerde aanpak?* In Handboek familiaal geweld afl. 4. Geraadpleegd via <https://www.kennisplein.be/Documents/Familiaal%20geweld%20afl%204%20-%20Kindermishandeling%20en%20partnergeweld%20-%20Kristof%20Desair%20-%20Koen%20Hermans.pdf>
- Finkelhor, D., Turner, H., Shattuck, A., & Hamby, S. (2015). Prevalence of Childhood Exposure to Violence, Crime, and Abuse: Results from the National Survey of Children's Exposure to Violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746-754.
- Holden, G.W. (2003). Children Exposed to Domestic Violence and Child Abuse: Terminology and Taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 151-160.
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 797-810.
- Kimball, E. (2016). Edleson Revisited: Reviewing Children's Witnessing of Domestic Violence 15 Years Later. *Journal of Family Violence*, 31(5), 625-637.
- Kind en Gezin (2018). *Kind in Vlaanderen 2018*. Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/het-kind-in-vlaanderen>
- Kinderrechtencommissariaat (2011). *Geweld, gemeld en geteld. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.
- Laurin, J., Wallace, C., Draca, J., Aterman, S., & Tonmyr, L. (2018). Youth self-report of child maltreatment in representative surveys: A systematic review. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice*, 38(2), 37-54.
- Madrugá, C., Viana, M., Abdalla, R., Caetano, R., & Laranjeira, R. (2017). Pathways from witnessing parental violence during childhood to involvement in intimate partner violence in adult life: The roles of depression and substance use. *Drug and Alcohol Review*, 36(1), 107-114.
- Maji, S. (2018). Health consequences of witnessing domestic violence among children: A review. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 66-69.
- Moylan, C.A., Herrenkohl, T.J., Sousa, C., Tajima, E.A., Herrenkohl, R.C., & Russo, M.J. (2010). The Effects of Child Abuse and Exposure to Domestic Violence on Adolescent Internalizing and Externalizing Behavior Problems. *Journal of Family Violence*, 25(1), 53-63.
- Pieters, J., Italiano, P., Offermans, A.-M., & Helleman, S. (2010). *Ervaringen van vrouwen en mannen met psychologisch, fysiek en seksueel geweld*. Brussel: IGVW.
- Schellingerhout, R., & Ramakers, C. (2017). *Scholierenonderzoek Kindermishandeling 2016*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Van Haeken, S., Verdonck, E., & Groenen, A. (2018). *Geweld, gemeten en geteld: scholenonderzoek 2018. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. Diepenbeek: UC Leuven-Limburg.
- Decreet 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp, BS 13 september 2013.

NOTEN

1. Decreet 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp, BS 13 september 2013.
2. Bron: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
3. In het onderzoek 'Geweld, gemeten en geteld. Scholenonderzoek 2018', werd gebruikgemaakt van een schaal die een indicatie geeft van het voorkomen van geweld binnen het gezin van het kind of jongere. 'Blootstelling aan geweld door volwassen gezinsleden' is gemeten met de Vlaamse 'International Child Abuse Screening Tool' of ICAST-vragenlijsten. De Vlaamse vragenlijsten, peiland naar situaties van geweld in de thuis-, school- en vrijetijdscontext zijn gebaseerd op de ICAST-CH (Child Home) en de ICAST-CI (Child Institutional) vragenlijsten, ontwikkeld door 'International Society for the Prevention of Abuse and Neglect' (IPSCAN). Deze bijdrage geeft resultaten van de 'thuisvragenlijst' die het voorkomen van kindermishandeling binnen het gezin, inclusief getuige van geweld tracht te achterhalen. Voor meer informatie over de ontwikkeling van de vragenlijsten en de gebruikte methodologie wordt verwezen naar het rapport van Van Haeken, Verdonck en Groenen (2018) via https://www.departementtwg.be/sites/default/files/media/Project%20Geweld%20Geteld_Eindrapport%20UC%20Leuven-Limburg.pdf
4. De correlatiecoëfficiënten laten een positief verband zien tussen getuige van gezinsgeweld en slachtofferschap van verwaarlozing (.249; p<.001), emotioneel geweld (.440; p<.001), fysiek geweld (.344; p<.001) en seksueel geweld (.144; p<.01), wat wil zeggen dat het getuige zijn van geweld vaak samengaat met andere vormen van gezinsgeweld ten aanzien van kinderen. De samenhang tussen getuige van gezinsgeweld en psychologische agressie en emotioneel geweld is – in vergelijking met de andere combinaties – het sterkst gezien de hogere absolute waarde van de correlatiecoëfficiënt (.440).
5. Voor meer info over de methodiek van Babo de beer, zie <https://www.ucll.be/babo>

Vlaamse jonge mantelzorgers onderzocht

Véronique VANDEZANDE, Joost BRONSELAER, Barbara DEMEYER, Katrijn DENIES, Anton DERKS en Maxim DIERCKENS

Kent u leerlingen van uw school die ‘mantelzorger’ zijn voor hun broer of zus? Heeft u zicht op de gezinssamenstelling van uw cliënten en heeft u zo weet van jongeren die zorgen voor hun ouder met een ziekte of handicap? De kans is groot van niet. De gemiddelde mantelzorger is toch eerder iemand van middelbare leeftijd die voor zijn ouders zorgt (Vanderleyden & Moons, 2015)? Nochtans zijn er ook kinderen en jongvolwassenen die bij een familielid met een ziekte of handicap wonen en daardoor thuis extra verantwoordelijkheden opnemen. We beschouwen deze groep niet zo snel als mantelzorgers en zo blijft zij veelal onder de radar in scholen en welzijnsorganisaties en in het publiek debat. In dit artikel gaan we na wat er geweten is over deze ‘jonge mantelzorgers’. We belichten onze onderzoeksplannen bij deze groep.

Jonge mantelzorgers?

Internationaal onderzoek stelt vast dat ook jonge mantelzorgers zelf zich meestal niet beschouwen als mantelzorger. Over het algemeen lopen zij niet te koop met de situatie thuis en de rol die zij daarin vervullen (Smyth et al., 2011; Metzling & Schnepf, 2009). Door de familieband van liefde en wederkerigheid beschouwen zij de hulp of zorg die ze thuis geven vaak als vanzelfsprekend. Toch willen veel van deze kinderen en jongeren het liefst een ‘normaal leven’ leiden. Ze houden hun thuissituatie soms verborgen omdat ze bang zijn om niet begrepen te worden door vrienden of leerkrachten, uit angst voor stigmatisering van het zieke familielid of door eerdere negatieve ervaringen. Sommige kinderen en jongeren willen de situatie thuis gescheiden houden van hun leven op school, waar ze niet aan hun zorgen willen denken. Het beschikbare, beperkte onderzoek naar jonge mantelzorgers in Vlaanderen bevestigt de buitenlandse bevindingen. Lauwers (2013) voerde 17 individuele gesprekken met jonge mantelzorgers en organiseerde een focusgroep. Bijna al de geïnterviewde kinderen en jongeren zijn zeer voorzichtig in het delen van informatie met hun omgeving. Dit maakt het uiteraard moeilijker om jonge mantelzorgers te herkennen.

Nochtans is het belangrijk om deze jongeren te herkennen, zowel binnen onderwijs als welzijn. Uit internationaal onderzoek blijkt namelijk dat hun thuissituatie een impact kan hebben op verschillende vlakken in hun leven (Vanthuyne et al., 2015). In de school zijn deze jongeren gemiddeld vaker afwezig en halen ze minder goede resultaten (Cass et al., 2011; Kaiser & Schulze, 2015; Lloyd, 2012). Gemiddeld genomen rapporteren zij een lagere levensvreugdenheid en een lager welzijn dan hun leeftijdsgenoten en hebben ze een minder goede fysieke en mentale gezondheid (Pakenham et al., 2006; Lloyd, 2012; Nagl-Cupal et al., 2014; De Roos et al., 2017). De resultaten zijn doorgaans negatiever wanneer de huisgenoot een geestelijke ziekte of een verslaving heeft (Pakenham & Cox, 2014; Hamilton & Redmond, 2019). Kwalitatief onderzoek toont aan dat niet enkel de huidige maar ook de toekomstige kansen beïnvloed kunnen worden door de verantwoordelijkheden die deze kinderen

en jongeren dragen. Met name bij de jongvolwassen mantelzorgers kunnen ze een rol spelen in hun beslissingen over hoger onderwijs, werk en onafhankelijk wonen. Zo hebben ze implicaties voor het opleidingsniveau, de carrière, relaties en gezinsvorming van deze groep jongeren (Hamilton & Cass, 2017).

Jonge mantelzorgers benoemen echter ook positieve aspecten, naast de stress, het verlies van hun kindertijd en moeilijkheden met hun sociale relaties (Heyman & Heyman, 2013). Zij zien zichzelf als meer matuur dan hun leeftijdsgenoten en hebben werkrelevante ervaring die je op school niet zomaar verwerft. In dit onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk, valt het daarbij op dat jonge mantelzorgers zich er vaak niet van bewust zijn dat welzijnswerkers hen aanzien als kwetsbaar. Heyman en Heyman (2013) concluderen dat hulp aan deze doelgroep moet aangevuld worden met een verbetering in de diensten voor de hulpbehoevende personen in het gezin, met ondersteuning voor de hele familie en met een verhoogde gevoeligheid van het onderwijssysteem voor de problematiek.

Een toenemend bewustzijn in Vlaanderen

Het publiek bewustzijn over jonge mantelzorgers stijgt in Vlaanderen, maar er is nog veel werk aan de winkel wat betreft onderzoek en gepaste ondersteuning (Leu & Becker, 2016; Bronselaer et al., 2017). We kunnen de bovenstaande onderzoeksresultaten en aanbevelingen immers niet zomaar overzetten naar de Vlaamse context. De meerderheid ervan komt uit andere landen, waar er in een aantal gevallen een hoger bewustzijn is van de problematiek en er meer dienstverlening bestaat naar jonge mantelzorgers toe (Leu & Becker, 2016). Minister Vandeurzen besteedde in zijn Vlaams mantelzorgplan 2016-2020 een apart hoofdstuk aan deze potentieel kwetsbare groep. Hij vraagt om een betere zichtbaarheid, om meer ondersteuning en onderzoek.

In de studie ‘*Wat weten we (niet) over informele zorg in Vlaanderen*’ (Bronselaer et al., 2018) gingen we in op de vraag van de minister naar meer onderzoek. We vonden een aantal kennislacunes. In Vlaanderen zijn er slechts twee kleinschalige, verkennende

studies naar jonge mantelzorgers: een belevingsonderzoek uit 2013 (Lauwers, 2013) en een literatuurstudie uit 2015 (Vanthuyne et al., 2015). Er werd wel kwalitatief onderzoek verricht naar 'brussen' (Poppe et al., 2010; Moyson, 2011), een deelgroep van jonge mantelzorgers waarbij de hulpbehoevende persoon een broer of zus is. Meer recent werd door SAMANA het project 'Samen naar een mantelzorgvriendelijke school' gestart dat vooral als doel heeft schoolprofessionals te sensibiliseren om voldoende aandacht en ondersteuning te voorzien voor jonge mantelzorgers. Binnen een aantal Vlaamse scholen werd met jonge mantelzorgers ook in gesprek gegaan en werd een beperkt aantal cijfers verzameld bij leerlingen en leerkrachten (Vanderlinden & van Walle, 2019). Hoeveel jonge mantelzorgers Vlaanderen telt, wat hun zorg- en leefsituatie is, welke levenskwaliteit zij ervaren en welke ondersteuningsnoden zij ondervinden weten we niet of onvoldoende. Wetenschappelijke studies over hoe we deze groep het best ondersteunen, ontbreken.

Daarom startten de Departementen WVG (Welzijn, Volksgezondheid en Gezin) en O&V (Onderwijs en Vorming), met een wetenschappelijk onderzoek waarvoor ze samenwerken met de universiteiten van Gent en Leuven. In het vervolg van deze bijdrage lichten wij deze lopende onderzoeksinitiatieven toe.

Kerncijfers verzamelen via HBSC

We willen vooreerst een wetenschappelijk onderbouwde schatting maken van het aantal jonge mantelzorgers in Vlaanderen. Hiervoor sluiten we aan bij de bestaande studie Jongeren en Gezondheid die uitgevoerd wordt door de onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering van de vakgroep Volksgezondheid en Eerstelijnszorg aan Universiteit Gent, met steun van de Vlaamse Overheid (Agentschap Zorg en Gezondheid). De studie kadert in de Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey. Dit is een internationaal onderzoeksnetwerk bestaande uit onderzoekers van 49 Europese en Noord-Amerikaanse landen en regio's die vierjaarlijks peilen naar de gezondheid, het gezondheidsgedrag en de sociale omgevingen van 11-, 13- en 15-jarige jongeren (Roberts et al., 2009). In Vlaanderen wordt deze leeftijdsrange uitgebreid en wordt een representatieve steekproef van jongeren uit het vijfde leerjaar lager tot en met het zesde leerjaar secundair onderwijs bevroegd.

Op basis van deze studie is een betrouwbare schatting van het aantal mantelzorgers in deze leeftijdsgroep van jongeren mogelijk. De vraag naar een definitie dringt zich hierbij op: wie beschouwen we als jonge mantelzorger? Zowel een enge als een brede definitie heeft voor- en nadelen. Een brede definitie neemt enkel het opgroeien in een gezin waar een persoon met een langdurige ziekte of handicap aanwezig is als criterium. Deze situaties zijn niet steeds ingrijpend of veeleisend voor de jongeren. Een brede definitie houdt daarom het risico in dat de essentie van het jonge-mantelzorgerzijn niet voldoende gevat wordt en dat te veel gezinssituaties ge-problematiséerd worden. Een enge definitie, waarbij ook rekening wordt gehouden met de zorgtaken of verantwoordelijkheden van de jonge mantelzorger, met niet-gebruikelijke zorg, met de impact van het zorgen of met de risico- en beschermende factoren, draagt het risico in zich te veel jonge mantelzorgers uit te sluiten (Vanthuyne et al., 2015). Want hoewel er geen concrete zorgtaken opgenomen worden, kan de jongere wel degelijk een impact ondervinden van het opgroeien in een gezin met een zorgbehoefte. Door bijvoorbeeld

constant rekening te (moeten) houden met de situatie thuis, een bepaalde mate van zorgeloosheid te ontbernen, of emotionele steun te bieden. Wij volgen de operationalisering uit het HBSC vragenpakket 'young carers', ontwikkeld door De Roos & De Boer, waarbij bevroegd wordt of de jongere thuis bij iemand woont met een langdurige ziekte of handicap (Inchley et al., 2018). Hiernaast wordt gevraagd hoeveel tijd een jongere thuis besteedt aan hulptaken en verantwoordelijkheden. Deze twee kenmerken laten toe om zowel het aantal jonge mantelzorgers in brede als enge zin te schatten.

Naast een schatting van het aantal jonge mantelzorgers in Vlaanderen willen we op basis van het HBSC-onderzoek uit 2018 ook andere kerncijfers digitaal ontsluiten. Het gaat met name over de aard en intensiteit van taken die worden opgenomen, de achtergrondkenmerken van deze jongeren en hun gezin, de gezondheid en het welzijn van jonge mantelzorgers, de sociale steun die ze ervaren, de vrijetijdsbesteding en de schoolbeleving.

Verdiepend onderzoek door in te haken op LiSO

Tevens werden drie deelonderzoeken over jonge mantelzorgers ingebracht in het onderzoek Loopbanen in het secundair onderwijs (LiSO). LiSO is een onderzoekslijn van het Steunpunt Onderwijs-onderzoek. De LiSO-onderzoekers aan de KU Leuven volgen sinds 2013 een grote cohorte leerlingen van bij de start van het secundair onderwijs tot ze de overstap maken naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs. Deze 'LiSO-leerlingen' krijgen toetsen wiskunde en begrijpend lezen en ze vullen jaarlijks een vragenlijst in over onder meer hun schoolwelbevinden, motivatie en betrokkenheid. Hun ouders bieden via een vragenlijst inzicht in de thuissituatie. Ook hun klastitularissen en vakleerkrachten leveren informatie aan. De data laten onderzoek toe naar onder meer studiekeuzes, leerwinst en de evolutie van niet-cognitieve kenmerken.

De drie deelonderzoeken die inhaken op LiSO volgen elkaar op in de tijd. Ten eerste werden aan de leerlingenbevroeding, georganiseerd in mei 2018, vragen toegevoegd om jonge mantelzorgers te kunnen identificeren (Denies et al., 2018). De focus van dit onderzoek laat toe om het schools functioneren van deze groep in kaart te brengen. Een tweede deelonderzoek bestaat uit een online bevroeding. Deze richt zich naar jongeren die in het eerste deelonderzoek aangaven dat ze wonen bij iemand met een langdurige ziekte of handicap. Zij kregen in februari 2019 een uitnodiging met als doel een breder beeld te krijgen van hun zorg- en leefsituatie.

Enkele jongeren die deelnamen aan de online bevroeding werden bovendien uitgenodigd voor een face-to-face gesprek om zo mee te werken aan een meer verdiepend onderzoek. Dit is het derde deelonderzoek. Ook het perspectief van hun ouders en van verschillende schoolprofessionals (directie, (zorg-)leerkracht, CLB) komt daarbij aan bod. We willen hiermee een beter zicht krijgen op de belevingswereld en ondersteuningsvoorkeuren van jonge mantelzorgers, op hoe leerkrachten met dit thema en deze doelgroep omgaan en op hoe het schoolbeleid al dan niet rekening houdt met jonge mantelzorgers.

De publicatie van de belangrijkste onderzoeksresultaten is voorzien in 2020. Hiernaast wordt een studiedag gepland, waarop we wetenschappelijk inzichten omtrent jong mantelzorgen willen verrijken met inzichten vanuit praktijk en beleid.

Hiermee is het werk nog niet afgelopen...

We zijn er ons van bewust dat een aantal groepen met deze aanpak buiten beeld blijft. Wat bijvoorbeeld met de nog jongere kinderen, die niet vertegenwoordigd zijn in HBSC of LiSO? En wat met de groep ouder dan 18 jaar, zij die in het hoger onderwijs zitten of niet verder (kunnen?) studeren? Wat is de invloed van het mantelzorgerschap op het heel jonge kind en op de levenskansen van een jongvolwassene? En wat met jongeren die – mogelijk uitgerekend door hun rol als mantelzorgers – vaak afwezig zijn op school en daardoor niet deelnemen aan het onderzoek? Bijkomend onderzoek is dus zeker nodig.

De geschetste onderzoeksinitiatieven kunnen echter alvast een belangrijke bijdrage leveren aan de kennis over jonge mantelzorgers in Vlaanderen. Samen met de groeiende kennis kan het bewustzijn maar ook de (h)erkenning voor deze onzichtbare groep toenemen. We hopen op inspirerende resultaten voor onderzoekers, voor praktijk- en beleidsactoren.

Véronique VANDEZANDE, Joost BRONSELAER, Barbara DEMEYER, Katrijn DENIES, Anton DERKS en Maxim DIERCKENS

Veronique Vandezande, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Vlaamse Overheid, Afdeling Beleidsinformatie, Communicatie en Kennis. Koning Albert II-laan 35 bus 30, 1030 Brussel.

E-mail: veronique.vandezande@vlaanderen.be

Joost Bronselaer, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Vlaamse Overheid

Barbara Demeyer, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Vlaamse Overheid

Katrijn Denies, Faculteit Psychologie en pedagogische wetenschappen, eenheid Onderwijseffectiviteit en -evaluatie, Katholieke Universiteit Leuven

Anton Derks, Departement Onderwijs en Vorming, Vlaamse Overheid

Maxim Dierckens, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, vakgroep Volksgezondheid en Eerstelijnszorg, onderzoeksgroep Gezondheidsbevordering, Universiteit Gent

Young Heroes - Campagne Jonge Mantelzorgers

Heel wat jongeren nemen op regelmatige basis zorgtaken op zich binnen hun gezin of omgeving. Momenteel zijn er naar schatting tussen 20.000 en 40.000 jonge mantelzorgers van 5 tot 18 jaar actief in Vlaanderen. En deze groep groeit alleen maar verder aan. Zorg dragen voor iemand die je dierbaar is, geeft veel voldoening en plezier, maar brengt ook moeilijkheden met zich mee. Mantelzorgers vinden het vanzelfsprekend om voor hun papa, mama, broer, zus, oma, opa of vriend te zorgen. Maar toch heerst er een taboe.

Cera, Kinderrechtencoalitie Vlaanderen en !DROPS sloegen de handen in elkaar om een wervende campagne op te zetten met als doel het thema bespreekbaar te maken en jonge mantelzorgers een hart onder de riem te steken. Onder de naam **YOUNG HEROES** wordt vanaf **1 oktober 2019** een splinternieuwe website gelanceerd. Via onder meer een filmpje, waarin jonge mantelzorgers getuigen over hun eigen ervaringen, wordt de aandacht gevestigd op deze nog te vaak onzichtbare doelgroep. Degenen die hulp nodig hebben of met vragen zitten, worden doorverwezen naar de bestaande ondersteuningskanalen.

BIBLIOGRAFIE

- Bronselaer, J., van Walle, K. & Vandezande, V. (2017) *Jonge mantelzorgers op de radar. Vlaanderen zoekt internationaal inspiratie*, Sociaal.net (september 2017).
- Bronselaer, J., Demeyer, B., Vandezande, V. & Vanden Boer, L. (2018) *Wat weten we (niet) over informele zorg in Vlaanderen? Voorstel voor het dichten van de cijfer- en kennislacunes*, Brussel: Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- De Roos, S., De Boer, A. & Bot, S. (2017) "Well-being and need for support of adolescents with a chronically ill family member", *Journal of child and family studies*, 26(2), pp405-415.
- Cass, B., Brennan, D., Thomson, C., Hill, T., Purcal, C., Hamilton, M., & Adamson, E. (2011) *Young carers: Social policy impacts of the caring responsibilities of children and young adults*, Report prepared for ARC Linkage Partners.
- Denies, K., Van den Branden, N., Dockx, J., & De Fraine, B. (2018) *LiSO-project: Vragenlijst voor leerlingen mei 2018: Instrumentontwikkeling*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Hamilton, M. & Cass, B. (2017) "Capturing the centrality of age and life-course stage in the provision of unpaid care", *Journal of sociology*, 53(1), pp79-93.
- Hamilton, M. & Redmond, G. (2019) "Are young carers less engaged in school than non-carers? Evidence from a representative Australian study", *Child indicators research*, DOI: 10.1007/s12187-019-09647-1.
- Heyman, A. & Heyman, B. (2013) "'The sooner you can change their life course the better': the time-framing of risks in relationship to being a young carer", *Health risk and society*, 15(6-7), pp 561-579.
- Inchley, J., Currie, D., Cosma, A., Piper, A., Spanou, G. (2018) *Internal protocol 2017/2018, hbcs*, WHO.
- Kaiser, S. & Schulze, G. (2015) "Between inclusion and participation: Young carers who are absent from school", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), pp314-328.
- Lauwers, H. (2013) *Jonge mantelzorgers? Kinderen van ouders met een chronische ziekte of handicap. Een belevingsonderzoek*, Brussel: Kind & samenleving vzw.
- Leu, A. & Becker, S. (2016) "A cross-national and comparative classification of in-country awareness and policy responses to 'young carers'", *Journal of youth studies*, 20 (6), pp750-762.
- Lloyd, K. (2012) "Happiness and well-being of young carers: extent, nature and correlates of caring among 10 and 11 year old school children", *Journal of happiness studies*, 14(1), pp67-80.
- Metzing, S. & Schnepf, W. (2009) "Young carers in Germany: To live on as normal as possible - A grounded theory study", *BMC Nursing*, 7(1), pp15-23.
- Moyson, T. (2011) *Quality of Life of Siblings of Children with a disability*, Universiteit Gent.
- Nagl-Cupal, M., Daniel, M., Koller M., Mayer, H. (2014) "Prevalence and effects of caregiving on children", *Journal of advanced nursing*, 70(10), pp2314-2325.
- Pakenham, K, Bursnall, S., Chiu, J., Cannon, T. & Okochi, M. (2006) "The psychosocial impact of caregiving on young people who have a parent with an illness or disability: Comparisons between young caregivers and noncaregivers", *Rehabilitation psychology*, 51(2), pp113-126.
- Pakenham, K. & Cox, S. (2014) "The Effects of Parental Illness and Other Ill Family Members on the Adjustment of Children", *Annals of Behavioral Medicine*, 48(3), pp424-437.
- Poppe, L., Moyson, T., Steel, R. & Vandeveldde, S. (2010) "Broers en zussen (brussen) van personen met een verstandelijke beperking: een verkenning van een aantal opvallende thema's", *Vlaams Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23(4), pp3-15.
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C.W., de Looze, M.E., Gabhainn, N., Iannotti, R., Rasmussen, M., International HBSC study group (2009) "The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions", *International Journal of Public Health*, 54, 140-50.
- Smyth, C., Blaxland, M. & Cass, B. (2011) "'So that's how I found out I was a young carer and that I actually had been a carer most of my life'. Identifying and supporting hidden young carers", *Journal of youth studies*, 14(2), pp145-160.
- Vanderleyden, L. & Moons, D. (2015) *Informele zorg in Vlaanderen opnieuw onderzocht*, SVR-webartikel 2015/4, Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Vanderlinden, J. & van Walle, K. (2019) *Jonge mantelzorgers op school*, Brussel: Politeia.
- Vandeuren, J. *Nabije zorg in een warm Vlaanderen. Vlaams Mantelzorgplan 2016-2020*.
- Vanthuyne, T., Moyson T. & Coone, A. (2015) *Verkenkend onderzoek naar de leefsituatie en ondersteuningsnoden van jonge mantelzorgers*, Gent: HoGent.

Een blik op inclusie in secundaire scholen

Randvoorwaarden voor implementatie

Annet DE VROEY

Het M-decreet blijft een heikel punt in actuele onderwijsdebatten. Het is voor leerkrachten niet evident om leeromgevingen te ontwikkelen die ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voldoende ondersteunen. Toch toont onderzoek goede voorbeelden van inclusieve praktijk, ook in het secundair onderwijs. Nog vóór het M-decreet waren al heel wat secundaire scholen de weg van inclusie ingeslagen. In dit artikel bespreken we onderzoek naar de implementatie van inclusief onderwijs in het secundair onderwijs. Het wil hiermee inzicht geven in het proces dat scholen succesvol kunnen doorlopen naar een meer inclusieve aanpak.

De eigenheid van het secundair onderwijs vraagt om bijzondere aandacht voor inclusie. Dat is niet enkel zo in Vlaanderen. Ook internationaal hebben secundaire scholen een achterstand in te halen inzake inclusieve klaspraktijk en collegiale samenwerking (Pearce, Gray en Campbell-Evans 2010). In veel landen kent het secundair onderwijs een vroege opdeling naar sterk onderscheiden onderwijsvormen (tracking), elk met hun eigen programma en imago (Lavrijsen, Nicaise en Wouters 2013). Hoewel dit systeem van tracking specialisatie toelaat op basis van talenten en interesses, zorgt het tevens voor vroege definitieve schoolloopbaankeuzes en verkleint het de kansen op ontmoeting over verschillen heen (Denessen 2017). Dit leidt tot sociale discriminatie en lagere verwachtingen in studierichtingen die maatschappelijk minder worden gewaardeerd (Van Houtte en Stevens 2010). Bovendien lijken specialisatie en kwalificatie de pedagogische vorming van leraren naar het tweede plan te schuiven (Pearce et al. 2010). Tot slot heeft het secundair onderwijs ook te maken met een meer kwetsbare leeftijdsgroep op het vlak van zelfbeeld en sociale participatie (Bossaert, de Boer, Frostad et al. 2015).

Maar de grootste hindernis voor het verwelkomen van leerlingen met specifieke onderwijsnoden in secundaire scholen ligt in de terughoudendheid van leerkrachten: niet ten aanzien van leerlingen met een ondersteuningsnood, maar ten aanzien van de vraag om taken op te nemen waarvoor zij zich noch competent, noch verantwoordelijk voelen (De Vroey, Struyf en Petry 2016). Ondanks maatregelen van de voorbije decennia blijven medisch georiënteerde onderwijsmodellen domineren ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsnoden en wordt de rol van leerkrachten onvoldoende verhelderd (Sebrechts 2018). De combinatie van hoger genoemde contextfactoren in het secundair onderwijs en het veranderend beleid ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsnoden leiden tot grote bekommernissen bij leerkrachten.

Wat werkt?

Het secundair onderwijs is een complex systeem om begeleiding en ondersteuning te realiseren voor leerlingen met specifieke onder-

wijsnoden. Om maatregelen voor inclusie succesvol te implementeren is het belangrijk om meer zicht te krijgen op goede praktijken. De vraag is echter wat we verstaan onder 'inclusief onderwijs' en 'goede praktijk'. Voortbouwend op verscheidene definities van inclusie (Göransson en Nilholm 2014) definiëren we inclusief onderwijs als 'een gelaagd proces van sociaal en professioneel leren met betrekking tot de participatie en het leren van alle leerlingen, met een bijzondere waakzaamheid voor leerlingen die risico lopen op uitsluiting en recht hebben op aanpassingen, ondersteuning en aangepaste trajecten in het regulier onderwijs' (De Vroey 2016). Deze omschrijving benadrukt het leerproces van de hele schoolgemeenschap. Tegelijk willen we aangeven wat dit leerproces oplevert aan leerresultaten en sociale participatie van leerlingen die nood hebben aan meer ondersteuning en aanpassingen.

In de literatuur vinden we vele voorbeelden terug van succesvolle inclusieve praktijk in secundaire scholen: leerlinggerichte interventies zoals het verbeteren van zelfregulatie en inspraak (o.m. Wehmeyer, Yeager, Bolding et al. 2003), klasinterventies zoals peer support en aanpassingen (o.m. Carter, Moss, Hoffman et al. 2011) of teamgericht werken in de vorm van co-teaching of schoolbrede positieve gedragsinterventies (o.m. Cefai, Cooper en Vella 2013). Kennis van deze betekenisvolle inclusieve praktijk laat schoolteams en ondersteuners alvast niet met lege handen processen van inclusie aanvatten. Toch stellen we vast dat onderzoek slechts in beperkte mate het implementatieproces en het teamleren beschrijft. Wanneer we de goed bevonden praktijk tegen het licht houden van effectieve implementatiecriteria, zoals monitoring op teamniveau, het zoeken naar aansluiting met bestaande praktijk, capaciteitsontwikkeling, leiderschap en samenwerking in scholen, dan stellen we vast dat informatie op dit vlak nog achterwege blijft. Enkel studies rond gedragsondersteuning en sociale participatie bieden op dit moment een breder beeld van teamleren, rekening houdend met de context van de dagelijkse realiteit van een secundaire school. Op basis van internationale studies stellen we vast dat maatregelen voor sociaal-emotionele en gedragsondersteuning goed ontwikkeld zijn en breed aanvaard worden door leerkrachten. Bovendien is er

veel ervaring met de implementatie (Cohen, Kincaid en Childs 2007; Kamstra en Blonk 2015). Effectieve implementatieprocessen bieden een betere garantie op duurzaamheid en professionalisering. Kennis omtrent implementatieprocessen op het vlak van inclusieve praktijk dient dus te worden meegenomen bij elke beleidsverandering op weg naar inclusief onderwijs. Het voorkomt een gefragmenteerde kijk op aanpassingen en noden.

Scholen in Vlaanderen

Om de implementatie van inclusief onderwijs op schoolniveau beter te begrijpen blikken we terug op een onderzoek in secundaire scholen in Vlaanderen dat nog vóór de invoering van het M-decreet werd afgerond (De Vroey, Roelandts, Struyf en Petry 2016). Voortgaande op de definitie van inclusie als proces van professioneel leren en verschuivingen in het denken rond diversiteit binnen een schoolgemeenschap, menen we dat inzicht in een gestage ontwikkeling van ondersteuning relevant is bij de implementatie van een nieuw ondersteuningsmodel. Scholen konden ook vóór het M-decreet onder bepaalde voorwaarden beroep doen op bijkomende leerlinggerichte ondersteuning – m.n. de GON-begeleiding - voor leerlingen met een beperking. Een grondige evaluatie van het geïntegreerd onderwijs (Petry, Ghesquière, Jansen en Vanhelfmont 2013) lag mee aan de basis van het nieuwe ondersteuningsmodel dat in 2017 in het kader van het M-decreet werd ingevoerd. Niettemin was de discussie omtrent inclusie al veel langer aan de gang en liepen een aantal scholen voorop in het ontwikkelen van meer inclusieve praktijk. Kennis omtrent hoe deze scholen zich al vroeger dan wettelijk vereist engageerden voor inclusief onderwijs en wat dit betekent voor hun dagelijkse praktijk, kan bijdragen aan meer inzicht in processen van inclusief schoolbeleid die momenteel in alle scholen dienen te lopen.

Aan het onderzoek participeerden twaalf secundaire scholen met langdurige ervaring met inclusieve praktijk. Voor de selectie baseerden we ons op een bevraging geïnspireerd op de Index voor inclusie (Booth en Ainscow 2002; 2011) die werd uitgestuurd naar 800 secundaire scholen met geïntegreerde onderwijspraktijk. Uit de respons selecteerden we twaalf scholen die hoog scoorden op de factoren inclusief klimaat, toegankelijkheid en samenwerking, en garandeerden we een variatie in schoolgrootte, studierichtingen en type van attestering voor bijkomende ondersteuning. De grootste groep van leerlingen met een attest voor geïntegreerd onderwijs was de groep van leerlingen met een diagnose autismespectrumstoornis, gevolgd door leerlingen met een motorische beperking. Twee scholen boden tevens een inclusief traject aan een leerling met Down syndroom. Het aantal leerlingen met attestering voor bijkomende ondersteuning op basis van een diagnose varieerde in de geselecteerde scholen van drie tot 46. Op basis van kwalitatieve analyse van klasobservaties enerzijds (over leeftijdsgroepen en studierichtingen heen) en interviews met alle betrokkenen anderzijds (leerlingen, klasgenoten, ouders, klastitularis, GON-leerkracht, directie en leerlingbegeleider) kwamen we tot een kader voor inclusieve praktijk en een beeld van het implementatieproces van inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in secundaire scholen.

Klaspraktijk

Als basis voor de interpretatie van de interacties die zich afspeelden in de klas gebruikten we het observatiekader voor effectieve klaspraktijk van Pianta en Hamre (2009). We maakten daarbij verder een onder-

scheid tussen interacties gericht op alle leerlingen en interacties gericht op de leerling(en) met een attest. In de deelnemende scholen wisten leerkrachten een goede balans te vinden tussen beide: zij wisselden soepel tussen groepsgerichte en geïndividualiseerde interacties. Zij toonden zich competent om in te spelen op vragen van de leerling(en) met een beperking en verloren daarbij de klasgroep niet uit het oog. Tevens zorgden zij voor een adequate aansluiting van deze leerling(en) bij de groep. Leerkracht-leerling interacties op groepsniveau kenmerkten zich door een hoge sensitiviteit voor emotionele noden van leerlingen en ruimte voor sociale interventies, een efficiënte klasorganisatie, hulp bij het focussen op de kern van de les en een hoge graad van individuele feedback tijdens de les. Leerkrachten en leerlingen waardeerden ondersteunende interacties onder elkaar, zoals informele peer support, coöperatief leren en klasgesprekken. Co-teaching was in veel mindere mate aanwezig: de leerkracht handelde doorgaans alleen. Op leerlingenniveau zagen we extra aandacht voor een positieve beeldvorming van de leerling met een beperking, voor actieve participatie en voor zelfregulatie. In mindere mate was er aandacht voor of opvolging van aanpassingen. Leerkrachten toonden zich bewust van de individuele noden van hun leerlingen, maar zetten hiervoor weinig of geen zichtbare aanpassingen in. In de plaats daarvan boden zij doelgerichte feedback en ondersteuning waar nodig. In de geselecteerde scholen bleek alvast een evenwichtige en zelfzekere klaspraktijk aanwezig waar leerlingen met een beperking volwaardig deel van uitmaakten. We omschrijven dit als 'universeel onderwijzen', naar analogie met *Universal design for learning* (Rose en Meyer 2006). Leerkrachten wisten verworven didactische vaardigheden en sociaal-emotionele ondersteuning verder uit te diepen in de context van meer uitdagende lespraktijk, adequaat inspeland op universele onderwijsbehoeften ten aanzien van alle leerlingen en specifieke onderwijsnoden waar nodig (De Vroey, Roelandts, Struyf en Petry 2016). Dat dit vaak om verrassend eenvoudige handelingen gaat, illustreren bijgevoegde voorbeelden.

“De leerkracht wiskunde start de les met klassikale feedback op de huistaak. Alle oefeningen worden overlopen en de leerlingen komen één voor één aan de beurt. Zij start daarbij vooraan links. Voor een leerling met de diagnose autismespectrumstoornis is dit een duidelijke aanpak: hij weet precies wanneer hij aan de beurt zal zijn.” 3de klas tso.

“De leerlingen zijn bijna klaar met hun werk, ze maakten een poster in de les P.O. Terwijl enkele meisjes in gesprek zijn met Wout, een jongen met Down syndroom, komt de leerkracht erbij staan, richt hun aandacht terug op hun werk en ruimt ondertussen de bank van Wout alvast op, terwijl ze hem zegt waar ze alles legt.” 4de klas bso.

Schoolontwikkeling

Om deze positieve bevindingen omtrent inclusieve klaspraktijk in secundaire scholen beter te begrijpen gingen we op zoek naar het onderliggend begeleidingsproces op schoolniveau. De interviews bevestigden niet alleen de bevindingen omtrent de klaspraktijk, maar brachten ook de bredere context in beeld. Enerzijds tonen de casestudies gevarieerde processen van inclusieve schoolontwikkeling, waarbij gelijkaardige strategieën op weg naar inclusie verschillend werden ingezet. Anderzijds zien we een generiek proces terugkeren in alle scholen. Een proces van inclusieve schoolontwikkeling ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, m.n. leerlingen met een beperking, ent zich op

de eerste plaats op een al aanwezige inclusieve ethos. De vraag naar meer inclusie is vaak incidenteel gestart, maar wordt snel als een redelijke en vertrouwde vraag herkend. Ze wordt verbonden met het pedagogisch project of de gedeelde schoolvisie die gelijke onderwijskansen en welbevinden vooropstellen en met de ervaring die de school heeft opgebouwd in het effectief omgaan met diversiteit. Ervaring kan zowel op het vlak van sociaal-culturele verschillen als met betrekking tot sociaal-emotionele noden van adolescenten zijn opgebouwd. Inclusieve schoolontwikkeling veronderstelt met andere woorden de herkenning van aansluiting of 'fit' met de waarden en keuzes van de school. Wanneer die aansluiting minder zichtbaar of bekend is, is een herbronningsproces nodig dat op zoek gaat naar aanknopingspunten van het vooropgesteld beleid met schooleigen praktijk op het vlak van de ondersteuning van leerlingen. Vanuit de herkenning of bewustwording van de aanwezige onderstroom, zette in de deelnemende scholen een kleine groep van 'ankers' - leerlingbegeleiders, directie, graadcoördinatoren en ondersteunende leerkrachten - een proces in gang dat leidde tot een breder ondersteuningsengagement in de school. Zo werd in de deelnemende scholen gedeelde verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften langzaam verankerd. Meer nog dan de praktische ondersteuning die leerkrachten verwachten, is in dit proces de morele ondersteuning of reflectie op onderliggende waarden van belang. Een kernteam van begeleidingsankers verbindt de onderwijs- en ondersteuningspraktijk met waarden en betekenisvolle doelen, naar analogie met eerdere situaties waar de school zich voor engageerde, en ondersteunt zo leerkrachten bij de pedagogische afwegingen die zij dienen te maken. In de deelnemende scholen leidde dit tot gedeelde verantwoordelijkheid, toewijding en een hogere doelmatigheidsbeleving bij leerkrachten. Daarnaast zijn praktische maatregelen op schoolniveau van belang om tot een gedragen inclusief beleid te komen, zoals afspraken rond overlegtijd en goede communicatie. De ankers zijn daarbij alert voor individuele vragen, maar schenken ook aandacht aan de behoefte aan een bredere reflectie rond inclusie: een agenda voor leermomenten die toelaat met het schoolteam successen en moeilijkheden tijdig samen te evalueren. Deze inclusieve agenda biedt een kritisch reflectiemoment, waarop wordt stilgestaan bij de samenhang van maatregelen en volgende stappen. In dit proces komt de coachende rol van de directie en ervaren leerlingbegeleiders sterk naar voor, maar ook de opportuniteit om van externe ondersteuning interne ondersteuning te maken. De deelnemende scholen verwelkomden actief steeds meer leerlingen met een beperking, om zo de externe ondersteuning duurzaam te verankeren in de school. Op die manier breidden zij de begeleiding binnen de school uit om leerkrachten te ondersteunen en te professionaliseren, maar behielden zelf de regie van de ondersteuning.

Inhoudelijk zien we een proces van capaciteitsontwikkeling van het schoolteam en inbedding van samenwerkende teams. Strategieën die scholen hiervoor inzetten situeren zich gelijktijdig op het niveau van brede basiszorg, zoals het werken aan positieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leraren onderling, en op het niveau van verhoogde zorg en uitbreiding van zorg, zoals het verankeren van ondersteuning en samenwerking, het installeren van een efficiënte communicatieflow tussen alle betrokkenen, of het gepast inzetten van aanpassingen en effectief gedragsmanagement. Prioriteiten worden bepaald door de specifieke context van de school, zoals het inzetten op goede samenwerkingsrelaties in scholen die al veel ervaring hebben met diversiteit, aandacht voor een positief klasklimaat, informele ondersteuning van klasgenoten en sociale interventies in scholen met een recente instroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoef-

ten, of een focus op cognitieve ondersteuning in middenscholen. Het proces dat we terugvinden is een cyclisch en geïntegreerd proces waarin scholen de waarden die hun onderwijs mee vormgeven bij elke nieuwe uitdaging als leidraad en onderstroom meenemen.

Enkele voorbeelden illustreren een goede samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners en de gedragenheid van maatregelen die meer dan initieel verwacht breed kunnen worden doorgetrokken.

'Eén van de jongens van het 2de jaar heeft nood aan een rustige plek tijdens de middagpauze. In de klas gaat het goed, maar de middagpauze is moeilijk voor hem. We hebben samen al snel beslist dat hij naar de bibliotheek mag. Zijn broer heeft ook een andere plek om stress te vermijden op de middag, hij werkt mee in het copy center. We hebben aan de ondersteunende leerkracht gezegd dat we daarvoor geen formeel overleg over aanpassingen nodig hadden. We houden liever de overlegmomenten voor grotere uitdagingen' (directie tso en bso).

'Omdat ik hier al vele jaren als vaste begeleider ben, ben ik ook deel gaan uitmaken van het schoolteam. Door hier bijna altijd te zijn kan men ook op onverwachte momenten beroep op mij doen, niet alleen op de vaste momenten die voorzien zijn voor bepaalde leerlingen. Het helpt mij ook om de cultuur van de school beter te begrijpen.' (Ondersteunende leerkracht in aso).

'Natuurlijk moet je altijd vooruitdenken over de aanpassingen die hij nodig heeft. Maar uiteindelijk is dat niet zo erg, helemaal niet, hij werkt hard. We doen dat graag voor hem, ik ben er zeker van dat de anderen dat ook zo zien, want we zien dat het veel betekent voor hem' (Leerkracht Nederlands, 4de jaar bso).

Onderwijsbehoeften

Het proces illustreert een aantal maatregelen die scholen inzetten om tegemoet te komen aan specifieke onderwijsbehoeften. Wat opvalt, is dat scholen hiermee aandacht tonen voor de onderwijsbehoeften van alle leerlingen: de behoefte aan leerondersteuning en doorstroming, de behoefte aan ondersteunende relaties, en tenslotte de behoefte aan autonomie en ondersteuning. Veel van de gehanteerde strategieën op school- of klasniveau die werden toegeschreven aan een specifiek zorgbeleid, liggen in het verlengde van wat scholen al bieden in hun dagelijks handelen. Hieruit blijkt dat inclusie vooral gaat om de verbinding van specifieke vragen met goed onderwijs en dus met een repertoire van competenties die leraren in sterke mate bezitten. Het is een contextueel proces dat geen geïsoleerde of toegevoegde maatregelen vooropstelt, maar congruentie nastreeft in het pedagogisch handelen, met inbedding van ondersteuning. Bijkomende ondersteuning is met andere woorden diepgaand verweven met andere niveaus van zorg en met de onderwijssteuning die eigen is aan de school.

Uit de literatuur bleken meerdere knelpunten bij de implementatie van inclusie in secundaire scholen, m.n. een grote terughoudendheid van leerkrachten, een lage doelmatigheidsbeleving, een grotere vakgerichte interesse versus pedagogisch leren, en het probleem van tracking. Toch vinden we succesvolle implementatie terug in de complexe context van het secundair onderwijs, die we toeschrijven aan gedeeld leiderschap van een kernteam enerzijds en de erkenning van

de sterktes van secundaire scholen anderzijds, zoals hun ervaring met complexe vragen van adolescenten. De grotere instroom van specifieke onderwijsvragen met recht op bijkomende ondersteuning heeft geleid tot ontmoeting en professioneel leren. M.n. de nood aan ondersteuning van een relatief grote groep leerlingen met een diagnose van autismespectrumstoornis (ASS) heeft in de beschreven contexten bijgedragen tot een hogere doelmatigheidsbeleving, positieve leerkracht-leerling relaties, sensitiviteit en peer support. Op het vlak van sociaal leren interpreteren we dit proces als een proces dat schoolteams een breder inzicht geeft in de betekenis van inclusie als zijnde het uitbouwen van een inclusieve pedagogie (Florian, 2017). Leerkrachten en ondersteuners laten geleidelijk een aantal vooronderstellingen los omtrent diversiteit, leren en het afbakenen van verantwoordelijkheden. Dit laat hen toe om verder te bouwen op de pedagogische lijn van de school en universele en specifieke maatregelen steeds meer te integreren.

Het proces toont niettemin ook resterende vragen, zoals het inzetten van redelijke aanpassingen of ondersteuning op de klasvloer. Voor adolescenten blijkt onopvallende, sensitieve ondersteuning met voldoende aandacht voor autonomie van groot belang (Hafen et al., 2012). Er rijzen ook dilemma's, zoals de vraag naar aparte klassen voor leerlingen met ASS of leerlingen met een auditieve beperking, gesuggereerd door een aantal ondersteunende leerkrachten. Dilemma's, bekommernissen en verschil in visie tussen de betrokken leerkrachten en ondersteuners vragen zorgvuldige opvolging en dialoog. Knelpunten van het geïntegreerd onderwijs (GON), zoals de beperkte, weinig flexibele en selectieve ondersteuning en de dominantie van het medisch model (Petry et al., 2013; Sebrechts, 2018) en onzekerheid over het nieuwe ondersteuningsmodel zorgden ook in deze scholen voor bezorgdheid. Het proces van professioneel leren op het vlak van inclusie is niet af. Het is van belang om succesvolle praktijk op klas- en schoolniveau met elkaar te delen en te toetsen aan de ervaringen van de leerlingen.

Besluit

Het onderzoek dat de implementatie van inclusieve praktijk in secundaire scholen opvolgde, leert ons hoe processen van implementatie kunnen begeleid en ondersteund worden. We zien dat de deelnemende scholen een doelgericht beleid hebben gevoerd dat ondersteuning kon uitbreiden en inbedden. Om het hoofd te bieden aan een groeiende instroom, voerden zij een actief herkenning- en ondersteuningsbeleid dat de sterktes van de school vooropstelde. Zo wisten zij ondersteuningsmaatregelen uit te breiden en om te buigen tot een gedeelde en duurzame ondersteuning met impact voor de hele school. We zien dat bij dergelijk beleid het onderscheid kan vervagen tussen specifieke onderwijsbehoeften en meer universele behoeften van leerlingen, met aandacht voor leren en sociale participatie van allen.

Dit proces werd mogelijk dankzij gedeeld leiderschap en verbindende, morele ondersteuning die het sociaal en professioneel leren van het schoolteam mogelijk maakten. Sensitieve, sociaal-emotionele ondersteuning door leerkrachten, met een balans tussen groepsgerichte en geïndividualiseerde instructie, toonde haalbare inclusieve klaspraktijk. Leerkrachten in het secundair onderwijs toonden zich competent en gemotiveerd om dit uit te bouwen, mits verbreding van de ondersteuning binnen de school. Schooleigen processen zijn daarbij de dragers van succesvolle implementatie. Hoewel we nood hebben aan kennis van effectieve maatregelen om implementatie verder op te schalen en te

versnellen, vraagt inclusie om lokale implementatieprocessen die variatie, gepaste dosering en timing toelaten. Dit pleit scholen geenszins vrij om het proces van inclusie aan te vatten. Ook scholen met een minder brede of langdurige ervaring met diversiteit kwamen tot effectieve inbedding en gedeelde verantwoordelijkheid in ondersteuning. Gedeeld leiderschap voor inclusie is hierbij van groot belang en vraagt verdere prioritaire aandacht en vorming.

Annet DE VROEY

UC Leuven-Limburg en KU Leuven

BIBLIOGRAFIE

- Booth, Tony, and Mel Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: CSIE.
- Bossaert, G., A. de Boer, P. Frostad, S.J. Pijl, and K. Petry, 2015. Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies* 34(1):43-54.
- Carter, E., C. Moss, A. Hoffman, Y. Chung, and L. Sisco, 2011. Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 78:107-125.
- Cefai, C., P. Cooper, and R. Vella. 2013. A Whole-School Approach to Positive Behaviour in a Girls' Secondary School. *International Journal of Inclusive Education* 17 (7):700-713.
- Cohen, R., D. Kincaid, and K. Childs. 2007. Measuring School-Wide Positive Behavior Support Implementation: Development and Validation of the Benchmarks of Quality. *Journal of Positive Behavior Interventions* 9 (4):203-13.
- Denessen, E., 2017. Differentiatie in het onderwijs vergroot kansenongelijkheid. *Sociale Vraagstukken*, Juli 2017. <https://www.socialevraagstukken.nl/differentiatie-in-het-onderwijs-vergroot-kansenongelijkheid>
- De Vroey, A., 2016. *Inclusive practices and co-support in Flemish secondary schools. Qualitative study on inclusive school development*. Doctoral thesis submitted to obtain the degree of Doctor of Educational Sciences (PhD). KU Leuven.
- De Vroey, A., E. Struyf and K. Petry, 2016. Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2):109-135.
- De Vroey, A., K. Roelands, E. Struyf and K. Petry, 2016. Inclusive classroom practice. Towards a universal teaching approach. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds.) *Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 179-202). Ghent, Academia Press.
- Florian, L., 2017. Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. In: L. Florian and N. Panti (eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Issues for Research and Practice* (Inclusive Learning and Educational Equity, Volume 2) (pp. 9-20). Cham: Springer.
- Göransson, K. and C. Nilholm, 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3):265-280.
- Hafen, C., J. Allen, A. Mikami, A. Gregory, B. Hamre, and R. Pianta, 2012. The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3):245-55.
- Kamstra, J. en A. Blonk, 2015. Leiderschap in SWPBS-scholen: georganiseerd en gedeeld. *Passend onderwijs magazine*, 3(3):36-38. <https://www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoeksthema's/educatie/expertisecentrum-pbs/publicaties/>
- Lavrijsen, J., I. Nicaise, en T. Wouters. 2013. *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs*. Leuven: KU Leuven, HIVA.
- Pearce, M., J. Gray, and G. Campbell-Evans, 2010. Challenges of the Secondary School Context for Inclusive Teaching. *Issues in Educational Research* 20(3):294-313.
- Petry, K., P. Ghesquière, D. Jansen, en L. Vanhelmont, 2013. GON en ION Anno 2012 (OBPWO 10.01). Leuven: KU Leuven-KHLeuven i.o.v. Vlaamse Ministerie voor Onderwijs en Vorming.
- Pianta, R., and B. Hamre. 2009. Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher* 38 (2):109-19.
- Rose, D. and A. Meyer, 2006. *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sebrechts, L., 2018. *Onderwijsintegratie van leerlingen met een beperking in Vlaanderen. Een verhaal van structurele sociale ongelijkheid*. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van Doctor in de Sociale Wetenschappen. Universiteit Antwerpen.
- Van Houtte, M. and P. Stevens. 2010. The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1): 23-43
- Wehmeyer, M., D. Yeager, N. Bolding, M. Agran, and C. Hughes, 2003. The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 79-91.

Boutique Monique

Het verhogen van maatschappelijke participatie van OKAN-jongeren

Joris VERLINDEN

De uitdagingen waarmee schoolteams binnen het OKAN-onderwijs worden geconfronteerd zijn bijzonder divers en situeren zich binnen verschillende domeinen: onderwijs, preventieve gezondheidszorg, (psychosociaal) welzijn, maatschappelijke participatie, tewerkstelling, ... Hoewel de eerstelijnsopvang binnen het beschermde kader van de OKAN-klas erg belangrijk is, zetten de meeste OKAN-scholen daarom vanaf het begin ook intensief in op het verhogen en versterken van deelname aan het buitenschoolse weefsel.

*Zo ook het schoolteam van Stedelijk Lyceum Offerande in Antwerpen. Dankzij de projectsteun van de Stichting Koningin Paola wordt daar met het project **Boutique Monique**¹ al enkele jaren gebouwd aan een projectmodel dat een antwoord kan bieden op de vele moeilijkheden die (OKAN-)scholen ondervinden wanneer ze de maatschappelijke participatie van hun leerlingen willen versterken.*

Wetenschappelijk onderzoek toont de nood aan maatschappelijke participatie aan.

In de voorbije jaren werden er in Vlaanderen 2 belangrijke onderzoeken gevoerd naar de efficiëntie, knelpunten en noden van het onthaalonderwijs.

In juni 2014 verscheen het onderzoeksrapport *16-tot 18-jarige nieuwkomers uit herkomstlanden*.² De algemene doelstelling van het onderzoek was om via een actie-onderzoek een “integrale aanpak uit te werken voor een onderwijs- en opleidingstraject afgestemd op de noden van 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit derdelanden.” In september 2014 startte in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming en nieuw grootschalig onderzoek rond OKAN : *OKANS - cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers*.³

Dit onderzoek werd afgesloten in augustus 2016 en in het afsluitende rapport werden enkele conclusies en aanbevelingen geformuleerd waarmee zowel beleidsmensen als schoolteams verder aan de slag zijn gegaan.

Beide onderzoeken hebben onomstotelijk aangetoond dat maatschappelijke participatie een cruciale factor is binnen het globale traject van jonge nieuwkomers. In beide gevallen werden er dan ook duidelijke aanbevelingen geformuleerd om blijvend in te zetten op dergelijke participatietrajecten.

Voor veel OKAN-teams kwam dit uiteraard niet als een verrassing. Ook het team van Stedelijk Lyceum Offerande zette al vele jaren lang in op participatie in de brede zin, maar stootte daarbij nog steeds op een aantal moeilijkheden.

Toen begin 2016 de projectoproep “School Van de Hoop” verscheen, was dit voor het schoolteam een uitgelezen kans om het geheel aan uitdagingen en versnipperde initiatieven die er lagen samen te brengen in een breed en kwaliteitsvol uitgewerkt participatieproject voor de OKAN-leerlingen.

De kracht van maatschappelijke participatie

Voor anderstalige nieuwkomers kunnen een sterk aanbod aan laagdrempelige buitenschoolse activiteiten en de daarbij horende ontmoetingen en uitwisselingen met andere jongeren, ... een enorme meerwaarde betekenen op het vlak van welbevinden en integratie. Bovendien zijn deze buitenschoolse activiteiten vaak ook een ideale context om de Nederlandse taalvaardigheid te versterken. Het spreekt voor zich dat dit soort initiatieven dan ook een positieve invloed kan hebben op het globale leerproces van de jongeren in kwestie.

Ondanks deze overduidelijke positieve effecten, blijkt het vaak niet zo evident om deze participatie daadwerkelijk te organiseren en te bestendigen.

Moeilijkheden bij deelname aan vrijetijdstrajecten

De praktijk leert dat er bij toeleiding van jongeren naar de bestaande initiatieven en organisaties (sport, cultuur, ...) erg veel drempels blijven bestaan. Voorbeelden van succesvolle en structurele integratie van OKAN-jongeren in sportclubs, muziekscholen, theatergroepen, ... blijven helaas nog eerder schaars.

Er zijn verschillende factoren die dit proces bemoeilijken.

Jonge nieuwkomers en hun ouders zien vrijetijdsbesteding vaak niet als een prioriteit. Vanuit een oprechte motivatie en gedrevenheid, willen veel jongeren zich vooral focussen op hun studies. Ze zijn te weinig vertrouwd met het gegeven van informele taalverwerving, waardoor ze de kansen die er op dat vlak liggen te weinig (h)kennen.

In een aantal gevallen zijn jongeren ook gewoon nog niet klaar om in een vrijetijdstraject te stappen. De mentale impact van het vluchtverhaal is vaak dermate groot dat het noodzakelijk is om eerst

een traject van psychosociale ondersteuning aan te gaan met de jongere. Effectieve maatschappelijke participatie komt dan pas in een volgende fase.

Daarnaast bestaan er natuurlijk ook nog een heleboel praktische drempels voor jonge nieuwkomers. Zo is er de vaak hoge kostprijs van buitenschoolse trajecten (inschrijvingsgeld, materiaal, kledij, ...). Ook het feit dat jongeren binnen hun gezin vaak een ondersteunende rol moeten opnemen bij o.a. administratieve taken, opvoeding van jongere kinderen, ... maakt dat het voor hen niet altijd evident is om een structureel engagement in buitenschoolse trajecten aan te gaan.

En laat ons toch ook niet vergeten dat OKAN-jongeren ook gewoon jong en zoekend zijn en net als Vlaamse jongeren daarom niet altijd in staat zijn om een intensief en langdurig vrijetijdstraject aan te vatten.

Maar ook aan de aanbodzijde zijn er heel wat elementen die succesvolle doorstroming bemoeilijken.

De grote versnippering van het aanbod, het gebrek aan kennis van en ervaring met de doelgroep, de strenge voorwaarden binnen het reguliere (vaak competitieve) aanbod, ... Dit zijn allemaal elementen die een belangrijk en vaak remmende rol spelen bij toeleiding van OKAN-jongeren.

De verbindende rol van de school

Als OKAN-school wilden we vanuit Stedelijk Lyceum Offerande graag een antwoord bieden op al deze uitdagingen en begonnen we met het uittekenen van een aangepast projectmodel.

Doorheen verschillende projecten in het verleden hadden we wel al gemerkt dat het helpt wanneer de school zelf een sturende en begeleidende rol opneemt binnen dit vrijetijds-keuzeproces. Er zijn verschillende factoren die de kracht van deze centrale rol van de school verklaren:

- het vertrouwen van de leerlingen naar leerkrachten toe;
- de brugfunctie tussen onderwijs en andere organisaties die een leerkracht kan vervullen;
- het feit dat de leerlingen veel tijd op school doorbrengen en daarbij dan ook intensief kunnen opgevolgd worden binnen een voor hen vertrouwde omgeving.

Enkel door in te zetten op een krachtige, individuele en aanklappende methodiek zouden we het hoofdoel van ons project - maximale integratie van onze jongeren in het reguliere vrijetijdscircuit - kunnen realiseren.

Boutique Monique - een dynamisch jeugdcentrum in de school

Het spreekt voor zich dat het binnen een reguliere schoolorganisatie niet gemakkelijk is om deze intensieve vorm van begeleiding te garanderen. Het is dan ook niet evident voor een school om hierbij de broodnodige continuïteit te kunnen leveren.

Met de oprichting van jeugdcentrum "Boutique Monique" in onze school hebben we hierop een antwoord proberen te formuleren.

In de oude conciërgewoning van de school, werd een basisstructuur opgezet waarbinnen jongeren vanuit hun zeer diverse achtergronden en interesses terecht kunnen om via ontmoetingen met anderen hun eigen interesses en talenten te ontdekken, te proeven van verschillende activiteiten binnen de school en verder begeleid te worden naar het buitenschoolse aanbod en daarin ook verder opgevolgd te worden.

We hebben als het ware ons eigen jeugdhuis opgericht binnen de school.

Netwerken en partners of hoe de rol van de school beperken.

We kozen er al snel voor om binnen ons vrijetijdsproject te gaan werken rond 3 grote domeinen binnen maatschappelijke participatie: sport, cultuur en jeugdwerk.

De school had, vooral binnen de eerste 2 domeinen, al een zeker netwerk uitgebouwd en kon daarop ook verder een beroep doen.

Eén van de belangrijkste uitgangspunten bij het verder verfijnen van de projectstructuur was dat we oplossingen zouden formuleren bij de verschillende knelpunten die telkens weer opduiken wanneer het gaat over de participatie van OKAN-jongeren.

Dat betekende uiteraard dat we zowel met de leerlingen en hun ouders als met de verschillende aanbieders aan de slag moesten gaan. We hebben ingezet op verschillende kernfactoren om het project een grotere kans op slagen te bieden.

Factor 1 - psychosociaal welzijn, een basisvoorwaarde

Voor een groot deel van onze leerlingen heeft het vluchtverhaal een aanzienlijke impact op hun dagelijks functioneren.

Vrije tijd is voor velen daarom ook nog geen prioriteit. Ze zijn er vaak nog niet klaar voor.

Ook hierop willen we als school inzetten. Met de steun van de Koningin Paolastichting hebben we een team binnen de school opgeleid tot instructeurs Rots en Water.

Deze laagdrempelige methodiek werkt via een heel praktische en fysieke aanpak aan het psychosociaal welzijn van jongeren.

Ze leren er stress herkennen en beheersen, leren er ook omgaan met woede, communiceren in conflictsituaties, ...

Door onze eigen trainers op te leiden en van Rots en Water een vast onderdeel van de lesprogramma's te maken, werken we aan een stevige bodem waarop onze jongeren verder kunnen groeien. Bovendien bereiden we de leerlingen op die manier ook actief voor op de stap naar verdere maatschappelijke participatie.

Factor 2 - laagdrempeligheid en verbinding

Omdat de stap naar een reguliere basketclub, tekenacademie of jeugdbeweging vaak nog te groot bleek te zijn voor onze jongeren, hebben we eerst en vooral ingezet op een structuur die drempelverlagend moest werken.

Bij vroegere projecten werd daarom vaak een beroep gedaan op organisaties die specifiek voor de doelgroep en in de school een gericht aanbod organiseerden. Vaak waren deze schoolinterne activiteiten de eindhalte en stapten leerlingen nog steeds niet in het reguliere aanbod.

Dat wilden we uiteraard vermijden. Het was en is nog steeds één van onze hoofdoelen om leerlingen maximaal en zo snel mogelijk te laten deelnemen aan het reguliere aanbod in de stad.

We hebben daarom een gefaseerde aanpak uitgewerkt die drempelverlagend moet werken, maar wel steeds een reguliere club of vereniging als eindpunt heeft.

Dit proces bestaat uit verschillende stappen.

- STAP 1 - kennismaking en keuzeproces in de school
Bij het begin van het schooljaar worden twee vrijetijdsdagen georganiseerd. De leerlingen maken tijdens die tweedaagse kennis

met het brede vrijetijdsveld in de stad en kunnen vanuit eigen talenten en interesses gaan proeven van een aantal activiteiten, initiatieven en verenigingen.

Zij worden door hun klastitularissen verder begeleid in het keuzeproces en kunnen zich dan uiteindelijk inschrijven voor een vast aanbod bij een van de partners.

Dit proces wordt overigens nog enkele keren herhaald later in het schooljaar omdat de instroom van nieuwe OKAN-jongeren uiteraard permanent is.

- **STAP 2 - schakelpartners binnen de verschillende domeinen**

Toch schrijven we jongeren bij het begin van hun traject vaak nog niet meteen in in een reguliere club of vereniging.

Om de kloof te verkleinen, werken we binnen de drie domeinen (sport, cultuur en jeugd) met een aantal *schakelpartners*. Dit zijn vrijetijdsorganisaties die een gericht aanbod doen, vaak op hun eigen locatie, maar soms ook in de school.

Binnen het aanbod van deze schakelpartners kunnen onze leerlingen verder ervaren, leren en proeven om zo te bepalen of ze effectief verder willen gaan binnen het domein in kwestie. Vaak kiezen leerlingen ervoor om bij enkele verschillende schakelpartners op ontdekkingstocht te gaan.

De schakelpartners kunnen op die manier ook inschatten of en wanneer een jongere klaar is om de volgende stap naar het reguliere aanbod te zetten. Ze nemen in dat proces waar mogelijk ook een sturende en begeleidende rol op.

Deze schakelfase heeft dus 2 grote voordelen. Enerzijds hebben de jongeren meer tijd om hun interesses te bepalen en kunnen ze zo een beter onderbouwde keuze maken. Anderzijds neemt de schakelpartner de intensieve taak over van de school om jongeren door te verwijzen naar en op te volgen binnen het reguliere aanbod. Ze hebben vaak ook een beter netwerk.

Belangrijk is wel dat er binnen deze schakelwerking ook telkens een van onze leerkrachten actief gekoppeld wordt aan de schakelpartner en onze leerlingen ermee begeleidt. Ook dit werkt uiteraard opnieuw drempelverlagend.

Een mooi voorbeeld van een dergelijke samenwerking is die met theaterwerkplaats NEST in Antwerpen. Onze jongeren volgen er een lessenreeks theater waarna Nest met alle geïnteresseerden actief op zoek gaat naar een plekje binnen reguliere theatergroepen die aansluiten bij het profiel van de jongere in kwestie.

Ook binnen het domein sport en jeugdwerk worden met respectievelijk Buurtsport en KRAS VZW twee sterke partners ingeschakeld die vanuit en samen met de school de brug slaan naar het reguliere aanbod. Kras voorziet ondertussen een permanentie in onze school op woensdagnamiddag en neemt zo steeds meer de regie van een groot deel van de activiteiten binnen het domein jeugdwerk op zich. Dat sluit dan weer mooi aan bij één van de belangrijkste uitgangspunten van het project. Hoewel de school belangrijk is in de aanvangsfase als een soort van vertrouwde ontmoetings- en ontdekkingsplek, moeten de activiteiten zelf en de opvolging ervan zoveel en zo snel mogelijk in de handen van de reguliere aanbieders liggen.

- **STAP 3 - inschrijving in het reguliere aanbod**

Uiteindelijk is het dan de bedoeling om zoveel mogelijk leerlingen effectief in te schrijven in het reguliere aanbod.

Dat gebeurt via de schakelpartners of via de vrijetijdsverantwoordelijken binnen de school.

Factor 3 - informatie, communicatie en ouderparticipatie

Om leerlingen te helpen bij het maken van de juiste keuzes en bij dat proces ook de ouders of begeleiders van de jongeren maximaal te betrekken, is efficiënte communicatie natuurlijk een belangrijk gegeven.

De vrijetijdsdagen die bij het begin van het schooljaar worden georganiseerd zijn een eerste belangrijke stap in dit communicatie- en keuzeproces.

In diezelfde periode krijgen ook de ouders en verantwoordelijken de nodige informatie aangereikt tijdens de informatieavond die bij het begin van het schooljaar wordt georganiseerd.

Het spreekt voor zich dat communicatie niet ophoudt bij het informeren aan de start van het traject.

Permanente opvolging en feedback is nodig om de opgestarte trajecten verder vorm te geven en te bestendigen. Dit informatieproces verloopt ook op zeer veel verschillende niveaus: met de leerlingen, binnen het schoolteam, met de partners, met ouders en andere betrokkenen, ...

Het is een grote uitdaging om dit correct en consequent te blijven doen.

Parallel aan dit project zetten we binnen de school ook in op een uitgebreide ouderwerking. Het is daarbij in de eerste plaats de bedoeling om ouders op een positieve manier te betrekken bij het schoolgebeuren en hen vertrouwd te maken met de specifieke context en verwachtingen waarmee ook hun kinderen geconfronteerd worden. We merken dat er vooral op het vlak van buitenschoolse activiteiten nog heel wat onzekerheid en schroom heerst bij de ouders. Het is dan ook een bewuste keuze om vanaf het begin erg in te zetten op het informeren van die ouders omdat zij een cruciale rol spelen in het succes en de continuïteit van de vrijetijdstrajecten van hun kinderen.

Factor 4 - Een sterk projectteam is de sleutel tot succes

De complexe organisatiestructuur van project Boutique Monique vraagt ook om een sterke organisatorische visie vanuit het schoolbeleid en een projectteam dat de nodige tijd en middelen krijgt om het geheel correct te kunnen blijven uitvoeren.

De financiële steun van de Stichting Koningin Paola zorgt ervoor dat we een materiële basis kunnen leggen (inrichting van het jeugdhuis, communicatieschermen, drukwerk, websites en blogs, ...) die het welslagen van het project kan garanderen.

Het is een bewuste keuze geweest van de school om daarnaast ook mensmiddelen in de vorm van leerkrachtenuren te investeren in de projectwerking.

Er werd een team samengesteld waarvan de leden opereren op drie niveaus:

1. een algemene projectcoördinator en stuurgroep die het beleid uitschrijven;
2. een deelverantwoordelijke voor elk van de drie domeinen sport, cultuur en jeugd die de concrete uitwerking van het project binnen haar/zijn domein vormgeeft;
3. en tot slot worden vanuit het leerkrachtenteam ook deelverantwoordelijken per initiatief / schakelpartner aangesteld die het directe en vertrouwde aanspreekpunt voor de leerlingen zijn voor elke afzonderlijke activiteit (voetbal, muziek, dans, rap, beeldende vorming, ...).

Het is dankzij deze krachtige organisatiestructuur en de regelmatige overlegmomenten dat *Boutique Monique* op korte tijd is kunnen uitgroeien tot een bruisend en dynamisch jeugdhuis.

Factor 5 - financiële drempels wegwerken

Omdat het voor veel leerlingen vaak erg duur is om te participeren aan het reguliere aanbod probeert de school ook op dat vlak enkele oplossingen te formuleren.

Zo wordt een deel van de inschrijvingsgelden voor zomerkampen gedragen door de school, leren we de leerlingen en hun ouders om gebruik te maken van de kanalen die financiële ondersteuning kunnen bieden (bv. mutualiteit, ...) en zet de school ook in op sponsoring van materiaal (gitaren, sportkledij, ...)

Maar ook de organisaties zelf doen belangrijke inspanningen. Ze voorzien speciale tarieven of garanderen zelfs een terugbetaling van het inschrijvingsgeld als een jongere het volledige traject bij hen heeft doorlopen.

Factor 6 - overleg met het lokale beleid

Hoewel *Boutique Monique* uiteraard in de eerste plaats voor de jongeren werd opgericht, blijft het voor de stuurgroep toch een belangrijke uitdaging om ook op het niveau van het lokale beleid te werken aan sensibilisering en het creëren van draagvlak voor het project.

Rond thema's zoals de integratie van jeugdwerk en onderwijs, professionalisering van clubs en verenigingen op het vlak van doelgroepwerking en toegankelijkheid en structureren van het aanbod liggen er een heleboel uitdagingen die best op overkoepelend niveau worden aangepakt.

Dit beleidswerk is fundamenteel om een krachtige voedingsbodem te creëren waarop ons project en soortgelijke initiatieven in de stad verder kunnen groeien.

Concreet is er regelmatig overleg met de overkoepelende structuren binnen jeugdwerk en zaten we ook al enkele keren samen met beleidsmedewerkers van de stad rond de thema's jeugd, sport en vrije tijd. Er zal vermoedelijk ook een sectoroverstijgende taskforce worden opgericht die zich zal buigen over een efficiëntere en meer gecoördineerde aanpak van vrijetijdsbesteding bij nieuwkomers.

Enkele geslaagde voorbeelden

Na bijna drie projectjaren, is er al heel wat werk geleverd en zijn er enkele mooie samenwerkingen ontstaan en resultaten geboekt. Hierboven kon u al lezen hoe theaterplaats Nest een krachtig theaterproject heeft uitgebouwd voor onze leerlingen.

Binnen het domein sport zijn er dankzij de samenwerking met Kras en Buurtsport ondertussen ook enkele mooie initiatieven opgestart: de eigen volleybalploeg van de school, regelmatige zwemlessen voor onze jonge nieuwkomers, ...

Binnen cultuur is er behalve de samenwerking met Nest ook een mooie samenwerking met jeugd- en cultuurhuis Het Bos in Antwerpen. Jongeren uit verschillende scholen kunnen er elke woensdagmiddag terecht voor creatieve workshops binnen verschillende domeinen. De begeleidende leerkracht detecteert mee of er leerlingen zijn met specifieke talenten en vragen en helpt hen waar nodig bij hun doorstroming naar het reguliere aanbod.

Op het vlak van jeugdwerk zijn er prachtige samenwerkingen met lokale organisaties in Antwerpen op het vlak van weekend- en vakantiejobs, zomerkampen, ... Ongeveer vijftien van onze leerlingen nemen ook deel aan de monitoren cursus van organisaties als Koraal VZW⁴ en worden op die manier opgeleid om tijdens de vakantieperiodes de rol van monitor op te nemen binnen de speelpleinwerking. Hoewel er al enkele succesvolle samenwerkingen zijn, blijven er toch ook nog steeds heel wat drempels bestaan.

De uitdagingen voor de volgende jaren zijn dus nog groot.

Uitdagingen voor de toekomst

De effectieve doorstroom van onze leerlingen naar het reguliere netwerk blijft te klein. Er zijn een aantal factoren die we als school moeilijk kunnen beïnvloeden en waarbij de steun van de lokale overheid absoluut noodzakelijk is.

Zo is er de grote versnippering van het aanbod, maar ook het feit dat het bestaande competitieve (sport) en reguliere (cultuur) aanbod niet afgestemd is op vluchtigheid en onvoorspelbaarheid van de specifieke doelgroep.

OKAN-jongeren stromen immers een heel jaar lang in in de school en zouden daarom ook op verschillende momenten moeten kunnen instappen in een vrijetijdstraject.

Er is dus een grote nood aan een ruimer, beter en flexibeler recreatief aanbod.

Uiteraard moet dit gekoppeld worden aan een verdere professionalisering van de netwerkpartners.

Voor de school liggen er dan weer belangrijke uitdagingen in het vinden van geschikte schakelpartners, interne communicatie en in de opvolging van de leerlingen nadat ze uit onze school zijn vertrokken.

Het feit dat veel OKAN-jongeren vaak maar een jaar in onze school zijn, maakt het er niet gemakkelijker op om voor hen een structureel vrijetijdstraject uit te bouwen.

Meer dan ons af te remmen, blijven deze uitdagingen ons echter elke keer opnieuw motiveren en stimuleren om verder na te denken en verder te bouwen aan *Boutique Monique* als het vertrekpunt van al die unieke en waardevolle levenswegen die onze leerlingen gaan bewandelen.

Joris VERLINDEN

Stedelijk Lyceum Offerande
Offerandestraat 19
2060 Antwerpen

NOTEN

1. Het project wordt, zoals verderop in dit artikel wordt verduidelijkt, aangestuurd vanuit de sociale kledingwinkel die de school heeft opgericht. Deze winkel situeert zich in de oude conciërgewoning van de school waar de laatste conciërge Monique tot 2014 heeft gewoond. De naam *Boutique Monique* is dan ook een speelse verwijzing naar de vorige en huidige functie van deze ruimte.
2. Geïntegreerd eindrapport Actie-onderzoek 16- tot 18-jarige nieuwkomers uit Derdelanden (2014), Reinhilde Pulinx, UGent
3. *OKANS - cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers (2016)*, Reinhilde Pulinx, Departement Onderwijs en Vorming
4. De VZW Koraal organiseert verschillende initiatieven m.b.t. buitenschoolse opvang. Zo beheren ze verspreid over de verschillende Vlaamse provincies ook enkele speelpleinen waar kinderen tijdens de vakantieperiodes worden opgevangen. Koraal heeft zich geëngageerd om via een aangepast opleidingstraject en een gefaseerde aanpak met o.a. begeleidende stages ook jonge nieuwkomers de monitorenopleiding te laten doorlopen.

Op zoek naar verbinding door verschillen te omarmen

Lieve LENAERTS en Griet SEVEREYNS

De hedendaagse schoolcultuur ontwikkelt zich voortdurend in interactie met de samenleving en de omgeving. Die omgeving is vandaag 'superdivers'. Dat is een feit. In scholen zien we meer en meer verschillen tussen de leerlingen, leerkrachten en ouders. Er zijn diverse geloofsovertuigingen, thuistalen, normen, waarden en Deze verschillen brengen heel wat uitdagingen met zich mee. Leerkrachten en directies maken zich hierover soms zorgen en stellen zich vragen. 'Hoe ver gaan we mee in veranderingen en aanpassingen, zonder onze eigenheid te verliezen?', 'Hoe doen we dat in een drukke schoolse context?', 'Waar vinden we aanzetten?'. DoorElkaar, een expertisecentrum rond diversiteit en interculturaliteit (zie verder), ontwikkelde enkele methodieken om hiermee in het schoolteam concreet aan de slag te gaan.

Echt intercultureel samenleven in die huidige superdiverse wereld erkent verschillen maar gaat tegelijkertijd uit van een niet-onderhandelbaar kader van universele waarden. Dit is het uitgangspunt van het TOPOI-model van interculturele communicatie van Edwin Hoffman (2013). Wij vinden dat dit model een goede leidraad geeft voor het intercultureel samenleven en gebruiken het ook in die zin binnen onze vormingen.

Voor de meeste scholen vraagt dit model een veranderingsproces, een transitie naar een kwalitatieve en open schoolgemeenschap. Verbinding en inclusie zijn hierbij noodzakelijke ingrediënten.

Inzetten op die aanwezige diversiteit binnen de schoolcontext is dan cruciaal. Het zorgt ervoor dat de kloof tussen leerlingen met verschillende achtergronden verkleint (Celeste e.a., 2019). Scholen die aandacht besteden aan culturele diversiteit zorgen voor meer gelijkheid tussen de leerlingen, zowel op gebied van welzijn als van prestaties. Dit komt alle leerlingen ten goede.

Van kleurenblind naar verschillen omarmen

Diversiteit professioneel aanpakken op school is een beleidskeuze. Het raakt immers alle facetten van de schoolorganisatie. Zonder een stevige visie op diversiteit als fundament blussen directies constant brandjes maar construeren ze geen stevig huis van een school bestand tegen de stormen en uitdagingen van de maatschappij.

Er zijn verschillende manieren om een diversiteitsbeleid in een school in te zetten.

Uit vermeld onderzoek van de KU Leuven (Celeste, e.a., 2019) bleek dat er grofweg drie benaderingen zijn in Vlaanderen.

- De meest voorkomende vorm is 'kleurenblind-beleid'. In die visie is er geen oog voor culturele verschillen en het belang ervan wordt geminimaliseerd. Het uitgangspunt is 'Wij zien geen verschil' of 'Bij ons tellen alleen individuele talenten'.
- Het zogenaamde 'assimilatiebeleid' verwerpt culturele diversiteit en staat in het teken van de

Erkennen is geen synoniem voor goedvinden of tolereren

'Belgische' cultuur. Er geldt bijvoorbeeld een verbod op hoofd- doeken en het gebruik van een andere moedertaal op school is niet toegestaan.

- De derde benadering is een 'multicultureel-beleid' waarin diversiteit erkend en positief benaderd wordt. Zo zijn er bijvoorbeeld lessen en andere schoolactiviteiten om te leren uit deze culturele verschillen.

Diverse andere auteurs leggen de klemtoon op het belang van deze laatste benadering. Sieckelinck (2017) voegt een zeer belangrijke reden toe in zijn boek 'Reradicalisering. Ronselen voor een betere wereld' om werk te maken van die derde weg: kinderen erbij laten horen, kinderen erkenning geven, kinderen en ouders die zich herkennen in wat de school aanbiedt...dit zijn zeer belangrijke sleutels in de preventie van radicalisering. Geldof (2013) zet als socioloog het urgentiebesef voor een degelijk diversiteitsbeleid in zijn boek 'superdiversiteit' nog kracht bij met cijfers en roept op tot afstappen van een 'wij-zij-denken' als enige hoopvol scenario voor de toekomst.

Focus op verbinding

Een 'multiculturele' school zet in op een verbindende schoolcultuur. De oproep om tot een verbindende schoolcultuur te komen is gekomen door de publicatie van de Onderwijsraad in de Haag (1). Hierin gaat men op zoek naar hoe een gezamenlijke schoolcultuur verschillen kan overbruggen. Een school kan zeker leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolleiders met uiteenlopende maatschappelijke achtergronden, politieke visies, wereldbeelden en meningen met elkaar laten samenwerken en een hechte gemeenschap laten vormen.

In een verbindende school is iedereen (leerlingen, leerkracht, ouders, directie ...) de moeite waard en wordt gewaardeerd om wie hij is, om wat hij kan en om wat hij doet, binnen zijn eigen mogelijkheden en binnen de afgesproken kaders van de school. Leerlingen, ouders en leerkrachten voelen zich veilig. Ze ervaren dat zij door anderen gezien en geaccepteerd

worden zoals ze zijn. Erkennen is geen synoniem voor goedvinden of tolereren. Het betekent oog hebben voor de zienswijze van de ander en hem als persoon respecteren, ook als je die zienswijze niet deelt. Hierover in dialoog gaan in de klas, in het team, tijdens oudergesprekken is een essentieel fundament van het schoolleven en de maatschappij.

Dialoog en verhalen vertellen

Wij denken dat verbondenheid kan groeien, indirect, juist als mensen hun verschillende verhalen met elkaar delen, in kwetsbaarheid. Dit is de basis van een degelijk goed diversiteitsbeleid. Scholen zijn hier het perfecte forum voor: hier kan gedeeld worden, in veiligheid en met begeleiding.

In gesprek gaan over identiteit laat zien waardoor mensen verbonden zijn, maar ook waarin mensen verschillen. Een gesprek over de deel-identiteiten van een leerkracht legt bloot welk deel van zijn of haar identiteit op school vaak aan bod komt en welk deel misschien niet of niet meer professioneel wordt bevonden: de moederrol bijvoorbeeld, terwijl dit zeer verbindend kan werken bij oudercontacten.

Gesprekken in de klas tussen leerlingen gaan onder andere over verschillende manieren van elkaar begroeten, verschillende uitingen van 'respectvol' elkaar groeten.

De kernvraag is altijd: hoeveel verschil kan er bestaan, zonder het verband te verliezen? Verhalen zijn de dragers van ervaringen. Bij het maken van verbinding is het belangrijk om culturele verschillen niet op te blazen, zoals elkaar begroeten op diverse manieren, maar ze ook niet

te ontkennen. Het is mogelijk te leren omgaan met verschillen, om ze te benoemen en bespreekbaar te maken. Acceptatie kan naast kritiek bestaan. Het is niet altijd nodig om een consensus te hebben. De dialoog staat centraal. Het is noodzakelijk om de nadruk te leggen op overeenkomsten en op verschillen. Hierbij proberen we een evenwicht te bekomen tussen de groepsidentiteit en het stimuleren van individuele identiteit. Ook voor leerkrachten is dit belangrijk. Omgaan met diversiteit brengt drempels maar ook heel wat gevoeligheden aan de oppervlakte. Vaak worden die gevoeligheden op school niet uitgesproken, is er geen forum voor. Maar ze blijven wel leven en beïnvloeden onbewust het leerproces van de leerkracht, geven ruis aan de communicatie met ouders, of geven aanleiding tot conflicten tussen leerlingen.

Hoe doen? Project Wereldklassen

DoorElkaar is een expertisecentrum rond diversiteit en interculturaliteit. Onze missie bestaat erin om organisatorische en individuele vragen op het vlak van interculturaliteit en andersstaligheid aan te pakken met een creatief aanbod. DoorElkaar richt zich tot de zorgsector, het onderwijs en de hulpverlening.

Twee jaar geleden kreeg DoorElkaar de kans om een project te starten in de Turnhoutse basisscholen in samenwerking met het Cultureel Centrum de Warande en een Nederlandse stichting die anoniem wenst te blijven (2). Wij ontwikkelden een tool die zowel inzet op het bewust omgaan met diversiteit in een schoolteam alsook op een methodiek om in de klas (vierde, vijfde en zesde leerjaar) met

de leerlingen en verder met de ouders aan de slag te gaan.

Met het Project wereldklassen willen we verbinding realiseren in de scholen en dit langs drie wegen:

- de dialoog aangaan op school en in de klas;
- verhalen vertellen aan elkaar;
- samen verbeelden in workshops kunst.

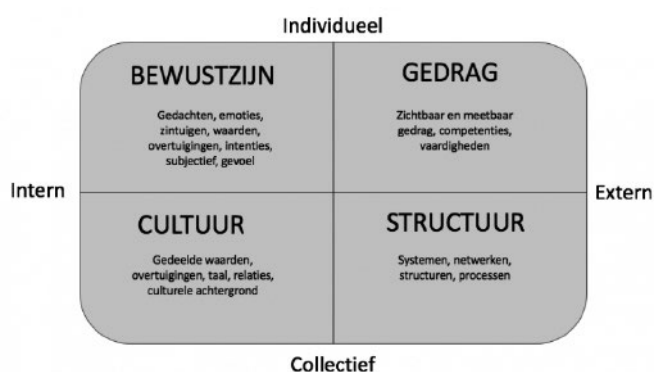
Vanuit verschillende invalshoeken reiken we in Wereldklassen, inspiratie en aanknopingspunten aan om op die manier (opnieuw) betekenisvolle verbindingen te leggen tussen de identiteit en de realiteit van de school. We zetten daarbij in op de twee eerste wegen. De derde weg 'samen verbeelden in workshops' wordt door het cultuurhuis de Warande opgenomen in samenwerking met de organisatie 'Kunst in zicht'. In de toekomst is het de bedoeling dat deze workshops worden opgenomen door de leerkrachten zelf. Een draaiboek daarvoor is in de maak.

De tools die we ontwikkelden mondden uit in onder andere: Schoolfiches voor leerkrachtenteams en De Schatkamer, een boekje, om in de klas mee aan de slag te gaan. De insteek voor onze aanpak steunt op het 'kwadrant van Wilber' (1996) en het model 'Beschermjassen' (zie verder).

Het kwadrant van Wilber (zie afbeelding) laat zien dat veranderingen in organisaties een innerlijke dimensie (latent aanwezig) en een uiterlijke dimensie (objectief en zichtbaar) hebben, en dit op individueel en collectief niveau.

Het linkervak bovenaan handelt over het individuele *bewustzijn*, de binnenkant van mensen. Het linkervak onderaan handelt over de *cultuur*, over gedeelde waarden, overtuigingen, taal en relaties. Het 'ik' verbindt zich met andere mensen en ontwikkelt zich in samenhang met het 'wij'. Ook hier gaat het om (inter)subjectieve en ontastbare of onzichtbare aspecten. Wat vinden we waardevol op school? Het vak bovenaan rechts handelt over *het gedrag*: het gaat hier om wat een individu effectief toont, wat zichtbaar is. Het vak onderaan rechts handelt over *structuren*: de meer objectieve buitenkant zoals systemen, procedures, instituten en netwerken. Al deze perspectieven vullen elkaar aan en zijn de voorwaarde voor een optimaal veranderingsproces op school. Vaak zien we op scholen dat er gewerkt wordt aan de rechterkant: een taalbeleid opzetten, werken aan ouderbetrokkenheid, toelaten van de thuistaal...

Het project bevindt zich aan de vaak vergeten linkerkant van het kwadrant. Het gaat om interne perspectieven: overtuigingen, gevoelens, gedachten die in het diversiteitsdenken een even belangrijke waarde hebben. Wil elke leerkracht bijvoorbeeld de thuistaal een plaats geven in de klas? Is hij of zij overtuigd van de meerwaarde ervan? Mag deze gevoeligheid besproken worden op school? Hier willen we met de methodiek precies op werken.

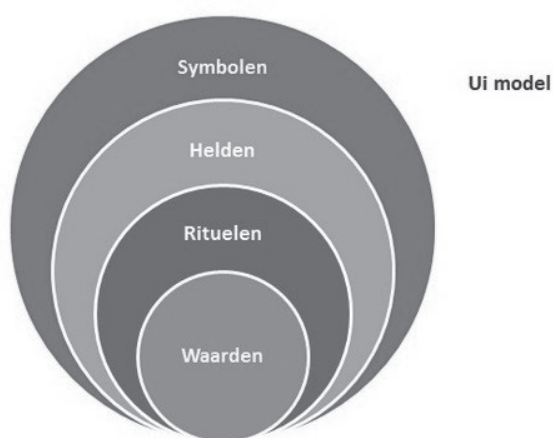


Schoolfiches ‘groeien in verbinding’: materiaal om in gesprek te gaan

Als leidraad voor de materialen gebruiken we de ui-metafoor (Hofstede, 1991)

De ui stellen we voor als een metafoor voor een schoolcultuur. De verschillende schillen verwijzen naar de verschillende lagen van de schoolcultuur.

Deze “lagen” van de ui geven zicht op hoe de geformuleerde visie op diversiteit in een school tot uiting kan komen in de schoolcultuur, het beleid, en het aanbod in de school. De school kan een expliciete visie op zichzelf als cultureel diverse school formuleren en deze inzetten als ‘binnenste schil’ van de ui, als een basisveronderstelling van de *eigen schoolcultuur*.



We werken in de fiches van buiten naar binnen.

We expliciteren, concretiseren, vertalen SAMEN de visie, zodat deze gedragen en uitgedragen wordt. Vaak blijven scholen steken in kleine projecten maar wordt de visie niet helder, of is er wel een visie, maar is dit een papieren versie, niet gedragen of geïmplementeerd op alle niveaus. Er wordt niet over gepraat zodat elke leerkracht blijft worstelen met zijn eigen gevoeligheden en weerstanden.

Het pakket bevat 13 fiches ‘groeien in verbinding’. Doorheen de fiches loopt een leerlijn: van ‘ik als leerkracht’ naar ‘de vreemde andere’ en ‘samen leven op school’. De laatste fiche kijkt terug naar de visie van de school. Elke fiche heeft dezelfde structuur: een kleine start met de methodiek, reflectievragen voor het schoolteam, een korte theoretische uitleg, en een bijlage die kan verhelderen. Het geheel is laagdrempelig, nodigt uit tot eenvoudige gesprekken en kan werkpunten opleveren voor de organisatie.

Het doel is het gesprek: het delen van gevoeligheden, het spreken over waarden, normen, het universele kader, verschillen en gelijkenissen en hoe de school een verbindende school van de toekomst kan worden.

Een voorbeeld als toelichting.

Vaak zien we in de visie een waarde als ‘respect’ opduiken. Via deze fiches krijgt het team de kans die waarde echt te implementeren en met elkaar te onderzoeken via diverse invalswegen. Wat betekent respect voor mij? Wat betekent het om respectvol om te gaan met andere ouders? Wat met het dragen van een hoofddoek bijvoor-

beeld? Wat betekent respect voor eenieders identiteit? Wat is de ondergrens voor de school? Hoe werken we in ons schoolgebouw of in de keuze van schoolboeken aan deze waarde?

Door vanuit de buitenste laag naar binnen te werken komt een sociaal-cultureel bewustmakingsproces op gang waarbij de dieperliggende waarden en normen zichtbaar worden. Vanuit de dialoog ontstaat een gedeeld en doorleefd universeel waardekader. Waar staan en gaan wij als school echt voor als we een waarde als ‘respect’ in onze visie verkondigen?

Ook leerkrachten moeten zichzelf blijven ontwikkelen en hun normen en waarden regelmatig toetsen aan die van anderen. Waarden en normen worden ook door leerkrachten als vanzelfsprekend gezien. Je moet even stil kunnen staan, loskomen van je eigen perspectief en proberen je te verplaatsen in het perspectief van de ander. Dit is het uitgangspunt van de fiches.

Aan de deelnemende scholen van het project geven we een basistraining zodat ze nadien zelf aan de slag kunnen. De fiches kunnen perfect het thema zijn van een pedagogische studiedag.

De Schatkamer: aan de slag in de klas

De tool die we ontwikkelden om aan de slag te gaan in de klas heet ‘De Schatkamer’. Zoals eerder gezegd baseerden we ons op het model Beschermjassen. ‘Beschermjassen’ (Tjin A Djie, 2016) is een model dat ruimte schept voor diversiteit. ‘Beschermjassen’ betekent bescherming bieden door mensen of groepen in te bedden in hun krachtbronnen. Veiligheid en warmte bieden, mensen omhullen in het oude vertrouwde, daarmee bestrijd je uitsluiting en creëer je verbinding. Wanneer leerlingen zich in een kwetsbare faseovergang bevinden of te maken krijgen met uitsluiting, is het nodig om op zoek te gaan naar beschermjassen. Een voorbeeld van een beschermjas is bijvoorbeeld een knuffeltje dat kleuters de eerste dagen op school mogen meebrengen. Wanneer ze zich verdrietig voelen, kunnen ze eventjes bijtanken door te knuffelen met iets dat vertrouwd is. Dit helpt de kleuter om de transitie waarin hij zich bevindt met wat steun en veiligheid te overbruggen.

In de schoolse context kunnen volgende kwetsbare faseovergangen zich voordoen: verandering van klas, leerkracht, school, regels, enz. Maar ook veranderingen in de thuiscontext kunnen een effect hebben in de klas; bijvoorbeeld scheiding van de ouders, migratie, verlies van een familielid, armoede, enz. Er worden voortdurend mensen uitgesloten, ook op school: denk maar aan pesterijen, kliekjesvorming,... Het is een uitdaging van elke leerkracht en school om hierop in te spelen op een constructieve en preventieve manier. Streven naar een grondhouding van leerlingen om te leren luisteren, begrip en empathie te ontwikkelen voor medeleerlingen zal ervoor zorgen dat leerlingen dit ook toepassen. Denk maar aan goede voorbeelden van Roots of Empathy(3) waarbij men in klasverband kinderen wil aanleren meer in te leven, te zorgen voor de ander. Door te kijken naar wat kleine peuters kunnen nodig hebben, kunnen ze ook op zichzelf reflecteren. Ze leren zich inleven in de emoties van de baby’s/peuter, wat oorzaken voor deze emoties zouden kunnen zijn waardoor ze meer inzicht

Vanuit de dialoog ontstaat een gedeeld en doorleefd universeel waardekader

kunnen krijgen in hun eigen emoties en die van medeklasgenoten. Beschermjassen focust onder meer op het vertellen van verhalen om op die manier te leren wisselen van perspectief. Als we de ander niet leren kennen, hoe kunnen we hem/haar dan begrijpen? Of empathie voor hem/haar voelen? Tijd nemen om naar elkaar te luisteren, écht luisteren, schept verbinding. Maar tijd is schaars vandaag de dag, laat staan het aangaan van contact met iemand die we niet goed kennen.

De Schatkamer is een boekje waarin de leerling op zoek gaat naar deze verhalen. Het Ui-model van Hofstede (1991) gaf een vertrekpunt om de vragen te formuleren vanuit de verschillende lagen van de ui: symbolen, helden, rituelen, waarden en grondbeginselen. In plaats van te focussen op de verschillen tussen leerlingen hebben we gezocht naar iets gemeenschappelijks, namelijk familie. Iedereen heeft een familie, maar niet één familie is hetzelfde. Kennis over je eigen familiesysteem en familie verhalen geven je een schat aan informatie over jezelf, je ouders en zelfs je grootfamilie. Deze informatie kan soms verklaren waarom een leerling bepaald gedrag stelt, waarom een leerling de leerkracht niet of wel in de ogen kijkt, enz. waardoor de leerkracht meer begrip krijgt. Daarnaast brengt De Schatkamer ook ouders met hun kinderen in gesprek, geen alledaagse gesprekken want wie staat er stil bij vragen als:

- Wie is de held van jouw (plus)ouder/begeleider?
- Vraag je (plus)ouder/begeleider een lievelingsverhaal uit hun kindertijd te vertellen. Schrijf hier kort waarover het verhaal gaat.
- Wat doet je (plus)ouder/begeleider als die verdrietig is?

Vandaag de dag is tijd maken om echte gesprekken aan te gaan of om kwetsbaarheden te delen in deze 'ik-vind-het-leuk-maatschappij' best lastig. We verstoppen ons achter onze smartphone, tablet of pc. Anderzijds hebben kinderen, jongeren, volwassenen het verlangen naar verbinding, erbij horen. Leerlingen met migratieachtergrond horen al te vaak in de (social) media dat ze hier niet thuishoren of worden vaak negatief in beeld gebracht. De school is een plaats waar veel tijd wordt doorgebracht en als die plaats een gevoel van veiligheid kan bieden, geeft dat opnieuw een boost aan zelfvertrouwen, sociale contacten, authenticiteit. Met andere woorden van 'beloning' of 'erbij horen'.

De leerkrachten delen ook een stukje van zichzelf door over hun Schatkamer te vertellen. Wat maakt dat de band tussen leerlingen en leerkracht onderling versterkt wordt.

En getuigenis van een leerkracht: *'Ik had dit schooljaar een moeilijke klas: veel ruzies, onbegrip, enz. Ik leerde De Schatkamer kennen en ging in de klas ermee aan de slag. Ik gaf hen de opdracht om hun familieboom te maken. Wat een prachtige verhalen kreeg ik te horen en ik merkte dat de leerlingen naar elkaar luisterden. Zelfs de sfeer veranderde in de klas. Jammer dat ik De Schatkamer pas op het einde van het schooljaar heb leren kennen. Volgend jaar ga ik er sneller mee aan de slag.'* (A.C., leerkracht VTST Turnhout)

Conclusie

Scholen hebben een zeer belangrijke taak op te nemen in de groei van jonge mensen tot burgers van de toekomst. 'Onderwijs wordt niet aangeboden om problemen te voorkomen. Dat jongeren goed onderwijs volgen, voorkomt problemen' zo benadrukken Vettenburg & Walgrave (2009) eerder in dit tijdschrift. De uitdagingen van deze

samenleving zijn groot: radicalisering, polarisering, globalisering, groeiende kloof tussen arm en rijk... Diversiteit is de norm. Omgaan met verschil is een transitie aangaan die tijd vraagt. En de tijd voor verandering, is altijd NU. Zeker wanneer het bevorderend werkt voor zowel de school, de leerlingen, de leerkrachten als de ouders.

Pasklare antwoorden hebben we niet, want die bestaan niet. De methodieken die we aanreiken zijn een middel om tot verbinding te komen en meer bewust te zijn van jezelf, van je schoolteam/beleid en van je leerlingen/ouders.

Na twee jaren werken in schoolteams merken we kleine veranderingen, kleine stappen naar verdraagzaam samenleven en dat wilden we bereiken met dit project. Ouders en leerkrachten die elkaar meer respecteren, kinderen die onder elkaar verschil durven ter sprake brengen op een fijne, niet bedreigende manier. Het project biedt ook kansen om ouders meer bij het schoolgebeuren te betrekken in kleine dingen zoals de voorbereiding van het slotfeest dat ieder jaar plaatsvindt.

Ook schoolteams gaan meer en meer aan de slag met de fiches. Eens ze de stap gezet hebben, zien ze de meerwaarde ervan in. We blijven hier zoeken naar triggers om deze fiches nog meer ingang te doen vinden bij schoolteams. We zijn overtuigd van de meerwaarde en de noodzaak ervan.

Het project loopt nog twee jaren. Twee jaren de kans om te verdiepen, te optimaliseren en te groeien. Die zoektocht is een verrijkende weg voor scholen, voor de Warande, voor DoorElkaar. Dat is onze missie: tools maken, kleine dingen doen, vormingen organiseren, om meer verbinding te brengen in organisaties. Een waardevolle, verrijkende en boeiende weg die nooit 'af' zal zijn.

Lieve LENAERTS EN Griet SEVEREYNS

DoorElkaar, Vormingscentrum Hivset vzw
Herentalstraat 70, 2300 Turnhout

lieve.lenaerts@hivset.be
griet.severeyns@hivset.be

BRONNEN

- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen & Kende, J. (2019). *Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed, Personality and Social Psychology Bulletin*, 2019 Apr 23:146167219838577. doi: 10.1177/0146167219838577. [Epub ahead of print]
- Hoffman, E. (2013). Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het topoi-model. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Geldof, D. (2013) Superdiversiteit, hoe migratie onze samenleving verandert. Leuven: Acco
- Sieckelinck, S. (2017). Reradicalisering. Ronselen voor een betere wereld. Leuven/Amsterdam: Lannoo Campus.
- Tjin A Dije, K. & Zwaan, I. (2016). Beschermjassen, transculturele hulp aan families. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school. Welwijs, 3, 3-8.
- Wilber, K.(1996). Een beknopte geschiedenis van alles. Rotterdam: Lemniscaat.

NOTEN

1. Verbindende schoolcultuur: https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/de_verbindende_schoolcultuur.pdf
2. Extra informatie Project Wereldklassen: <https://wereldklassen.warande.be/> en <https://www.kunstinzicht.be/>
3. Roots of Empathy: <https://rootsofempathy.org/>

Arbeid en tewerkstelling

E-learning - Met het Vlaams opleidingsverlof, de opleidingscheques en het Vlaams opleidingskrediet willen de Vlaamse overheid en de Vlaamse sociale partners de participatie aan vorming en opleiding verhogen
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/e-learning-in-vlaanderen>

Iedereen aan boord. Akkoord SERV - de Vlaamse sociale partners een twintigtal hervormingsvoorstellen naar voren om de krapte en de competentie-mismatches op de arbeidsmarkt aan te pakken.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/akkoord-iedereen-aan-boord-bijlage>

Onderwijs, vorming en opleiding

Begrijpend lezen - is een cruciale vaardigheid voor succes in onderwijs, deelname aan de samenleving en levenslang leren. Deze praktijkgerichte literatuurstudie wil diverse onderwijsactoren informeren over de belangrijkste kenmerken ('didactische sleutels') van een effectieve en eigentijdse begrip- en leesdidactiek in het basisonderwijs.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>

Tienerschool - Hoewel de middenschool in Nederland nooit echt van de grond kwam, loopt er nu een pilot met tienerscholen voor leerlingen van 10 tot 14 jaar. Maakt dit nieuwe concept een kans?
<https://www.trouw.nl/nieuws/op-de-tienerschool-kun-je-nog-even-rijpen~b934bd80/>

Globaliseer het onderwijs! - verwijst naar het feit dat traditionele grenzen die op school bestaan, bewust worden doorbroken: schotten en muren (tussen vakken, tussen de school en de buitenwereld, tussen de leerjaren) worden gesloopt.
<https://www.veranderwijs.nu/blog/globaliseer-het-onderwijs>

Onbetaalde Schoolfacturen - Het STOS team ontwikkelde de afgelopen jaren verschillende praktische handleidingen waarmee scholen aan de slag kunnen gaan.
<https://www.aanpakschoolfacturen.be/tools/>

Vlaamse Overheid

Beleidsprioriteiten onderwijs en vorming - Bijdrage van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming aan het regeerakkoord
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsprioriteiten-onderwijs-en-vorming>

Het STEM-actieplan 2012-2020 van de Vlaamse regering voorziet dat de doelstellingen worden opgevolgd aan de hand van een aantal indicatoren zoals instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens van leerlingen in het secundair onderwijs, cursisten volwassenenonderwijs en studenten hoger onderwijs.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/stem-monitor-2019>

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

Juni 2019

- Uw rechten en plichten bij uw zorgaanbieder
- Wegwijs in het persoonsvolgend budget
- Vlaamse Sociale Inspectie jaarverslag 2018
- Prioriteitennota economische migratie 2019-2024
- Prioriteitennota 2019-2024 SERV

Juli 2019

- Starten met het persoonsvolgend budget
- Het kind in Vlaanderen
- Jaarverslag inspecteurs-adviseurs levensbeschouwelijke vakken (LBV)
- Examencommissie secundair onderwijs jaarverslag
- Vlaamse Hogescholenraad jaarverslag

Augustus 2019

- Vlaamse reëffectatiecommissie. Schooljaar 2017-2018
- Een studietoelage en je bent vertrokken 2019-2020

* **Adviezen van de Serv** <http://publicaties.vlaanderen.be>
- Iedereen aan boord. Akkoord SERV

* Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)

- <http://publicaties.vlaanderen.be>
- Drempels wegwerken in duaal leren. Toekomstperspectief voor huidige doelgroep leren en werken. Advies Vlor
 - NT2 en sociale participatie. Advies Vlor
 - Het volwassenenonderwijs als partner in levenslang en levensbreed leren. Advies Vlor
 - Uitdagingen en kansen voor een toekomstgericht hoger onderwijs. Advies Vlor
 - IJkings- en instaptoetsen. Advies Vlor

* Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) www.vlor.be

- Krijtlijnen voor een STEM-actieplan 2020-2030
- Continuïteit in schoolloopbanen van jonge nieuwkomers garanderen. Advies aan de nieuwe Vlaamse en federale regering

Regelgeving

- Te raadplegen op <https://codex.vlaanderen.be>
- Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.edu/edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de Master of Innovative Health Technology als nieuwe opleiding van de Katholieke Universiteit Leuven (B.S.2.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de godsdienst, de educatieve master in de economie, de educatieve master in de talen, de educatieve master in de wetenschappen en technologie en de educatieve master in de ontwerpwetenschappen als nieuwe opleidingen van de Katholieke Universiteit Leuven (B.S.29.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de gezondheidswetenschappen als nieuwe opleiding van de transnationale Universiteit Limburg (B.S.2.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de cultuurwetenschappen, de educatieve master in de maatschappijwetenschappen, de educatieve master in de wetenschappen en technologie, de educatieve master in de gezondheidswetenschappen en de educatieve master in de talen als nieuwe opleidingen van de Vrije Universiteit Brussel (B.S.2.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de economie en de educatieve master in de ontwerpwetenschappen als nieuwe opleidingen van de Universiteit Hasselt (B.S.8.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de wetenschappen en technologie als nieuwe opleiding van de Universiteit Hasselt (B.S.20.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de cultuurwetenschappen, de educatieve master in de economie, de educatieve master in de gezondheidswetenschappen, de educatieve master in de maatschappijwetenschappen, de educatieve master in de ontwerpwetenschappen, de educatieve master in de talen, de educatieve master in de wetenschappen en technologie als nieuwe opleidingen van de Universiteit Antwerpen (B.S.8.08.2019)§
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de maatschappijwetenschappen, de educatieve master in de economie, de educatieve master in de cultuurwetenschappen, de educatieve master in de talen, de educatieve master in de wetenschappen en technologie, de educatieve master in de gezondheidswetenschappen, de educatieve master in de gedragswetenschappen en de educatieve master in de lichamelijke opvoeding als nieuwe opleidingen van de Universiteit Gent (B.S.29.08.2019)

- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de muziek en podiumkunsten als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.2.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten en de educatieve master in de muziek en podiumkunsten als nieuwe opleidingen van de Hogeschool Gent (B.S.6.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten en de educatieve master in de muziek en podiumkunsten als nieuwe opleidingen van de Hogeschool Antwerpen (B.S.8.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten en de educatieve master in de muziek en podiumkunsten als nieuwe opleidingen van de Hogeschool PXL (B.S.20.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.19.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de Bachelor in Dance als nieuwe opleiding van de Performing Arts Research and Training Studios vzw (P.A.R.T.S.) (B.S.12.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het educatief grauaat in het secundair onderwijs als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S. 29/07/2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het educatief grauaat in het secundair onderwijs als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.12.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het educatief grauaat in het secundair onderwijs als nieuwe opleiding van UC Limburg (B.S.12.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het educatief grauaat in het secundair onderwijs als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.14.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het educatief grauaat in het secundair onderwijs als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.26.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de accounting administration als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.06.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de accounting administration als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.06.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de accounting administration als nieuwe opleiding van UC Limburg (B.S.08.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de accounting administration als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.14.08.2019)
- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het bouwkundig tekenen als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.8.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het bouwkundig tekenen als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.02.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de elektromechanische systemen als nieuwe opleiding van UC Limburg (B.S.02.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de elektromechanische systemen als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.07.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de elektromechanische systemen als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.06.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de elektromechanische systemen als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.13.08.2019)
- 19.07.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HR-support als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.22.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HR-support als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.19.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HR-support als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.19.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HR-support als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.16.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HR-support als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.13.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van UC Limburg (B.S.02/08/2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.13.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.14.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.20.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.13.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de hernieuwbare energiesystemen als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.13.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de hernieuwbare energiesystemen als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.19.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de hernieuwbare energiesystemen als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.13.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.21.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.21.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van de Karel de Grote Hogeschool, Katholieke Hogeschool Antwerpen (B.S.20.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.19.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.16.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.16.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het Internet of Things als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.13.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de juridisch-administratieve ondersteuning als nieuwe opleiding van de Hogeschool Gent (B.S.21.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de juridisch-administratieve ondersteuning als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.16.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de juridisch-administratieve ondersteuning als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.13.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in het logies-, restaurant- & cateringmanagement als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.06.08.2019)
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat

- aat in het logies-, restaurant- & cateringmanagement als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.12.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool (B.S.21.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.21.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.20.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van Odisee (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van UC Limburg (B.S.13.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Noord (B.S.06.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.13.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.21.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van Odisee (B.S.20.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuw19/07/2019we opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.13.08.2019)
 - 19.07.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de orthopedagogie als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.22.08.2019)
 - 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.2.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S. 23/07/2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.02.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.06.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.06.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.07.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.07.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het programmeren als nieuwe opleiding van Odisee (B.S.14.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het productiebeheer als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.02.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het productiebeheer als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.06.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het productiebeheer als nieuwe opleiding van Odisee (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het syndicaal werk als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.20.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.20.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.19.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool (B.S.16.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het sociaal-cultureel werk als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.13.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het transport en de logistiek als nieuwe opleiding van UC Leuven (B.S.02.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het transport en de logistiek als nieuwe opleiding van Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.02.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het transport en de logistiek als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S.07.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het transport en de logistiek als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.14.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de verkeerskunde en de mobiliteit als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.12.08.2019)
 - 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de werforganisatie als nieuwe opleiding van Odisee (B.S.8.08.2019)
- * Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming**
- 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot registratie van Performing Arts Research and Training Studios vzw (P.A.R.T.S.) als geregistreerde instelling voor hoger onderwijs (B.S.19.08.2019)
 - 28/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 10 maart 2017 betreffende de erkenning van beroepskwalificaties voor gereguleerde beroepen in het onderwijs in het kader van de Europese Richtlijn 2005/36 (B.S.20.08.2019)
 - 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering betreffende basis- en secundair onderwijs (B.S.28.08.2019)
 - 19.07.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de aanvraagprocedure, vermeld in artikel 5, § 2, eerste lid, van het decreet van 26 april 2019 betreffende het kwaliteitstoezicht voor beroepskwalificerende trajecten op basis van een gemeenschappelijk kwaliteitskader, tot bepaling van de verdere modaliteiten van het kwaliteitstoezicht, vermeld in artikel 6, § 1, vierde lid, van het voormelde decreet, tot oprichting van de commissies, vermeld in artikel 6, § 2, eerste en tweede lid, van het voormelde decreet, tot bepaling van de nadere modaliteiten van de medewerking van de onderwijsinspectie, vermeld in artikel 8, § 4, van het voormelde decreet en tot bepaling van het model van het bewijs van beroepskwalificatie, deelkwalificatie en competenties en de nadere modaliteiten, vermeld in artikel 5, § 3, derde lid, van het decreet van 26 april 2019 betreffende een geïntegreerd

beleid voor de erkenning van verworven competenties [citeeropschrift: “het Kwaliteitstoezichtbesluit voor de Beleidsvelden Werkgelegenheid en Professionele Vorming van 19 juli 2019”] (B.S.28.08.2019)

- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de punten-enveloppe voor de centra voor basiseducatie en de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs en van de regelgeving betreffende de toelatingsvoorwaarden, de studiebekrachtiging en de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden afwerking bouw, algemene personenverzorg, Europese neventalen richtgraad 1 en 2, huishoudhulp, ruwbouw en Slavische talen (B.S.27.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitvoering van het decreet van 26 april 2019 betreffende het kwaliteitstoezicht voor beroepskwalificerende trajecten op basis van een gemeenschappelijk kwaliteitskader (B.S.23.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitvoering van het decreet van 26 april 2019 betreffende een geïntegreerd beleid voor de erkenning van verworven competenties (B.S.23.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van de lijst van de opleidingen van het hoger beroepsonderwijs die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen in het academiejaar 2019-2020 (B.S.21.08.2019)
- 19/07/2019 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de selectie van samenwerkingsplatformen voor het lerarenplatform in het secundair onderwijs (B.S.20.08.2019)
- 28/08/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering betreffende basis- en secundair onderwijs (B.S.28.08.2019)

*** Vlaamse Gemeenschap: Welzijn en sociaal-cultureel werk**

- 07/06/2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het koninklijk besluit van 12 november 2009 tot oprichting van een gesloten federaal centrum voor minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd en het besluit van de Vlaamse Regering van 5 april 2019 tot inrichting van de gemeenschapsinstellingen en tot uitvoering van diverse bepalingen van het decreet betreffende het jeugddelinquentierecht, wat betreft de organisatie van het Vlaams detentiecentrum (B.S.10.07.2019).

agenda en documentatie

Open Forum “Kinderen over leven op straat”

Op **10 oktober 2019**, tevens World Homeless Day, organiseert de Kinderrechtencoalitie Vlaanderen in samenwerking met Betonne Jeugd en vzw Jong een Open Forum met als titel ‘Kinderen over leven op straat’. Zeker op Wereld Daklozendag verdienen dak- of thuisloze kinderen een prominente plaats in het maatschappelijk debat en beleid. Het leven op straat legt immers een enorme hypotheek op hun gezondheid en ontwikkeling.

De Kinderrechtencoalitie wil hen daarom op 10 oktober een luisterend oor, een spreekgestoelte en een microfoon bieden. Hun getuigenissen worden aangevuld met de visie van experts over de oorzaken van dak- en thuisloosheid, de effecten ervan op kinderen en hoe kinderrechten een deel van de oplossing kunnen zijn om dak- en thuisloosheid te voorkomen en te bestrijden.

Het Open Forum is toegankelijk voor iedereen en richt zich in de eerste plaats tot jeugdwerkers, jeugdwerkzorgwerkers, armoedeorganisaties, straathoekwerkers, ervaringsdeskundigen, juristen, brug- of zorgfiguren uit het onderwijs, beleidsmedewerkers, politici en mensenrechtenorganisaties.

Voor meer info: <https://www.kinderrechtencoalitie.be/open-forum-kinderen-over-leven-op-sstraat/>

Bijscholing de ‘tree of life’ en ‘wortelen in nieuwe aarde’: inzetten op veerkracht bij kinderen en jongeren op de vlucht

De methodiek ‘Tree of life’ vindt zijn oorsprong in het narratieve gedachtegoed en gebruikt de boom als creatieve metafoor voor het leven. Via het tekenen van ‘de boom van mijn leven’ worden kinderen en jongeren uitgenodigd om te verhalen over vroeger en nu, over de toekomst en over het leven daar, hier en onderweg. Deze methodiek beoogt om de focus te verleggen van trauma naar verbinding en veerkracht.

De methodiek ‘Wortelen in nieuwe aarde’ bestaat uit 30 kaarten over het verhaal van een boom die vlucht en wortelt in nieuwe aarde, plus weetjes over het bomenrijk en citaten van kinderen. De methodiek kan ingezet worden bij een divers doelpubliek, door leerkrachten en begeleiders, binnen individuele en groepscontext. De methodiek ‘wortelen in nieuwe aarde’ werd ontwikkeld binnen het project ‘Veerkracht ondersteunen bij ouders en kinderen van vluchtelingen gezinnen’. Deelnemers kunnen zich de methodiek ter plekke aanschaffen. Na de bijscholing kunnen de deelnemers zelf van start met het inzetten van beide methodieken in de eigen werksetting, zowel individueel als in groepsverband. Je kan de bijscholing volgen op **8 november 2019** in Schaarbeek, of op **21 november 2019** in Gent. Inschrijven kost 70 euro (40 euro voor studenten). Alle info is te vinden op agenda.vormingscentrumguislain.be.

Rouwpraat in hulpverlening bij het verlies van een kind

Gezinnen die een kind verliezen. Elke hulpverlener komt wel eens met hen in contact. Maar wat zeggen we best? Hoe kunnen we echt helpen? Weten we hoe andere instanties en hulpverleners werken en waar we complementair zijn? Het opzet van deze studiedag is om alle professionals die in contact komen met ouders van een overleden kind aan te spreken. Enerzijds vanuit hun eigen werkgebied maar ook om hen te laten kennismaken met andere facetten die ze niet kennen. Op deze manier hopen de organisatoren over de sectoren heen te inspireren en te informeren. De studiedag komt er in samenwerking tussen Berrefonds vzw, Karel de Grote Hogeschool en expertisecentrum Zorgstroom. Gevuld met interessante workshops, boeiende lezingen en een inspirerende afsluiter, richt deze dag zich tot hulpverleners in de brede zin van het woord.

De studiedag gaat door te Antwerpen en kost 65 euro incl. koffiepauzes, lunch, gevulde goodiebag en boek ‘Het rouwt in jou’. Inschrijven kan tot en met maandag **21 oktober 2019** via www.kdg.be.

Inspiratiedag ‘Maak tijd vrij’

Kinderen en jongeren komen soms (nood)gedwongen in residentiële voorzieningen terecht voor begeleiding en ondersteuning, maar worden daardoor gehinderd in een ‘normaal’ leven. Net die jongeren kunnen gebaat zijn bij een leuke, passende en uitdagende vrijetijdsbesteding. Toch is hun deelname aan jeugdwerk en ruimere vrijetijdsactiviteiten beperkt. Er is zelden een structurele

samenwerking met vrijetijds- en jeugdwerkorganisaties. Net naar die samenwerkingen ging De Ambrassade op zoek met het project ‘Maak tijd vrij’.

Tijdens de inspiratiedag op **5 november 2019** in Schaarbeek kom je als lokale actor te weten wat het project de onderzoekers heeft geleerd en kan je mee nadenken over wat je hier zelf rond kunt doen. alle info kan je terugvinden op de site www.ambrassade.be.

Sleutelmomenten: afzondering en isolatie vanuit de ervaring van jongeren

Op **15 oktober 2019** wordt in het Vlaams Parlement een studiedag georganiseerd ‘Sleutelmomenten: afzondering en isolatie vanuit de ervaring van jongeren’ door het Kinderrechtencommissariaat, de Vlaamse Jeugdraad en vzw Cachet. Hoe beleven jongeren afzondering? Wat kan ze helpen om tot rust te komen? Hoe kunnen jongeren worden betrokken bij keuzes over individuele afzondering en over hoe hun voorziening of instelling daarmee omgaat? Laat u als professional en beleidsmaker inspireren door wat jongeren er zelf over vertellen. Voor het programma en om in te schrijven zie: <https://www.kinderrechtencommissariaat.be/actueel/sleutelmomenten-afzondering-en-isolatie-vanuit-de-beleving-van-jongeren>

Workshop: hoe ouders betrekken en ondersteunen in het zorgtraject van een suïcidaal kind?

De zorg voor een suïcidaal kind betekent vaak een uitputtingsslag voor ouders met negatieve impact op zowat alle levensdomeinen. Ouders kunnen een beschermende rol spelen, maar ze weten vaak niet hoe ze deze problematiek kunnen herkennen en hoe ze er best mee omgaan. Ze hebben veel vragen over de zorg van hun kind, over het zorgtraject van hun kind maar ook hoe ze hierbij ook zorg kunnen hebben voor zichzelf en voor de andere familieleden.

Hoe kunnen hulpverleners de ouders betrekken als bondgenoten in het helingsproces van het kind zonder de vertrouwensband tussen hulpverlener en kind te ondermijnen? Wat zijn eigenlijk de noden en verwachtingen van ouders die te maken krijgen met een suïcidaal kind? Hoe kunnen hulpverleners actiever omgaan met de vragen en verwachtingen van ouders?

De workshop hanteert als leidraad de online tool ‘Help! Mijn kind denkt aan Zelfmoord’. Deze tool is gebaseerd op kwalitatief onderzoek dat inzicht geeft in de waargenomen rollen, uitdagingen, processen en noden van ouders van een suïcidaal kind binnen de context van het gezin.

De workshop gaat door op **15 oktober 2019** in Gent. Deelname kost 45 euro (20 euro voor studenten).

Voor meer info kan u surfen naar agenda.vormingscentrumguislain.be.

Belangenconflicten in onderzoek, praktijk en beleid

Op dinsdag **5 november 2019** organiseert VAD voor de zestiende keer het Onderzoeksplatform Middelengebruik. De focus ligt dit jaar op belangenconflicten in onderzoek, praktijk en beleid. Dat beleidsmakers druk ondervinden van private stakeholders op hun beleidswerk is gemeengoed. Met het onderzoeksplatform wordt uitgezocht wat daarvan de impact is. Welk effect heeft samenwerking met stakeholders met andere belangen dan gezondheid op preventie en hulpverlening van verslaving? In hoeverre zijn onderzoekers zich bewust van een mogelijke impact van samenwerken met bijvoorbeeld gokindustrie, alcoholindustrie of farmaceutische bedrijven?

Regionale vormingsdagen Jeugdwerk Voor Allen - najaar 2019

Jeugdwerk Voor Allen (JWVA) organiseert in het najaar een aantal regionale vormingsdagen rond toegankelijkheid van lokaal jeugdwerk voor kwetsbare doelgroepen. JWVA is een Vlaamse netwerkorganisatie die via vorming en ondersteuning het jeugdwerk toegankelijk wil maken voor kinderen en jongeren met een beperking of in maatschappelijk kwetsbare situaties. De coördinatie van het netwerk is in handen van het Departement CJM. De inspiratiedagen gaan door op **24 oktober 2019** in Gent, **7 november** in Kortrijk, **13 november** in Brussel, **13 november** in Limburg en **28 november** in Antwerpen. Je vindt er alles over op de website van JWVA www.jwva.be.

Vormingsaanbod Escala

Escala geeft kwalitatieve antwoorden op actuele opleidingsnoden voor de publieke sector, de social profit en non-profit. Escala staat daarbij garant voor innovatieve opleidingen die vrij gevolgd kunnen worden via het kalenderaanbod of op maat in-house georganiseerd worden. In het aanbod voor het najaar zit ondermeer:

- speels en therapeutisch werken met kinderen en jongeren (14 oktober 2019 te Westerlo, kostprijs 120 euro);
- omgaan met hooggevoelige/hoogsensitieve kinderen (5 november 2019 te Gent, kostprijs 147 euro);
- conflicten met kinderen: hoe voorkomen en escalatie vermijden? (18 november 2019 te Westerlo, kostprijs 55 euro).

Ook rond het thema van jeugdhulprecht en jeugddelinquentierecht is er dit najaar een aanbod:

- het nieuwe decreet jeugdhulprecht (21 oktober 2019 te Gent, kostprijs 120 euro);
 - het nieuwe jeugddelinquentierecht (14 oktober 2019 te Gent, kostprijs 120 euro).
- Voor meer info of om in te schrijven kan u surfen naar www.escala.be.

Projectoproep: Koningin Paolaprijs voor het onderwijs 2019-2020

De Koningin Paolaprijs voor het Onderwijs wil pedagogische modelprojecten beter bekend maken en wil leerkrachten en verenigingen die samenwerken met scholen aanmoedigen door hun creativiteit en toewijding te belonen. De Stichting Koningin Paola organiseert dit jaar twee projectoproepen, nl.,

1) natuurwetenschappen, wiskunde en technologie: een sleutel voor onze toekomst!

2) buitenschoolse ondersteuning voor jongeren en hun school

Je bent leerkracht in het gewoon basisonderwijs of in het gewoon secundair onderwijs? Je hebt een pedagogisch project bedacht dat bij de leerlingen interesse en bewondering wekt voor wetenschappelijke vakken? Je tracht de jongeren aan te zetten om in het hoger onderwijs te kiezen voor studiegebieden gericht op wetenschappelijk en technologisch onderzoek? Neem deel aan de Prijs «**Natuurwetenschappen, Wiskunde en Technologie: een sleutel voor onze toekomst!**». De projectoproep richt zich dit jaar ook naar verenigingen en personen die buitenschoolse activiteiten organiseren gericht op de schoolse en maatschappelijke ontwikkeling van de jongeren. De Prijs «**Buitenschoolse ondersteuning voor jongeren en hun school**» belooft initiatieven die een toegevoegde waarde creëren op het vlak van talentenontwikkeling, de achterstand op school wegwerken en de integratie, solidariteit en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen.

Voor iedere Prijs worden drie laureaten per Gemeenschap uitgekozen. De prijzen (6.500€, 4.000€ en 2.500€) worden overhandigd tijdens een officiële prijsuitreiking. Datum van indiening kandidaatsdossiers: **31/01/2020**.

Informatie over de Koningin Paolaprijs voor het Onderwijs vind je op www.paolaprijs.be

Projectoproep: Focus Aarde

Je bent leerkracht, GIP-coördinator, technisch adviseur coördinator, pedagogisch begeleider?

GIP dan met je leerlingen mee voor de Prijs Focus Aarde.



De prijs Focus Aarde wordt door de Stichting Koningin Paola georganiseerd in nauwe samenwerking met de Stichting Dirk Frimout. De Prijs richt zich naar leerlingen uit het tso, bso, kso, buso en cdo. Focus Aarde bekroont de beste geïntegreerde proeven (GIP) en vakoverschrijdende groepsprojecten (buso en cdo) die de aarde, de ruimte(vaart) of de relatie mens-aarde tot onderwerp hebben, gezien vanuit wetenschappelijke, technische, kunstzinnige en duurzame hoek.

Van de leerlingen wordt verwacht dat ze een GIP realiseren, vakoverschrijdend, geïntegreerd en in groep. Er worden tien genomineerden uitgekozen. De leerlingenteams en de school worden beloond met een geldbedrag en een diploma, overhandigd tijdens een officiële prijsuitreiking in het Paleis der Academiën in oktober 2020.

Je kan je inschrijven tot 30 april 2020. Het volledige kandidaatsdossier moet bezorgd worden tegen **25 mei 2020**.

Folder, reglement en inschrijvingsformulier zijn te vinden op www.focusaarde.be of op <https://www.facebook.com/focusaarde>.

Word vrijwilliger bij Tele-Onthaal en bied een uitweg

Elke dag contacteren meer dan 300 mensen de telefoon-en chathulplijn van de vrijwilligers van Tele-Onthaal, op zoek naar een uitweg. Daarom zijn zij op zoek naar extra luisterende oren. Word jij hun volgende vrijwilliger? Tele-Onthaal zorgt voor een grondige opleiding en zinvol werk in een gedreven team. Interesse? Meld je aan via www.tele-onthaal.be/word-vrijwilliger.

BOEKEN

Allemaal autistisch. Tussen hulp, hoop en hype

BREEUWSMA, G.

Berchem, Epo, 2019, 216 p., 24 euro.

Autisme is in korte tijd tot in de vezels van onze maatschappij doorgedrongen. Niet alleen als psychiatrische diagnose, maar ook zoals het begrip in de volksmond gebruikt wordt. De afgelopen decennia figureren autisten steeds vaker in films en romans. Vaak gaat het daarbij om mensen met een uitzonderlijk talent. Via deze publieke exposure ontstaat een bijna geïdealiseerd beeld van de autist. In Allemaal autistisch worden de vele aspecten en aannames van autisme op prikkelende wijze tegen het licht gehouden.

Sinds het eind van de vorige eeuw zijn er vele handboeken over autisme geschreven. Tegelijkertijd is autisme onze gewone taal binnen gedrongen. Op kantoor of op school worden personen die niet altijd voldoen aan de hoge sociale norm, gemakkelijk afgeschilderd als autist. Maar welke ontwikkelingen in de geschiedenis, in de psychiatrie en in de maatschappij liggen hieraan ten grondslag? Hoe heeft het begrip zich kunnen evolveren tot wat het nu is?

Vanuit deze vragen wordt onze huidige kennis over autisme, laverend tussen hulp, hoop en hype, in dit boek nader bekeken. Er is aandacht voor verguisde theorieën als die van Bruno Bettelheim (de ijskastmoeder) en Niko Tinbergen, de rol van ouders en de invloed van 'Bekende Autisten' als Kees Momma, Daniel Tammet en het tekenwonder Nadia. Er wordt uiteengezet waarom autisme zo tot onze verbeelding spreekt, maar ook waarom de verbeelding soms met ons op de loop gaat.

Veerkracht in beweging. Dynamieken van vluchtelinggezinnen versterken

GROENINCK, M., MEURS, P., GELDOLF, D. WIEWAUTERS, C., VAN ACKER, K., DE BOE, W. en EMMERY, K.

Antwerpen, Garant, 2019, 252 p., 26,50 euro.

Gezinnen op de vlucht hebben veel achtergelaten om een veiliger bestaan op te zoeken. Hun verlieservaringen dragen ze mee, over grenzen heen. In het land van aankomst wachten weer nieuwe uitdagingen. Ingrijpende gebeurtenissen, en toch reageren deze gezinnen vaak heel dynamisch en veerkrachtig.

In dit boek gaan de auteurs op zoek naar wat een divers-sensitieve invulling van veerkrachtig handelen kan zijn, met oog voor de persoonlijke, relationele en contextuele dynamieken in en rond het gezin. Dit laat toe om veerkracht te erkennen, ook in situaties waar dit voordien niet zichtbaar was, en deze te ondersteunen op een manier die betekenisvol wordt over culturen heen. Via diepte-interviews vertellen ouders en kinderen van asielzoekende en vluchtelinggezinnen van Afghaanse, Syrische en Iraakse origine, zelf hun verhaal. Ook hulpverleners uit opvangcentra, het welzijnswerk of het onderwijs, komen aan het woord. Vanuit de ontmoeting tussen deze verschillende perspectieven schetst dit boek hoe professionals en vrijwilligers de dynamieken en krachten van gezinnen kunnen (h)erkennen, valideren en versterken. Een basiswerk voor al wie met vluchtelingen werkt, van praktijk tot beleid.

Intrafamiliaal geweld

JANSSEN, J., LUNNEMANN, K., D'HAESE, W. en GROENEN, A. (red.)
Oud-Turnhout, Gompel&Svacina, 2019, 266 p., 35 euro.

Het meeste geweld dat bij de politie bekend is, vindt plaats binnen intieme relaties en in familiale kring. Desondanks is voor huiselijk geweld, stalking, kindermishandeling, eerge relateerd geweld, huwelijksdwang en al die andere vormen van geweld waarvoor ook wel de term 'geweld in afhankelijkheidsrelaties' wordt gebruikt, in politieke kringen maar beperkt aandacht.

Dit Cahier wil op verschillende vragen in dit verband een antwoord bieden, in de eerste plaats de vraag omtrent de ernst en de schade ervan op lange termijn. Hoe is in de loop der jaren aandacht voor dit thema ontstaan en wat zijn daarbij de verwachtingen ten aanzien van de politie? Hoe komt het dat dit thema zo weinig sexy wordt gevonden in de politiewereld, terwijl de problemen al zo oud zijn als de weg naar Rome? Een aantal voorbeelden van dit soort van geweld worden uitgelicht, zoals kindermishandeling, geweld tussen (ex-)partners, mishandeling van ouderen, migratie- en familiaal geweld. Dit themanummer moet inzicht bieden in actuele uitdagingen voor de politie. Hoe kan de politie dit soort geweld (vroeg) herkennen? Hoe zit het met de samenwerking in de veiligheidszorg?

Het boek verscheen in de reeks 'Cahiers Politiestudies' als nr. 51. De Cahiers Politiestudies verschijnen trimestrieel. Zij zijn onderworpen aan een internationale double blind peer review en worden samengesteld door de gasteditoren, de hoofdredacteur en de editorial board, i.s.m. de redactie.

Hebben ze zin? Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs

VAN KERCKHOVE, C., DE MAEGD, K., STAPPAERTS, F., DALKIRAN, P. en VAN POUCKE, J. (red.)

Antwerpen, Garant, 2019, 160 p., 19,50 euro.

Levensbeschouwelijke vakken? Wie ligt daar nog wakker van, zou je kunnen denken. De secularisering vond al ruim ingang, toch? Het onderwijs ligt daar wakker van! Verschillende koepels zijn immers de zoektocht gestart naar de invulling en de plaats van levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs. Terwijl het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs (GO!) (heel recent) pleit voor één uur levensbeschouwelijke vakken per week, reageren bisschoppen dat de rooms-katholieke godsdienst een prominente plaats moet blijven krijgen in het studiecriculum. Het debat is begonnen...

Ook ouders en jongeren liggen er wakker van. Zij dienen immers een levensbeschouwelijke keuze te maken. Jongeren geven het belang aan van vakken die hun levensbeschouwelijke zoektocht ondersteunen, net in een gesecculariseerde maatschappij. Over de levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs wordt echter meestal zwart-wit gediscussieerd. Dit boek pakt het anders aan. Het wil vanuit de levensbeschouwingen zelf een antwoord bieden op de plaats en de betekenis van deze vakken in het onderwijs. Het geeft een blik op de historie van levensbeschouwing in Vlaanderen, de verschillende doelen die levensbeschouwelijke vakken willen bereiken en het toont reacties van zowel academici als ouders. Zo kan men met kennis van zaken een onderbouwde keuze maken.

Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken

BURSENS, D., GOEDSEELS, E., PLEYSIER, S. en VETTENBURG, N. (Red.)
Oud-Turnhout, Gompel&Svacina, 2019, 208 p., 27 euro.



Leerlingen zijn braaf, héél braaf. De meesten toch. Meestal. Maar dus niet altijd. Soms gaan leerlingen door een turbulente periode. Een goede relatie met de leerling kan veel problemen voorkomen. Maar hoe doe je dat, wanneer je met probleemgedrag wordt geconfronteerd?

Hoe ga je het best om met thema's zoals storend gedrag in de les, of met radicalisering, of agressie? Hoe voorkom je pesten, spijbelen of druggebruik? En wat kun je doen als er grensoverschrijdend gedrag werd gesteld? En vooral, hoe doe je dat met een maximale aandacht voor een positief schoolklimaat?

In dit boek komen niet alleen theoretische inzichten over probleemgedrag aan bod. Heel veel ervaringen uit de schoolpraktijk worden gebundeld en veelbelovende, inspirerende projecten worden gedetailleerd beschreven om heikele thema's op school constructief aan te pakken. Het creëren van sterke sociale bindingen tussen leerling en school vormt daarbij de rode draad.

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. Luykx & 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, 2019, jaargang 30, nr. 3

- p.
- 3 Het verhaal van Illias. Waardevolle lessen zijn meer dan cijfers en letters
Illias Marraha
- 5 Herkaderen van gedrag als basis voor interventie en ondersteuning bij complex en moeilijk gedrag in de klas
Beno Schraepen
- 10 BRUTUS, Brusselse tutores voor scholieren. Brug tussen stad en universiteit
Machteld De Metsenaere, Ann Van Slijcke en Dimo Kavadias
- 15 “Kansarmoede kan de hoofdbezigheid van een heel gezin zijn. Dat heb ik echt ervaren”
(Lore, 21 jaar, studente lerarenopleiding)
Katelijne Béatse
- 19 Blootstelling aan geweld binnen het gezin. Bevindingen uit een scholenonderzoek naar slachtofferschap van geweld bij kinderen en jongeren in Vlaanderen
Evi Verdonck
- 25 Vlaamse jonge mantelzorgers onderzocht
Véronique Vandezande, Joost Bronselaer, Barbara Demeyer, Katrijn Denies, Anton Derks en Maxim Dierckens
- 28 Een blik op inclusie in secundaire scholen. Randvoorwaarden voor implementatie
Annet De Vroey
- 32 Boutique Monique. Het verhogen van maatschappelijke participatie van OKAN-jongeren
Joris Verlinden
- 36 Op zoek naar verbinding door verschillen te omarmen
Lieve Lenaerts en Griet Severeys
- 40 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 44 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck