

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 30 - nummer 4 - december 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 leerlingsituaties (1993), 139 p. (6 euro)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt.

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

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

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

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs?

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

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve.

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

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

Het verhaal van Kaat en Claire

Twee jaar onderzoek: we wilden vluchtelingenkinderen een stem geven

20 juni 2018, we parkeren op een dorpsplein in Vlaanderen. Het is een warme dag en we schudden het zweet uit onze T-shirts voor we een kleine straat inslaan en aanbellen bij een doorsneerijhuis. Hier woont het gezin van Amira, een meisje van 13 dat uit Syrië gevlucht is. In de komende maanden zullen we met 34 kinderen spreken uit Afghanistan, Syrië en Irak, de top drie van herkomstlanden tijdens de vluchtelingencrisis van 2015. In de media wordt geregeld bericht over vluchtelingen die sterven op zee, in koelwagens of bij onlusten in opvangcentra. Het verontwaardigt velen, zeker als er kinderen betrokken zijn. Maar slechts zelden komen vluchtelingenkinderen zelf aan het woord. Daarom besloten we een jaar eerder met een aantal docenten van Odiseehogeschool middelen aan te vragen om met vluchtelingenkinderen en hun ouders te gaan praten over wat hen kwetsbaar en veerkrachtig maakt. Onze aanvraag werd goedgekeurd en mijn collega Claire en ik maakten ons op om met de kinderen te praten. 20 juni 2018 is het zover.

Amira neemt ons mee naar een kleine slaapkamer met tegen de roze behangen muren twee mooi opgedekte kinderbedden. We schuiven de knuffels voorzichtig aan de kant en gaan zitten terwijl Amira haar donkere ogen ons gretig onderzoeken. Ogen die al veel hebben gezien, zo zal snel blijken. Om het praten te vergemakkelijken, vertel ik eerst het verhaal van een boom die op de vlucht moet. Het verhaal symboliseert wat het betekent om uit je thuisland te moeten vertrekken en te wortelen in nieuwe aarde. Het biedt een aanknopingspunt aan kinderen om over hun eigen vluchtervaring te vertellen. Amira begint aarzelend te vertellen over hoe ze met haar gezin eerst vier jaar in Libanon woonde voor haar ouders beslisten dat zij met haar nonkel door zou reizen naar België. Veel vluchtelingengezinnen raken tijdens de vlucht van elkaar gescheiden of beslissen, zoals het gezin van Amira, om één of meerdere gezinsleden voorop te sturen. Gescheiden zijn van familieleden tijdens en na de vlucht kan een verregaande impact hebben op het psychosociaal welzijn van de gezinsleden.

Ik vraag Amira hoe haar ouders haar overtuigden om met haar nonkel mee te gaan. “Mijn papa die zei dat als ik mee zou gaan, dat ik dan zwemmend naar Griekenland mocht gaan.” Verzot als ze is op zwemmen, ging ze akkoord, maar van zwemmen was geen sprake. Vanuit Turkije reisden ze verder in een kleine boot, “een ballonboot of zoiets”. En ze was boos op haar vader omdat die haar gefopt had. Ik probeer te peilen of het moeilijk was voor haar om te vertrekken zonder haar ouders. “Eerst wel” zegt ze. Ze vertelt hoe ze in Turkije dagenlang aan het huilen was, hoe ze was gestopt met eten en hoe ze er bij haar nonkel mee dreigde zichzelf iets aan te doen. Haar nonkel belde vervolgens naar haar vader. “Die zei tegen mij ... als jij niet eet, dan ga ik ook niet eten, dan ga ik ook verdrietig worden en als jij eet, dan ga ik ook eten.” Haar stem klinkt krachtig en ik probeer me voor te stellen hoe deze uitspraak destijds bij haar is

binnen gekomen. Ik stel me voor hoe ze besloot door te zetten uit liefde en ontzag voor haar vader. In buitengewone omstandigheden zorgen ouders en kinderen voor elkaar op buitengewone manieren, bedenk ik me.

Amira vertelt verder. Ze zal al twee jaar in België zijn vooraleer haar ouders aankomen. Nadat ze per boot in Griekenland is aangekomen, reist ze verder over land via Macedonië. Ze heeft heel lang en heel ver moeten wandelen, dat weet ze nog goed. In België moeten ze drie of vier keer van opvangcentrum veranderen voor ze samen met haar nonkel en zijn vrouw in een huurwoning kunnen trekken. In één centrum moesten ze vertrekken omdat er ruzie heerst tussen de bewoners. Hoewel volgens het opvangbeleid dergelijke overplaatsingen een uitzondering zouden moeten vormen, vertellen veel van de kinderen met wie we spreken over meerdere verhuisbewegingen. Het zijn voor hen vaak nieuwe verlieservaringen.

Amira straalt wanneer ze vertelt over het weerzien met haar ouders aan de Belgische ambassade in Brussel. Het herenigde gezin trekt in bij haar nonkel en diens vrouw, maar de relatie tussen beide vrouwen loopt stroef en al snel moeten Amira en haar gezin opnieuw naar een opvangcentrum vertrekken. De blijdschap die in haar ogen was verschenen toen ze over het weerzien met haar ouders vertelde, is verdwenen. Het komt me nu voor alsof ze, het einde van een lange beproeving nabij, door een ongelukkige worp in een monopoliespel de kanskaart “ga direct naar de gevangenis” heeft getrokken. Het net herenigde gezin komt terecht in een provisoir opvangkamp waarbij de kamers van elkaar afgescheiden waren door tentzeilen. Ze zijn er bang om hun persoonlijke bezittingen kwijt te geraken en Amira's moeder durft er haar hoofddoek niet uit te doen. “Wil je foto's zien?”, vraagt Amira alsof ze het ongeloof in mijn ogen kan lezen. Ze neemt haar ipad en toont ons foto's van het kamp met de gordijnen. Sinds de opvangcrisis van 2015 stijgt het aantal gezinnen met kinderen dat asiel aanvraag in ons land. Gezinnen met kinderen op de vlucht vormden in 2013 minder dan 10 procent van alle vluchtelingen, vandaag komt men - kinderen die met andere volwassenen meevluchten meegerekend - aan meer dan 40 procent. Collectieve opvangcentra zijn daar echter niet op afgestemd. Ze zijn geen plaats waar kinderen langdurig zouden moeten verblijven.

Plots vliegt een vliegtuig over de wijk en de ronkende motoren doen Amira opschrikken uit haar verhaal. Ze valt stil. Even wordt ze gegrepen door een herinnering. “Want in Syrië waren er ook zo' vliegtuigen en toen was ik ook altijd bang.” Ze denkt zichtbaar veel maar kan het niet meteen onder woorden brengen. Met deze herinnering ontwaken er nog meer angstige en verdrietige herinneringen. Amira heeft nog een jongere zus die mentaal gehandicapt is. Toen haar zus een maand oud was, is ze tijdens een aardbeving uit de zetel op de grond gevallen en heeft daar zware letsels aan over gehouden.

De verliezen in het thuisland, onderweg en na aankomst zijn voor veel van de kinderen met wie we spreken zo opgestapeld dat je zou kunnen spreken over ‘verlieskaravanen.’ De verliezen versterken elkaar onderling en kunnen ervoor zorgen dat de kinderen in een negatieve spiraal terecht komen. Verlies van taal en thuis of het gemis van familie kunnen zorgen voor een verlies van basisveiligheid en –vertrouwen. Dit zorgt er soms voor dat kinderen minder gaan functioneren op school of thuis. Maar dat is bij Amira gelukkig niet het geval.

Trots toont ze ons haar rapport. Ze haalt hoge cijfers en is één van de beste van haar klas. Met dat ene mindere dictee is ze niet tevreden. “Ik wil later neuroloog worden om kinderen zoals mijn zus te helpen” declameert ze op vastberaden toon en met de oprechte overtuiging van een kind dat gelooft in haar toekomst. Voor veel kinderen die we zullen spreken, is uitblinken een manier om plaats te veroveren. Het is één van de manieren waarop vluchtelingenkinderen zich veerkrachtig tonen. Traditioneel wordt veerkracht aanzien als een karaktereigenschap van een individu of groep: mensen zijn ofwel veerkrachtig ofwel kwetsbaar. Wij zouden daarentegen graag de veerkracht willen zien in wat vluchtelingenkinderen en hun ouders doen. Veerkracht zit in de beweging, in wat mensen zeggen, denken of doen in relatie tot zichzelf en elkaar. Bovendien kan het aangeven van kwetsbaarheid, verzet op gang trekken. Wanneer Amira ons vertelt over het kamp met de gordijnen, over dat ze zo bang waren dat ze niet durfden slapen en ons de foto’s ervan toonde, draagt dat tegelijkertijd een kracht in zich. Veerkracht in kwetsbaarheid, veerkracht in verzet.

Tijdens het gesprek komt Amira’s vader binnen met zijn gsm. Het is de dienst die Amira’s zus begeleidt. Vlot, efficiënt en met de glimlach voert ze het gesprek met de dienst, vertaalt ze de essentie voor haar vader en koppelt ze zijn beslissingen terug. We staan paf van zoveel doortastendheid. “Is er niet al té veel verantwoordelijkheid gelegd op de schouders van dit kind?” vraag ik me in stilte af. In de gesprekken die we de komende maanden zullen hebben, wordt ons geregeld een spiegel voorgehouden, waarbij we onze eigen opvattingen over ouder en kind-zijn, over kwetsbaar en veerkrachtig zijn in de ogen kijken. Kinderen zoals Amira nemen vaak een stuk zorg op voor het gezin, bijvoorbeeld door de communicatie met de buitenwereld te voeren, wat dikwijls zowel ouders als kinderen trots maakt, maar wat bij hulpverleners regelmatig zorgen omtrent parentificatie oproept. Het leert ons dat veerkrachtig handelen diverssensitief is: wat voor sommige mensen een veerkrachtige actie is, is dat misschien niet voor anderen.

Het verhaal van Amira kruipt onder ons vel en we praten er verder over op weg naar huis, en de dagen erna met collega’s, vrienden en geliefden. Zo gaat het ook met de verhalen van de andere kinderen. Samen met collega’s besluiten we om de verhalen te bundelen in een boek over veerkracht bij vluchtelingengezinnen. Een half jaar lang zwoegen we met een team van zeven om de buitengewone vormen van veerkracht waarvan we getuige werden gemaakt recht aan te doen. Maar we willen meer dan letters op papier. We willen ook anderen inspireren om een stem te geven aan kinderen op de vlucht. Met het verhaal over de boom dat we aan de kinderen vertelden in de hand, kloppen we aan bij illustratrice Marie Van Praag die er prachtige, dromerige illustraties bij tekent. Voor de ontwikkeling en afwerking gaan we in zee met Studio Sesam vzw, een organisatie

met veel expertise in het ontwikkelen van diverssensitieve boeken en spelen. Zo ontstaat een verteldoos bestaande uit 30 prenten. Op de achterzijde van de prenten staat het verhaal van de boom en weetjes over bomen. Sommige kaarten bevatten ook stukjes uit het verhaal van Amira en andere kinderen opdat hun verhalen ook andere kinderen mogen aanmoedigen om hun stem te laten horen.

Kaat VAN ACKER en Claire WIEWAUTERS

Kaat.vanacker@odisee.be

Claire.Wiewauters@odisee.be

Wie meer wil weten over hoe op een veerkrachtgerichte manier in gesprek gaan met vluchtelingenkinderen verwijzen wij graag naar een artikel dat in het voorjaar 2020 zal verschijnen bij Welwijs.



Info methodiek

Titel: Wortelen in nieuwe aarde: Vertelspel over vertrekken en aankomen
Tekst: Claire Wiewauters en Kaat Van Acker
Illustraties: Marie Van Praag
Wie meer wil weten over het begrijpen en ondersteunen van veerkracht bij vluchtelingengezinnen, verwijzen wij graag naar het boek dat we schreven.



Info boek

Titel: Veerkracht in beweging
Ondertitel: Dynamieken van vluchtelingengezinnen versterken
Auteurs: Mieke Groeninck, Patrick Meurs, Dirk Geldof, Claire Wiewauters, Kaat Van Acker, Ward De Boe en Kathleen Emmerly
Pagina's: 252
Uitgeverij: Antwerpen, Garant

De vertelkaarten en/of het boek kunnen besteld worden via <http://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/nieuws/wortelen-in-nieuwe-aarde-vertelkaarten>

Wat is het probleem met probleemgedrag?

Beno SCHRAEPEN

Afgaande op de berichten in de media lijkt ons onderwijs overspoeld te worden door leerlingen met gedragsproblemen. Vooral het M-decreet wordt dan met de vinger gewezen. Om de minimale ambities van het decreet te realiseren, zijn de klassen te groot, de middelen en ondersteuning ontoereikend, de leerkrachten al overbevoerd. De stoelen en schorsingen vliegen door de klas. Maar waar komt die tsunami van leerlingen met problematisch gedrag in het onderwijs vandaan?

Wat ruist er door het onderwijs?

In het jaarrapport van de Vlaamse Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) lezen we dat het aantal diagnoses gedragsproblemen bij leerlingen uit het kleuter-, lager en middelbaar onderwijs tussen 2016 en 2018 met 72 % is gestegen (van 3.112 naar 5.342). In Tabel 1 zien we dat in het basisonderwijs het aantal tijdelijke uitsluitingen in vijf jaar tijd verviervoudigt (!) en het aantal definitieve meer dan verdubbelt. In meer dan 80% van de gevallen betreft het jongens. Het aantal tijdelijke uitsluitingen stijgt op alle onderwijsniveaus en verhoudingsgewijs nog het meest in het buitengewoon basisonderwijs.

Tabel 2 geeft weer dat de gemotiveerde verslagen en verslagen² in volle vlucht zijn. De ondersteuningsvragen m.b.t. sociaal-emotionele en gedragsproblemen (type 3) stijgen van 160 naar 2.654 (!), het aantal verslagen type 3 is nagenoeg hetzelfde gebleven. Opmerkelijk is dat het bij ongeveer 80% van de 10.475 gemotiveerde verslagen om het eerste gemotiveerde verslag gaat, voor de verslagen is dat ruim 40%. De vragen naar ondersteuning rond gedrag nemen navenant toe.³

Het ondersteuningsaanbod creëert mee de vraag

In cijfers uitgedrukt is het M-effect vrij beperkt. Na drie jaar is het aantal leerlingen in het buitengewoon kleuteronderwijs bijna gelijk gebleven en de leegloop van het buitengewoon lager en secundair onderwijs is niet echt spectaculair (respectievelijk 3.103 en 330 leerlingen minder).⁵ Deze verschuiving wordt ondervangen door het nieuwe ondersteuningsmodel met 2.500 voltijdse ondersteuners. Om beroep te kunnen doen op externe ondersteuning wordt nu een handelingsgerichte, dynamische en contextgerichte diagnostiek (HGD) gehanteerd. De focus voor de interventie is verschoven van de leerling naar wat in die context het handelen rond die leerling kan bevorderen. De school en leerkrachten worden actief betrokken bij de vertaling van aanbevelingen naar mogelijke interventies.

Tabel 1 Evolutie tijdelijke en definitieve uitsluitingen¹

| | Tijdelijke uitsluiting | | | Definitieve uitsluiting | | |
|---------------|------------------------|-----------|----------|-------------------------|-----------|----------|
| | 2013-2014 | 2017-2018 | verschil | 2013-2014 | 2017-2018 | verschil |
| BaO | 38 | 157 | +313% | 31 | 71 | +129% |
| BuBaO | 8 | 40 | +400% | 17 | 14 | -18% |
| SO | 975 | 2.120 | +117% | 1.280 | 2.084 | +63% |
| BuSO | 268 | 360 | +34% | 181 | 151 | -17% |
| Deeltijds BSO | 73 | 123 | +68% | 59 | 84 | +42% |
| Totaal | 1.355 | 2.802 | +106% | 1.705 | 2.432 | +43% |

Tabel 2 Evolutie gemotiveerde verslagen en verslagen⁴

| | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Gemotiveerde verslagen (GV) | 6.387 | 7.024 | 10.475 |
| GV i.f.v. type 3 | 160 | 842 | 2.654 |
| Verslagen (V) | 10.693 | 12.056 | 14.280 |
| V i.f.v. type 3 | 946 | 652 | 949 |

Er wordt een gemotiveerd verslag opgesteld wanneer uit het HGD-proces in fase 0 en 1 blijkt dat de school niet de deskundigheid heeft om aan de leerbehoeften van de leerling te voldoen. De handelingsgerichte focus heeft als eerste doel in te zetten op deskundigheid van de leerkracht en school. In relatie tot gedrag wringt net daar het schoentje.

Het gebrek aan deskundigheid bepaalt de ondersteuningsvraag

De toename aan verslagen en gemotiveerde verslagen leert dat er ondersteuning wordt gevraagd voor meer leerlingen dan de som van het aantal leerlingen dat van het buitengewoon is overgestapt naar het gewoon onderwijs en vroegere GON-begeleidingen. Meer leerlingen komen sneller in uitbreiding van zorg (fase 2)⁶ terecht, de school benoemt zich sneller als ondeskundig om zo extra middelen in de vorm van ondersteuning te ontsluiten. Dat voor emotionele of gedragsproblemen geen specifieke diagnose meer nodig is om een gemotiveerd verslag op te stellen, is mooi meegenomen.

De handelingsverlegenheid en ondeskundigheid rond gedrag kan bovendien op meer begrip rekenen dan bv. rond reken- of leesproblemen. Het zit niet in het basispakket van de lerarenopleidingen en er bestaat geen handleiding voor. Meer dan bepaalde leerstoornissen of specifieke beperkingen, is wat als probleemgedrag wordt ervaren contextafhankelijk en subjectief. In deze flou is het doorslaggevende argument dat de school en leerkracht het gedrag problematisch vinden en niet zozeer het ontbreken van deskundigheid. Het brengt ons bij volgende vragen: wanneer men aangeeft niet te zijn opgeleid om met gedrag om te gaan, welke criteria gebruikt men dan om over gedrag te oordelen? En: hoe gaan CLB-medewerkers of ondersteuners daar mee om wanneer zij dat gedrag niet als problematisch beoordelen?

Wanneer wordt/is gedrag een probleem?

Probleemgedrag, sociaal-emotionele en gedragsproblemen ... zijn niet eenduidig. Het is onmogelijk om exacte criteria te formuleren voor wanneer gedrag problematisch wordt. In het Angelsaksische onderwijs is de term 'challenging behaviour' gangbaar. Hiermee benadrukt men dat het gedrag niet inherent is aan de persoon, maar de omgeving uitdaagt. Het is een verdienstelijke poging om het probleem niet bij het kind te leggen en de verantwoordelijkheid bij de omgeving. Toch wordt, net als bij ons, de term meer en meer gebruikt alsof het een diagnose betreft. 'He has challenging behaviour' te begrijpen als 'Hij heeft een gedragsprobleem.' i.p.v. 'Hij stelt gedrag.'

Prodia⁷ stelt in haar protocol⁸ voor om rekening te houden met vier aspecten om dat te beoordelen, maar ook daar zit wel wat marge op.

1. *Het ontwikkelingsperspectief*: past het gedrag bij de ontwikkeling van de leerling of niet.
2. *De continuümgedachte*: iedereen stelt wel eens bepaald gedrag, maar iets wordt pas problematisch naargelang de ernst, intensiteit, duur en mate van schade die wordt aangericht.
3. *De context*: het betreft hier de thuiscontext én schoolcontext, gedrag kan worden uitgelokt of versterkt door de omgeving, door situaties, klimaat of gebeurtenissen thuis, in de klas of op school.
4. *De informant*: gedrag kan nooit los gezien worden van diegene die het beoordeelt, nl. leerkracht of school.

Binnen een onderwijscontext wordt gedrag problematisch (of een uitdaging) wanneer het leren en de ontwikkeling van de leerling en van de medeleerlingen in het gedrang komt. Het is contextgevoelig en in de beoordeling speelt subjectiviteit mee. Ondersteuning heeft dan als eerste taak om na te gaan hoe en/of wat er effectief aan de orde is.



Ik word mijn stoornis

De meest ingeburgerde manier om emotionele en gedragsproblemen te benaderen is via het stoornismodel zoals ons voorgehouden door de DSM⁹. De impact van dit classificatiesysteem op zorg, onderwijs en samenleving is immens. Het DSM-jargon is alom tegenwoordig. Ouders en hulpverleners zoeken de juiste diagnoses want dit leidt tot beter begrip, ontschuldigt, geeft een prognose en verhoogt de kans op zorg en ondersteuning.

Bij deze logica zijn ook heel wat vraagtekens te plaatsen. Vanheule (2015) geeft een kritische lezing over o.a. de betrouwbaarheid en validiteit van de DSM en stelt fundamentele vragen bij de totstandkoming van de gehanteerde categorieën. Menselijke kenmerken en patronen worden symptomen, een groep symptomen wordt gereduceerd tot een stoornis, een categorie, een label. Het uitgangspunt van een dergelijk classificatiesysteem is dat psychische problemen te objectiveren zijn, maar is dat wel mogelijk? De focus verschuift van de mens naar de stoornis en dit leidt tot 'verdinglijking': bv. ADHD, aanvankelijk een paraplubegrip voor bepaalde vormen van gedrag, wordt een aandoening die tot bepaald gedrag leidt. De criteria geven de illusie van de verklaring maar zijn niet meer dan een beschrijving.¹⁰ Het legt het probleem uit en tegelijkertijd weg.

Dergelijke categorisering geeft weinig informatie over hoe om te gaan met specifiek gedrag in bepaalde contexten. Prognoses houden geen rekening met de veranderbaarheid en groeimogelijkheden van de mens. De context, culturele eigenheid, de persoonlijke ervaring, beleving of interpretatie zijn ondergeschikt aan de stoornis en worden zelden meegenomen. Bovendien ontstaat de idee dat

er voor elk etiket een gespecialiseerde gebruiksaanwijzing bestaat, maar dergelijke diagnoses verlammen eerder het handelen en remmen de creativiteit af.

Beter dan te vertrekken vanuit DSM-diagnoses is te blijven onderzoeken hoe gedragingen in bepaalde contexten tot stand komen en wat ze betekenen. Of er nu wel of niet een diagnose aan bepaald gedrag hangt, het is aan de omgeving om te leren hoe ze hier morgen beter mee kan omgaan dan vandaag.

Teaching stress

Dat rond het omgaan met gedrag in het onderwijs handelingsverlegenheid en stress ontstaat is niet vreemd. Storend gedrag interfereert met de rolopvatting van de leerkracht. Die ziet lesgeven als zijn/haar belangrijkste rol, het begeleiden van gedrag en conflicten is hieraan ondergeschikt. Wanneer die prioritairere rol in het gedrag komt, wordt spanning en stress ervaren. Leraren willen betekenisvol zijn, iets realiseren dat voor anderen en zichzelf van waarde is. Gedrag van leerlingen kan dit verstoren. Wanneer ze geen effect zien van hun lesgeven, werkt dit gevoelens van onzekerheid, falen, incompetentie en frustratie in de hand. Nog meer inspanningen doen zonder resultaat, neigt tot afhaken en net minder inspanningen doen. Een opeenstapeling van blootstelling aan storend gedrag is belastend en kan op termijn leiden tot een sociale allergie, een voortdurende bron van stress. Leerkrachten geven aan meer last te hebben van externaliserend gedrag. Zij voelen zich hierop meer persoonlijk aangesproken en denken dit meer te kunnen beïnvloeden. Internaliserend probleemgedrag (bv. depressie, angst) schrijven ze meer toe aan biologische oorzaken dan aan de relatie leerkracht-leerling. 'Teaching stress' ontstaat niet alleen door de voortdurende aanwezigheid van storend gedrag, maar ook door de afwezigheid van competent gedrag van de leerling.¹¹ De leerling is niet (meer) in staat om dit te tonen of het wordt, overschaduwd door de storingen, niet meer opgemerkt.

Wat is het probleem met probleemgedrag?

Een studie in de VS leert dat in meer dan 95% van de situaties, leerkrachten de oorzaken van probleemgedrag toeschrijven aan de gezinsomstandigheden en kinderen zelf, slechts voor 4% aan de school en 1% aan de eigen deskundigheid. Bij hardnekkige externe attributies voelen we ons niet bij machte hier iets aan te kunnen doen, wat het zoeken naar oplossingen bemoeilijkt.¹²

Naast attributies spelen de percepties over gedrag een rol in de handelingsverlegenheid. Op basis van wat we al dan niet als problematisch ervaren, passen we ons gedrag aan. Hoe we naar bepaald gedrag kijken wordt weerspiegeld in onze interactie, de manier van vragen stellen, de feedback die we geven. Het gevaar van de zelfvullende prophecy loert achter elke hoek. Eerdere ervaringen zetten ons op scherp. Wat zal het vandaag weer zijn? Dit beïnvloedt hoe we in de klas staan en straalt ook af op de andere leerlingen. Het minste wat fout loopt bevestigt onze verwachtingen. Attributies, percepties en verwachtingen zijn de bouwstenen van de zelfvullende prophecy. Soms ontstaat zelfs een cyclisch proces dat het gedrag in stand houdt, ook wel de 'negative reinforcement hypothesis'¹³ genoemd. Voortdurend irriterend gedrag van een leerling lokt negatieve emoties uit bij het personeel, wat op zijn beurt tot meer irriterend gedrag leidt bij de leerling enz. Dit proces tast ieders welbevinden aan, wat weer tot meer negatieve emoties leidt.

Kanaries in de koolmijn

Onze onderwijs- en schoolcontext is evenmin bevorderlijk voor een preventieve en positieve omgang met gedrag. De structuur en organisatie van het Vlaamse onderwijs is nog volop ingebed in het industrieel en utilitair model van waaruit het ontstaan is. De primaire taak is overdragen van kennis via een uniforme aanpak in leerstofjaarklassen en gelijk tempo. Tijd, ruimte, inhoud en prestaties zijn gestandaardiseerd en genormeerd. Het onderwijs produceert volgens voorgeschreven eindresultaten, de norm wordt bepaald door het gemiddelde. Dat leidt dan weer tot het problematiseren van wat hier niet aan voldoet. Bovendien is dit systeem gericht op het zichzelf in stand houden, mogelijkheden tot verandering zijn niet ingebouwd.¹⁴ Het helpt ook niet dat onderwijs meer en meer in de economische ruimte wordt geplaatst. Een marktgerichte focus op competitie, prestaties en efficiëntie plaatst scholen als concurrenten tegenover elkaar. Volgens filosofe Nussbaum leidt dit in tegenstelling tot de economische wereld, in het onderwijs tot nog meer uniformisering en vervlakking i.p.v. innovatie.¹⁵

Dat jongeren die opgroeien in een wereld in versnelling waar de achterstelling, armoede en de complexiteit van problemen toeneemen, in conflict komen met dit systeem is niet meer dan logisch. De toename van emotionele en gedragsproblemen bij jongeren en uitval en verloop bij leerkrachten zijn de kanaries in de koolmijn: het systeem staat onder druk, het voldoet niet meer. Tijd om te evacueren.

De school als oude autoriteit

Afgezien van enkele inspirerende uitzonderingen blijft het concept school in Vlaanderen verankerd in tradities uit het begin van de vorige eeuw. De school begint bij het belse signaal, ... in de rij, in het gareel, de toon is gezet. Stille! Tot hier! Stop! Hou op! Buiten! ... Hoeveel bevelwoorden vliegen er zo op een dag door de gangen. Misschien valt het de gemiddelde leerling minder op maar de oude autoriteit gebaseerd op macht, opgelegde regels en gezagsargumenten is duidelijk voelbaar voor zij die niet aan de verwachtingen voldoen. De leerkracht is hiervan het gezicht en de eerste uitvoerder. Hij/zij houdt 'toezicht', doet aan 'bewaking', disciplineert en sanctioneert. Het arsenaal aan machtsmiddelen is beperkt: uit de klas, sanctionering, een preventieve schorsing, een tijdelijke of definitieve uitsluiting. Meer problemen leiden onvermijdelijk tot meer regels en meer regels vragen meer controle en sancties. De machtsverhoudingen worden bestendigd, er is weinig ruimte voor nuance. "I expect you all to be independent innovative critical thinkers who will do exactly as I say!" zegt de leerkracht in een bekende onderwijscartoon. Hoe word je nu als leerling zichtbaar in een context gedefinieerd door hiërarchische relaties gebaseerd op macht en kennis? Hoe kan je invloed uitoefenen op een omgeving die hier niet voor ontworpen is en onderwerping vraagt?

De leerkracht doet er toe maar weet niet hoe

Leerlingen die regelmatig met hun gedrag storen, hebben het vaak al moeilijker met school- en leermotivatie, regels en autoriteit (en omgekeerd). Een opeenvolging van sancties of uit de klas gezet worden bevordert dit niet. Ze missen nog meer lessen, krijgen het niet meer ingehaald en geraken nog meer achterop. Ze missen de sociale interacties in de klas en aansluiting met hun klasgenoten. Het

heeft een impact op hun status in de klas, hun zelfbeeld en op de relaties thuis. Voor de relatie ouders-school is het zoveelste slecht-nieuwsgesprek een beproeving voor beide partijen. Wie voelt zich gefaald en/of verantwoordelijk? Ondergaan ook ouders hier het gezag van de school of zijn ze gelijkwaardige partner in de zoektocht naar constructieve oplossingen?

Dat leerkrachten hiermee worstelen komt in ondersteuningsgesprekken snel boven tafel. Aan de ene kant vragen school, collega's, ouders en medeleerlingen dat ze vanuit hun rol ingrijpen volgens de regels en de afspraken, aan de andere kant beseffen ze dat hierdoor de kans op escalatie toeneemt. Het gebruik van machtsmiddelen straalt af op de relatie leerkracht-leerling-medeleerlingen. Zowel leerkracht én leerling zitten misschien met gevoelens van falen, schaamte, onzekerheid. Hoe stappen ze de volgende keer de klas binnen? Hoe gaan ze met elkaar om na de sanctie of schorsing? Hoe zit het met de onderwijs- en leermotivatie van beiden wanneer de relatie verder verzuurt door de zoveelste sanctie?

Wat werkt op school- en klasniveau?

De uitdaging die voorligt is hoe we een leeromgeving en -klimaat creëren waarin tegelijkertijd minder storingen voorkomen en we met storingen kunnen omgaan.

Voor 93-95% van de leerlingen kunnen problemen met gedrag ondervangen worden met goed onderwijs in een zorgzame schoolomgeving.¹⁶ Beide aspecten zijn natuurlijk in ieders belang maar voor die leerlingen die het moeilijk hebben is het een noodzakelijke voorwaarde. Ook voor het personeel biedt het een kader voor interventies, ondersteuning en omgaan met complexe situaties.

Goed onderwijs is effectief. Het heeft een positieve invloed op de ontwikkeling en cognitieve prestaties. De leerling ervaart dat hij/zij vooruitgaat en resultaten haalt. Dit vraagt een positieve houding, een gezamenlijke verantwoordelijkheid en een hoog ambitieniveau van school en team. Goed onderwijs gebeurt binnen een veilig en helder pedagogisch klimaat en kan niet zonder een gestructureerd onderwijsaanbod. Er wordt doelgericht en planmatig gewerkt. Uitdagende leeromgevingen activeren het leren én er is voldoende ruimte voor feedback en ondersteuning. Een sterke preventieve hefboom, ten slotte, is een inclusieve school- en klascultuur: bij iedereen heerst de overtuiging dat alle leerlingen tot leren kunnen komen en er wordt ingezet op relatievorming, gezamenlijkheid en een verbindend schoolklimaat.¹⁷

Onderzoek naar wat werkt op klasniveau beoordeelt o.a. volgende interventies als meest effectief: het aanleren van leerstrategieën, hoge verwachtingen stellen (maar niet aan iedereen dezelfde), een (cognitief) uitdagende en activerende onderwijsaanpak, een ordelijke en positief ondersteunende leeromgeving en helder gestructureerd lesgeven.¹⁸ Dit vraagt van de leerkracht een stevige kennisbasis en sterke didactische vaardigheden die resulteren in efficiënt klasmanagement. Leerkrachten met een positieve grondhouding die kunnen omgaan met verschillen en goede relaties met leerlingen kunnen opbouwen, hebben het makkelijker.¹⁹ Soms zijn er natuurlijk ook gerichte interventies nodig gebaseerd op observatie en reflectie.

Goed onderwijs in een zorgzame school

Elke melding van 'probleemgedrag' bevat een uitnodiging voor de leerkracht en het team om naar de eigen onderwijscontext te kijken. Alles begint met de vraag of een school hiertoe bereid is en

wil inzetten op een positieve aanpak rond gedrag en zich hierrond wil organiseren vanuit de idee dat iedereen hier beter van wordt. De kracht van de preventie en interventie ligt vooral in een sterker en bewuster inzetten op bovenvermelde aspecten. Veel van wat besproken werd is niet nieuw. Het valt binnen de kerncompetenties, opleiding en takenpakket van de leerkracht en onder de noemer 'goed onderwijs' en een 'sterk zorgbeleid'. Het zelf op positieve wijze in handen nemen i.p.v. het te ondergaan is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. De rol van de directie is hierin cruciaal. Gepaste zorg voor de leerlingen kan niet zonder zorg voor de leerkrachten maar dan wel zonder dat dit ten koste gaat van een leerling.

Hoe dit alles in de school en in de klas vorm krijgt, creëert de fundamenten voor een effectieve zorg, leerlingenbegeleiding of ondersteuning die nodig is voor de succesvolle aanpak van meer specifiek of ernstig probleemgedrag.

Beno SCHRAEPEN*
beno.schraepen@ap.be

*Beno Schraepen is lector orthopedagogie en onderzoeker aan de Artesis Plantijn Hogeschool. Hij begeleidt en coacht al bijna twee decennia leerkrachten, ondersteuners en hulpverleners rond omgaan met gedrag in een inclusieve context.

NOTEN

1. Het CLB in cijfers: schooljaar 2017-2018 p23-p27 te raadplegen op <http://www.vclb-koepel.be/over-ons/jaarcijfers-clb-sector>
2. Een gemotiveerd verslag wordt opgemaakt in samenspraak met het CLB en biedt toegang tot externe ondersteuning. Een verslag is nodig voor een individueel aangepast curriculum of geeft toegang tot buitengewoon onderwijs.
3. Het CLB in cijfers: schooljaar 2017-2018 p71 te raadplegen op <http://www.vclb-koepel.be/over-ons/jaarcijfers-clb-sector>
4. Het CLB in cijfers: schooljaar 2017-2018 p71 te raadplegen op <http://www.vclb-koepel.be/over-ons/jaarcijfers-clb-sector>
5. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2017-2018>
6. In het zorgcontinuüm vallen basiszorg en verhoogde zorg (fase 0&1) onder de verantwoordelijkheid van de school. Indien die ontoereikend is dan kan via een gemotiveerd verslag uitbreiding van zorg (fase 2) geactiveerd worden bij een ondersteuningsnetwerk of school buitengewoon onderwijs.
7. Prodia of het project protocollering diagnostiek is een netoverstijgend project van CLB's en onderwijs en streeft naar een meer gestandaardiseerde en kwalitatieve leerlingenbegeleiding binnen een continuüm van zorg. <http://www.prodiagnostiek.be/>
8. Een theoretische onderbouwing, classificatie en uitgewerkt overzicht per categorie vind je in Protocol diagnostiek bij gedrags- en/of emotionele problemen en het vermoeden van een (ontwikkelings)stoornis. p109-227 (pdf) te raadplegen via <http://www.prodiagnostiek.be/>
9. Diagnostisch en Statistisch Handboek van Mentale Stoornissen (DSM), in 2013 verscheen de DSM-V
10. Vanheule, S. (2015). *Psychodiagnostiek anders bekeken: Kritieken op DSM - een pleidooi voor functiegerichte diagnostiek*. Tiel: Lannoo.
11. Een overzicht van internationale onderzoeksresultaten ter zake in Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Literatuurstudie uitgevoerd voor de Onderwijsraad. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
12. Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
13. Een term uit de 'Coercion theory' van de psycholoog Patterson (Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia.)
14. Senge, P. M. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Crown Business.
15. Nussbaum, M. C., & Kappel, R. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
16. Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
17. Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
18. Scheerens, J., Luyten, J. W., Steen, R., & de Thouars, Y. C. H. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management.
19. Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Anders omgaan met jongeren of jongvolwassenen met een psychische kwetsbaarheid

Eef GOEDSEELS

Vanaf 1 mei 2017 loopt er een pilootproject 'Psychische kwetsbaarheid: een andere aanpak' op initiatief van de vzw Re-Member en financieel ondersteund door het Agentschap Opgroeien. Het experiment wordt uitgevoerd in samenwerking met verschillende organisaties uit de Jeugdzorg. De initiatiefnemers van het proefproject zijn Willy Vandamme en Lut Wouters die zelf heel erg geraakt werden door de manier waarop er omgegaan werd met het psychisch lijden van hun dochter, voornamelijk binnen de residentiele psychiatrie. Volgens hen worden patiënten nog te vaak opgesloten, gaan de deuren achter hen dicht en wordt de familie buitengesloten. Bovendien blijft de huidige psychiatrische zorg te vaak beperkt tot een medicamenteuze benadering en biedt het onvoldoende antwoorden op existentiële vragen. Vandamme en Wouters besloten om hun eigen verdriet om te zetten in iets positief: ze startten met het organiseren van Open-Hart-Cirkels (O-H-C's), verder bouwend op de methodiek van Positieve Heroriëntering (PH), maar met een focus op psychische kwetsbaarheid. In deze bijdrage gaan we hier dieper op in.

Een existentiële visie op psychische kwetsbaarheid

Eén van de centrale uitgangspunten van het pilootproject is dat jongeren die psychische problemen hebben, lijden op het existentiële niveau. Het gaat om jongeren die hun houvast kwijt zijn, die op zoek zijn naar zichzelf, hun plaats in de wereld, de zin van het leven. Ze voelen zich niet langer verbonden, maar vervreemd van zichzelf, hun gezin, hun vrienden en de wereld om zich heen. Psychische kwetsbaarheid gaat vaak gepaard met grote eenzaamheid (Vandamme, Wouters, Re-Member, & De Instroom, 2018).

De existentiële pijn die jongeren ervaren, is vaak het resultaat van gebeurtenissen die hen diep geraakt of gekwetst hebben. Sommige jongeren krijgen te maken met pestgedrag, een liefdesbreuk, een (v)echtscheiding,.... Of ze worden geconfronteerd met - of zijn getuige van - geweld of diepmenselijk onrecht. Vandamme et al. (2018) wijzen erop dat het niet enkel om gebeurtenissen in de eigen context gaat. Jongeren of jongvolwassenen kunnen ook actief gekwetst worden door de maatschappij. In dit kader wordt verwezen naar de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 1988, 2012; Vettenburg & Walgrave, 2002, 2009). Deze theorie benadrukt het belang van het aangaan van sociale bindingen op diverse niveaus (school, werk, vrije tijd,...). Het geeft mensen het gevoel erbij te horen, iets waard te zijn en het biedt ook perspectief. Het feit dat er geen bin-

ding ontstaat, is vaak het gevolg van een manier van zijn die anders is dan wat er doorsnee verwacht wordt, wat kan leiden tot processen van *labeling*, stigmatisering en uitsluiting.

Existentieel lijden vraagt om een existentieel antwoord

De huidige aanpak van psychische problemen wordt volgens Vandamme et al. (2018) nog te sterk gedomineerd door een medisch-biologische kijk, waarbij het anderszijn vanuit een psychiatrische hoek gelabeld wordt. Ze willen deze benadering op zijn minst nuanceren door een andere benadering naar voor te schuiven. Weg van een diagnostische, labelende benadering, van verdere uitsluiting en stigmatisering, naar een meer liefdevolle en hoopvolle benadering gericht op het herstellen van verbondenheid met naasten en de ruimere omgeving. Met het organiseren van O-H-C's willen ze gaan voor deze andere benadering. Ze zijn ervan overtuigd dat er nood is aan een ander, diepmenselijk of existentieel kader met als kern 'liefdevolle verbondenheid' en aandacht voor de maatschappelijke positie die deze vorm van kwetsbaarheid met zich meebrengt. Het gaat om een verschuiving in visie, een verandering van paradigma, een in wezen anders denken en waarden (Vandamme & Wouters, 2017).

De initiatiefnemers gaan ook uit van een positieve en hoopvolle ingesteldheid. Psychisch kwetsbaar zijn wordt gezien als een le-

vensconditie die zich bij ieder van ons wel eens voordoet en ook voorbijgaat. Het gaat om een passage in het leven. Wat vandaag is, hoeft morgen niet zo te zijn.

Meer nog: het gaat om een fase die ook kansen inhoudt tot verandering. Het nodigt uit om na te denken en tot nieuwe inzichten te komen (Vandamme et al., 2018).

Geen uitweg meer zien

O-H-C's richten zich op gezinnen met jongeren en jongvolwassenen (tot 25 jaar) die - tijdelijk - geconfronteerd worden met een existentieel lijden. Dit kan zich uiten op verschillende manieren

zoals zichzelf krassen, uitspreken niet meer te willen leven, pogingen doen om uit het leven te stappen, verwardheid, een eetstoornis, een depressie,... Ze lopen als gezin vast en zien geen uitweg meer. Angst overheerst dikwijls hun doen en laten. Vaak hebben ze reeds verschillende trajecten doorlopen in de psychiatrie of dreigt een opname in de psychiatrie (Re-Member, 2018; Vandamme & Wouters, 2016).

Iedereen die verontrust is omwille van het psychisch lijden van een jongere of jongvolwassene kan contact opnemen voor een O-H-C. Het kan de betrokkene zelf zijn, een ouder, een familielid, een huisarts, een psychiater of andere hulpverlener. Het gaat om rechtstreeks toegankelijke hulp. Aan diegene die contact opneemt, wordt uitgelegd wat een O-H-C inhoudt. Er wordt verkend wat de dieperliggende zorgen zijn en samen wordt op zoek gegaan naar hoe diegene die belt de andere gezinsleden vanuit zijn geraaktheid kan motiveren om aan een cirkel deel te nemen. Wanneer de contactname gebeurt door een hulpverlener, zal deze gevraagd worden om het gezin aan te moedigen om zelf contact op te nemen. De regie blijft in handen van het gezin (Re-Member, folder OHC, n.d.).

Afdalen naar het existentiële niveau

Eens het gezin beslist heeft om aan een O-H-C deel te nemen, wordt de cirkel zo snel als mogelijk georganiseerd, soms de dag zelf nog. Er wordt uitgegaan van de idee dat men direct moet kunnen starten als er een vraag gesteld wordt. Vaak nemen mensen contact op momenten van diepe crisis of verontrusting, waarbij het belangrijk is de kracht die in de crisis schuilt onmiddellijk aan te grijpen (Vandamme & Wouters, 2017b). Elke cirkel start met een verwelkoming, dan is er een opener, gevolgd door een middenstuk en een afsluiter.

A. Verwelkoming

Iedereen wordt hartelijk verwelkomd in een ruimte die daartoe speciaal voorzien is. Een O-H-C gaat steeds door op een plek die een warme, veilige en huiselijke sfeer uitstraalt. Vervolgens wordt iedereen uitgenodigd om plaats te nemen in de cirkel. De cirkel staat symbool voor verbondenheid en democratie. Iedereen die eraan deelneemt, is gelijkwaardig (Vandamme & Wouters, 2017). Ook de procesbegeleiders nemen deel als gelijkwaardige gesprekspartners (Baert, 2018). Zij zijn niet de experts die de oplossingen op

zak hebben, maar gaan samen met de betrokkenen op zoek naar antwoorden. Hun houding is er geen van deskundigheid, maar van medemenselijkheid.

Eenmaal in de cirkel gezeten, wordt iedereen nogmaals van harte welkom geheten en wordt er waardering en erkenning uitgesproken voor het feit dat ze er zijn en voor hun bereidheid om aan een cirkel deel te willen nemen. Er wordt aangegeven dat ze samengekomen zijn om naar elkaar te luisteren en samen te zoeken naar nieuwe wegen voor de moeilijkheden waarmee ze geconfronteerd worden. Vervolgens worden er een aantal afspraken gemaakt die voor de nodige veiligheid moeten zorgen. Er wordt onder meer afgesproken dat iedereen om de beurt het woord krijgt, dat ze elkaar niet mogen onderbreken, dat ze er op elk moment voor kunnen kiezen om de ruimte te verlaten,... De deelnemers worden uitgenodigd om goed naar mekaar te luisteren en niet tussen te komen, ook wanneer ze voelen dat wat de ander zegt hen raakt of boos maakt. Ze worden uitgenodigd om 'in waarheid te spreken' en 'te spreken en luisteren vanuit het hart' (Baert, 2018; Vandamme & Wouters, 2017).

Meestal wordt de rol van de twee (proces)begeleiders ook kort geïnd. Eén van hen leidt de cirkel. De andere neemt de rol van 'voeler' of 'invoelende reflectie' aan. Hij probeert zich in te leven in de gevoelens van de aanwezigen en onuitgesproken gevoelens te verwoorden, te benoemen en/of af te toetsen ("Ik heb het gevoel dat...", "Klopt het dat...?"). De voeler probeert extra taal te geven aan emoties. Hij geeft ook aan wat hem raakt of wat het met hem doet wanneer hij bepaalde zaken hoort of ziet gebeuren (Baert, 2018). Daarnaast zal hij ook trachten om het positieve te benoemen en in te brengen. Mensen zitten vaak vast in een bepaald beeld. Het kan helpen om de ogen en het hart weer te openen.

De verwelkoming gaat tevens gepaard met een bepaald ritueel, zoals de uitnodiging om de schoenen uit te doen, de kaarsen aan te steken,... Rituelen markeren de overgang: er wordt overgestapt vanuit het hectische leven naar een moment van rust, stilstaan en dialoog. Rituelen zorgen tevens voor rust, veiligheid en voorspelbaarheid. Het samen uitvoeren van rituelen versterkt ook het wijgevoel (Wouters, 2016).

B. Opener

Een open-hart-cirkel start met een opener waarbij alle aanwezigen uitgenodigd worden om zichzelf kort voor te stellen en hun verwachting en gevoel over de ontmoeting uit te spreken ("Wil je jezelf even voorstellen en met welk gevoel of welke verwachting ben je naar hier gekomen?"). Ook de procesbegeleiders spreken zich uit. Ze waken er ook over dat de aanwezigen nog niet voluit beginnen te spreken (Re-Member, 2017).

De deelnemers worden uitgenodigd om goed naar mekaar te luisteren en niet tussen te komen, ook wanneer ze voelen dat wat de ander zegt hen raakt of boos maakt

C. Middenstuk

Dan wordt er overgegaan tot het middenstuk. In eerste instantie wordt gepeild naar wat er op dat moment speelt in het gezin (niveau van de feitelijkheid). Aan diegene die de cirkel heeft aangevraagd, wordt gevraagd: *“Zeg een keer, wat heeft er jou hier gebracht?”*, *“Wat ligt er op je hart?”*, *“Wat houdt je op dit moment het meest bezig?”*, *“Wil je dat vertellen aan de anderen?”*. Het is niet de bedoeling om terug te gaan in het verleden omdat dit vaak niet verbindend werkt (Vandamme & Wouters, 2017).

Vervolgens wordt dieper ingegaan op de beleving van de actualiteit (niveau van de emoties). *“Hoe raakt dit jou?”*, *“Wat doet dit met jou?”*, *“Welke gevoelens heb je daarbij?”*, *“Hoe voel je je daarbij?”* (Vandamme & Wouters, 2017). De aanwezigen worden uitgenodigd en aangemoedigd om in alle openheid over hun emoties (angst, woede, onmacht,...) te spreken. Het is een proces waarbij luisteren en beluisterd worden centraal staan. In het wederzijds respectvol spreken en luisteren, wordt men bewust, kan men uitdrukking geven aan en vindt men woorden voor zijn emoties. Dit werkt niet alleen bevrijdend, maar ook verbindend. Men treedt in verbinding met de gekwetstheid van zichzelf, maar ook van de ander (Cools, 2018). Het gaat dus in de eerste plaats om de beleving bij de betrokkenen en niet om objectieve gegevens of een professionele analyse (Vandamme & Wouters, 2017).

Als men samen door de pijn, het verdriet, de angst,... is gegaan, kan de beweging gemaakt worden naar wat het gezin verlangt en naar de onderlinge verbinding en liefde. Men kan verder afdalen tot het existentiële niveau. Hier worden de wezenlijke vragen gesteld. *“Wat wil je eigenlijk?”*, *“Wat is je droom?”*, *“Wat is je verlangen?”*. Het gaat om datgene wat onder de emoties zit. Onderliggend zit er vaak een groot verlangen of een grote nood aan erkenning, verbinding, graag gezien worden,... Vaak is er onderliggend ook veel liefde aanwezig, maar is dit ondergesneeuwd geraakt door de problemen, conflicten, het stilzwijgen,... Het is belangrijk dat dit naar boven komt en ook uitgesproken wordt. Dan kan de ontmoeting ontstaan. Het uitspreken ervan opent vaak de ogen en harten en zorgt voor het vrijkomen van een dynamiek waarmee verder aan de slag gegaan wordt. Het gaat om de dynamiek van de liefde die kansen creëert (Vandamme & Wouters, 2017; Vandamme et al., 2018). Vaak vergeten mensen dat er alternatieve manieren zijn van omgaan met de dagelijkse realiteit. Het is belangrijk dat ze met andere - liefdevolle - ogen leren kijken naar de situatie waarin ze vastgelopen zijn. Om een duurzame verandering te verkrijgen, is deze positieve heroriëntering nodig (Vandamme & Wouters, 2017).

Als de positieve kanteling er komt, ontstaat er ruimte en gedragenheid om samen te zoeken naar wat er kan veranderen en wat ieders inzet kan zijn. *“Wat kan er veranderen bij jezelf en de anderen om deze droom of dit verlangen te realiseren?”*, *“Op wat wil je in de nabije toekomst inzetten?”*, *“Wat zou jouw eigen inzet of engagement kunnen zijn?”*, *“Wat zou jou kunnen helpen om dit te realiseren?”*. Het kan leiden tot een concreet plan of concrete afspraken. Het kan er ook toe leiden dat op zoek gegaan wordt naar psychologische of medische ondersteuning. Hierbij is het wel van belang dat vertrok-

ken wordt van het verlangen of de vraag van de persoon in kwestie (Vandamme & Wouters, 2017).

Er wordt uitgegaan van de idee dat iedereen een verantwoordelijkheid heeft in het samen terug in beweging komen. Oplossingen worden vaak extern gezocht, maar liggen meestal binnen zichzelf, het gezin en de context. De verandering en het antwoord vragen een bezinning op zichzelf. Het gaat in wezen over mensen leren stilstaan bij hoe ze de situatie beleven, leren nadenken over hun eigen aandeel en de eigen verantwoordelijkheid. Zelf verantwoordelijkheid opnemen zet ook de anderen in beweging (Vandamme et al., 2018).

Als de kanteling er niet komt, omdat iemand bijvoorbeeld vastzit in kwaadheid en er niet door- of uitgeraakt, kan het belangrijk zijn om de cirkel te stoppen of tijdelijk op te splitsen om bijkomende kwetsuren te vermijden. Het is de taak van de procesbegeleiders om de nodige veiligheid te garanderen (Vandamme & Wouters, 2017).

D. Afsluiter

De cirkel wordt afgesloten met een afsluiter waarbij aan één van de deelnemers gevraagd wordt om deze laatste ronde te leiden en aan iedereen een afsluitende vraag te stellen. Soms wordt hem of haar de keuze gelaten om zelf een vraag te formuleren. Soms worden ook vragen naar voor geschoven zoals: *“Wat vond je van deze ontmoeting?”*, *“Hoe heb je deze O-H-C ervaren?”*, *“Wil je graag nog iets zeggen of vragen?”*, *“Met welk gevoel ga je naar huis?”*.

E. Verdere opvolging en ondersteuning

Enkele dagen na de cirkel wordt er door één van de begeleiders hetzij telefonisch, hetzij per mail, contact opgenomen met het gezin om te vragen hoe het gaat. Vaak gebeurt het contact met diegene die de cirkel heeft aangevraagd. Indien gezinnen dit wensen, kunnen er meerdere O-H-C's plaatsvinden. Ze kunnen hier zelf het initiatief toe nemen. De begeleiders blijven beschikbaar, zo lang en zoveel als nodig (Baert, 2018).

Anders leren omgaan met de uitdagingen eigen aan het leven

Eén van de oorspronkelijke doelen van het organiseren van O-H-C's was om de instroom in de (jeugd)psychiatrie te verminderen en de uitstroom te bevorderen. Maar de initiatiefnemers hebben met hun project meerdere doelen voor ogen. In eerste instantie hopen ze met het organiseren van O-H-C's terug beweging te brengen in situaties die volledig vastgelopen zijn. Ze willen mensen terug hoop en perspectief geven, hen het gevoel geven dat ze weer vat of grip op hun situatie hebben, dat ze weer verder kunnen met hun leven. Niet zelden is één enkele cirkel al voldoende om de beweging op gang te brengen.

Daarnaast zijn O-H-C's gericht op het herstellen van het contact en de verbinding tussen gezinsleden onderling, maar ook met de ruimere context (familie, vrienden, school,...). Met de O-H-C's hopen de initiatiefnemers ook om gezinnen te versterken en de democratie

Met de O-H-C's hopen de initiatiefnemers om gezinnen te versterken en de democratie van het spreken terug te installeren

van het spreken terug te installeren. Het gaat om het (opnieuw) installeren van het beluisterd worden door elkaar, het kunnen spreken vanuit het hart en het samen nemen van beslissingen die echt een bijdrage leveren tot het aanpakken van de uitdagingen waar men

voor geplaatst wordt (Vandamme & Wouters, 2016). Op die manier verkleint ook de kans op toekomstig risicovol gedrag.

Ruimer willen de initiatiefnemers werken aan een andere kijk op psychische kwetsbaarheid. Ze willen dat er met andere ogen gekeken wordt naar - en gesproken wordt over - psychisch kwetsbaar zijn. Jongeren

en jongvolwassen met een grote psychische kwetsbaarheid worden gezien als belangrijke signaaldragers van wat er zich afspeelt in het gezin, het netwerk en de maatschappij. Kwetsbaarheid moet gezien worden als een kans en een kracht, niet als een ziekte (Baert, 2018; Re-Member, 2017; Vandamme et al., 2018).

Het verhaal van het gezin van Lies

Lies is een meisje van 17 jaar. Ze heeft een poging gedaan om uit het leven te stappen en worstelt met "donkere gedachten". Door de moeilijkheden die ze ervaart, is Lies ook afgehaakt op school. Haar ouders ervaren dat Lies niet met hen wil spreken over wat er vanbinnen speelt en hebben het gevoel heel de tijd op "eieren te moeten lopen". "Eender wat we zeggen of doen kan misschien een aanleiding zijn om opnieuw een poging te ondernemen of zichzelf te verwonden". De ouders durven geen grenzen stellen, niet vragen aan hun dochter hoe het met haar gaat,... Ze leven in diepe angst. Op momenten van diepe crisis wordt een opname wel eens overwogen. Lies geeft aan niets te willen delen met haar ouders omdat ze "toch niet luisteren". De ouders en Lies verwoorden in het samenleven een voortdurend spanningsveld te ervaren.

In de O-H-C wordt ruimte gemaakt om te spreken over ieders angst en pijn. Door de verdiepende vraagstelling wordt voor het gezin zichtbaar dat Lies een enorm gevoel heeft haar ouders teleur te stellen. Lies verwoordt ook hoeveel kwaadheid ze voelt naar haar vader toe omdat hij veel drinkt en daar niet mee wil stoppen. De angst van de ouders om hun dochter te verliezen, krijgt ruimte. Vader vindt woorden om over zijn pijn te spreken en over hoe alcohol hem helpt om daarmee om te gaan. Door deze onderliggende thema's zichtbaar te maken, leren de gezinsleden anders naar elkaar te kijken en voelen ze terug meer verbondenheid. Ze komen zelfs tot enkele afspraken waarbij Lies wil oefenen om toch een signaal te geven aan haar ouders als ze het moeilijk heeft en waarbij de ouders willen oefenen om toch te zeggen en te vragen wat ze willen zeggen en vragen in plaats van uit angst niet te reageren. Vader denkt na over verdere stappen in verband met het stoppen met drinken. Lies geeft aan dat ze stappen wil zetten om terug naar school te gaan. Door het samen spreken en zoeken, door de liefde zichtbaar te maken, door concrete engagementen aan te gaan, komt er opnieuw beweging in de situatie, is er opnieuw hoop en perspectief en verkleint ook de kans op toekomstig risicovol gedrag (Baert, 2019).

Echt gehoord en beluisterd worden

Aan het proefproject is ook een wetenschappelijke opvolging verbonden. Het doel hiervan is de werking met *practice based* evidenties te onderbouwen en kritisch te evalueren (Vandamme & Wouters, 2016). Het is tevens de vraag van de overheid om een aantal concrete resultaten voor te leggen (Agentschap Jongerenwelzijn, 2017).

In het kader van het onderzoek werd aan de deelnemende organisaties gevraagd om voor elk open- hart-traject een aantal basisgegevens te registreren. De gegevens van het eerste onderzoeksjaar werden geanalyseerd. Samengevat zouden we kunnen stellen dat het pilootproject al heel wat jongeren en gezinnen bereikt heeft. Meestal wordt contact opgenomen door één van de ouders. Vaak zijn ze in contact gekomen met de O-H-C's via andere hulpverlenende instanties (CLB, mobiel crisisteam,...). 60% van de aanmeldingen heeft betrekking op meisjes, 40% op jongens. De gemiddelde leeftijd bedraagt 16,6. In 70% van de aanmeldingen werd effectief overgegaan tot 1 of meer O-H-C's. De cirkels duren gemiddeld 1 uur en drie kwartier. Meestal vinden er 1 of 2 cirkels plaats, hoewel er grote verschillen zijn in intensiteit en duur van de trajecten. Soms zijn er meerdere cirkels nodig en is afstemming en samenwerking met een hulpverleningsnetwerk noodzakelijk. Het gaat om zeer flexibele trajecten, op maat en op vraag van de betrokken gezinnen.

Aan de begeleiders van de O-H-C werd in het kader van het onderzoek ook gevraagd om van elke O-H-C een verslag te maken en daarin ook een omschrijving op te nemen van de redenen waarom er contact werd opgenomen. Op basis van deze gegevens kan gesteld worden dat de vooropgezette doelgroep effectief bereikt wordt. In alle zaken gaat het over jongeren die psychisch lijden en dit op allerlei manieren uiten zoals zichzelf krassen, zich afsluiten, woede-uitbarstingen, pogingen om uit het leven te stappen,... Wat neergeschreven wordt, gaat echter niet alleen over jongeren die lijden of worstelen, maar ook over de weerslag die dit heeft op het ganse gezin, de spanningen of conflicten die er mee gepaard gaan, het verdriet of het leed dat het bij de ouders veroorzaakt, hun angsten, hun ongerustheid, hun "op zijn of ten einde raad zijn".

In het onderzoek wordt ook aandacht besteed aan hoe de betrokkenen het proces en de begeleiding ervaren hebben. Dit gebeurt aan de hand van een tevredenheidsvragenlijst, verslagen van de betrokkenen zelf en diepte-interviews. Op basis van de gegevens waarover we beschikken zouden we (voorzichtig) kunnen stellen dat de deelnemers over het algemeen zeer tevreden zijn over zowel het proces, als de begeleiding. Zaken die sterk benadrukt worden, zijn: het kunnen spreken over datgene wat echt telt, het echt gehoord en beluisterd worden, de gelijkwaardigheid, het samen met alle betrokkenen zoeken naar oplossingen. Een vader zegt: "Tijdens de open-hart-cirkels hebben mijn zoon en ik heel open met elkaar kunnen spreken. Er zijn een aantal zaken aan bod gekomen die we daarvoor nooit besproken hadden of hadden kunnen bespreken". Iemand anders getuigt: "Open, totaal andere aanpak waarbij elke betrokken persoon de kans krijgt om volledig alle ervaringen, gevoelens, emoties, in alle rust kwijt te kunnen".

Ook de begeleiding wordt als heel 'open' ervaren. Hiermee samenhangend wordt ook gesteld dat er geen oordeel geveld wordt. De

respondenten hebben het gevoel vrijuit te kunnen spreken omdat het veilig is. Veiligheid wordt meermaals benadrukt. Er wordt ook gewezen op de sterke betrokkenheid van de begeleiders en de tijd die ze nemen. De respondenten voelen zich erkend en begrepen. Andere kwaliteiten die benadrukt worden zijn: vriendelijk, warm, hartelijk, respectvol, echt, oprecht. Door heel wat respondenten wordt er gewezen op de verschillen die ze ervaren met andere hulpverlening: “het is met het hele gezin”, “er wordt echt geluisterd”, “andere manier van communiceren”, “geen oordelen”, “we konden direct terecht”, “zeer open en betrokken houding van de begeleiders”. Ook de setting waarin de O-H-C’s plaatsvinden, wordt door velen geapprecieerd. Meerdere respondenten geven ook aan hoe ze zich na de cirkel voelden: “deed deugd”, “opgelucht”, “ik heb weer ademruimte”, “hoopgevend”, “zich gesterkt voelen”, “nieuwe energie hebben”. Een O-H-C roept vaak heel veel op. Sommigen ervaren het ook als lastig, confronterend, emotioneel, spannend en ook wat onwennig in het begin.

Tot slot heeft het onderzoek tot doel om zicht te krijgen op het effect of het resultaat van deelname aan één of meer O-H-C’s. Aan de begeleiders wordt in het kader van het onderzoek gevraagd om na 3 en 6 maanden contact op te nemen met het gezin om te horen hoe het gaat. Ook in de tevredenheidsvragenlijst wordt gepeild naar wat deelname aan een O-H-C met het gezin gedaan heeft. Op basis van de beschikbare gegevens kan voorzichtig gesteld worden dat deelname aan één of meer O-H-C’s in de meerderheid van de gezinnen iets teweeggebracht heeft. Vaak wordt aangegeven dat er nog wel moeilijkheden zijn, maar dat men er beter in slaagt om ermee

om te gaan. Er kan vaak beter en opener met elkaar gesproken worden. Naar aanleiding van een contact met een mama na 3 maanden wordt het volgende opgetekend: *“Haar dochter heeft veel minder woedebuien dan vroeger. Als het toch nog gebeurt, kunnen ze er nadien makkelijk over praten en/of komt ze zich verontschuldigen. Mama ervaart dat haar dochter veel opener is en heel veel komt vertellen en vragen.* Een O-H-C leidt

er vaak ook toe dat er terug meer contact en verbinding is. In heel wat zaken wordt aangegeven dat het op school ook weer beter gaat en dat hulpverlening opgestart werd. De betrokkenen voelen zich vaak ook meer gesteund en gedragen, niet alleen door elkaar, maar ook door de begeleiders van de O-H-C’s. In een aantal zaken kon een opname in de residentiële psychiatrie vermeden worden en in meerdere zaken kon de uitstroom versneld worden.

De liefde als verbindende factor

Het pilootproject van de O-H-C’s staat nog in zijn kinderschoenen. Er is nood aan meer bekendheid, aan uitbreiding naar andere regio’s, aan opleiding en vorming van nieuwe procesbegeleiders, aan meer onderzoek. Ook dient in de verschillende regio’s verder werk gemaakt te worden van het uitbouwen van lokale netwerken met de geestelijke gezondheidszorg (met huisartsen, wijkgezondheidscentra, centra voor geestelijke gezondheidszorg, psychiaters,...) vanuit

een gedeelde visie en taal, maar ook van sociaal-maatschappelijke netwerken (met scholen, werkplaatsen,...) met het oog op het creëren van kansen en mogelijkheden en het ombuigen van de vaak stigmatiserende kijk op jongeren of jongvolwassenen met een psychische kwetsbaarheid (Vandamme, 2017).

Desondanks lijkt het project zeer beloftevol en een krachtig alternatief te vormen voor jongeren en gezinnen die vastlopen in de psychische zorg. Door te focussen en vrij snel naar de essentie te gaan, slaagt men er vaak in om op korte termijn beweging te brengen in situaties die al lange tijd muurvast zitten. Het project is ook zeer vernieuwend, maar lijkt wel een aantal gelijkenissen te vertonen met bestaande methodieken of interventievormen. In dit kader kan onder meer verwezen worden naar het kracht- of oplossingsgericht werken in de jeugdzorg, het herstelgericht werken als reactie op een delict, het herstelgericht werken in scholen, de herstelbeweging binnen de geestelijke gezondheidszorg,... Zaken die hierbij steeds terugkomen zijn: dialoog, verbondenheid, (eigen) verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid, zelfbeschikking of zelfregie, vraaggestuurd werken, uitgaan van krachten en mogelijkheden, context- of netwerkgericht werken. De specificiteit of eigenheid van de O-H-C’s ligt allicht in het expliciet benoemen van de liefde, het spreken naar waarheid en het spreken en luisteren vanuit het hart. Ook de initiatiefnemers stellen dat het bij de O-H-C’s in wezen gaat om een zoektocht naar de liefde die mensen voor elkaar voelen. In dit kader citeren ze ook zeer graag Dirk De Wachter die stelt: *“In een verbrokkelde, uiteenvallende wereld zal de liefde de verbindende factor zijn”* (Uit: ‘Liefde: een onmogelijk verlangen’, 2014).

Voor meer informatie zie: <http://re-member-psychischezorg.be/>

Contactgegevens per regio:

Mechelen – Jeugdzorg Emmaüs – De Aanzet

Jo, Marlies, Lynn en Jolien | 0486/ 97 99 93

Antwerpen – Wingerdbloei – Columbus

Khalid, Sieska, Daniel, Ginny en Tine | 0486/97 99 93

Antwerpen – De Touter – TERRA

Naïma, Yves, Fadoua en Karla | 0486/ 97 99 93

Gent & Kortrijk – vzw Oranjestraat – Columbus

Jasper en Belo | 0491/71 45 86

Oudenaarde – Re-Member

Kaat en Marleen | 0478/65 43 31

Kortrijk – Re-Member

Willy en Lut | 0476/34 03 15

Leuven (regio Vlaams-Brabant) – vzw De Wissel

Dimi, Maaïke en Lien | 0490/57 64 72

Eef GOEDSEELS*

*Onderzoeker bij het NICC, Afdeling Criminologie,
eef.goedseels@just.fgov.be

Vrijwilliger medewerker bij LINC, eef.goedseels@law.kuleuven.be

LITERATUURLIJST

- Agentschap Jongerenwelzijn (2017). Overeenkomst betreffende het project psychische kwetsbaarheid, een andere aanpak.
- Baert, S. (2018). Interview van de maand (open-hart-cirkels) [Jeugdhulp.be], <http://www.jeugdhulp.be/interview-vd-maand/sieska-baert-open-hart-cirkels>.
- Baert, S. (2019). Theoretische onderbouwing van de O-H-C's (intern document).
- Cools, B. (2018). Hoe ver-drijven we de verbrokkeling in ons zorgaanbod? Open dialoog en Open Hart Cirkels bieden een alternatief, *Psyche*, 30 (1), 16-34.
- Re-Member (2017). Anders communiceren over psychische aandoeningen in een zorgcontext (projectvoorstel ingediend bij de Koning Boudewijnstichting).
- Re-Member (2018). Open-hart-cirkels. Een krachtig en liefdevol antwoord op psychische kwetsbaarheid en existentiële vragen (folder), <http://www.re-member-psychischezorg.be>.
- Vandamme, W. (2017). Open-hart-cirkels. Een krachtig liefdevol antwoord, *Psyche*, 29 (1), 4-6.
- Vandamme, W., Wouters, L. (2016). Psychische kwetsbaarheid. Een krachtig en liefdevol antwoord. Op zoek naar praktische evidentie (projectvoorstel).
- Vandamme, W., Wouters, L., Re-Member (2017). Een zoektocht naar een wezenlijk en menselijk kader (cursusmateriaal).
- Vandamme, W., Wouters, L., Re-Member, De Instroom (2018). Opleiding open-hart-cirkels. "Alleen ogen die geweend hebben kunnen helder zien" (cursusmateriaal).
- Vettenburg, N. (1988). Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, KU Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie (OGJC).
- Vettenburg, N. (2012). Waarom jeugdlinquentie? In: Walgrave, L. (red). Jeugdlinquentie in perspectief. Met een koel hoofd naar een geïntegreerde aanpak, Mechelen, Wolters Kluwer, 45-66.
- Vettenburg, N., Walgrave, L. (2002). Een integratie van theorieën over persistente delinquentie: Maatschappelijke kwetsbaarheid, In: Goris, P., Walgrave, L. (red). Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie, Leuven, Garant, 44-59.
- Vettenburg, N., Walgrave, L. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school, *Welwijs*, 20 (3), 3-8.
- Wouters, H. (2016). Nieuwe tijden, nieuwe rituelen, *Psychologies Magazine*, September, 104-107.

NOTEN

1. Vier organisaties - vzw Wingerdbloei, vzw Oranjehuis-Columbus, vzw De Wisel en vzw Emmaüs - waren van bij aanvang bij het project betrokken. In 2018 sloten een aantal andere organisaties, waaronder vzw De Touter en Re-Member Oudenaarde, bij het project aan. Ook jeugdpsychiater Dr. Belo Mussche en Bob Cools, directeur van het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg De Pont, waren van bij de start actief bij het project betrokken.
2. In 2014 stapte hun dochter Lieve uit het leven. Over dit verlies en hun ervaringen met de psychiatrie getuigden Vandamme en Wouters in een artikel dat verscheen op 28 januari 2017 in het weekblad van De Standaard.
3. Ook daarin vervulde Vandamme een pioniersrol. In 2010 werd gestart met een experiment (het Columbus-experiment). Vijf jaren later - in 2015 - werd contextbegeleiding in functie van PH door de Vlaamse overheid geïmplementeerd als bestaande module in het kader van de Integrale Jeugdhulp.
4. Het gaat over durven spreken over de dingen die er echt toe doen.
5. Het gaat om een open, eerlijk en respectvol spreken en luisteren, waarin de waarheid van iedereen erkend wordt. Er wordt zonder oordeel gesproken.
6. De openingsvraag kan variëren naargelang de fase in het proces en het aantal cirkels dat er reeds geweest is.
7. Voor de analyse werd rekening gehouden met alle gegevens die geregistreerd en overgemaakt werden aan de onderzoeker voor 1/11/2018. Het gaat om gegevens afkomstig van 58 registratieformulieren.
8. Deze resultaten hebben betrekking op 40 verslagen.
9. In totaal ontvingen we 24 tevredenheidsvragenlijsten (16 die ingevuld werden door een ouder, 8 door jongeren zelf) en 26 verslagen van betrokkenen, waaronder ouders (N=16), jongeren (N=5), broers of zussen (N=4) en een (aanwezige) therapeut (N=1). Bij twee gezinnen werden reeds meerdere diepte-interviews afgenomen. Het is de bedoeling om in de toekomst nog meer in te zetten op observaties en interviews.
10. Enige voorzichtigheid is wel geboden. Het gaat om eerste, beperkte onderzoeksresultaten. Tevens hebben we niet van alle deelnemers een verslag of tevredenheidsvragenlijst ontvangen en zou het kunnen dat de personen die geantwoord hebben, het meest tevreden zijn.
11. Van 24 (van de 40) zaken hebben we informatie over de contactnaam na drie maanden en van 14 zaken over de contactnaam na zes maanden. In een aantal zaken heeft men de betrokkenen niet meer kunnen bereiken. In een aantal zaken is de tijd nog niet verstreken. Voor een 10-tal zaken ontbreekt de informatie.

DE VRAAG BIJ
PROBLEEMJONGEREN
IS VAAK:



IS HET HUN
SYSTEME DAT
NIET DEUGT,



OF HET
SYSTEME?



Van een bestraffende naar een straffe school

De plaats van peer mediation binnen het herstelgericht werken en een herstelgericht schoolklimaat

Sabine COPPENS

Op 26 februari 2015 kondigde de minister van Onderwijs aan te willen investeren in het project peer mediation in scholen om pesten en andere vormen van geweld te voorkomen en aan te pakken. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Het is een onderschat fenomeen en heeft veel impact op de school in zijn geheel. Bij het project peer mediation leren kinderen en jongeren zelf conflicten aan te pakken. De kinderen en jongeren worden opgeleid tot leerling-bemiddelaars en komen tussenbeide bij conflicten van leeftijdsgenoten.

Het project kent zijn oorsprong in de jaren '70 in de VS waar de techniek van bemiddeling werd ingevoerd als alternatief voor buitengerechtelijke geschil- en conflictoplossingen. Nadien is dit overgewaaid naar België om hier in de jaren '90 vruchtbare grond te vinden en in 2005 een wettelijk kader te krijgen. Het project peer mediation werd vooral in scholen ingezet om geweld en pesten tegen te gaan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015, p.44 en Vannieuwenhuysse, 2017, p.3). De Vlaamse overheid heeft zich hierdoor laten inspireren en heeft dit vervolgens vertaald in 2015 in de publicatie "Werken aan een verbindend schoolklimaat" waar peer mediation een centrale plaats krijgt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015).

De plaats van peer mediation binnen de school

Een school is een knooppunt waarin mensen van verschillende leeftijden, met verschillende zienswijzen en met verschillende belangen samen 'school' maken: leerkrachten, directies, leerlingen, ouders, ... Het is normaal dat er zich geregeld spanningen voordoen tussen die verschillende actoren. Deze spanningen kunnen zich lange tijd ontwikkelen, om zich op een bepaald moment te manifesteren als een echt 'conflict'.

Conflicten kunnen een school ontwrichten. Conflicten tussen leerlingen, geweld en pestgedrag hebben een nefaste invloed op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en hebben een negatief effect op het klas- en schoolgebeuren. In een vroeg stadium zijn conflicten vaak gemakkelijk aan te pakken. Gebeurt dat niet, dan kunnen ze escaleren (Evers, 2016; Glasl, 2007). De gevolgen van conflicten in een school kunnen heel groot zijn en hebben onvermijdelijk een impact zowel op leerprestaties en motivatie als op welzijn en gezondheid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2015, p.6-10).

Elke school is gebaat met een duidelijk beleid over omgaan met grote en kleine conflicten tussen leerlingen op school. Hoe worden conflicten aangepakt? Op welke manier wordt er een beroep ge-

daan op het oplossend vermogen van de leerlingen zelf? Wat is de rol van leerkrachten, coördinatoren, verzorgers, directie en ouders? Is iedereen hierbij betrokken? Wordt het gedragen door alle partners? Wie heeft welke rol?

In elke organisatie zijn conflicten onvermijdelijk. De vraag is wat je ermee doet, hoe je ermee omgaat. Het is onmogelijk om conflicten, lastig gedrag, pesten, enz. te weren uit je organisatie. Wel is het mogelijk om je organisatie sterker, straffer te maken om conflicten als kansen te ervaren en te zien.

Peer mediation omvat veel meer dan enkel het installeren van een methodiek om conflicten tussen jongeren aan te pakken. Om succesvol te kunnen zijn, vraagt peer mediation naar een omgeving die haar geloof en vertrouwen in jongeren op vele manieren gestalte geeft en ook aandacht heeft voor de rol van de school, de leerkrachten en de ouders.

In heel Vlaanderen doen leerkrachten hun uiterste best om warme relaties op te bouwen en te onderhouden, om te oefenen en te leren uit hun eigen fouten en om jongeren aan te moedigen om te vertrouwen op de kracht van hun eigen vleugels (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015)¹. Bij peer mediation worden

kinderen en jongeren opgeleid tot leerlingbemiddelaars waarbij zij ruziënde jongeren begeleiden zodat ze weer met elkaar communiceren en zelf tot een oplossing van hun conflict komen (Steffen, m.m.v. Vanderheijden-de Graaf, 2008; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015, p.44).

Samen met de partijen zoeken de bemiddelaars mee naar herstel.

Het feit dat mensen rond de tafel worden gebracht, dat er naar hen geluisterd wordt en dat ze naar elkaar luisteren, kan helpen en hen ertoe bewegen om samen en voor alle betrokkenen tot een goede oplossing en herstel te komen. De ervaring dat relaties hersteld kunnen worden, maakt dat dit project van peer mediation slechts een onderdeel is van een groter geheel: het herstelgericht werken op school.

Herstelgericht werken is een constructief alternatief voor een bestrafend beleid. Fundamenteel is dat iedereen wordt betrokken, aangesproken in zijn/haar rol en bijgevolg zijn/haar verantwoordelijkheid (Ligand, 2014; Beerten, 2012). Daarbij wordt ook iedereen uitgenodigd om via verschillende wegen samen tot herstel te komen.

Peer mediation maakt hier een belangrijk onderdeel uit in die zin dat ook de jongeren, de leerlingen, aangesproken worden in hun rol. Dat vooral zij uitgenodigd worden om mee verantwoordelijkheid te nemen om samen met – en ondersteund door – directie, leerkrachten en ouders tot herstel te komen. Ze treden niet op als scheidsrechters of beoordelaars, maar als mede-eigenaars van bestaande, nieuwe en vernieuwende communicatiestrategieën met als focus: warme relaties opbouwen, houden en onderhouden om zo een maximale integratie en optimaal leerproces van en voor alle leerlingen na te streven.

Specifiek bij peer mediation kiest de school ervoor om van de school en de klas een oefenplaats te maken voor leerlingenparticipatie. Ze krijgen niet alleen een stem, maar gaan samen met de leerkrachten over tot concrete acties en processen om enerzijds een vangnet te vormen voor leeftijdsgenoten en anderzijds om ervoor te zorgen dat ontluikende of nieuwe problemen snel in de kiem gesmoord kunnen worden.

Peer mediation is geen taak van de leerlingen alleen

Het project peer mediation moet gedragen en gesteund worden door zo veel mogelijk betrokkenen: directie, leerkrachten en ouders. Enerzijds om het sneller ingang te doen vinden en samen te waken over de opvolging en de continuïteit ervan en de onvermijdelijke uitdagingen die het project met zich mee kan brengen. Anderzijds omdat peer mediation niet te gebruiken is in geval van zwaar grensoverschrijdend gedrag, ernstig pestgedrag of conflicten tussen personen in ongelijkwaardige relaties, denk maar aan leerkracht-leerling. In dat geval is het aan de leerkrachten en/of de directie om het conflict op te pakken en tot herstel te komen.

De bemiddelaars op hun beurt – die per twee aan de slag gaan – ontvangen de ruziemakers, zorgen voor een veilige, open sfeer waar iedereen elkaar laat uitspreken en naar elkaar luistert. Voor het gesprek van start gaat, wordt er afgesproken dat het gesprek binnenskamers blijft en dus vertrouwelijk² is én dat iedereen die aanwezig is vrij is om de bemiddeling op elk gewenst moment en om welke reden dan ook te beëindigen.

Vervolgens brengen de bemiddelaars de communicatie tussen de ruziënde jongeren weer op gang. Ze proberen het wederzijds begrip te verhogen door iedereen om de beurt – en liefst iedereen ongeveer even lang – aan het woord te laten en zich in te leven in de gevoelens van de anderen. Ze luisteren en stellen vragen zonder hun eigen ideeën op te dringen en laten de ruziemakers op die manier zelf een oplossing zoeken. Ze begeleiden met andere woorden enkel het proces, niet de inhoud. Maar hoe doen ze dat dan?

Het verloop van peer mediation binnen een school

De leerlingbemiddelaars zitten op afgesproken tijdstippen in het lokaal waar de bemiddelingen gebeuren en ontvangen daar de ruziënde leerlingen. Sommige scholen kiezen voor een beurtrol zodat er bijvoorbeeld elke dinsdag- en donderdagmiddag bemiddelaars beschikbaar zijn. Of ze maken gebruik van een chat of smartschoolaccount waarbij leerlingen aan de bemiddelaars een afspraak kunnen vragen.

Zo is er het voorbeeld van een groepje van vijf vriendinnen die in het eerste middelbaar zitten en 's middags samen aan dezelfde tafel willen eten in de refter. Helaas is er maar plaats voor vier personen aan elke tafel. En er kan geen uitzondering worden gemaakt. Er zit dan ook niets anders op dan dat één leerling, Sylvia, aan een andere tafel gaat zitten. Sylvia voelt zich hierdoor uitgesloten en er ontstaan na verloop van tijd spanningen tussen de vijf vriendinnen. Alle vijf voelen ze de spanningen en op een avond na school wordt dit ter sprake gebracht door één van de vijf op een chat. Sylvia voelt zich aangevallen door de commentaren en nog het meest door de commentaren van Mariam. Ze reageert daar op.

De volgende dag op school bespreekt Sylvia dit met de meter van de klas. Die vraagt aan Mariam of ze in gesprek wil gaan met Sylvia. Mariam zegt ja en de meter begeleidt hen naar de leerlingbemiddelaars.

De bemiddelaars ontvangen beide leerlingen, heten hen welkom en stellen zichzelf voor. Ze leggen uit wat ze doen en leggen enkele regels uit. Vervolgens vragen ze hun akkoord en wie er wil beginnen.

Beiden zijn akkoord en Sylvia wil graag beginnen met haar verhaal. Sylvia vertelt over de ruzie op de chat en Mariam bevestigt dit verhaal.

Zowel Sylvia als Mariam krijgen de kans om hun kant van het verhaal te vertellen. De bemiddelaars luisteren, vatten samen wat ze horen en stellen vervolgens nog meer vragen.

Sylvia beseft zo dat de ruzie niet begonnen is op de chat, maar reeds in de refter waar ze alleen moest gaan zitten. Ze voelde zich uitgesloten en daarna reageerde ze heftig in de chat naar Mariam toe. Mariam beseft niet dat het feit dat Sylvia in de refter alleen moest zitten zo een negatief effect had op Sylvia. Ze bedoelde haar uitspraken niet zo hard. Ze voelde zich heel erg aangevallen door Sylvia op de chat.

Het is de bedoeling dat de bemiddelaars de ruziemakers laten beseffen dat ze de andere niet verantwoordelijk kunnen maken voor hun eigen gevoelens.

Eén ieder is zelf verantwoordelijk voor zijn/haar gevoelens.

Vanuit de waarneming wat er precies gebeurd is, gaan ze naar het gevoel: wat doet dit met mij? En van daar gaan ze over tot wat ze nodig hebben van elkaar om het terug goed te kunnen maken. De allerbelangrijkste vraag - en bijgevolg ook het antwoord daarop - is: wat had ik anders kunnen doen?

Sylvia had dit direct kunnen zeggen tegen Mariam en haar andere vriendinnen. Ze had niet zo heftig moeten reageren op de chat. Mariam op haar beurt had dit beter op school besproken met Sylvia in plaats van op de chat, terwijl er andere mensen mee konden lezen en commentaar geven.

Want net zoals de ruziemakers verantwoordelijk zijn voor hun eigen gevoelens, zijn ze ook verantwoordelijk voor hun eigen acties.

Hiervoor maken de bemiddelaars gebruik van de herstelvragen. De vragen kunnen herhaald worden en verplaatst, maar moeten in een bemiddelingsgesprek allemaal aan bod komen en/of beantwoord zijn geweest.

- Wat is er gebeurd?
- Hoe voel je je hierbij? Wie is er nog geraakt?
- Wat had jij anders kunnen doen? Wat denk je dat de ander(en) van jou verwacht(en)?
- Wat heb jij nodig?
- Wat ga jij doen? Hoe kan het weer goed gemaakt worden?

De schade die berokkend is/werd tussen de ruziemakers gaat altijd over het gebeurde, de inhoud van het conflict en over hun onderlinge relatie en het gevolg voor die relatie.

Sylvia heeft van Mariam nodig dat ze in het vervolg rechtstreeks in gesprek gaan met elkaar als er nog problemen of conflicten zijn (relatie) en dat de chats verwijderd worden (inhoud). Mariam heeft een sorry nodig van Sylvia voor haar heftige reactie en dat ze in het vervolg rechtstreeks in gesprek gaan met elkaar als er nog problemen of conflicten zijn (relatie).

Het herstel omvat dus zowel de relatie als de inhoud zelf. Het doel van het bemiddelingsgesprek is dat de eigenaars van het conflict, ook de eigenaars van het herstel zijn. De bemiddelaars bewaken de kwaliteit van de uitkomst door te vragen of het oké is voor alle betrokkenen en oog te hebben voor de naleving van de afspraken.

De bemiddelaars vatten de behoeften samen en zo komen de twee leerlingen vervolgens tot volgende afspraken:
- Sylvia biedt haar excuses aan aan Mariam (relatie).
- De chats worden nu verwijderd en dit wordt ook getoond aan elkaar (inhoud).
- Vanaf nu zullen beide leerlingen direct en rechtstreeks met elkaar in gesprek gaan als er nog problemen of conflicten zijn (relatie).
De bemiddelaars vragen of Sylvia en Mariam nog iets nodig hebben. Het antwoord is nee. Vervolgens vragen de bemiddelaars aan de leerlingen of ze de afspraken op papier willen zetten. Dit willen zij niet.

De bemiddelaars vragen of ze dan een nieuwe afspraak willen maken voor de volgende week om te zien of ze de afspraken goed naleven.

Hiermee stemmen Sylvia en Mariam wel in.

De bemiddelaars maken zichzelf op die manier niet alleen verantwoordelijk voor het komen tot een oplossing. Ze maken zichzelf ook verantwoordelijk voor de nazorg, de opvolging en implementatie van de afspraken en indirect tot het ontwikkelen van vaardigheden van hun peers.

Dit heeft als effect dat de verbondenheid tussen alle leerlingen onderling verhoogt, want niet alleen de leerlingbemiddelaars nemen mee verantwoordelijkheid op binnen de school, ook de leerlingen tussen wie bemiddeld wordt, nemen mee verantwoordelijkheid op voor het komen tot herstel en dragen zo actief bij tot een positief schoolklimaat.

En hoe kan de school hier nog in helpen?

Het project peer mediation binnen de school

Bereid het project goed voor. Informeer en schakel zo veel mogelijk mensen in. Maak vervolgens het project bekend. Ga rond in de klassen en in de leerkrachtenkamer zodat iedereen het project kent. Laat de leerkrachten mee promo voeren, leerlingen doorverwijzen en begeleiden tot de leerlingbemiddelaars.

Zet ook in op leerlingen die het project mee ondersteunen in de vorm van promo en/of gezamenlijke acties vanuit de leerlingenraad, vertrouwensleerlingen die mee klassen en/of individuele leerlingen ondersteunen etc. Het gevaar schuilt erin dat indien hier niet voldoende op ingezet wordt en blijft worden, het project peer mediation niet voldoende gekend is en daarom stilaan naar de achtergrond verdwijnt.

Sylvia en Mariam zijn bij de leerlingbemiddelaars terechtgekomen via de peters en meters in de school. Elke klas in het eerste jaar van de secundaire school heeft een meter of een peter die activiteiten organiseert, waarbij je terecht kan met persoonlijke vragen of vragen in verband met de leerstof. Sylvia wou niet naar een leerkracht toe stappen, maar had wel nood aan een gesprek met de meter, een peer. Deze heeft haar de bemiddelaars aangeraden en heeft Sylvia en Mariam tot bij de leerlingbemiddelaars gebracht.

De bemiddelaars geven aan dat eens de leerlingen de weg kennen naar de bemiddelaars ze ook steeds terugkomen indien er problemen en/of conflicten zijn.

Maak het project visueel zicht- en tastbaar binnen de school en naar de ouders toe. Zet een promotiecampagne op en stop hier niet mee. Blijf iedereen aanspreken en uitnodigen via verschillende kanalen: chat, instagram, facebook, posters, smartschool, flyers, enz.

Maak een goede selectie van de leerlingen die leerlingbemiddelaar willen worden. Maak een diverse groep en leg de focus niet enkel op de bemiddelaars. Het gebeurt soms dat de leerlingen die zich geëngageerd hebben om bemiddelaar te zijn, geen fouten meer mogen



maken op school. Net zoals leerkrachten en directeurs fouten kunnen maken, maken ook de leerlingbemiddelaars nog fouten, zelfs al zijn ze geëngageerd voor de school. Peer mediation kent bovendien meer groeikansen indien het bestaat naast vertrouwensleerlingen, leerlingenraad, peters en meters, etc. die allemaal op hun manier meewerken aan een positief schoolklimaat.

Leid leerlingen samen met leerkrachten op. Investeer eerst in een goede en degelijke vorming zodat je later de leerlingbemiddelaars en begeleidende leerkrachten die nieuwe leerlingen kan laten opleiden (voor meer info: Coppens, 2018).

Conclusie

Conflicten zijn onvermijdelijk. De inspanningen van scholen om straffer te worden en te blijven inzetten in het omgaan met conflicten, pesten en andere vormen van geweld zijn dan ook meer dan nodig, en blijvend nodig.

In heel Vlaanderen worden hier al veel inspanningen voor geleverd met mooie resultaten. De aandacht die aan het project peer mediation besteed wordt, is geen overbodige luxe. Want het sterker en straffer worden als school om conflicten als kansen te zien, vraagt onvermijdelijk de stem en inbreng van de leerlingen.

Het feit dat er een appèl wordt gemaakt op de leerlingen om mee verantwoordelijkheid op te nemen en mede-eigenaar te worden om

warme relaties op te bouwen, te houden en te onderhouden, maakt dat de school niet alleen kiest voor leerkrachten die model kunnen staan op het vlak van conflictantering.

De school kiest er op die manier ook voor om leerlingen op lastige momenten het voortouw te laten nemen. Door de leerlingen te laten leren uit hun eigen fouten, en door hen meermaals te laten oefenen, moedigt ze hen aan te vertrouwen op de kracht van hun eigen vleugels.

Scholen die peer mediation integreren in hun werking, versterken hun schoolcultuur en dragen zo bij tot een meer participatieve en democratische samenleving.

Sabine COPPENS*

sabinecoppens@skynet.be

* **Sabine Coppens** is bemiddelaar en heeft jarenlang ervaring als leerkracht, leerlingbegeleider en vertrouwenspersoon in het onderwijs. Bemiddeling en herstelgericht werken in het onderwijs in al haar facetten vormt haar voornaamste focus. Ze is auteur van het boek 'Wij lossen het zelf wel op! Een handleiding bij peer mediation of leerlingbemiddeling op school', Brussel, Politeia, 2018.

BIBLIOGRAFIE

- Beerten, M., Op weg naar een herstelgericht beleid op school ..., *Welwijs*, 2012, 4, 29-33.
- Coppens, S., *Wij lossen het zelf wel op! Een handleiding bij peer mediation of leerlingbemiddeling op school*. Brussel, Politeia, 2018.
- Evers, D., *Bemiddeling: meer dan een hype*, Leuven: Acco, 2016.
- Glasl, F., *Help! Conflicten. Heb ik een conflict of heeft het conflict mij?*, Zeist: Christofoor, 2007.
- Ligand, *Samen wijs! Herstelgericht werken op school*, Leuven: Acco, 2014.
- Steffen E., m.m.v. Vanderheijden-de Graaf, *Peer mediation als instrument voor conflictregulering, geweldpreventie en ontwikkeling van sociale competentie op school*, Den Haag: Boom Juridische uitgevers, 2008.
- Vannieuwenhuysse, J., Exploratief onderzoek naar de implementatie van peer mediation in Vlaamse onderwijscontext, UGent. Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, 2017, https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/351/797/RUG01-002351797_2017_0001_AC.pdf.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Sterker inzetten op 'peer mediation' om pesten tegen te gaan*, Persbericht, 26 februari 2015. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/sterker-inzetten-op-peer-mediation-om-pestentegen-te-gaan>.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Communicatie Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding, 2015, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Werken-aan-een-verbindingsschoolklimaat.pdf>.

NOTEN

- In Vlaanderen hebben velen dit begrepen, van academici tot beleidsmakers. Ook het departement onderwijs onderschrijft de meerwaarde van een herstelgerichte aanpak. Steeds meer scholen voorzien opleidingen voor medewerkers. Verspreid over heel Vlaanderen zien we hergo's, klasgesprekken, bemiddelingen, peer mediation en andere herstelgerichte praktijken. Zie onder andere:
 - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Communicatie Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding, 2015, <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Werken-aan-een-verbindingsschoolklimaat.pdf>
 - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming onderwijspersoneel, van basistot volwassenonderwijs, je werkomgeving, welzijn, veiligheid en gezondheid, welzijn op het werk, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grensoverschrijdend-gedrag-in-de-klas>.
- Tenzij zij zich moeten beroepen op hun meldingsplicht en dus wel verplicht zijn om informatie te delen met hun coördinatoren.

Buddy@School

Buddy's voor nieuwkomer-kinderen die de overgang naar de secundaire school maken

Bea VAN ROBAEYS, Vicky LYSENS-DANNEBOOM, Siene VAN HOORICK

Jaarlijks komen in België anderstalige minderjarige nieuwkomers aan. Om deze kinderen te laten integreren en maatschappelijk participeren is het creëren van maximale onderwijskansen een noodzakelijke voorwaarde. In het actie-onderzoek "Buddy@School" onderzoeken we hoe we een buddywerking in de lagere school kunnen creëren op maat van nieuwkomer-leerlingen en hun ouders.

Waarom de overgang naar het secundair onderwijs begeleiden?

Internationaal en in Vlaanderen werd reeds heel wat kennis vergaard over factoren die succes in het onderwijs kunnen versterken. Een cruciale succesfactor is de adequate overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Voor nieuwkomers is hier extra ondersteuning aangewezen. De Diversiteitsbarometer (2018) toont dat er een aanzienlijke kloof in leerprestaties is tussen jongeren met en zonder migratie-achtergrond. Specifiek onderzoek naar het onthaalonderwijs benadrukt de nog grotere uitdaging voor deze groep. Leerlingen uit het onthaalonderwijs lopen een groter risico te worden doorverwezen naar de B-stroom, en desgevallend een groter risico om het secundair onderwijs zonder diploma te verlaten. Bijna de helft van de anderstalige nieuwkomers die na het onthaalonderwijs in het basisonderwijs doorstroomt naar het secundair, komt in het eerste leerjaar B terecht (Van Avermaet e.a., 2017: 24). Kinderen die weten dat ze in de B-stroom zullen starten kennen meer dan anderen een gevoel van gebrek aan controle over de eigen onderwijs toekomst. De ouders van deze leerlingen hebben vaak een beperktere toegang tot informatie, zijn veelal erg onzeker over de schoolloopbaan van hun kinderen en meer wantrouwig ten aanzien van het onderwijs (Van Robaey, 2016). Niet geheel onterecht, zo blijkt. Zo geven leerkrachten aan een leerling met migratie-achtergrond vaker het advies voor een niet-theoretische studie-optie, ongeacht diens cognitieve bekwaamheid (Goosen & Boone, 2017).

We voerden in de aanloop naar dit onderzoek heel wat gesprekken in het onderwijsveld en de integratiesector. Zij bevestigden de grote uitdagingen. Nieuwkomer-leerlingen kunnen ondersteuning gebruiken op het vlak van taalstimulering, studiekeuze, talentverkenning, motivatie en welbevinden, digitale geletterdheid en netwerkversterking. Hun ouders kunnen ondersteuning gebruiken bij de opbouw van positieve relaties met de bredere schoolse omgeving, het leren kennen van het onderwijssysteem en de oriëntering naar een school waar hun kinderen zich thuis kunnen voelen.

Waarom de buddy-methodiek?

In het onderwijsveld wordt al jaren geëxperimenteerd met buddy-

projecten (vaak mentoringprojecten genoemd) om kwetsbare kinderen te ondersteunen in de schoolloopbaan. Onderzoek toont dat buddying een significante hulp kan betekenen voor het verhogen van de leerprestaties, maar ook bij het studiekeuzeproces. Ons geloof in de buddymethodiek werd ook sterk gevoed door een voorgaand onderzoek (Van Robaey & Lyssens-Danneboom, 2018) waar we de uitkomsten en succesfactoren voor buddyprojecten in Vlaanderen in kaart brachten.

Een buddywerking laat zich bondig omschrijven als een methodiek waarbij een vrijwilliger één-op-één gekoppeld wordt aan een (sociaal) kwetsbaar persoon (of gezin). Door de inzet van een vrijwilliger 'maatje' worden kwetsbare medeburgers ondersteund bij hun participatie aan de samenleving (Van Robaey & Lyssens-Danneboom, 2018). Vlaamse buddywerkingen zijn actief op verschillende domeinen: cultuur, vrije tijd, sport, welzijn en gezondheid. Enkele ook op wonen, werk, mobiliteit en onderwijs. De buddywerkingen die we onderzochten richten zich vooral naar volwassen deelnemers. Eén van de werkingen was evenwel Kompanjon, een organisatie die Welwijs in het vorige nummer aan het woord liet (Béatse, 2019) en die studenten inzet ter ondersteuning van de leerkansen van kinderen in kwetsbare posities.

Uit ons onderzoek bleek dat succesvolle één-op-één ondersteuningsrelaties een grote impact hebben op zowel deelnemers als vrijwilligers.

Voor deelnemers vult de relatie met de vrijwilliger vaak een manifest gemis in. Deelnemers hebben iemand nodig die de brug maakt met de buitenwereld. Iemand die de veilige cocon waarin de deelnemer vertoeft, helpt te doorbreken. Het beantwoorden van de behoefte aan contact en interactie zorgt voor een sterk effect op psychologisch en sociaal-communicatief vlak. Deelnemers geven unaniem aan dat de vrijwilliger hun leven aanzienlijk verbeterd heeft. De vrijwilliger is steun en toeverlaat, een houvast, zorgt voor gezelschap en geeft het leven kleur en invulling. Deelnemers voelen zich ondersteund, beluisterd en begrepen. Ze hebben iemand die mee op pad gaat en activiteiten onderneemt. Dat zorgt voor zelfvertrouwen. De deelnemer voelt zich meer tevreden en ervaart het leven positiever.

Je gewoon terug mens voelen, is wellicht de meest essentiële meerwaarde van buddy's, aldus een coördinator van een duo-werking: "Het is ongelooflijk hoeveel dat betekent voor mensen. Iemand die jou niet wil genezen, maar die gewone dingen met je komt doen. Dat doet ongelooflijk veel met je eigenwaardegevoel. Je bestaat weer voor de buitenwereld. Vrijwilligers zijn medereizigers van mensen. Door een vrijwilliger word je weer mens."

De meerwaarde van het buddyschap schuilt in de persoonlijke één-op-éénaanpak. Vrijwilligers bieden individuele aandacht en ondersteuning op maat. Zij reiken specifieke kennis, vaardigheden en praktische tips aan om het leven van deze deelnemers te vergemakkelijken. De deelnemer is geen nummer of één van de zovelen. Zo vertelde een professional van Kompanjon over de impact van het wekelijks bezoek van een student aan een kindje uit een kwetsbare positie: "Je krijgt een uur in de week individuele aandacht van een soort rolmodel. Er komt een meisje van 22 wekelijks praten over wat je later wil doen. Dat zijn dingen waarvan wij voelen: dat heeft een direct effect op het zelfvertrouwen. Ze voelen zich daar goed bij en zijn daar gelukkig van."

Maar het buddyschap is niet alleen een meerwaarde voor de deelnemer. Ook voor de vrijwilliger heeft het een grote impact. Op emotioneel vlak is het van grote waarde. Het biedt voldoening om iets te betekenen voor een ander. Iemand helpen, blij maken, een ruggeleuning bieden, geeft invulling en zin aan het eigen bestaan. Een woord dat systematisch naar voor komt is verrijking. Vrijwilligers krijgen meer begrip voor mensen die in moeilijke situaties leven. Ze worden niet alleen emotioneel maar ook cognitief rijker. Een van de vrijwilligers zei hierover: "Het verrijkt omdat het je doet realiseren dat er mensen zijn die het met veel minder moeten stellen. Ik kijk door mijn engagement niet anders naar mensen met een problematiek, wel kijk ik meer intens, met meer begrip en mededogen".

Voor de studenten die aan het project van Kompanjon deelnemen is de meerwaarde voor hun toekomstige beroep groot: "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". (Béatse, 2019)

Het project Buddy@School

Het project Buddy@School is een actie-onderzoek, gefinancierd door de Karel de Grote Hogeschool. Het Expertisecentrum voor Krachtgericht Sociaal Werk sloeg de handen in elkaar met de lerarenopleiding om dit project op poten te zetten. Het project startte in september 2018 en zal eindigen eind 2020.

In het project koppelen we vrijwilligers en studenten (buddy's) aan (gewezen) anderstalige nieuwkomers. We willen op die manier bijdragen aan een positief oriënterings- en keuzeprocess bij (gewezen) anderstalige nieuwkomers in het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Een tweede doelstelling is het versterken van het sociaal weefsel rond nieuwkomersgezinnen. Centrale doelstellingen in elk van de ondersteuningsrelaties zijn het ontwikkelen van taalvaardigheid én het bieden van tastbare en emotionele ondersteuning.

Vijf lagere scholen in Antwerpen nemen momenteel aan het project deel. Het gaat over de Heilige Familie in Berchem, de Mozaïek en de

Esdoorn in Borgerhout, SIGO en De Bever in Deurne. In de Heilige Familie en de Mozaïek werken we met 'vrijwilligers' die we wiervan na een intensieve zoektocht. In de andere drie scholen startten we met 'studenten-vrijwilligers' die vanaf dit academiejaar nieuwkomerskinderen en hun gezinnen ondersteunen. In onze opleiding sociaal werk wordt er meer en meer belang gehecht aan maatschappelijk engagement-opdrachten voor studenten. Door aan de praktijk van vrijwilligersorganisaties en projecten mee te werken, verwerven ze een uniek leefwereldperspectief: ze leren zien en ervaren hoe het leven van hun toekomstige leerlingen en cliënten vorm krijgt en loopt. Ze leren in deze projecten ook verbinding maken met heel diverse mensen. In Buddy@School zijn dit academiejaar 17 studenten actief en 7 vrijwilligers. Ze begeleiden kinderen en hun gezinnen van heel diverse origine: Bulgarije, Marokko, Ghana, Somalië, Afghanistan. We werken samen met Kompanjon vzw en De Schoolbrug vzw om hen en de gezinnen goed te kunnen ondersteunen binnen de bijzondere relatie die ze aangaan.

Als actie-onderzoekers functioneren wij deels als ondersteunende kracht. Het werk van de professional die vrijwilligers ondersteunt, laat zich methodisch indelen in onderscheiden domeinen: werving, matching, ondersteuning, vorming en verandering.

Vrijwilligers *werven* is een tijdsintensief proces dat promotionele acties, netwerking en veel directe communicatie vereist. We leerden in het eerste jaar van het actie-onderzoek dat dit een hindernis kan zijn om, na het beëindigen van het actie-onderzoek, effectief scholen zelf buddywerkingen te laten opstarten. De realiteit van zorgcoördinatoren laat dit niet toe. Dit is één van de redenen waarom we er dit jaar voor kozen om met student-vrijwilligers aan de slag te gaan. De meerwaarde voor de kwaliteit van het onderwijs is in die mate groot dat we willen onderzoeken of een blijvend structureel samenwerkingsverband mogelijk is tussen de deelnemende scholen en de Karel de Grote Hogeschool.

Als ondersteunende krachten screenen we ook de vrijwilligers en de studenten. We gaan na wat hun motivatie is, wat zij zoeken, welke talen ze spreken, welke momenten ze beschikbaar zijn, welke hobby's of passies ze kennen. Wanneer vrijwilligers/studenten worden gematcht met de kinderen in het project, houden we deze informatie in het achterhoofd. Duo's *matchen* is geen sinecure. Het is een tijdsintensieve puzzel die naast ervaring ook een grote dosis *fingerspitzengefühl* en mensenkennis vereist (Van den Tier & Potting, 2015).

Eens de duo's gevormd, is een belangrijke taak van de ondersteunende professional het *ondersteunen* en *waarderen* van vrijwilligers en deelnemers. Belangrijkste doelstelling daarbij is ervoor zorgen dat deelnemer en vrijwilliger zich veilig en gesteund voelen. Vrijwilligers ervaren dat ze er niet alleen voorstaan en dat er iemand is bij wie ze met hun zorgen en vragen terecht kunnen. Het is dan ook belangrijk om als ondersteuner 'present' te zijn, open en toegankelijk. Om de studenten te ondersteunen, jonge mensen voor wie dit 'maatschappelijk engagement' vaak de toegangspoort is tot een heel nieuwe wereld, installeerden we een duidelijk ondersteuningssysteem. Elk van de drie onderzoekers coacht individueel een aantal van de studenten die met elke vraag bij hen terecht kunnen. Daarnaast voorzien we ook een ondersteunende *vormingscyclus* in samenwerking met Kompanjon vzw. Naast een opstartvorming en

een slotbijeenkomst worden één tot drie intervisiebijeenkomsten georganiseerd. Het aantal intervisies is afhankelijk van hoeveel tijd studenten binnen hun specifieke opleiding beschikbaar hebben voor maatschappelijk engagement. De studenten vullen ook een bezoekverslag in na elk bezoek aan het gezin. Binnen de week krijgt de student hier feedback op van zijn of haar coach.

Het laatste domein waarop een sociale professional werkzaam is, is werken aan *verandering*. Op dit domein functioneren we niet alleen als professionals maar ook als onderzoekers. In dit actie-onderzoek willen we immers gegronde antwoorden vinden voor verschillende onderzoeksvragen. We willen de opbrengsten/uitkomsten in kaart brengen voor zowel anderstalige leerlingen en hun ouders, de studenten en de vrijwilligers en voor de school. Immers, we streven een duurzaam effect na en willen een methodiek op maat van scholen uitwerken die duidelijk expliciteert hoe een buddywerking in de lagere school het best wordt vormgegeven en verandering kan brengen. We zoomen dit jaar bovendien in op de vraag hoe er een draagvlak kan worden gecreëerd door de verbinding tussen de verschillende betrokkenen te verbeteren. We focussen ons daarbij in het bijzonder op de leerkrachten om hun perspectief op betrokkenheid en winst voor de eigen professionele opdracht van invloed te laten zijn op onze aanbevelingen om een 'succesvolle' buddywerking in een schoolse context te realiseren.

Het belang van inzetten op draagvlak en samenwerking werd in het eerste actiejaar erg duidelijk. De uitdaging is zeer complex voor alle betrokken leerkrachten en zorgcoördinatoren, vrijwilligers, ouders en kinderen. Het vraagt werk, veel werk, overleg en communicatie om alle betrokkenen te laten samenwerken. Er moet een soort van dans worden georganiseerd om al deze mensen in dat gemeenschappelijke veld dat de onderwijskansen van alle kinderen als uitgangspunt neemt, te laten functioneren. Het betekent vaak springen, improviseren, vertrouwen op elkaar, op de kracht van ontmoeting en verbinding. Het vraagt bereidheid om voortdurend te leren in een veld van vele verschillen. Dat gaat niet zonder bewegen en struikelen. En evenmin zonder de passie en begeestering om het ritme van de dans te vinden. Het is die dansvloer die we willen ondersteunen, in de complexe praktijk opdat een kansrijke wereld voor nieuwkomerkinderen mogelijk zou worden.

**Bea VAN ROBAEYS, Vicky LYSENS-DANNEBOOM,
Siene VAN HOORICK**
Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen

BIBLIOGRAFIE

- Béatse, K. (2019). Kansarmoede kan de hoofdbezigheid van een heel gezin zijn. Dat heb ik echt ervaren. (Lore, 21 jaar, studente lerarenopleiding). In *Welwijs*, 30 (3): 15-18.
- Unia (2018). *Diversiteitsbarometer Onderwijs*. Brussel: Unia. Interfederaal Gelijkekansencentrum.
- Van Avermaet, P.; Derluyn, I.; De Mayer, S.; Vandommele, G. & Van Gorp, K. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*. Eindrapport. Gent: Universiteit Gent.
- Van Robaey, B. (2016). Ouders uit kansarme gezinnen aan het woord over zorg en onderwijs voor jonge kinderen. In *Welwijs*, 27 (3): 10-12.
- Van Robaey, B. & Lyssens-Danneboom, V. (2018). *Kwetsbaar Verbonden. De duomethodiek in Vlaanderen*. Leuven: LannooCampus.
- Goosen, K. & Boone, S. (2017). *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeproces van basis naar secundair*. Leuven: LannooCampus.
- Van den Tier, M. & Potting, M. (2015). *Een maatje voor iedereen? Een wetenschappelijke basis onder de methode maatjesproject*. Utrecht: Movisie.

De impact van de schoolcontext op attitudes en gedrag met betrekking tot gender en seksualiteit

Heleen DELODDER en Mieke VAN HOUTTE

Met de start van de adolescentie beginnen jongeren zich steeds meer aan het gezin te onttrekken, en worden de peers, de ruimere groep leeftijdsgenoten, steeds belangrijkere spelers in het socialisatieproces. Jongeren voelen druk om hun attitudes en gedrag aan te passen om niet uit de toon te vallen, en/of om aan populariteit te winnen. Dit geldt ook voor attitudes en gedrag met betrekking tot gender (ideeën over mannelijkheid en vrouwelijkheid) en seksualiteit. Bovendien worden jongeren seksueel actief in deze periode. Eén omgeving waar jongeren een groot deel van hun tijd met leeftijdsgenoten spenderen, is de schoolomgeving. Door te onderzoeken welke aspecten van de schoolomgeving een invloed hebben op attitudes en gedrag wat betreft gender en seksualiteit, krijgen we inzicht in hoe eerder schadelijke attitudes en gedragspatronen doorgegeven worden. Zo kan onderzocht worden hoe, onder andere, homonegatieve attitudes, genderstereotypen, het ervaren van druk tot genderconformiteit, ... versterkt of afgezwakt worden onder invloed van de schoolomgeving. Dit is wat wij in opdracht van het Agentschap Binnenlands Bestuur (Vlaamse overheid) bestudeerden en beschreven in het rapport 'De relationele, seksuele en genderbeeldvorming, en de relationele, seksuele en genderervaringen van jongeren in contexten met een verschillende geslachtscompositie'.

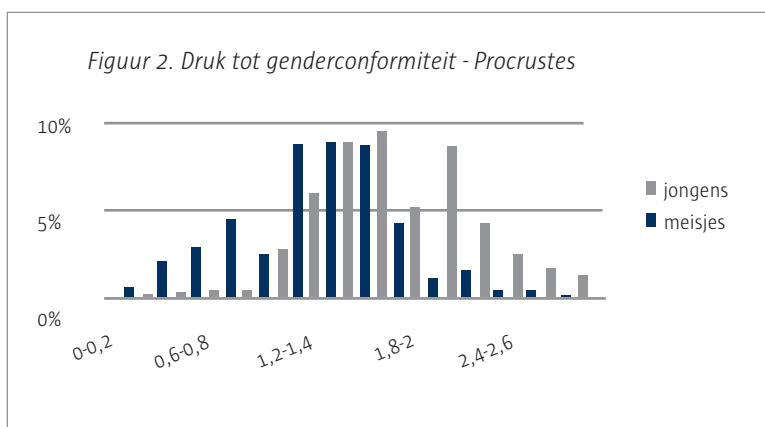
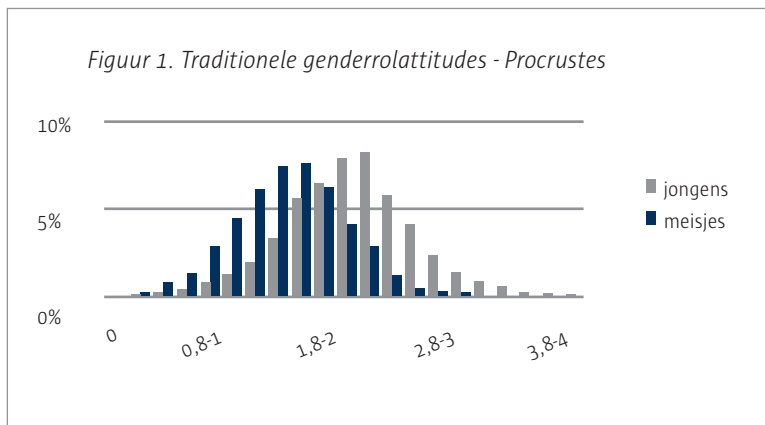
In dit onderzoek werd gebruikgemaakt van de datasets van het Procrustes-project (2012-2015), de JeugdOnderzoeksPlatform-schoolmonitor (JOP, 2013), en het Vlaams LeerlingenOnderzoek (VLO) (2004-2005). In de eerste plaats werden geslachtscompositie-effecten onderzocht, maar ook andere compositie-effecten werden bestudeerd. Dat zijn effecten van de samenstelling van de leerlingenpopulatie bovenop eventueel bestaande effecten van de eigen kenmerken van de leerling. Gebaseerd op de premisse dat jongens en meisjes – samen genomen als groepen – gemiddeld van elkaar verschillen, werd verwacht dat de verhouding jongens en meisjes in de leerlingenpopulatie een gevolg heeft voor de cultuur (de gedeelde overtuigingen onder de leerlingen) in een school, die op haar beurt een effect heeft op de individuele leerlingen. We pasten deze redenering, die stoelt op de groepssocialisatietheorie van Harris (1995), telkens op ongeveer dezelfde manier toe om diverse uitkomsten te verklaren. De groepssocialisatietheorie stelt dat jongeren zich vooral identificeren met leeftijdsgenoten in hun leefwereld en dat die de grootste invloed hebben op de identiteitsvorming van jongeren, groter dan de invloed van het gezin. Naast geslachtscompositie (in ons onderzoek het percentage meisjes in een school) bestudeerden we ook effecten van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond, de gemiddelde socioeconomische status in een school en de heersende genderrolcultuur (de gedeelde genderrollattitudes onder

de leerlingen). Hierbij brachten we telkens relevante individuele kenmerken van leerlingen in rekening, zodat we ook zicht kregen op de impact van deze kenmerken op de beschouwde uitkomsten. In totaal werden vijf thema's belicht. Ten eerste bestudeerden we genderrollattitudes, of de mate waarin de jongeren er meer of minder traditionele denkbeelden op nahouden over welk gedrag van mannen en vrouwen verwacht kan worden. Ten tweede beschouwen we de mate waarin ze negatief oordelen over homoseksualiteit, kortom hun homonegatieve attitudes. Ten derde bekijken we de mate waarin jongeren druk ondervinden zich te gedragen volgens wat de samenleving voor hun geslacht voorschrijft, dus de ervaren druk tot genderconformiteit. We gaan na in welke mate 'genderatypische' jongeren, die in attitudes en gedragingen zeggen af te wijken van de gendernorm, zich thuis voelen op school. Ten vierde focussen we op genderatypische vrijetijdsactiviteiten. En ten vijfde bekijken we hoe jongeren denken over seksualiteit en relaties.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meisjes scoren doorgaans progressiever dan jongens op de verschillende uitkomstvariabelen: genderrollattitudes, homonegativiteit, druk tot genderconformiteit en genderatypicaliteit, genderatypische vrijetijdsactiviteiten en seksualiteit en relaties. Twee centrale

genderkenmerken worden weergegeven in figuren 1 en 2. Beide grafieken tonen data van het Procrustes-project en laten zien dat jongens meer traditionele genderrolattitudes hebben en ook meer druk ervaren om zich te conformeren aan gendernormen, vergeleken met meisjes.



Met de term genderrolattitudes wordt verwezen naar de houdingen met betrekking tot culturele verwachtingen over mannen en vrouwen. Een maat voor genderrolattitudes is beschikbaar in de data van Procrustes en het JOP, en deze werden geoperationaliseerd aan de hand van hoe de jongeren scoren op items als 'Een jongen die als hobby naar ballet gaat, daar is iets mis mee' en 'Een vrouw heeft nood aan een man die haar koestert en bewondert'. Op de schaal van traditionele genderrolattitudes, die gaat van 0 (progressief) tot 4 (traditioneel), scoren de jongens (van het Procrustes-project) gemiddeld 1,91, een stuk hoger dan de meisjes die gemiddeld 1,37 scoren. Jongens en meisjes scoren gemiddeld dus wel eerder progressief, maar jongens scoren significant hoger, dus traditioneler dan meisjes. Tussen de instrumenten van JOP en Procrustes zijn er wel verschillen, maar ook in de data van het JOP wordt gevonden dat jongens gemiddeld traditionelere genderrolattitudes hebben dan meisjes. Die bevinding ligt in lijn met bestaand onderzoek (Bolzendahl & Myers, 2004), dat onder andere stelt dat mannen denken dat ze meer te verliezen hebben bij minder genderongelijkheid dan vrouwen.

Jongens hebben meer dan meisjes traditionele genderrolattitudes en ervaren meer druk om te conformeren aan gendernormen

Jongens ervaren ook meer druk tot genderconformiteit dan meisjes: zij scoorden doorgaans hoger op items als 'Ik vind het belangrijk me te gedragen zoals andere jongens' en 'De jongens die ik ken zouden boos worden wanneer ik met meisjesspeelgoed zou willen spelen' (gemiddelde score van 1,79 voor jongens versus 1,2 voor meisjes). Opnieuw liggen deze resultaten in lijn van wat de literatuur stelt (Smith & Leaper, 2006). Gelijkaardige resultaten, waarbij jongens meer belang hechten aan genderstereotypen dan meisjes, worden gevonden in alle datasets wat betreft homonegativiteit. Genderatypische jongens en meisjes voelen zich gemiddeld in dezelfde mate minder thuis op school. Geen significant verschil dus tussen jongens en meisjes wat dat betreft. Voor vrijetijdsbestedingen waren de resultaten gemengd. Meisjes hebben, ten slotte, conservatievere opvattingen rond casual seks dan jongens (gemeten met de stelling 'is seks oké bij de eerste ontmoeting?'), maar geven tegelijkertijd vaker aan ooit al seks gehad te hebben.

Geslachtscompositie en genderrolattitudes

Dat meisjes door de band minder traditionele genderopvattingen hebben, wil niet zeggen dat als meisjes numeriek de overhand nemen in een groep, er automatisch een progressieve genderrolcultuur gecreëerd wordt, die de leerlingen op haar beurt beïnvloedt. Misschien trekken jongens met jongens op en meisjes met meisjes, juist omdat de aanwezigheid van beide geslachten ervoor zorgt dat men zich bewust wordt van het bestaan van gendernormen. Misschien is er geen sprake van wederzijdse beïnvloeding tussen de seksen, omdat iedereen zijn/haar eigen geslacht als referentiegroep neemt, of omdat de potentiële (hetero)relaties in gemengde groepen heteronormativiteit en de reproductie van traditionele genderrolpatronen kunnen bewerkstelligen.

De analyses op de Procrustes-data zijn weinig overtuigend als het gaat over een effect van de geslachtscompositie op traditionele genderrolattitudes. Enkel wanneer we alleen naar jongens keken, vonden we in de Procrustes-data een klein verband, waarbij een hoger percentage meisjes gepaard gaat met progressievere genderrolattitudes. Dit is een verband dat blijft bestaan na controle voor de genderrolattitudes bij aanvang van het middelbaar onderwijs en voor de genderrolattitude van de ouders, maar het is ook een behoorlijk klein verband. Verder kan uit de analyse op de Procrustes-data worden afgeleid dat de genderrolattitude van de leerling bij de aanvang van het middelbaar onderwijs samenhangt met de studiekeuze van de leerling. Jongeren met initieel traditionelere genderrolattitudes vinden we vaker in technische- of beroepsopleidingen. Dit verband bestaat onafhankelijk van de socio-economische achtergrond van de leer-

lingen, die trouwens alleen bij de jongste meisjes zwak gerelateerd is aan genderrollattitudes: hoe hoger de socio-economische status, hoe minder traditioneel deze meisjes denken. Dat er een verband is met de onderwijsvorm is niet onlogisch aangezien deze richtingen vaak eerder gendertypisch zijn. Op deze manier komen jongeren terecht in groepen die hun genderrollattitudes delen, waardoor ze minder in aanraking komen met andere opvattingen rond gender en hun attitudes rond genderrollen en homoseksualiteit minder uitgedaagd worden. Deze selectie-effecten tonen nog maar eens aan dat de studiekeuze niet alleen afhangt van de talenten van leerlingen.

De analyses op de JOP-data gaven dan weer sterkere indicaties dat een grotere aanwezigheid van meisjes een impact heeft op de genderrollattitudes van de individuele jongeren. Voor meisjes en jongens stellen we zowel samen als apart telkens vast dat leerlingen in scholen met proportioneel meer meisjes vaker progressieve genderrollattitudes hebben. Telkens gaat het weer om relatief kleine effecten, maar dit is niet uitzonderlijk voor contexteffecten, die zijn zelden groot. Met deze dataset was het niet mogelijk om na te gaan of de individuele attitudes de leerling potentieel sturen om een progressievere school te kiezen met meer meisjes. Tegelijk zitten de leerlingen in het JOP-project vaker al langer in dezelfde school omdat ze in hogere jaren zitten, waardoor ze een grotere kans hebben door de omgeving te zijn beïnvloed dan de leerlingen in Procrustes, die nog maar in het tweede secundair zitten. We kunnen aannemen dat op langere termijn de geslachtscompositie in scholen er wel degelijk toe doet, al gaat het maar om een bescheiden effect. Voor de andere compositie-effecten werden nauwelijks significante effecten gevonden. In beide datasets bleek dat de genderrollattitudes het sterkst verbonden zijn met het geslacht van de jongere.

Geslachtscompositie, druk tot genderconformiteit en gevoel van acceptatie

Op basis van de data van het Procrustes-project krijgen we inzicht in de mate waarin jongeren druk ervaren om te conformeren aan ideeën, normen en waarden rond gender en of dit verschilt van schoolcontext tot schoolcontext. Die druk om te conformeren kan van binnenuit komen, dus door jezelf opgelegd zijn. Maar hij kan zeker ook toegeschreven worden aan naaste vrienden of de ruimere *peergroep*, en wordt meer door jongens ervaren dan door meisjes (Egan & Perry, 2001). Er werd gespeculeerd dat de leerlingen in de scholen met proportioneel meer meisjes minder druk tot genderconformiteit zouden ervaren. De analyses tonen echter bijna geen effect van geslachtscompositie. Enkel voor de jongens wordt na controle voor de genderrollatitude van de ouders een significant effect gevonden, maar wel een effect dat tegen de verwachtingen ingaat en eigenlijk te klein is om veel belang aan te hechten. Individuele traditionele genderrollattitudes zijn de beste voorspeller voor het ervaren van druk tot genderconformiteit: jongeren met de meest traditionele opvattingen rapporteren het meest druk tot genderconformiteit.

Eerdere studies toonden al dat het gevoel geaccepteerd te worden door leeftijdsgenoten gedeeltelijk de relatie tussen gendertypica-

liteit en zelfwaardering medieert: het verschil in zelfwaardering tussen gendertypische en niet-gendertypische jongeren krimpt aanzienlijk wanneer rekening gehouden wordt met het gevoel aanvaard te worden door de groep (Smith & Juvonen, 2017; Smith & Leaper, 2006). Ons onderzoek toont dat gendertypische jongeren zich een stuk beter thuis voelen op school dan gendertypische jongeren (één van de belangrijkste factoren zelfs), maar dat dit verband minder sterk is in scholen met een traditionele genderrollcultuur. Het lijkt misschien contra-intuïtief dat net in scholen met een traditionele genderrollcultuur het verband tussen gendertypicaliteit en zich geaccepteerd weten minder sterk is, maar het zou kunnen dat jongeren in deze scholen meer druk ondervinden om te conformeren aan striktere genderidealen. Deze druk tot conformiteit kan het gevoel van een plek op school gevonden te hebben tegenwerken. Verder vinden we dat leerlingen in scholen met een hogere SES-compositie zich meer thuis voelen dan de leerlingen in scholen met een gemiddeld lagere SES. Verder onderzoek leert dat dit verband bij meisjes voorkomt, voor jongens wordt een dergelijk effect niet gevonden.

Geslachtscompositie en andere genderindicatoren

Voor de houding van de leerlingen tegenover homoseksualiteit werd ook weer gebruikgemaakt van data van het Procrustes-project en het JOP. Jongens vertonen meer homonegatieve attitudes dan meisjes. Homonegativiteit en traditionele genderrollattitudes liggen dan ook dicht bij elkaar. Hoewel gender en seksuele oriëntatie wel degelijk aparte concepten zijn, zijn ze inherent nauw met elkaar verweven. Vanuit het oogpunt van traditionele genderrollideologie wordt homoseksualiteit, en alle seksualiteit die afwijkt van heteroseksualiteit, gezien als een schending van gendernormen (Herek, 1990). De verwachting was dat van de leeftijdsgenoten in de ruime omgeving een effect uitgaat op de attitudes van een leerling, maar de resultaten tonen slechts beperkte aanwijzingen voor het bestaan van een effect van de geslachtscompositie in de school. De effecten zijn opnieuw relatief klein tot verwaarloosbaar te noemen. Voor de andere schoolcomposities volgen de resultaten in de verschillende datasets grotendeels dezelfde lijn. In beide datasets vinden we min of meer dat leerlingen in scholen met een hogere SES-context gemiddeld lager scoren op homonegativiteit dan leerlingen in scholen met een lagere SES-compositie, zelfs wanneer er gecontroleerd wordt voor hun individuele SES. Tegelijkertijd speelt een significant effect van scholen met overwegend leerlingen met een migratieachtergrond op homonegatieve attitudes. Los van de eigen migratieachtergrond geven leerlingen in zulke concentratiescholen aan meer negatieve attitudes te hebben ten overstaan van homoseksualiteit. Het gaat hierbij uiteraard over gerapporteerde homonegativiteit, wat niet noodzakelijk iets zegt over werkelijke overtuigingen of gedrag. Binnen bepaalde contexten kunnen respondenten bij het beoordelen van stellingen rekening houden met wat binnen die context als wenselijk wordt beschouwd. We stellen wel vast dat vooral jongens, jongeren met een migratie-achtergrond, met hogere religiositeit, en met traditionele genderrollattitudes een hogere mate van homonegativiteit manifesteren.

Jongeren met de meest traditionele opvattingen ervaren het meest druk tot genderconformiteit

Al bij al is er geen verband tussen de geslachtscompositie in scholen en cross-gender of genderatypische vrijetijdsactiviteiten, dus activiteiten die traditioneel als voor het andere geslacht beschouwd worden. De analyses rond vrijetijdsbestedingen zijn gebaseerd op de drie datasets (Procrustes, JOP, VLO). Wanneer een jongere aangaf soms/vaak of op minstens maandelijkse basis een activiteit uit te voeren, werd die als een hobby gezien. Op basis van de literatuur, namen we de activiteiten gaming en technische hobby's als 'mannelijke' activiteiten mee in onze analyses. Lezen en creatieve hobby's (muziek maken, zingen, schilderen, dansen, ...) rekenden we tot de 'vrouwelijke' activiteiten. Een enkele analyse op de data van het VLO onderzoekt creatieve hobby's georganiseerd binnen een vereniging. We onderzochten in welke mate schoolomgevingen jongeren kunnen sturen bij het invullen van hun vrije tijd, meer bepaald welke omgevingen jongeren stimuleren of verhinderen om genderatypische vrijetijdsactiviteiten uit te voeren. De resultaten bevestigen dat traditionele genderrolattitudes jongens tegenhouden om buiten de lijntjes te kleuren van wat de maatschappij traditioneel acceptabel acht voor mannen: in alle analyses met de jongens als onderzoeksgroep vinden we dat traditionele genderrolattitudes erg belangrijk zijn bij de keuze van hobby's. Voor meisjes, daarentegen, vinden we geen verband tussen genderrolattitudes en de participatie aan "jongenshobby's". Dit is opnieuw een bevestiging dat er op dit gebied voor jongens en mannen minder manoeuvreerruimte is en dat meisjes minder streng beoordeeld worden wanneer ze mannelijk gedrag etaleren (Pascoe, 2011).

Ten slotte hebben we ons gebogen over twee vragen, namelijk: 'Wat is de impact van de proportie jongens/meisjes op school op hoe jongens en meisjes denken over liefde en seksualiteit?' en 'Wat is de impact van de proportie jongens/meisjes op school op de ervaring met seks van jongens en meisjes?'. Omdat attitudes over liefde en seksualiteit en ervaringen met seks in deze twee vragen een heel breed scala aan topics dekken, focussen we op twee uitkomstvariabelen: of de adolescent al seks gehad heeft en of akkoord gegaan wordt met de stelling dat seks oké is onmiddellijk bij de eerste kennismaking. Voor de analyses maken we gebruik van de VLO-dataset uit 2004-2005, met respondenten tussen de 13 en 20 jaar (het Sexpert-onderzoek van 2011-2012 bevestigt de gevonden tendensen). Meisjes gaan beduidend minder vaak akkoord met casual seks: ze vinden het minder oké om seks te hebben met iemand die je net ontmoet hebt dan jongens. Het geslacht van de jongere is de belangrijkste determinant in deze analyse. Jongens ondervinden een effect van naar een school te gaan met een groter percentage meisjes, en lijken dus de attitudes rond de timing van seks van meisjes over te nemen. Dit effect is echter opnieuw klein en moet met enig voorbehoud benaderd worden. Meisjes hebben vaker al eens seks gehad dan jongens. In scholen met proportioneel meer meisjes geven jongens vaker aan al geslachtsgemeenschap te hebben gehad. Dit contexteffect is in vergelijking met de andere significante effecten bijna onbeduidend, en voor meisjes wordt geen dergelijk effect gevonden. Voor de andere schoolkenmerken leggen de analyses geen significante verbanden bloot. De belangrijkste factoren die voorspelden of een jongere al seks had gehad, waren de gevolgde onderwijsvorm en het hebben van vrienden van het andere geslacht.

Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat schoolcompositiekenmerken, en meer bepaald geslachtscompositie, niet altijd zo een prominente rol hebben in de vorming van de attitudes en gedragspatronen bij jongeren. Als de geslachtscompositie al een impact heeft, is deze doorgaans zeer klein tot verwaarloosbaar en vooral merkbaar bij jongens. Dit geldt bijvoorbeeld voor traditionele genderrolattitudes en homonegativiteit, die minder aanwezig zijn bij vooral de jongens in scholen met meer meisjes. Een paar kleine schooleffecten kunnen wel van betekenis zijn, zoals de rol van de SES-schoolcompositie, de onderwijsvorm, of een overwicht van leerlingen met een migratieachtergrond bij de reproductie van homonegatieve attitudes. Of de bevinding dat gendertypische jongeren zich een stuk beter thuis voelen op school dan genderatypische jongeren, maar dat dit verband minder sterk is in scholen met een traditionele genderrolcultuur, wat vaker voorkomt in scholen met een overwicht aan jongens. Het zou kunnen dat jongeren in deze scholen meer druk ondervinden om te conformeren aan gendernormen, waardoor ze er zich minder thuis voelen. Deze resultaten zijn betekenisvol en interessant, omdat het in termen van beleid relatief makkelijker is om in te grijpen in schoolkenmerken, dan te proberen individuele factoren te manipuleren. Deze resultaten geven het signaal dat er, met het oog op het terugdringen van homonegativiteit, ingezet zou moeten worden op een betere socio-etnische mix op scholen. Socio-etnisch gesegregeerde scholen of scholen met overwegend jongens kunnen meer aandacht besteden aan genderthema's.

De rode draad in deze studie is toch wel dat jongens, meer dan meisjes, het zich minder lijken te kunnen permitteren om buiten de lijntjes te kleuren wat betreft gender. Ze ervaren meer druk om te conformeren aan mannelijke genderstereotypen en hechten zelf ook meer belang aan genderrolpatronen, waardoor ze bijvoorbeeld verhinderd worden om deel te nemen aan "typisch vrouwelijke" hobby's of carrièrepaden, en misschien opties aan zich voorbij laten gaan die zouden kunnen bijdragen aan hun eigen welzijn. Het is daarom belangrijk dat op school aandacht besteed wordt aan en gewerkt wordt rond de voordelen voor mannen van meer gelijkheid tussen mannen en vrouwen, en te onderstrepen dat dit niet enkel vrouwen aangaat.

Heleen DELODDER en Mieke VAN HOUTTE
Universiteit Gent, CuDOS, Vakgroep Sociologie

REFERENTIES

- Bolzendahl, C. I., & Myers, D. J. (2004). Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men, 1974–1998. *Social forces*, 83(2), 759-789.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental psychology*, 37(4), 451.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458.
- Herek, G. M. (1990). The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of interpersonal violence*, 5(3), 316-333.
- Pascoe, C. J. (2011). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*: University of California Press.
- Smith, D. S., & Juvonen, J. (2017). Do I fit in? Psychosocial ramifications of low gender typicality in early adolescence. *Journal of adolescence*, 60, 161-170.
- Smith, T. E., & Leaper, C. (2006). Self perceived gender typicality and the peer context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 91-104.

Expeditie Geslaagd

Een samenlevings- en motivatieproject voor leerlingen van de tweede graad bso

Andy DEBURCHGRAEVE, Nadia EL ALLAOUI en Melissa PAPELEU



Leerlingen die de schoolbanken verlaten zonder diploma op zak, ze vragen meer en meer onze aandacht. Het niet behalen van een diploma is niet alleen een belemmering voor de jongere in zijn professionele loopbaan. Ook de samenleving krijgt uiteindelijk de rekening... van vervangingsinkomens, over ziektekosten tot herscholing.

“De leerkracht kijkt ernstig de klas in. Een voor een kijkt hij de leerlingen aan. Hij zegt ‘1 op 10 haalt wellicht het 6^{de} jaar niet. Dat betekent dat twee leerlingen van deze klas geen diploma secundair onderwijs zouden halen’. Kenneth en Ahmed kijken elkaar aan. Wie zal er bij de 100 dagenviering niet meer bij zijn?’

Excuseer, hoeveel leerlingen behalen geen diploma?

Voor we de wereld van Expeditie Geslaagd induiken, eerst toch eens checken hoe onze scholieren in Vlaanderen ervoor staan. We mogen beginnen met goed nieuws. Het Vlaamse Gewest is er in geslaagd om het aantal jongeren zonder diploma, in tien jaar tijd, met 1,3%-punt terug te dringen tot 7,3%. Als we op het niveau van België kijken, is de vooruitgang zelfs nog sterker: het aantal ongediplomeerde schoolverlaters liep met 2,5%-punt terug. De leerlingen die de schoolbanken zonder diploma verlaten, is 8,6% (Steunpunt Werk, 1999-2018).

Hoe doen we het in vergelijking met onze Europese buurlanden? Tien jaar geleden, stonden we op de 11^{de} plaats van de 28 Eurolanden. Ruim 3%-punt beter dan het gemiddelde. Momenteel lopen we achterstand op. We zijn teruggevallen naar de 14^{de} plaats. We komen nog boven het gemiddelde uit, maar moeten ook hier 1%-punt afstaan (Steunpunt Werk, 1999-2018).

Goed nieuws dus? Niet echt, want, net zoals onze onderwijspartners, maken wij ons zorgen om de 1 op 12 leerlingen die de eindmeet niet halen. We scharen ons achter de 200 000 beroepskrachten die zich dagelijks inzetten voor onze kinderen en jongeren en gaan graag de uitdaging aan om meer jongeren tot de finish te brengen. Hiervoor schoven we aan in de schoolbanken van verschillende beroepssecundaire klassen in het derde en vierde jaar. De kalender gaf september 2014 aan... het zaadje van ‘Expeditie Geslaagd’ werd geplant.

Op de schoolbanken maakten we kennis met Kenneth, Ahmed, Cibel en Sara. Maar we gingen ook te rade bij onderzoekers Liesbeth, Greet, Pierre-Yves en Christophe.

Wie zijn die jongeren die geen diploma halen?

Cibel bleef al in het kleuteronderwijs een jaartje langer hangen, haar Nederlands was nog niet goed genoeg. Ook in de lagere

school kon ze niet goed mee. Het 2de leerjaar mocht Cibel nog eens overdoen. Gelukkig kwam er ook goed nieuws. Het 6de leerjaar mocht ze overslaan en meteen naar het middelbaar! Ze kwam terecht in 1B, haar droom om dokter te worden viel aan diggelen.

Een onderzoek van KU Leuven (Van Parys, Van Dooren en Struyven, 2013) vertelde ons meer over die jongeren die niet op de arbeidsmarkt raken. De link tussen werkloosheid en lage scholing is meer dan duidelijk. Ruim 4 op 5 werklozen is laaggeschoold. Bijna 4 op 5 beschikt niet over een rijbewijs. En de helft is van niet-Europese origine. Uit deze gegevens kunnen we vaststellen dat jongeren van een **niet-Europese origine** een veel groter risico lopen op het niet behalen van een diploma.

Elffers en Oort (2012) gingen na welke leerlingen het risico liepen de eindmeet niet te halen. Ze stelden vast dat leerlingen van een **etnische minderheid**, leerlingen in een **een-oudergezin** en leerlingen in een gezin in **armoede** vaker zonder diploma eindigen.

Leerlingen die geen diploma behaalden in Frankrijk werden door Bernard en Michaut (2013) beschreven. Hoe jonger de leerling, hoe meer hij/zij geneigd is om tot de finish door te gaan. Dus, hoe vaker een leerling **blijft zitten**, hoe minder kans dat hij/zij een diploma haalt. Bovendien blijkt dat leerlingen met een **papa, geboren in het buitenland**, minder vaak een diploma behalen. Ten slotte, het al dan niet hebben van een **diploma secundair** van **de ouders** heeft eveneens een invloed op de schoolse prestaties van hun kinderen.

Sauer en Tondt (2014) vermelden interessante gegevens over afhakers. Bijna alle leerlingen die afhaken zijn **blijven zitten**. **Jongens** doen het opvallend slechter (61 % jongens). En, jongeren met een **andere thuistaal** lopen meer risico op het mislopen van dat diploma.

Recente informatie over schoolverlaters zonder diploma vinden we bij het departement onderwijs, "samen tegen schooluitval". Ook daar vinden we de volgende risicofactoren terug: **jongen, blijven zitten, andere thuistaal, armoede, lage opleiding ouders.**

Samengevat, onze doelgroep zijn diegenen die een beroepsopleiding volgen, blijven zitten zijn, thuis geen Nederlands praten, leven met een alleenstaande ouder, opgroeien in een armer gezin, ouders hebben zonder diploma,...

We kennen de reizigers en de bestemming. We nemen je graag mee door de verschillende lessen in de Expeditie Geslaagd reeks.

Expeditie Geslaagd, samen op weg

Ahmed speelt met zijn vrienden vaak tot in de vroege uurtjes Fiffa 2019.

Hij ligt soms te slapen in de les. De leerlingbegeleidster gaat een gesprek aan met Ahmed hierover.

Leerlingen brengen het merendeel van hun tijd door op school. Best Friends Forever, elkaars boekentassen verstoppen, grapjes uithalen met de leerkrachten, de kick van een vraagstuk op te lossen, het eindrapport,... we kennen het allemaal. Maar ook turnpak vergeeten, ruzie op de speelplaats, boze woorden van de leerkracht, huiswerk niet gemaakt, play-station spelen tot 4u 's nachts, ... Sommige leerlingen raken de band kwijt met de klasgenoten, met de school, met wat ze echt graag willen: een diploma.

Deze jongeren vertrekken op 1 september op een 'expeditie' met een slaagpotentieel dat wij al eens durven te vergelijken met een versleten auto. Hij valt soms stil. Er vallen stukken af. Hij wordt voorbijgestoken. Je kan er niet mee op de autostrade. Je moet er de hobbelige binnenwegjes mee nemen. De tocht is lastiger, duurt langer, je moet je meer concentreren, je moet regelmatig bijtanken, maar... het is wat je hebt, hij rijdt en je kan er – mits wat hulp - ook mee aan de finish komen.

'Expeditie Geslaagd' wil ervoor zorgen dat jongeren die dreigen af te haken ook de eindmeet halen. De tankstations en garages langsheen de weg zijn de plaatsen waar we even tot rust komen, bijtanken of iets (laten) herstellen. Ze staan in onze methodiek, symbool voor de lesmomenten 'Expeditie Geslaagd'.

De lessen worden gegeven door een leerkracht of een leerlingbegeleid(st)er. Elke les duurt ongeveer 2 lesblokken. De lessen volgen elkaar maandelijks op. Bij voorkeur van november tot mei.

De verschillende tankstations hebben elk hun eigen thema. De lesgever kan kiezen uit verschillende methodieken om het thema aan te brengen.

Aan de start

De ouders van Sara zijn 5 jaar geleden naar België gekomen met de hoop op een betere toekomst voor hun dochter. Ze hebben niet de kans gekregen om lang op de schoolbanken te vertoeven. Smartschool, leerlingenbegeleiding, opvolgboekje, oudercontact,... het is hun allemaal onbekend. Sara staat er op schools vlak helemaal alleen voor.

Leerlingen staan niet met gelijke middelen aan de start. Vóór we vertrekken maken we een inventaris op. Wat maakt de reis zwaarder voor die ene leerling? We overlopen de risico's samen. We bekijken de persoonskenmerken. Hoe is je gedrag? Zit je goed in je vel? Ben je vaak afwezig? Het zijn allemaal elementen die je schoolleven sterk beïnvloeden.

We bekijken ook de zaken waar je als leerling weinig invloed op hebt. Kunnen je ouders je helpen met huiswerk? Vinden je ouders de school belangrijk? Moet je vaak thuis helpen? Maken je ouders vaak ruzie? Is er weinig geld thuis?

Elke leerling maakt voor zichzelf een risico-profiel. Naast de risico's plaatsen we de beschermende acties. We denken hierbij aan hobby's, vrienden kiezen die je kunnen helpen, doelstellingen stellen, vakantiejob kiezen in functie van beroep, bijles nemen, in de studie blijven,...

De boodschap van deze les? We gaan met zijn allen naar dat rapport in juni. We helpen elkaar er te raken.

Vrienden - dreeries - maten

De leerkracht vraagt aan de leerlingen waardoor de ruzie is ontstaan? "Wel juffrouw, Kenneth dropte een dish over zijn favo mattie!"

Kinderen in de lagere school zijn nog vaak met iedereen bevriend. In het middelbaar sluiten jongeren meer gerichte vriendschappen: ze ondervinden welke soort mensen hen liggen. Ze maken meer tijd vrij voor hun vrienden en doen samen allerlei activiteiten. De vrienden worden op een gegeven moment belangrijker dan het gezin. Ze worden een soort familie waar de jongere deel wil van uitmaken. In die vriendschappen gaan jongeren op zoek naar antwoorden op vragen als: Welke kleren moet ik aan? Hoe moet ik praten? Wat is belangrijk in het leven? Waarom zeuren ouders zo?



Vriendschappen kunnen jongeren ondersteunen in het behalen van een diploma. Huiswerk samen maken, cursussen uitlenen, een moeilijk onderdeel uitleggen aan elkaar, spieken bij een toets, afspreken om samen naar school te rijden, elkaar aansporen om op te letten, enz.

Maar, de vriendenkring kan ook de andere kant op gaan. Spijbelen, storend gedrag in de les, “studeren is voor nerds”, te weinig slaap, zich afzetten tegen ouders en leerkrachten,...

In deze les gaan we na wat ‘een goede vriend’ dan wel mag zijn. Zo zal een goede vriend je steunen in het behalen van een diploma. Verder bekijken we hoe groot de invloed van de vriendenkring is in het dagelijks handelen en denken van de leerlingen. We proberen een onderscheid te maken tussen positieve en negatieve groepsdruk. Zo kunnen vrienden je aanzetten om je lief te kussen, maar kunnen ze je evengoed aanzetten tot het roken van je eerste sigaret in de toiletten.

We bekijken ook de klasgroep. Wie heeft het meest invloed? Hoe groot is die invloed? Wat doet hij/zij met die invloed? Zetten de leidersfiguren de rest aan tot meewerken of tegenwerken? Wat zijn de gevolgen voor de punten van de klas? Wat zijn de gevolgen voor de leerlingen die moeite hebben met de leerstof?

Ten slotte, wellicht de moeilijkste opdracht van het hele traject: geef een compliment aan je leerkracht.

Mijn netwerk

De leerlingen geven elk op hun beurt een compliment aan de leerkracht. Cibel zegt: “Juffrouw, jij bent de mama die ik niet heb”. De leerkracht is tot tranen toe bewogen.

Het netwerk van een jongere gaat vaak niet verder dan de vrienden. In deze les bekijken we wie nog tot het netwerk behoort, of kan behoren. We denken hierbij aan een bijzondere leerkracht, een familielid, de voetbaltrainer, enz.

De leerlingen brengen hun netwerk in kaart. Wie zijn de belangrijke personen? Wat betekenen ze voor jou? Bij wie kan je terecht om je te helpen met je huiswerk? Wie is er voor jou als je ruzie hebt met je vrienden?

De relatie met familie of opvoeders is voor veel jongeren in de puberteit problematisch. Dat ouders dikwijls vervelend kunnen zijn, daar gaan we vanuit. Maar we stellen ons de vraag: zien onze ouders/opvoeders ons graag? Hoe tonen zij dat? Zie ik hen graag? Hoe toon ik dat? Wat heb ik mee van mijn ouders?

Ten slotte oefenen we nogmaals in complimenten geven. Welke leerkrachten wil je bedanken? Wat heeft die leerkracht voor jou betekend?

Leerlingenklassenraad

“Op de leerlingenklassenraad brengt Kenneth aan dat hij moeilijk uit zijn bed raakt. Hij kwam in het 1ste trimester al 14 keer te laat. Zijn beste vriend Ahmed biedt aan om ‘s morgens samen de bus te nemen naar school”

De leerlingenklassenraad wordt na het kerstrapport en na het paasrapport georganiseerd. De klas, samen met de klasleerkracht, de directeur, de opvoeder en indien mogelijk één of meerdere praktijkleerkrachten vormen de leerlingenklassenraad. De leerlingenklassenraad bespreekt van elke leerling de punten, het gedrag, waar ze goed in zijn, waar ze moeite mee hebben, waar ze hulp bij kunnen gebruiken, wie hen wil helpen. De missie van de leerlingenklassenraad: we moeten allen de eindstreep halen.

Met deze sessie leggen we de verantwoordelijkheid voor een succesvol jaar waar die hoort: bij de leerling. We vermijden dat de leerling het gevoel krijgt op de beklagdenbank te zitten. De klasgenoten, de directeur en de leerkrachten denken mee vanuit een bezorgdheid. De keuze om de rapporten in klasverband te bespreken past binnen de strategie om de groepsdruk positief in te zetten.

Rolmodellen

*Ik kwam uit een achterstandswijk
Toch zag ik mezelf als kansrijk
Toch zag ik mezelf allang sterk in m'n schoenen staan
Voelde de toekomst was van mij
En nu breng ik m'n zoon naar school
En ik weet, er komt een dag, dan zit z'n hoofdje vol
En dan vraagt 'ie wat te doen als 'ie zich klote voelt
Ik zal hem zeggen “tranquille”, hou je oog op het doel
Het leven is een bitch, en bitches heb je overal
Op sommige dagen zelfs in overtal
Maar ook dan, krijgen zij je niet neer
Want ook al zijn ze met meer
Je ziet jezelf als een bowlingbal
Strike op een ieder, die nog staat in m'n weg
Maar ik blijf tranquillo als ik vaak wordt getest
“je hebt geen tijd te verliezen”, heeft m'n vader gezegd
Voordat je het al jaren beseft
uit: “Tranquille” Soufiane Eddyani ft. Alib B (Soundtrack Patser)*

Jongeren die afhaken hebben geen idee wat de gevolgen daarvan zijn. Ze leven in het moment en zien de noodzaak van een diploma niet. “Ik ga in een fabriek werken, daar heb je geen diploma voor nodig”, “Mijn vader heeft ook geen diploma en verdient goed” of “Ik heb geld nodig, ik ga werken”, zijn vaak de uitspraken van gedemotiveerde jongeren. Deze jongeren kunnen wel wat voorbeeldgedrag gebruiken. We gaan met de leerlingen op zoek naar rolmodellen die hen inspireren. Dat kunnen leerkrachten of familie zijn, maar ook mensen verderaf. Vaker zijn het muzikanten, youtubers, gamers, sporters, acteurs,... Belangrijk is dat een rolmodel een verhaal heeft waarin jongeren zich kunnen vinden. Een happy end-verhaal, na een moeilijke en hobbelige weg, het toch nog maken in het leven!

Naar rolmodellen hoeven we helemaal niet ver te zoeken. In de eigen school, in het zevende jaar zitten ze. Deze leerlingen zijn er geraakt! Hen samenzetten met de vierdejaars is bijzonder waardevol. Terugblikken op de ‘wilde jaren’, tips geven aan de ‘kleintjes’, ‘hoe komt het dat zij er geraakt zijn?’,...

En, omdat er al eens gelachen mag worden, bieden wij digitaal de comedy-show "Ramzi blijft zitten" aan. Vanuit eigen ervaringen wil Ramzi jongeren op een grappige manier aanzetten om te blijven studeren. De bijzonder herkenbare situaties zijn een mooi opstapje om een diepgaande nabespreking te houden.

schap: men verwacht van een huurder dat hij /zij een voldoende inkomen kan voorleggen. Ook hier weer stellen we vast dat het vinden van een vaste, goed verloonde job belangrijk is. En vaak hangt alles samen met het behalen van een diploma, of anders gezegd, het bewijs van het behalen van de vaardigheden die van jou een goede werknemer maken.



Tot slot

Expeditie Geslaagd is een unieke lessenreeks waarbij we vertrekken vanuit de klasgroep om die te versterken en hen tot een succesvol einde van hun schooljaar te coachen. Lijkt Expeditie Geslaagd iets voor jouw klas of school? Neem dan contact op met ons.

We bekijken samen hoe we Expeditie Geslaagd tot bij jou kunnen brengen.

Expeditie Geslaagd is een project ontwikkeld door het Agentschap Integratie en Inburgering met ondersteuning van de Stichting Koningin Paola en de Provincie Oost-Vlaanderen.

Andy DEBURCHGRAEVE,
Nadia EL ALLAQUI en Melissa PAPELEU
Contact: melissa.papeleu@integratie-inburgering.be

Een blik op de toekomst

*De mevrouw van het interimkantoor kijkt de leerlingen aan.
"Goed, jij met je handen in je zakken, jij met je kauwgom, jullie met je gsm,... jullie zouden bij mij geen kans maken."*

Zoals het hoort, moeten leerlingen ons niet op ons woord geloven. Daarom gaan we luisteren bij de mensen die het kunnen weten. Is dat diploma dan wel zo belangrijk?

We gaan er eventjes vanuit dat we 18 jaar zijn en zelfstandig willen gaan wonen. We stoppen school en gaan op stap. We kloppen aan bij een bank in de buurt voor een kleine lening voor de waarborg en de inrichting van een appartement. Maar helaas, zonder vast werk kan de bank ons niet helpen.

Werk zoeken dan? In een relevante stageplaats, bijvoorbeeld een autoherstelplaats, komen we te weten wat de werkgever van zijn personeel verwacht. Stiptheid, respect, voldoende geschoold. Net die vaardigheden die je ook op school leert. Waarvan het diploma het bewijs is dat je die vaardigheden bezit.

Een interimjob dan? In het interimkantoor moeten we vaststellen dat schoolverlaters zonder diploma vaak onderaan de stapel terechtkomen. Men heeft weinig vertrouwen in die jongeren. En als ze toch een job krijgen aangeboden, dan is die zwaar, saai, met onregelmatige uren, slecht verloond,...

Toch maar eens proberen bij het immokantoor? Dezelfde bood-

BIBLIOGRAFIE

- Bernard, P.Y., Michaut, C., (2013), *The effects of the fight against early school-leaving: Back to education or school-to-work transition?*, Nantes, geraadpleegd in 2014, www.foundationpv.be
- Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, *Vroegtijdig schoolverlaten: risicofactoren en kenmerken*, geraadpleegd op 31 oktober 2019, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/samen-tegen-schooluitval/vroegtijdig-schoolverlaten/risicofactoren-en-kenmerken>
- Effers, L, Oort, F.J., (2012), *Great expectations: students' educational attitudes upon the transition to post-secondary vocational education*, Social Psychology of Education, Amsterdam, Springerlink.com
- Sauer, F., Tondt G., (2014), Ministerie voor onderwijs, G.H. Luxemburg, geraadpleegd in 2014, www.foundationpv.be
- Steunpunt Werk, *Vroegtijdige schoolverlaters (18-24 jaar) naar geslacht in de Europese Unie, 1999-2018*, Cijfers België 2009-2018, geraadpleegd op 31 oktober 2019, <https://www.steunpuntwerk.be/cijfers>
- Van Parys, L., Van Dooren, G., Struyven, L., (2013), *Young, jobless and hard to reach. Evidence from nine pilots in the Youth Work Plan in Flanders*, Leuven, Lannoo Campus

Samen zorg op school beter maken

Tijd nemen om stil te staan

Wendy EERDEKENS, Jente HUGAERT en Eef THOEN

Sinds 1 september 2018 is het Decreet Leerlingenbegeleiding van kracht (Vlaamse Overheid, 2018). Met dit decreet wil de Vlaamse regering de rollen en taken van school, CLB en pedagogische begeleiding verscherpen en de werking van de leerlingenbegeleiding optimaliseren. Het decreet daagt alle actoren die betrokken zijn bij de zorg voor leerlingen uit om goed na te denken over de manier van samenwerken. Het Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (PWO) 'WonderWel Schakelen tussen onderwijs en welzijn', ging op zoek naar datgene dat écht werkt voor leerlingenbegeleiders binnen het secundair onderwijs in het werken met jongeren waarbij samenwerking met externe diensten zich opdringt. In het zoeken naar wat de actoren daarbij nodig hebben, werd al snel duidelijk dat noch onderwijs, noch andere actoren zitten te wachten op een nieuw planinstrument. De betrokkenen gaven duidelijk aan op zoek te zijn naar werkvormen of tools die de complexiteit van elk verhaal kunnen helpen op tafel leggen en hen kan ondersteunen in het zoeken naar perspectief. Als antwoord op deze nood ontwikkelden wij een doosje met reflectiekaarten dat breed inzetbaar is voor elkeen die samen met anderen de zorg op school beter wil maken.

Hoe werd het onderzoek uitgevoerd?

Binnen een PWO vertrekken wij vanuit concrete noden of problemen uit de praktijk en zoeken wij hoe de resultaten onmiddellijk bruikbaar kunnen zijn voor de praktijk. In dit onderzoek werd gekozen voor designresearch als methodologie (van den Akker et al., 2007). Binnen designresearch worden de resultaten vanuit voortdurende interactie met het werkveld ontwikkeld.

Tijdens het eerste onderzoeksjaar organiseerden wij focusgroepen alsook interviews met ouders, leerlingbegeleiders, CLB-medewerkers en leerlingvertegenwoordigers. De analyse van de input leverde 8 thema's op die van belang zijn bij een sterke samenwerking tussen onderwijs en andere diensten of personen. Vanuit de 8 thema's ontwikkelden wij een eerste versie van de 'helikoptertool', de eerste tool uit het doosje.

In het tweede onderzoeksjaar onderzochten wij samen met leerlingenbegeleiders uit zeven secundaire scholen hoe zij in hun praktijk optimaal kunnen samenwerken met alle betrokkenen. Wij organiseerden 3 designgroepen, deden schoolbezoeken en interviewden het CLB, een aantal ouders en leerlingen van de participerende scholen. Gaandeweg kwamen wij tot een reeks reflectiekaarten die samen met de leerlingenbegeleiders verder vorm kregen.

Acht thema's als fundament voor de opbouw van de reflectiekaarten

Thema 1: Evenveel scholen als soorten zorgbeleid?

Scholen beschikken over de autonomie om zorg en leerlingenbegeleiding zelf vorm te geven. Uit de gesprekken die wij voerden, konden wij vier prototypes van zorgbeleid detecteren.

Een eerste type werkt vanuit een organische structuur. De vraag: 'wat kan ik voor u doen?' staat centraal. De bedoeling is drempels te verlagen voor leerlingen. Leerlingen kunnen op verschillende manieren en bij verschillende personen hun noden uiten. Er is heel wat overleg en leerlingenbegeleiders steken vaak de handen uit de mouwen om aan deze noden tegemoet te komen. De werkwijze wordt ondersteund door het beleid en visie van de school.

Als de leerlingen het gevoel hebben dat er geluisterd wordt, dan is elke begeleiding voor mij goed. (leerlingbegeleider)

Een tweede type school kiest voor een structurele hervorming van het zorgbeleid vanuit een gezamenlijke visie. De school herdenkt de visie om zodoende tot constructief zorg verlenen te komen. Zij kiest voor een gemeenschappelijke visie. De school zet in op professionalisering van het volledige team. De klastitularis is de eerste zorgpersoon, waardoor de druk op leerlingenbegeleiding vermindert.

Wij hadden een grote stuurgroep. Iedereen die ermee te maken had, hebben we betrokken. We hebben er ons pedagogisch project van gemaakt. (leerlingbegeleider)

Leerkrachten staan dicht bij de leerlingen en weten wat er leeft. Zo wordt er per week een klastitularisuurtje vrij geroosterd. Elke leerkracht is daarboven één uur lesvrij om gesprekken met leerlingen te doen. Pas als de leerkracht door heeft dat de situatie te complex is, wordt de jongere doorgestuurd naar de leerlingenbegeleiding. (leerlingbegeleider)

Een derde type kiest voor een gestructureerde aanpak van de zorg. Er wordt ingezet op een eerste opvang door de klastitularis. Pas in tweede instantie komt de leerling in contact met de leerlingenbegeleiding. De

leerlingenbegeleiding vormt zo een duidelijke brug tussen de school en het CLB. De taakverdeling is duidelijk: het CLB onderhoudt het contact met de ouders bij de overgang naar externe diensten. De leerlingbegeleider heeft contact met ouders over schoolgebonden materie.

Bij ons is het niet meer zo dat leerlingen te pas en te onpas kunnen binnenkomen [bij de leerlingenbegeleiding]. Wij konden dan niet meer gestructureerd werken. (leerlingbegeleider)

In een vierde type school lijkt het of er constant brandjes worden geblust. De plaats en positie van de leerlingenbegeleiding is niet duidelijk. Het zorgbeleid is niet geëxpliciteerd. De leerlingbegeleider kan voor allerlei taken worden ingeschakeld.

Ik doe heel verschillende taakjes die het inzetten op zorg bemoeilijken, bv. volgkaarten opvolgen, doorgestuurde telefoons beantwoorden, onbetaalde schoolfacturen opvolgen, strafstudies regelen... (leerlingbegeleider)

Thema 2: Participatie van leerlingen

Leerlingen geven aan dat zij willen centraal staan en ten volle willen kunnen participeren. 'Scholieren willen dat wanneer ze begeleid worden, ze aan het stuur mogen zitten van hun traject. Ze willen serieus genomen worden, het ritme bepalen en zelf keuzes kunnen maken.' (VSK, 2015)

Leerlingen willen bij een overleg aanwezig zijn of toch zeker de vraag krijgen en dan zelf beslissen wat zij willen. Zij hebben een goed idee over wat hen helpt, hoe zij willen benaderd worden.

Ik zou graag eens rond de tafel zitten met de directeur, mijn wiskundeleerkracht, de ondersteuner en mijn tweede klastitularis. (leerling)

Ik denk dat leerlingen het appreciëren dat zij worden betrokken bij beslissingen. Leerlingen moeten immers altijd een deel van de verantwoordelijkheid dragen. (leerlingbegeleider)

Voor leerlingen zijn ook medeleerlingen belangrijk in hun zorgtraject. Het zijn zij die hen de stap helpen zetten naar de leerlingenbegeleiding, die hun vertrouwenspersoon zijn.

Als mijn beste vriendin zegt dat ik beter naar de leerlingenbegeleiding zou gaan, dan gaat ze met me mee. Als ik het helemaal alleen moet doen, dan zou ik niet gaan. (leerling)

Thema 3: Partnerschap met ouders

Ouders spelen een belangrijke rol in de opvoeding en de zorg van de jongeren. Echter voelen zij zich door de school niet altijd ten volle betrokken. Nochtans liggen er heel wat kansen om participatief met de ouders een kwalitatiever zorgtraject te garanderen. Scholen van hun kant geven aan dat ondanks hun inspanningen sommige ou-



ders moeilijk te bereiken zijn. Nochtans zorgt het betrekken van ouders voor een responsiever zorgtraject dat meer afgestemd is op de leefwereld van de jongere.

Ouders komen niet altijd opdagen. Het is niet altijd uit desinteresse. Sommigen werken ook veel. Dan moet je flexibel zijn. (leerlingbegeleider)

Idealiter verloopt de zorgvraag in samspraak met de ouders, zodat zij [de ouders] het CLB inschakelen. (CLB)

Voor een school is het moeilijk de communicatie met ouders te onderhouden. Zowel de aanwezige structuur, als de werklust en ook wel de cultuur maken het installeren van ouderparticipatie niet evident.

Communicatie naar de ouders is vaak niet zo duidelijk. Bijvoorbeeld ook op de website is er vaak een algemeen nummer. En heb je een specifieke vraag, dan weet je niet wie je nodig hebt. Het is weinig laagdrempelig. Je moet al assertief zijn om te weten waar je terecht kan met je vraag als ouder. (CLB)

Sommige scholen zetten hard in op ouderparticipatie en maken op schoolniveau afspraken om ouders preventief te betrekken. De leerlingenbegeleiders geven aan dat het een intensief traject is, maar dat het loont.

Wij proberen ouders 2 tot 3 keer per jaar uit te nodigen, bv. voor ontbijt. Als er in het jaar nieuwe leerlingen inschrijven dan probeer ik binnen de twee weken eens te bellen naar de ouders hoe het loopt. (leerlingbegeleider)

Er zijn ook scholen die nog een stapje verdergaan en hier het hele korps bij betrekken. Inzetten op ouderparticipatie blijkt een door-dachte aanpak nodig te hebben waarbij meerdere actoren samenwerken en er doelbewust en planmatig wordt ingezet op een laagdrempelige communicatie.

Thema 4: Relatie tussen leerlingbegeleider en CLB-medewerker

Zowel leerlingbegeleiders als CLB-medewerkers geven aan dat een 'klik' tussen beiden heel belangrijk is. Een CLB-medewerker als vast gezicht op school wordt door de leerlingbegeleiders als constructief ervaren. De verandering bij een aantal CLB's van een vaste medewerker op school naar de opsplitsing tussen een cel onthaal en een cel traject, begrijpen leerlingbegeleiders moeilijk en vergt heel wat aanpassing. Samenwerken met het CLB wordt nog vaak gezien als de samenwerking met één persoon in plaats van als samenwerking met een team of dienst. Die ene persoon is dan als het ware aan de school gelinkt, heeft kennis van de werking van de school en de soorten problemen die de jongeren typeren. Dit zorgt er echter voor dat de samenwerking afhankelijk is van de relatie tussen de leerlingbegeleider en de individuele CLB-medewerker.

Te weinig nabijheid van CLB is een valkuil. Door de verandering van het CLB zien we ze minder en loopt de communicatie stroever. Vroeger zaten ze mee aan de koffie. Dit zorgde voor proactieve probleembehandeling en de CLB-medewerker is dan ook wel kritische vriend. (leerlingbegeleider)

Het CLB ziet de nauwe verbondenheid met en de structurele aanwezigheid op school niet als eenduidig positief. Het ondermijnt volgens sommigen zelfs de mogelijkheid om professioneel trajecten op te volgen. De school is niet altijd een neutrale plek om aan hulpverlening te doen. Soms is het meer aangewezen om de begeleiding buiten de school aan te bieden. Daarnaast signaleren CLB-medewerkers dat zorgvragen vaak pas doorstromen naar het CLB wanneer die zich reeds een tijd aan het ontwikkelen zijn.

Soms verwacht het CLB zaken van ons waarvan wij denken dat dat niet onze taak is. Er zijn ook leerlingbegeleiders die bellen naar psychiaters en dat is dan ook weer niet de bedoeling. (leerlingbegeleider)

Voor leerlingen is de relatie tussen school en CLB soms verwarrend. Bijgevolg ontstaat er verwarring over wie nu de klant is: school of leerling. Bij netelige kwesties is die dubbele positie voor CLB's echt moeilijk. Leerlingen vereenzelvigen het CLB nog te vaak met de school. Ze zien een CLB-medewerker dan soms als iemand die 'aan de kant van de leerkrachten staat'.

Thema 5: Profiel van de leerlingbegeleider

Wat is de rol en positie van de leerlingbegeleider? Leerlingenbegeleiders benadrukken dat ze in veel situaties hun eigen job moeten uitvinden en dat hun deskundigheid is gestoeld op ervaringen en het werken met de middelen en knowhow die ze voorhanden hebben. Er is nood aan afbakening en het uitwerken van een profiel voor de leerlingbegeleider.

Je kan niet multi-inzetbaar zijn. Leerkracht zijn en lesgeven is iets anders dan leerlingbegeleider zijn. Dat vraagt andere competenties. Leerlingbegeleider zijn is een 'vak apart', wat niet wil zeggen dat niet iedereen op de school een belangrijke leerlingbegeleidende rol heeft. (CLB)

Verschillende keren hoorden we daarnaast de vraag rijzen: 'Moeten er misschien meer professionals buiten het onderwijs gezocht worden om de leerlingenbegeleiding te ondersteunen?'

Het is belangrijk om leerlingbegeleiders te hebben die een specifieke opleiding hebben, bv. sociaal werk, psycholoog... (leerlingbegeleider)

Het belang van professionalisering werd verschillende keren herhaald. Intervisie wordt als een waardevolle methodiek beschouwd hiertoe.

Ten slotte is ook helderheid in mandaat belangrijk. 'Voor leerlingen is vaak niet duidelijk aan wie ze wat kunnen vertellen en net die discretie vinden ze enorm belangrijk. Scholieren weten niet altijd dat CLB-medewerkers gebonden zijn door hun beroepsgeheim of dat leerkrachten de plicht hebben sommige informatie door te spelen aan bijvoorbeeld de directie. En hoe zit dat dan met een ver-

trouwensleerkracht? Ook weten ze soms niet of hun ouders op de hoogte gebracht worden.' (VSK, 2015)

Thema 6: Houding van elke professional

Naast de nood aan een duidelijk profiel, hechten alle actoren veel belang aan de attitude van de leerlingenbegeleider. Hoe dicht sta je bij de leerling? Het is een evenwichtsoefening tussen enerzijds 'te veel meelevens' waardoor de hulpverlening in het gedrang kan komen en anderzijds toch wel betrokken zijn en de jongere centraal stellen. Vast staat dat een professionele attitude een belangrijke invloed heeft op de effectiviteit van een zorgtraject.

In de praktijk zijn leerlingbegeleiders, soms met de beste bedoelingen, bij momenten 'te betrokken', kunnen ze moeilijk loslaten en handelen ze hier ook naar. Soms stellen zij, vanuit betrokkenheid, te snel 'diagnoses' en ondernemen zij acties die de zorg kunnen tegenwerken. Dit kan de werking van externen zoals het CLB bemoeilijken.

Vanuit een overdreven betrokkenheid begon ze dingen te doen, bv. bellen naar voorzieningen, praten met de leerling, 'zou je niet beter weggaan thuis'. Dit staat voor ons haaks op een professionele houding. (CLB)

Als we aan leerlingen vragen wat het succes van een begeleiding bepaalt, verwijzen ze meestal naar de kenmerken van de leerlingbegeleider zelf. Opleiding, functie en leeftijd spelen daarbij een kleinere rol dan vertrouwen, discretie en respect. Leerlingen willen in de eerste plaats als mens behandeld worden. Ze willen dat hun behoeften en noden worden erkend en gerespecteerd. Ze willen dat de leerlingbegeleider empathisch is: 'Scholieren appreciëren niet dat de leerlingbegeleider bemoeizuchtig is en blijft hengelen naar antwoorden die weinig relevant of te persoonlijk zijn. Ze willen zelf kunnen bepalen wat wel of niet bespreekbaar is. Oprechte empathie houdt rekening met die grens en gaat uit van het principe dat je niet helpt als je een leerling dwingt alles bespreekbaar te maken.' (VSK, 2009)

Thema 7: Samenwerking met leerkrachten

De actoren stellen niet enkel de leerlingenbegeleiding maar ook het profiel van de leerkracht met betrekking tot zorg in vraag. Zijn leerkrachten daar wel voldoende voor opgeleid?

Iedere leerkracht moet zorg bieden, dat is basiszorg. Maar niet alle leerkrachten hebben het in zich. (CLB)

Een aantal scholen hebben vorming gevolgd hoe ze op een constructieve manier met ouders oudercontacten moeten doen. Een aantal leerkrachten hebben die kennis. (CLB)

Leerlingen staan positief tegenover de mogelijkheid om ook met de leerkracht te kunnen spreken. Zij geven wel aan dat het duidelijk moet zijn voor de leerling, dat de leerkracht ambtsgeheim heeft en wat dat betekent. En er moeten momenten zijn waarop de leerling in alle rust met de leerkracht kan praten.

Thema 8: Het belang van preventief werken

Ten slotte, zorgbeleid start niet bij verhoogde zorg. Er is al een lang traject afgelegd voor de verhoogde zorg vorm krijgt. Scholen spelen echter vaak pas in op de noden nadat er zich problemen voordoen

of een situatie is geëscaleerd. Preventief werken wil zeggen dat je met de school inzet op een klimaat dat zoekt naar verbinding en transparantie om problemen bij wijze van spreken 'bij de kiem' te detecteren om zo escalatie te vermijden.

We zetten sterk in op ouderbetrokkenheid. We trachten bijvoorbeeld alle ouders persoonlijk uit te nodigen op het oudercontact. (leerlingbegeleider)

Ook voor leerlingen is het preventief werken belangrijk. 'De leerlingbegeleiding op school moet niet enkel in actie schieten bij problemen. Er moet ook preventief gewerkt worden, bijvoorbeeld aan het welbevinden van alle jongeren op school. Het is een enorme kans om je positief te tonen en samen met de leerlingen iets op poten te zetten.' (VSK, 2015)

De reflectiekaarten: stilstaan bij zorg op school

De verkenning van de praktijk heeft inzicht gegeven in de niches die een impact hebben op de zorg op school en hoe complex dit is. Er bestaat geen kant-en-klaar stappenplan om met deze complexiteit om te gaan. Willen we komen tot een efficiënt en effectief zorgbeleid, dan dienen we te reflecteren over zorg op school om zo wel-doordacht het zorgbeleid vorm te geven. Het bieden van zorg betekent het zoeken naar een evenwicht tussen het beleid uittekenen en tegelijk flexibel en op maat te werk gaan.

De ambitie van de reflectiekaarten is om leerlingbegeleiders, school en partners inzicht te geven in de eigen werking en de complexiteit ervan. Dit kan leerlingbegeleiders en teams helpen om actiepunten te formuleren. Het belangrijkste doel van het instrument beperkt zich tot het transparant maken van de werking van zorg op school door middel van dialoog en reflectie. De reflectiekaarten geven geen antwoorden maar genereren twijfel. Ook Descartes, de Franse filosoof, gaf reeds aan dat waar getwijfeld wordt, gedacht wordt (Steel, 1989). De reflectiekaarten zijn opgesteld vanuit de overtuiging dat twijfel leidt tot groei.

De reflectiekaarten kan je letterlijk op tafel leggen. Ze helpen om structuur aan het gesprek te geven en het doel van het gesprek te bewaken. De reflectiekaarten kunnen gebruikt worden bij het reflecteren over het traject van een leerling of over een specifiek thema maar ook om stil te staan bij het zorgbeleid van de school.

Stap per stap wordt er aan de hand van concrete methodieken of reflectievragen nagedacht over de verschillende aspecten die impact hebben op de invulling van de zorg op school. Het daagt uit tot het formuleren van actiepunten, het uitwerken van de te zetten stappen.

Het onderzoek is uitgevoerd met respondenten uit het secundair onderwijs. De taal in de kaarten is bijgevolg vooral taal uit het secundair onderwijs. We merken echter dat de kaarten ook sterk bruikbaar zijn in het lager onderwijs, mits een kleine vertaalslag, bv. het woord 'leerlingenbegeleider' vervangen door 'zorgcoördinator'.

Besluit

Zorg op school is een complex gegeven. Wil men zich oriënteren als school om met deze complexiteit om te gaan, dan is reflectie, dialoog en twijfel nodig.

Uit de praktijk blijkt dat er weinig tijd wordt genomen om écht in dialoog te gaan en tot diepe reflectie te komen. Vaak wordt er gehold van de ene oplossing naar de andere. Nochtans tonen getuigenissen van leerlingbegeleiders, ouders, leerlingen, CLB-medewerkers en andere betrokkenen aan dat er nood is aan transparantie, communicatie en oriëntatie wil men het zorgbeleid optimaliseren.

Het herkennen en benoemen van de praktijk is een moeilijk gegeven dat begeleiding en structurering vraagt. Het ontwikkelde instrument wil ondersteunend zijn bij deze begeleiding en structurering. Het wil een antwoord bieden op de vraag hoe om te gaan met de complexiteit door deze transparant te maken. Het zorgt ervoor dat alle betrokkenen samen de uitdaging kunnen aangaan om het zorgbeleid beter te maken.

Het wil de sterktes die er al zijn binnen een werking zichtbaar maken, perspectief bieden en het vertrekt vanuit het geloof in de kracht van alle betrokkenen.

Benieuwd naar meer informatie? Ga naar:
<https://www.arteveldehogeschool.be/projecten/wows-wonderwel-schakelen>

Wendy EERDEKENS*, Jente HUGAERT en Eef THOEN*****

* **Wendy Eerdeken**, Arteveldehogeschool, Opleiding Bachelor in het sociaal werk, wendy.eerdeken@arteveldehs.be

** **Jente Hugaert**, Arteveldehogeschool, Bachelor na bachelor zorgverbreding en remediërend leren, jente.hugaert@arteveldehs.be

*** **Eef Thoen**, Arteveldehogeschool, Opleiding Educatieve bachelor secundair onderwijs, eef.thoen@arteveldehs.be

BIBLIOGRAFIE

- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., & MacKenney, S. (2007). Educational Design Research. London: Routledge.
- Steel, C. (1989). Historische inleiding tot de Wijsbegeerte: Leuven: Universitaire Pers.
- Vlaamse Overheid (2018). Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex>
- Vlaamse Scholierenkoepel (2009). Praten of zwijgen: het juiste evenwicht? VSK-advies over leerlingenbegeleiding. Brussel.
- Vlaamse Scholierenkoepel (2015). Ideeën van scholieren over leerlingenbegeleiding... verpakt in 6D's. Brussel.

Naar een slachtoffercultuur rond racisme op school?

Naima CHARKAOUI

Racisme is niet alleen een maatschappelijk probleem, maar ook een persoonlijk probleem. Kleine en grote ervaringen van – soms subtiel – racisme verstoren de ontwikkeling en schaden de gezondheid van kinderen en jongeren. Naast racisme tegengaan, is het belangrijk om in te zetten op de veerkracht van de mensen die ermee te maken hebben. Ook het onderwijs heeft hierin een belangrijke opdracht.

Dit artikel is gebaseerd op het boek 'Racisme: over wonden en veerkracht' (Charkaoui, 2019).¹

Slachtoffercultuur?!

De term slachtoffercultuur wekt bij vele lezers wellicht spontaan ergernis. Hij dekt meestal een negatieve lading. Het gaat dan over mensen die zich 'in een slachtofferrol wentelen': ze stellen zich passief en verwijtend op. Een weinig respectvolle definitie van slachtoffererschap eigenlijk.

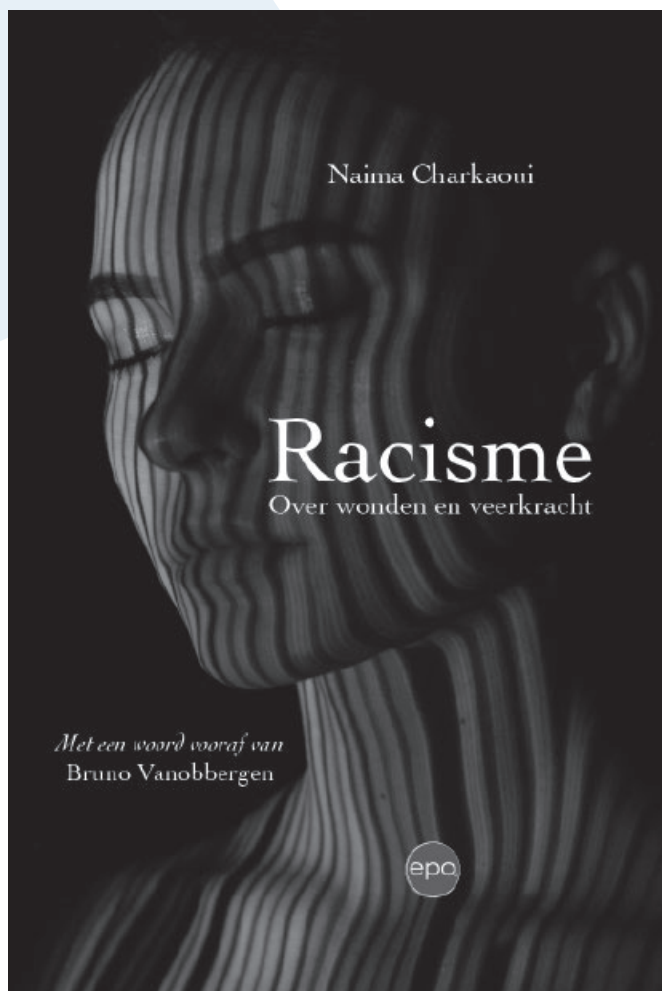
We kunnen slachtofferschap ook zien als een feitelijke situatie. Word je aangereden, dan ben je slachtoffer van een verkeersongeval. Dat feitelijke vertrekpunt zegt niets over hoe je daarmee omgaat. De uitdaging om verder te kunnen bij slachtofferervaringen, brengt ons op veerkracht en coping. Veerkracht bouwen we tijdens ons leven voortdurend op (of af) en bepaalt hoe sterk we staan tegenover pijnlijke en stresserende gebeurtenissen. Coping gaat over onze strategieën na dergelijke ervaringen. Die kunnen meer of minder effectief (of contraproductief) zijn.

De focus op veerkracht en effectieve coping is tegengesteld aan de klassieke invulling van de term 'slachtoffercultuur'. Waarom dan toch dat woord? Omdat de weg naar veerkracht vertrekt bij de volwaardige erkenning van het slachtofferschap. De zorg voor slachtoffers van racisme is momenteel nog grotendeels een blinde vlek in de racismebestrijding. Wat zeg je als een kind zich laat ontvallen dat het niet meer bruin wil zijn? Hoe vang je een tiener op die op straat racistisch is uitgescholden? Ouders, leerkrachten, sociaal werkers, opvoeders,... vinden er nauwelijks informatie over. Het verwijt van 'slachtoffercultuur' veegt de pijn die mensen ervaren in de confrontatie met racisme van tafel. Ook hun recht op zorg wordt daarmee miskend. Zonder zorg wordt het risico op verbittering en afhaken net groter. Vandaar dus de boutade dat er nood is aan méér slachtoffercultuur en niet minder.

Wat zeg je als een kind zich laat ontvallen dat het niet meer bruin wil zijn? Hoe vang je een tiener op die op straat racistisch is uitgescholden?

Racisme als een ijsberg

Sommige vormen van racisme zijn strafbaar: discriminatie (een ongelijke behandeling), haatspraak (uitspraken die aanzetten tot



haat, geweld of discriminatie) en haatmisdriven (ernstig fysiek of verbaal geweld). Vaak verenigen we racisme tot die duidelijke, grove en wettelijk omschreven uitingsvormen. Deze zijn echter slechts het topje van een ijsberg. Racisme is dan een breder maatschappelijk fenomeen. Onder de waterlijn schuilen vormen van racisme die moeilijker herkenbaar zijn. Er is veel meer discussie of het wel om racisme gaat. Nochtans rust het topje van de ijsberg op die onderliggende dynamieken. Vanuit het perspectief van de slachtoffers vormen ze duidelijk een geheel.

Wie hoort erbij?

‘Van welk land ben je afkomstig?’

Het is bedoeld als een onschuldige vraag, ingegeven door nieuwsgierigheid of mischien om openheid te tonen tegenover iemands migratieachtergrond. De vraag kan echter heel anders aankomen. Ze kan verwarring teweegbrengen: *ik dacht dat ik van hier was, maar blijkbaar zien mensen me in de eerste plaats als iemand die van elders komt*. De impact van dergelijke uitspraken wordt groter door de herhaling ervan. Telkens weer die vraag krijgen, leidt dan bewust of onbewust tot de conclusie: *blijkbaar hoor ik er niet (helemaal) bij*.

‘In het straatbeeld van vooral stedelijke gemeenten vallen de migranten op door hun andere cultuur, andere klederdracht en andere gebruiken. Deze immigratie vormt één van de uitdagingen waar onze samenleving mee geconfronteerd wordt. Maar kennen we onze allochtone burens wel? Weten we hoe ze leven en wie ze zijn? Verdraagzaamheid begint ook bij contact met de ander!’

De paragraaf hierboven komt uit een recent handboek aardrijkskunde 1^{ste} middelbaar.² De makers van dit hoofdstuk ‘multiculturele samenleving’ hebben duidelijk de beste bedoelingen. Toch vervallen ze in wij-zij denken, waarbij het duidelijk is wie (niet) tot de ‘wij’ groep hoort. De ‘migrant’ zijn in de eerste plaats ‘anders’. Anders dan wie? Anders dan de ‘gewone’ Vlamingen wellicht, die dan impliciet ‘normaal’ zijn? De migranten vormen een uitdaging voor ‘onze’ samenleving. Ze maken er dus in se geen deel van uit: ze zijn ‘onze’ burens maar ‘we’ kennen ‘hen’ niet. Dat is niet alleen problematisch qua beeldvorming in het algemeen. Voor de vele jongeren in de schoolbanken die weten dat anderen hen zien als ‘migrant’ is de paragraaf des te *bevreemdend*.

Goede bedoelingen

Beide voorbeelden maken duidelijk dat goede bedoelingen racisme niet vanzelf in de weg staan. Dat is niet verwonderlijk. Racisme is sterk ingebed in ons systeem en we kregen het allemaal met de paplepel mee. Stereotypen en vooroordelen zijn stevig in onze hersens genesteld. Daardoor doen we soms uitspraken of stellen handelingen die racistisch zijn van aard zonder dat we het zo bedoelen. De goede bedoelingen van de gesprekspartner verzachten echter de bittere pil van een racistische uitspraak niet. Ze maken racisme-ervaringen juist extra pijnlijk. Een kwetsende opmerking van je favoriete leerkracht of een goede kameraad komt harder aan dan van iemand waar je het toch al niet voor had.

Dat betekent niet dat we allemaal racist zijn. Een racist is voor mij iemand die er bewust van overtuigd is dat mensen met een andere huidskleur, afkomst of levensbeschouwing dan de zijne minderwaardig zijn. Meestal handelt die persoon daar ook naar, maar dat is zelfs niet nodig om van een racist te spreken. Racist ‘zijn’ is dan een bewuste overtuiging, terwijl racistisch gedrag ook voorkomt bij mensen die van overtuiging niet- of zelfs anti-racistisch zijn.

We kunnen dus een *handeling* racistisch noemen, zonder de *persoon* te brandmerken als ‘racist’. In plaats van de intenties van de persoon die racistisch handelt, staat beter de ervaring centraal van de persoon die geraakt wordt. Onopzettelijk racisme stelt de kwetser dus geenszins vrij van verantwoordelijkheid. Ook mensen die zichzelf ‘geen racist’ noemen, zijn verantwoordelijk voor hun gedrag en de gevolgen daarvan.

Ze hebben de actieve opdracht om zich bewust te worden van de eigen racistische denkbeelden, die denkbeelden actief tegen te gaan en er alles aan te doen opdat ze het eigen gedrag niet beïnvloeden. Dat betekent ook openstaan voor de feedback van mensen die zich door een uitspraak gekwetst voelen, die feedback ernstig nemen en eruit leren, ook al komt die hard aan. Geloofwaardig ‘geen racist’ zijn, impliceert dus actief en zelfkritisch anti-racist zijn.

Onder de waterlijn

Onderin de racisme-ijsberg wemelt het van boodschappen over wie er wel of niet bijhoort, wie ‘normaal’ is en wie ‘anders’, wie meer of minder waard is. Mensen uit minderheidsgroepen worden zo geconfronteerd met tal van *microkwetsingen*. Elk apart lijken ze niet meer dan speldenprikken maar samen hebben ze een grote impact. Het bukt er van stereotypen en andere veronderstellingen. Die drukken een ‘verwachting’ uit, waaraan mensen geneigd zijn zich te conformeren. Bijvoorbeeld het vooroordeel dat kinderen uit minderheidsgroepen het minder goed doen op school, beïnvloedt zowel het gedrag van leerkrachten als van kinderen zelf. Uit het beeld van een wit lerarenteam leidt een vijfjarige dan weer af dat ze pas juf kan worden als ze wit wordt, want *‘een zwarte juf bestaat toch niet’*.³

Net als bij een ijsberg, is die verborgen massa onder de waterlijn wel degelijk gevaarlijk. Want ook – en zelfs vooral – als mensen die boodschappen niet bewust opmerken, sluipen ze toch hun hoofden binnen. Ze bepalen mee hun beeld van de samenleving, de positie van verschillende groepen daarin en ook hun eigen positie. Kinderen en jongeren uit minderheidsgroepen ontwikkelen zo vaak een weinig positief beeld over zichzelf. Dat brengt ons bij de kwetsuren van racisme.

De diepe wonden van racisme

Door racisme hebben mensen maatschappelijk minder kansen en lopen ze dus een hoger risico op slechtere leefomstandigheden. Slechte huisvesting heeft bijvoorbeeld een negatieve invloed op de gezondheid. Maar de impact van racisme gaat veel dieper. Door de racisme-ijsberg, kunnen mensen een negatief zelfbeeld ontwikkelen: ze zien zichzelf als minderwaardig, denken dat ze niets kun-

De gevolgen van racisme in de kindertijd en adolescentie laten zich levenslang voelen

vertalen naar minder goede schoolprestaties. Negatieve ervaringen in de interactie met anderen laten hun sporen na in de sociale ontwikkeling. Zeker racistische ervaringen met gezagsfiguren – zoals leerkrachten of politie – ondermijnen het vertrouwen in de samenleving.

Dat alles maakt van racisme een ernstig obstakel voor de ontwikkeling. De kindertijd en adolescentie zijn kritische periodes voor de ontwikkeling in de breedst mogelijke betekenis: persoonlijk, lichamelijk, geestelijk, cultureel, cognitief, moreel en sociaal. Kinderen en jongeren ontwikkelen hun beeld van de realiteit, van sociale relaties en van zichzelf. De gevolgen van racisme in de kindertijd en adolescentie zijn daarom extra nefast. Als stoorzender in het ontwikkelingsproces laten de gevolgen zich levenslang voelen.

Racisme schaadt ook de gezondheid. Een uitgebreide wetenschappelijke literatuur toont het verband tussen racisme en allerhande gezondheidsproblemen.⁴ In Vlaanderen toont schaars onderzoek dat ernstige depressieve klachten en ernstige angstklachten meer voorkomen bij minderheidsgroepen.⁵ Een Nederlands onderzoek bevestigt de link met ervaren discriminatie.⁶ De negatieve impact op de mentale gezondheid geldt ook voor subtiele vormen van racisme⁷ en ook schijnbaar positieve stereotypen schaden de ontwikkeling van jongeren.⁸ De fysieke gezondheid lijdt onder problemen met de mentale gezondheid. Zo leidt de sociale stress die racisme typeert tot verminderde immuniteit. Psychisch leed kan mensen brengen tot ongezond gedrag of risicogedrag, zoals druggebruik of agressie,⁹ met alle gevolgen van dien.

Maak van de school een veilige omgeving

Bewustzijn over de kwetsuren van racisme, maakt de uitdaging des te urgenter om van de school een veilige plek te maken voor alle leerlingen – en bij uitbreiding voor alle ouders, medewerkers en bezoekers. Een actief antiracismebeleid is dus nodig. De lat ligt op dat vlak in veel scholen nog te laag. Directies zijn overtuigd van de goede bedoelingen van hun collega's of merken geen grove uitwassen van racisme op de speelplaats. Ze denken dat daarom een antiracismebeleid niet aan de orde is. Dieper inzicht in de racisme-ijsberg maakt duidelijk dat een antiracismebeleid ook in die situatie nodig is. Ook als er wél problemen gekend zijn bij sommige leerkrachten of onder leerlingen, laten directies en leerkrachten vaak na die aan te pakken. Die nalatigheid – of ze nu komt door handelingsverlegenheid of slechte wil – laat de slachtoffers van racisme in de kou staan.

Racismewijsheid

Een antiracismebeleid op school omvat zowel preventie als reactie. De aanpak differentieert tussen leerlingen, leerkrachten en andere

medewerkers, en ouders. Hij zet in op een leerproces naar *racismewijsheid* bij vooral leerlingen en het schoolteam: *inzicht* in wat racisme is en wat het teweegbrengt, uitingen van racisme kunnen *herkennen*, de *vaardigheden* om gepast te reageren en de bereidheid (*attitude*) om daarmee aan de slag te gaan. Racismewijsheid omvat specifieke aandacht voor de veerkracht en coping van slachtoffers én hoe anderen hen daarin kunnen ondersteunen.

Antiracismebeleid differentieert tussen verschillende uitingen van racisme. De reactie op racistisch geweld is noodzakelijkerwijs anders dan op een goedbedoelde kwetsende uitspraak. Maar in beide gevallen is wel een reactie nodig. Over sommige zaken zijn afspraken nodig. Bijvoorbeeld in hoe het schoolteam omgaat met straf. Veel leerkrachten geven geen of een lichte straf voor racistische uitspraken van leerlingen, omdat die 'louter' verbaal zijn. De leerling die in reactie op een verbale racistische provocatie de controle verliest en geweld gebruikt, wordt daarentegen zwaarder gestraft. Die laatste kan die ongelijke straf onrechtvaardig vinden, wat de kwetsuren van racisme verdiept. Het is belangrijk dat schoolteams hierbij stilstaan en de racistische component van verbaal geweld voldoende gewicht geven. Daarbij is straf uiteraard niet het enige antwoord: een herstelgerichte benadering die de kwetser ook de kans geeft om te leren uit zijn fout, werpt vaak meer vruchten af.

Een schoolteam heeft niet alleen afspraken nodig over hoe ze omgaan met leerlingen, maar ook over de omgang met elkaar. Aangezien werken aan racismewijsheid een leerproces is, is het belangrijk dat. Zo'n cultuur van feedback is in veel scholen niet evident. Het team kan ze stimuleren door in te zetten op intervisie – ook over andere onderwerpen.

Een schoolcultuur waar collega's elkaar aanspreken op kwetsende uitspraken of gedrag kan je stimuleren door in te zetten op intervisie – ook over andere onderwerpen

Een schoolteam heeft niet alleen afspraken nodig over hoe ze omgaan met leerlingen, maar ook over de omgang met elkaar. Aangezien werken aan racismewijsheid een leerproces is, is het belangrijk dat. Zo'n cultuur van feedback is in veel scholen niet evident. Het team kan ze stimuleren door in te zetten op intervisie – ook over andere onderwerpen.

Plaats voor identiteit

Een effectief antiracismebeleid waakt er verder over dat alle kinderen zich op school aanvaard voelen. Positieve identiteitsontwikkeling is een wetenschappelijk bevestigde bron van veerkracht tegenover racisme.¹⁰ Dat weerspiegelt zich onder meer in een positieve omgang met thuistalen.¹¹ Een hoofddoekenverbod of een blackfacezwarte piet hebben bijvoorbeeld geen plaats in een antiracistische school.

Identiteitsontwikkeling kan ook aandacht krijgen in de lessen. Vlaamse curricula geven jongeren met migratieroots nog weinig handvatten over hun specifieke achtergronden, lessenspakketten zijn overwegend eurocentrisch... Maar leerkrachten hoeven zich daar niet bij neer te leggen. Vandaag is er meer dan ooit informatie beschikbaar.¹² In de lessen over de eerste en tweede wereldoorlog

bijvoorbeeld kan aandacht voor de rol van de toenmalige kolonies niet ontbreken.

Masterplan

We gaven hierboven enkele belangrijke ingrediënten van een antiracismebeleid op school. Ze kunnen van de school een veilige plek helpen maken voor iedereen én een leerplek waar kinderen en jongeren racismewijsheid ontwikkelen voor hun verdere leven. Idealiter bundelt de school of scholengroep deze en andere onderdelen in een krachtige, samenhangende aanpak. Maar ook als zo'n masterplan vanuit de directie of het schoolbestuur uitblijft, moet je als individuele leerkracht niet bij de pakken blijven zitten. Je kan met deze handvatten al aan de slag in je eigen klas, in je eigen contacten met leerlingen, ouders en collega's. Misschien vind je wel bondgenoten om een stapje verder te gaan. Zo kan elk van ons een 'dominosteentje' zijn tegen racisme en voor veerkracht.

Naima CHARKAOU

naimachark@gmail.com

facebook.com/r.wonden.veerkracht

EINDNOTEN

1. Charkaoui, N., (2019). Racisme. Over wonden en veerkracht, Berchem, EPO. Zie ook: <https://www.klasse.be/192667/racisme-op-school/>
2. Het voorbeeld komt uit: Van Hecke, E. et al. (2017), 174. Maar andere aardrijkskunde handboeken doen het niet noodzakelijk beter. Zie bijvoorbeeld: Schuermans, N. (2013).
3. Unigwe, C. (2018). Anekdoten om rond de tafel te vertellen. In: Sherif, V., Rouw, E., (red.) (2018), 196-197.
4. Zie o.m.: Smalls-Glover, C., Williams, J.L., Zuckerman, A., Thomas, D., (2013) en Sanders-Phillips, K., Settles-Reaves, B., Walker, D., Brownlow, J., (2009).
5. Levecque, K., Lodewyckx, I., Bracke, P., (2008).
6. van Dijk, T.K., Agyemang, C., de Wit, M., Hosper, K., (2010).
7. Hughes, D., Smith, E.P., Stevenson, H.C., Rodriguez, J., Johnson, D.J., Spicer, P., (2006), 748. En : Wong, G., Derthick, A., David, E.J.R., Saw, A., Okazaki, S., (2014), 193.
8. Onderzoek aangehaald in: Tummala-Narra, P., Claudius, M., (2013), 261.
9. Sanders-Phillips, K., Settles-Reaves, B., Walker, D., Brownlow, J., (2009), S176.
10. Zie o.m.: Romero, A.J., Edwards, L.M., Fryberg, S.A., Orduña, M., (2014). Resilience to discrimination stress across ethnic identity stages of development. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 1-11.
11. Meer informatie: www.meertaligheid.be
12. Zie bijvoorbeeld: sporenvankolonisatie.studioglobob.be - laatst geraadpleegd 1/12/2019.

BIBLIOGRAFIE

- Charkaoui, N., (2019). *Racisme. Over wonden en veerkracht*, Berchem, EPO.
- Hughes, D., Smith, E.P., Stevenson, H.C., Rodriguez, J., Johnson, D.J., Spicer, P., (2006). Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, 2006, Vol. 42, No. 5, 747-770.
- Levecque, K., Lodewyckx, I., Bracke, P., (2008). Psychological distress, depression and generalised anxiety in Turkish and Moroccan immigrants in Belgium. *Social Psychiatry*, 2008, 188-197.
- Romero, A.J., Edwards, L.M., Fryberg, S.A., Orduña, M., (2014). Resilience to discrimination stress across ethnic identity stages of development. *Journal of Applied Social Psychology*, 2014, 44, 1-11.
- Sanders-Phillips, K., Settles-Reaves, B., Walker, D., Brownlow, J., (2009). Social Inequality and Racial Discrimination: Risk Factors for Health Disparities in Children of Color. *Pediatrics*, 2009, 124, S176-S186.
- Schuermans, N. (2013). *Geography textbooks and the reproduction of a racist and ethnocentric world view among young people in Flanders*. Belgeo (online), 31 december 2013.
- Sherif, V., Rouw, E., (red.) (2018). *Zwart: Afro-Europese literatuur uit de Lage Landen*, Amsterdam, Uitgeverij Atlas Contact.
- Smalls-Glover, C., Williams, J.L., Zuckerman, A., Thomas, D., (2013). *Parental Socialization in Response to Racism: Implications for Family Health*. Psychology Faculty Publications, 2013, 137.
- Tummala-Narra, P., Claudius, M., (2013). Perceived Discrimination and Depressive Symptoms Among Immigrant-Origin Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2013, 19, 3, 257-269.
- van Dijk, T.K., Agyemang, C., de Wit, M., Hosper, K., (2010). The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch. *European Journal of Public Health*, 2010, Vol. 21, No. 4, 477-483.
- Van Hecke, E. et al. (2017). *Zenit 1*, leerwerkboek, Kalmthout, Pelckmans.
- Wong, G., Derthick, A., David, E.J.R., Saw, A., Okazaki, S., (2014). The What, the Why, and the How: A Review of Racial Microaggressions Research in Psychology. *Race and Social Problems*, 2014, 6, 181-200.

Arbeid en tewerkstelling

Circle Economy - Het rapport biedt inzicht in de aard en het aantal banen in de circulaire economie in hernieuwbare energie, herstel en onderhoud, recyclage, digitale technologie, ontwerp, nieuwe businessmodellen en samenwerking.
<https://mail.telenet.be/zimbra/public/launchNewWindow.jsp?skin=telenet&ocaleid=nl&full=1&childId=8>

Digitale economie - "Flanders Make" schetst hoe de digitale technologie de toekomst van onze industrie zal bepalen en hoe we werkbaar werk creëren voor onze werknemers.
https://www.ewi-vlaanderen.be/sites/default/files/weetenschap_-_mens_of_robot_wie_doet_het_werk.pdf

Onlinecursus artificiële intelligentie - De cursus kadert in 'levenslang leren' en moet ervoor zorgen dat werknemers leren omgaan met artificiële intelligentie.
<https://www.ewi-vlaanderen.be/nieuws/online-cursus-artificiele-intelligentie-gelanceerd>

White paper - Lerarenopleiding - Met steun van de Vlaamse regering hebben de Vlaamse hogescholen zich de voorbije twee jaar geëngageerd om over de hogeschoolgrenzen heen samen gemeenschappelijke uitdagingen aan te pakken. Door intensieve professionaliserings-trajecten, peer learning groups en experimentele pilootprojecten hebben lerarenopleidingen aan de hogescholen werk gemaakt van verdere professionalisering die het beroep van leraar vereist.
http://www.vlhora.be/index_old.html

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Identiteit - is een fascinerend concept. Soms geven we er veel gewicht aan, soms weinig. Identiteitsontwikkeling is voor iedereen een complex proces. Voor jongeren met migratieroots wordt het nog iets ingewikkelder.
<https://sociaal.net/achtergrond/identiteit-in-een-diverse-wereld/>

Vragen over de taalontwikkeling van een meertalig kind? - De Foyer vzw biedt hulp aan de gezinnen en als professioneel kan je jouw vragende gezinnen aanmelden. Het verslag van het vorige werkjaar is te vinden onder
http://www.foyer.be/IMG/pdf/evaluatie_schooljaar_2018-2019.pdf
De folder is te lezen onder
http://www.foyer.be/IMG/pdf/sterk_aan_de_start_ouders.pdf

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Signs of Safety - De afdeling Ondersteuningscentra en sociale diensten jeugdrechtbank van Opgroeien en de Vlaamse Forumgroep SOS organiseren trainingen Signs of Safety (SofS) verspreid over Vlaanderen.
<https://jongerenwelzijn.be/nieuws/2019/11/25/sos/>

De uitbreiding van de rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp - De Vlaamse overheid breidt de rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp sterk uit onder de noemer 'één gezin - één plan'. Start de rondleiding voor meer informatie.
<https://éengezin-éénplan.be/#/>
http://www.jeugdhulp.be/sites/default/files/docs/20170926_1g1p_prov_infomom.pdf

Infosessies decreet Jeugddelinquentierecht gemist? - De voorbije maanden zijn inhoudelijke infosessies georganiseerd. De presentaties hiervan staan online.
www.jeugdhulp.be/nieuws/infosessies-jeugddelinquentierecht-presentaties
Verder stelt SAM vzw het decreet voor in 6 video's. Deze handelen over het voortraject, de uitgangspunten, het decreet, de afhandeling door de jeugdrechter en jeugdrechtbank en de rechtspleging ten gronde.
www.kennisplein.be/Pages/Lieve-Balcaen-over-het-decreet-jeugddelinquentierecht.aspx

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Jeugdhulp: Oprichting raadgevend comité - Sinds 1 september zijn de raadgevende comités bij het agentschap Kind en Gezin en het Vlaams Centrum voor Adoptie en het intersectorale raadgevend comité bij het agentschap Jongerenwelzijn hervormd tot één raadgevend comité. Daarbij zijn twee kamers opgericht: een kamer kinderopvang en preventieve gezinsondersteuning en een kamer adoptie.
<http://www.jeugdhulp.be/nieuws/oprichting-raadgevend-comite>

e-Youth - wil de continuïteit van de hulpverlening aan kinderen en jongeren verbeteren en administratieve vereenvoudiging voor hulpverleners tweeweg brengen. Dit door hergebruik en delen van gegevens mogelijk te maken.
<http://www.jeugdhulp.be/nieuws/een-nieuwe-stap-e-youth-verhaal>

GIO: globale individuele ondersteuning voor minderjarigen - Op zoek naar ondersteuning rond de toegankelijkheid van je opvang? Dan kan je een beroep doen op de centra voor inclusieve kinderopvang of het Ondersteuningsnetwerk Kinderopvang.
<https://www.kindengezin.be/img/inclusieve-opvang-specifieke-ondersteuning.pdf>

Nieuwe of vernieuwde websites

www.agii.be - De website van het Agentschap Integratie & Inburgering

<https://www.kinderrechtcoalitie.be/start-to-kinderrechten> - Unicef presenteert met veel trots het nieuwe aanbod "Start to Kinderrechten" reikt lerarenopleiders inspiratie en divers materiaal aan om aan de slag te gaan met hun studenten rond de thema's kinderrechten en participatie, met het oog op gelijke onderwijskansen voor elke leerling.

<https://iroj.jeugdhulp.be/> - De kernopdracht van het IROJ is de monitoring van het jeugdhulpplandschap in de eigen regio. Dat omvat de beleidscyclus van inventariseren, analyseren, remediëren, beleidsaanbevelingen formuleren en verbeteracties uitvoeren.

<https://sociaal.net/> - Met achtergrond, verhalen en opinie voor sociale professionals.

<https://fierprojecteu.com/> - The FIER project aims at developing instruments and strategies for a fast-track labour market integration of disadvantaged groups among refugees and asylum-seekers. Our main objective is to develop quality competence assessment strategies, training curricula, self-empowerment initiatives, and a workplace language learning concept to reach a fast and successful integration process in different European areas.

www.sorrybox.be - Dat is een website waar kinderen en jongeren een arsenaal aan goedmakers vinden. Tegelijk helpt de Sorrybox begeleiders, leerkrachten of ouders, die het goedmaakproces met kinderen en jongeren willen ondersteunen.

Onderwijs, vorming en opleiding

Publiek debat transparant en gezond houden - Met de projectoproep 'Improving the digital information ecosystem' steunt Civitates (een krachtenbundeling van 16 Europese stichtingen voor een sterkere democratie) projecten die blootleggen hoe het publieke debat wordt gemanipuleerd met digitale desinformatie.
https://www.kbs-frb.be/nl/Newsroom/Stories/20190912AJ?utm_source=newsletter

Maak je leerlingen wegwijs in de EU - Laat je leerlingen de 12 verschillen zoeken tussen een leven mét en zonder de EU en laat hen nadenken over een 13de verschil. Hoe willen zij de EU verbeteren?
<https://www.europahuis.be/nl/aanbod/secundair-onderwijs/lesmateriaal/zoek-de-12-verschillen>

Word ambassadeur van het Europees Parlement - EPAS-scholen werken aan de EU-kennis van de leerlingen en trainen hun democratische vaardigheden, maar ook leerkrachten worden geïnspireerd en voorzien van tools voor Europa-onderwijs.

<https://www.europarl.europa.eu/belgium/nl/eu-voor-leerkrachten/european-parliament-ambassador-school>

Laaggeletterde ouders helpen - Het nieuwe schooljaar werd in september aan-gevat met de "Week van de Geletterdheid". De opzet ervan was de scholen te stimuleren om na te denken over geletterdheid.

<https://www.klasse.be/182610/checklist-wat-doet-jouw-school-voor-laaggeletterde-ouders/>

Naar het hoger onderwijs: zo zet je leerlingen uit kansengroepen op weg - Niet elke leerling die naar het hoger onderwijs trekt, haalt uiteindelijk een diploma. Kansarme leerlingen hebben het bij die overstap beduidend lastiger dan hun leeftijdsgenoten.

<https://www.veranderwijs.nu/verhaal/naar-het-hoger-onderwijs-zo-zet-je-leerlingen-uit-kansengroepen-op-weg>

Studiekeuze uitgesteld in nieuwe school LAB - "Onderzoek leert dat 12 jaar echt te vroeg is om een goede keuze te maken. De meeste kinderen weten dan nog niet goed waar hun interesses en talenten liggen", zeggen co-directeurs en onderwijswetenschappers Kristien Bruggeman en Tinneke Van Kerckhoven.

<https://www.klasse.be/131715/studiekeuze-uitgesteld-in-nieuwe-school-lab/>

STEM-onderwijs met bedrijven als partner - Houdt de vinger aan de pols in een snel veranderende technologische wereld? In Limburg werken scholen nauw samen met hoogtechnologische bedrijven in projecten met een maatschappelijke meerwaarde.

<https://www.veranderwijs.nu/verhaal/stem-onderwijs-met-bedrijven-als-partner-versterkt-leerlingen-en-leraren>

Onderzoeken

Naar een typologie van begunstigden voor het Vlaams activerend arbeidsmarkt-beleid.

Welke ondersteuning een werkzoekende nodig heeft, hangt af van zijn afstand tot de arbeidsmarkt. In dit onderzoek wordt 'afstand tot de arbeidsmarkt' vertaald naar de geschatte kans om binnen de zes maanden werk te vinden. Die kans wordt ingeschat aan de hand van zowel klassieke kenmerken van de werkzoekende (opleiding, leeftijd, geslacht, talenkennis, ...) als van de individuele arbeidsmarkthistoriek en het gebruik van de VDAB-website. Vervolgens worden de maatregelen binnen het Vlaamse activeringsbeleid gerangschikt op basis van die afstand tot de arbeidsmarkt en wordt geanalyseerd hoe ze zich tegenover mekaar verhouden.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-een-typologie-van-begunstigden-voor-het-vlaams-activerend-arbeidsmarktbeleid>

Transities op de arbeidsmarkt en dynamiek van loopbanen - De arbeidsmarkt is voortdurend in beweging. Deze studie richt de blik precies op het transitionele karakter van de arbeidsmarkt. Ze bekijkt de bewegingen van en naar werk op korte en op lange termijn en linkt die bewegingen aan het profiel van de werknemers en aan de kenmerken van de job.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/transities-op-de-arbeidsmarkt-en-dynamiek-van-loopbanen>

Organisaties en jaarverslagen

Jaarverslag Jeugdhulp 2018 - Het volledig verslag kan gedownload worden maar ook is er van elk hoofdstuk afzonderlijk een pdf-versie beschikbaar.

<http://www.jaarverslagjeugdhulp.be/download-jaarverslag-2018>

Jaarverslag VLIR 2018 - Het verslag gaat voor het verlopen werkjaar in een apart hoofdstuk in op 'Onderwijs en kwaliteitszorg' o.a.: de concretisering van het kwaliteitszorgstelsel, de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs en tenslotte de nieuwe educatieve master.

https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/VLIR_jaarverslag18_DEF.pdf

Epos jaarboek 2018 - verzamelt al het Erasmus+ en Epos cijfermateriaal van de voorbije vier jaar, en beschrijft in heldere woorden wat we doen, waar we voor staan en welke prachtige resultaten bereikt werden.

<https://www.epos-vlaanderen.be/nl/jaarboek-2018>

Jaarverslagen op: <https://www.vlaanderen.be/publicaties>

- O! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Jaarverslag voor de Vlaamse Regering
- Jaarverslag Vlaamse Onderwijsraad - Vlor
- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen - AHOVOKS. Jaarverslag
- Rapport Commissie leerlingrechten. Jaarverslag
- Jaarverslag VLIR - UOS
- AgODi jaarverslag
- Jaarverslag Kinderrechtencommissariaat
- Jaarverslag Kind en Gezin

Vlaamse Overheid

School of the future: 'Onderwijsvernieuwing van scholen versnellen en verder uitrollen' - Hiermee wil men de onderwijsvernieuwing die bottom up ontstaan is, een boost geven en ervoor zorgen dat de jobtevredenheid van het onderwijspersoneel verhoogt, de leerlingen optimaler worden voorbereid op leven en werken, én bedrijven de juiste profielen met de zin om levenslang te leren, kunnen aantrekken.

<https://www.vlor.be/school-future-onderwijsvernieuwing-van-scholen-versnellen-en-verder-uitrollen>

Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht - Wat is 'goed' onderwijs? Daar is geen consensus over. Het antwoord op deze vraag vraagt om een voortdurend maatschappelijk debat. Om meer diepgang en onderbouwing aan dit debat te geven, lanceerde de Vlor een open oproep naar onderzoekers om hun visie op onderwijs, zoals die ook richting geeft aan hun onderwijsonderzoek, en hun denkkaders te verwoorden. Het boek biedt inspiratie om huidige, maar ook toekomstige beleidsvraagstukken vanuit verschillende perspectieven te bekijken en van daaruit weloverwogen keuzes te maken.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/spots-op-onderwijs-wetenschappers-voor-het-voetlicht>

Vlaams Indicatorenboek 2019 - bevat beleidsindicatoren die de ontwikkeling van het Vlaams potentieel inzake wetenschappen, technologie en innovatie in kaart brengen. "Met een O&O-intensiteit van 2,89% in 2017 zit Vlaanderen ver boven het EU-gemiddelde. De 3%-norm komt nu echt wel in zicht voor Vlaanderen."

<https://www.vlaamsindicatorenboek.be/>

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

September 2019

- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor medewerkers verkeersveiligheid
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor schoolspotters
- Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor onderhoudsmedewerkers
- Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor preventiemedewerkers
- Evalueerbaarheid ESF-Oproep Duurzaam Loopbaanbeleid. Rapport september 2019
- Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later
- Arbeidsmarktcrisps in Vlaanderen. Oorzaken, verschijningsvormen en actieterreinen
- O! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Jaarverslag voor de Vlaamse Regering
- Kostbare Kost. Ga samen met de leerlingen en het schoolteam aan de slag voor minder voedselverlies op school. Educatief pakket secundair onderwijs
- Kostbare Kost. Ga samen met de leerlingen en het schoolteam aan de slag voor minder voedselverlies op school. Educatief pakket lager onderwijs
- Kostbare Kost. Ga samen met de leerlingen en het schoolteam aan de slag voor minder voedselverlies op school. Educatief pakket kleuteronderwijs
- Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht

Oktober 2019

- Migraties tussen de gewesten van België
- Vlaams onderwijs in cijfers 2018-2019
- Waarderend onderzoeken als katalysator voor vernieuwing en verbinding. Leerende netwerken
- Van rups tot vlinder. Infobrochure voor ouders van gendervariante kinderen
- Sam. Over een jongen die een meisje wil zijn
- Lily. Over een meisje dat haar broer bespiede

November 2019

- Vlaamse Werkbaarheidsmonitor 2019 - werknemers. Rapport
- Beleidsnota 2019-2024. Werk en Sociale Economie
- Beleidsnota 2019-2024. Welzijn, Volksgezondheid, Gezin en Armoedebestrijding
- Beleidsnota 2019-2024. Onderwijs
- Beleidsnota 2019-2024. Jeugd
- Beleidsnota 2019-2024. Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering
- Rechtstreeks toegankelijke hulp. Laagdrempelige ondersteuning
- SERV. Overleg Werkt
- Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2017-2018

* Adviezen van de Serv <http://publicaties.vlaanderen.be>

- De beroepskwalificerende leerweg voor (leerplichtige) jongeren. Advies SERV

* Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)

- <http://publicaties.vlaanderen.be>
- De Europese samenwerking na Education and Training 2020.
- Gevalideerde toetsen einde basisonderwijs: hefboom voor kwaliteit?
- Studentgecentreerde curricula.
- Bologna-implementatierapport.
- Een diversiteitssensitief personeelsbeleid als hefboom voor democratisering. Advies over diversiteit op de werkvloer in het hoger onderwijs. Advies VLOR
- Opleidingsprofielen secundair volwassenenonderwijs lichting 15/09/2019.

Regelgeving

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

Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen/edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 06.09.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het grauaat in de accounting administration als nieuwe opleiding van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (B.S.03/10/2019)
- 11.10.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2018 tot vastlegging van structuuronderdelen dual en standaardtrajecten in het secundair onderwijs, wat betreft een uitbreiding van de standaardtrajecten (B.S.13/11/2019)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 06.09.2019 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de werkmiddelen van het kleuteronderwijs, ter uitvoering van artikel 76bis van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 (B.S.23/09/2019)
- 06.09.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2018 tot vastlegging van structuuronderdelen dual en standaardtrajecten in het secundair onderwijs, wat betreft uitbreiding van de lijst van structuuronderdelen (B.S.11/10/2019)

Vlaamse Gemeenschap: Welzijn en sociaal-cultureel werk

- 24.09.2019 Decreet houdende wijziging van de wet van 8 april 1965 betreffende de jeugdbescherming, het ten laste nemen van minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd en het herstel van de door dit feit veroorzaakte schade en het decreet van 15 februari 2019 betreffende het jeugdgedelinquentierecht, wat de overgangsbepalingen betreft (B.S.01/10/2019)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Citizen Science: communicatie bij burgerwetenschap – SCIVIL, het Vlaamse kennis-centrum voor Citizen Science publiceerde de communicatiegids “communicatie bij burgerwetenschap” een praktische handleiding voor communicatie en betrokkenheid bij citizen science.

https://www.scivil.be/artikel/workshop_bestpractices

Energiearmoede - Het Platform tegen Energiearmoede pleit ervoor dat de bevoorziening wordt stopgezet van het Fonds Gas en Elektriciteit, dat werd opgericht voor hulp in het kader van de energielevering aan de meest kwetsbare mensen.

<https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2019/20180315NT>

Veerkracht van vluchtelinggezinnen versterken - Alsmar meer gezinnen met kinderen vragen om internationale bescherming in ons land. Ze zijn kwetsbaar en tegelijk veerkrachtig. Onderzoekers gingen na hoe opvang, onderwijs en welzijn die veerkracht kunnen versterken.

<https://sociaal.net/achtergrond/veerkracht-van-vluchtelinggezinnen-versterken/>

HOE GROTER DE
VERSCHILLENEN
DE DIVERSITEIT.



HOE GROTER
DE VRAAG NAAR
GELIJKHEID.



agenda en documentatie

Inspiratiedag: kennismaking nieuwe autoriteit

Op **23 januari 2020** organiseert de Interactie-Academie een inspiratiedag over Nieuwe Autoriteit.

Kinderen en jongeren die agressief of zelfbeschadigend gedrag vertonen, vereenzamen of niet meer naar school gaan, maken ouders en andere (professionele) zorgdragers erg bezorgd. Zij voelen zich machteloos en gefrustreerd, weten niet meer wat doen. Pogingen om positie in te nemen lukken niet meer of leiden tot verdere escalaties.

Geweldloos verzet / nieuwe autoriteit is een benadering die door Haim Omer en zijn team aan de universiteit van Tel Aviv is ontwikkeld en ondertussen internationaal verankerd raakt. Tijdens deze inspiratiedag verkennen we hoe deze visie aan ouders en professionals houvast geeft om het zorgwekkend gedrag van het kind of de jongere opnieuw te begrenzen en tegelijkertijd zorgend en nabij te blijven. Kernconcepten hierbij zijn de-escalatie, aanwezigheid, het doorbreken van dwingende interactiepatronen, betrokkenheid en het op touw zetten van een netwerk van betekenisvolle anderen.

Alle info en inschrijvingsgegevens kan u terugvinden op www.interactie-academie.be.

Samen bouwen aan morgen: Projectmatig werken met bijzondere aandacht voor creativiteit en participatie

Ondervind je moeilijkheden om je doelgroep te betrekken bij je werking? Dan kan deze opleiding je helpen. Op de workshop van **6 februari 2020** staan volgende vragen centraal: Wat zijn de belangrijkste principes van projectmatig werken? Waarom is participatie belangrijk? Hoe kan ik mijn doelgroep betrekken bij mijn projecten? Hoe faciliteer ik (creatieve) brainstormmomenten?

In deze vorming worden de belangrijkste principes op van projectmatig werken opgefrist en wordt stil gestaan bij het belang van participatie en communicatie. Vervolgens komen enkele creatieve brainstormtechnieken en participatieve werkvormen aan bod. De vorming is opgebouwd rond het theoretisch kader van 'projectmatig werken' en wordt aangevuld met praktijkoefeningen en technieken. Hierbij wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de ervaring en de vragen die leven in de groep.

De opleiding wordt ingericht door Odisee Advanced Education en gaat door in Brussel. Voor info en inschrijvingen: <https://www.odisee.be/nl/projectmatigwerken>.

Studiedag: leidinggeven als ethische helden? Ondeugend leiderschap in zorg, welzijn & onderwijs

Dat leiderschap best wel wat ondeugend en niet-perfect hoeft te zijn, dat het gepaard kan gaan met mild beoefenen van kleine ondeugden als antipathie, woede, hypocrisie, luiheid, ongehoorzaamheid en vooral middelmatigheid, is de insteek van deze studiemiddag. Dat lijkt misschien al te makkelijk. Alsof er geen ethisch engagement meer wordt verwacht. Toch vergt het beoefenen van ondeugend leiderschap morele moed. En dat er misschien meer ethisch duurzaam engagement zit in een leidinggevende die met kleine ondeugden aan de slag gaat, is een stelling die onder de loep wordt genomen.

De studiedag is een initiatief van UC Leuven-Limburg en richt zich tot leidinggevers en coaches in zorg, welzijn en onderwijs, alle geïnteresseerden in ethiek & ethisch leiderschap. Hij gaat door op vrijdag **6 maart 2020** van 11u tot 14u30 in Genk. Alle info en het inschrijvingsformulier kan u terugvinden op www.ucll.be.

Opleiding: intervisie begeleiden

Reflecteren over wat je als hulpverlener, zorgverlener of therapeut met je cliënten doet is een essentieel onderdeel van kwaliteitsvolle praktijk. Een van de mogelijkheden daarbij is uitwisseling van praktijkervaringen met collega's, vooral om inspiratie op te doen bij minder vlot lopende of ingewikkelde casuïstiek. Dat daar behoefte aan is wordt vaak geopperd.

De vraag blijft: hoe begeleid je een intervisiegroep? Hoe begin je eraan? En vooral: hoe houd je intervisie constructief en veilig? Op welke wijze baken je de

inhoud af? In deze cursus ligt het accent op de methodische aspecten van het begeleiden van een intervisiegroep waardoor het leren van elkaar gestimuleerd wordt. Specifieke praktijkvragen van de deelnemers komen ruim aan bod.

De vierdaagse opleiding is een initiatief van Interactie-Academie vzw en start **19 februari 2020**. Alle info en inschrijvingsgegevens kan u terugvinden op www.interactie-academie.be.

Training Trenziria

Vluchten en migreren betekent balanceren tussen ontredde hoop en hoop, zoeken naar een plaats, je weg vinden in nieuwe omgangsvormen. Het achterlaten van dierbaren, de wankelende hoop op een betere toekomst en de soms ernstige traumatische ervaringen zorgen daarbij voor heel wat emoties. Angst, boosheid of vervreemding kunnen leiden tot conflicten en misverstanden.

Trenziria is een gespreksmethodiek die bedoeld is om op een gestructureerde en veilige manier met groepen te reflecteren over cultuur en migratie en de effecten hiervan op identiteit en omgangsvormen tussen mensen. Met behulp van visueel materiaal kunnen deelnemers spreken over migratie-ervaringen, en over verschillen en overeenkomsten tussen hier en ginds. Trenziria leidt tot minder gepolariseerde en rijke gesprekken die het samenleven en samenwerken bevorderen.

In deze eendaagse opleiding van Interactie-Academie vzw leer je de ins en outs van deze methodiek. Trenziria is in diverse contexten te gebruiken, zoals in scholen, inburgeringsprogramma's, vluchtelingenopvang en asielzoekerscentra. Trenziria is ook in individuele en gezinsgesprekken te gebruiken en is geschikt voor zowel kinderen en jongeren als volwassenen.

De opleiding wordt in het **voorjaar van 2020** op verschillende momenten georganiseerd. Alle info kan je terugvinden op www.interactie-academie.be.

Spelbrekers helpt jongeren in gesprek te gaan over hun toekomst

Baanbrekers is onderdeel van Formaat vzw, dat jongeren begeleidt naar een job of opleiding. Met het spel Spelbrekers ontwikkelde het team een tool om met jongeren in gesprek te gaan over hun toekomst. Met Spelbrekers gaan groepjes leerlingen aan de slag met stellingen over werk, studeren, opleiding, toekomst, talent en netwerk. Met dit spel richt Baanbrekers zich in de eerste plaats op leerlingen uit de derde graad van het bso en buso-onderwijs. Veel jongeren in de derde graad van het middelbaar onderwijs hebben zich nog niet georiënteerd. Ze zijn soms met verkeerde verwachtingen in een bepaalde studierichting beland, of hebben nog geen doel voor na het middelbaar. Dit spel probeert de jongeren te helpen kiezen voor hun interesse en talent. Tijdens het spel leren ze bij van elkaar, de school leert bij van hen.

Alle info is terug te vinden op www.baanbrekers.be.

Online leeromgeving vaardigleven.be

vaardigleven.be is een online leeromgeving voor zelfontplooiing met gratis wetenschappelijk gefundeerde oefeningen uit de psychologie, samengesteld door professionele hulpverleners. 'Vaardig leven' gaat over hoe je omgaat met de obstakels die je geluk in de weg staan. Dat leer je niet door erover te lezen, maar door ervaringsgericht aan de slag te gaan met deze toolkit.

De oefeningen zijn tools die mensen helpen ontdekken wat voor hen persoonlijk het leven waardevol maakt. Met dit waardenpalet kunnen ze hun leven zinvol invullen. De audio-oefeningen leren hen omgaan met de innerlijke obstakels die ze daarbij tegenkomen, zoals gedachten en emoties. De gebruikte technieken komen uit verschillende stromingen in de psychologie, zoals mindfulness, Acceptance & Commitment Therapy en focusing. Wie de site bezoekt kan zelf de oefeningen bekijken of downloaden, maar je kan er ook twee volwaardige kant-en-klare trajecten doorlopen.

De website is zo opgebouwd dat je er vlot zelf mee aan de slag kan en nodigt hulpverleners uit om ze te integreren in hun dagelijkse praktijk.

BOEKEN

Kind en recht in filosofie, levensbeschouwing en verhalen

DE GRAAF, C. (red.)

Antwerpen, Garant, 2019, 360 p., 32,50 euro.

Hoe denken we over kinderen en hun rechten? Het internationale verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) werd in 1989 door de Verenigde Naties aangenomen. Het spreken in termen van rechten van kinderen lijkt betrekkelijk nieuw, maar al eerder werd er over kinderen en hun rechten gedacht. Om die wortels en ontwikkeling bloot te leggen ontstond deze bijzondere bundel. Auteurs met zeer verschillende achtergronden namen de uitdaging aan. Zij leverden filosofische en levensbeschouwelijke bijdragen en verhalen in relatie tot rechten van kinderen.

Sleutelwoorden in deze zoektocht vormen de begrippen ouderlijke verantwoordelijkheid en autonomie van het kind. Beide begrippen zijn ijkpunten in het IVRK, maar komen ook als kernbegrippen voor in zowel de filosofische als de levensbeschouwelijke bijdragen. Veelzeggend in dit verband is dat in vele bijdragen het grote belang van onderwijs en educatie wordt onderstreept: 'Immers het leerproces stelt een individu in staat om zich tot een zelfstandig denkende persoon te ontwikkelen'. Ook in de opgenomen literatuur en verhalen komt het belang van opvoeding en onderwijs naar voren.

Slim onderpresteren aanpakken - Basisschooleditie. Begeleidersboek

DESMET, O. en GEVAERT, T.

Antwerpen, Garant, 2019, 192 p. 25,50 euro (bijhorend werkboek kost 17,40 euro).

Onderpresteren begint vaak al erg vroeg. Leerlingen gaan uitdagingen uit de weg en/of ze gedragen zich heel faalangstig. De auteurs hebben voor deze basisschooleditie een pakket ontwikkeld met oefeningen die de leerkracht of begeleider binnen en buiten de school kan inzetten.

De Superhelden, Anna Angstige, Ulrike Uitsteller, Erik Eigenzinnige, Peter Perfectionist en Olivia Oogappel nemen leerkracht/begeleider en leerling mee in hun leefwereld. Ze vertellen over de moeite die ze hebben bij het leren én ze reiken heel wat tips aan. De Superhelden nodigen de leerling uit om zijn eigen verhaal te maken. Stap voor stap groeit de leerling in het slimmer aanpakken.

Dit lespakket geeft de leerkracht/begeleider ruimte om eigen keuzes te maken in de oefeningen. Je kunt ermee werken in kleine groepjes (tot acht deelnemers) en individueel. Het boek geeft ook omkadering en achtergrondinformatie en biedt zo handvatten om direct met de werkvormen aan de slag te gaan.

De auteurs en ontwikkelaars drs. Ophélie Desmet en psychotherapeut Tania Gevaert brachten eerder voor 14+ en hun begeleiders 'Slim onderpresteren aanpakken' uit. In de basisschooleditie werd gekozen voor een lespakket op maat van leerling en leerkracht.

All-in. Inclusief lesgeven met UDL

KENNIS, A.

Leuven, Acco, 2019, 128 p., 22,50 euro.

Je klasgroep is divers. Elk kind heeft talenten en beperkingen, soms ook een diagnose of label. Een inclusieve aanpak blijft moeilijk. Toch kan het, door les te geven met Universal Design for Learning (UDL). Uit alle hoeken hoor je advies: autisme pak je zo aan, dyslexie net iets anders. Dat dwingt je om overzicht te krijgen in een waaier aan tips en tricks. Je bundelt ze, maakt lijstjes, past ze allemaal toe. Dit boek doet het anders. Het stelt een methodiek centraal die zich baseert op jouw stijl als leerkracht en op je groep leerlingen. Met UDL varieer je in je manier van lesgeven zodat iedereen mee is, terwijl jij jezelf niet verliest in chaos. Want met UDL zorg je voor je leerlingen én voor jezelf.

Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld

BERDING, J.

Antwerpen, Garant Uitgevers nv, 212 blz., 22,50 euro.

Is de deugd van het geduld uit de opvoeding en uit het onderwijs aan het verdwijnen? Vanuit deze vraag, waarin een zorg wordt verwoord, verkent Joop Berding de vele betekenissen van geduld en zijn tegenbeeld ongeduld. De taal-kunde, de theologie en de filosofie bieden prikkelende inzichten. Ook de praktijk komt aan de orde én aan het woord, in verhalen over opvoeding en onderwijs en in diepte-interviews met ouders en leraren. Zij spreken openhartig over hun worsteling tussen geduld en ongeduld, tussen afwachten en ingrijpen, tussen

verdragen en opstaan-tegen. De hectiek van alledag stelt het geduld soms danig op de proef, maar zonder dat gaat het niet.

Een open zoektocht naar wat geduld en ongeduld in onze steeds snellere tijd betekenen voor opvoeding en onderwijs.

Nieuwe autoriteit/verbindend gezag voor het onderwijs

OMER, H.

Antwerpen, Pelckmans, 2019, 176 p., 29,50 euro.

Gezag is in deze tijden geen vanzelfsprekendheid meer. Er is vandaag veel aandacht voor een positieve relatie met leerlingen. Maar wat te doen als kinderen of jongeren zich misdragen? Hoe streng mag je nog zijn? Mag er nog gestraft worden? Binnen één school leven vaak heel uiteenlopende antwoorden op deze vragen. Het gevolg is twijfel en onmacht.

Haim Omer ontwikkelde nieuwe autoriteit (in Nederland ook verbindend gezag genoemd) als antwoord op deze onmacht. Leraren vormen samen met ouders een ondersteunend netwerk, waarin aanwezigheid, zelfcontrole, een goede relatie met leerlingen en verzet tegen ongewenst gedrag de kernelementen zijn. Gezag en relatie, grenzen en warmte zijn in dit gedachtegoed met elkaar verbonden. In dit boek laat Omer zien hoe leraren meer antwoorden hebben op onacceptabel gedrag dan alleen maar straffen om hun gezag op een krachtige manier vorm te geven.

'Nieuwe autoriteit/verbindend gezag voor het onderwijs' is voor leraren, schoolteams en geïnteresseerde ouders een wegwijzer om samen sterker te worden in gezag.

Hoeveel talen spreek jij?

ORIONI, M.

Berchem, EPO, 2019, 88 p., 17 euro.

Wat is meertaligheid precies en wat betekent het thuis en op school? Hoe leer je eigenlijk twee talen tegelijk? Is het niet vermoeiend en hoe werkt dat in je brein? Dit boek biedt een heldere en speelse toelichting van wat meertaligheid is, hoe kinderen meertalig opgroeien en hoe meertaligen functioneren. Aan de hand van verhalen, theorie, praktijk, tips en interactie wordt de thematiek besproken. Het boek is gericht op een- en meertalige kinderen in de basisschoolleeftijd en ouder en is een aanrader voor iedereen die zich met meertaligheid en kinderen bezighoudt zoals (NT2)-leerkrachten, pedagogisch medewerkers, logopedisten, (school)psychologen, ouders, kindercounselors/therapeuten en vrijwilligers.

Antwoorden op agressie en grensoverschrijdend gedrag

TAGHON, G. en DUPONT, V.

Antwerpen, Pelckmans, 2019, 296 p., 25 euro.

Antwoorden op agressie en grensoverschrijdend gedrag is een krachtige en heldere leidraad voor iedere professional (in opleiding) die meer grip wil krijgen op agressie en grensoverschrijdend gedrag in de dagelijkse praktijk van het onderwijs, de zorgsector en het welzijnswerk. Het boek is toegankelijk, concreet, wetenschappelijk onderbouwd en herkenbaar geïllustreerd met talrijke voorbeelden.

De auteurs bundelden hun uitgebreide kennis en de ervaring die ze de voorbije jaren opbouwden bij het geven van verschillende trainingen en vormingen rond de thema's geweld, agressie en grensoverschrijdend gedrag. Het is zowel een naslagwerk, studieboek als trainingsboek. Als lezer vind je in dit boek heel wat praktisch materiaal om zelf teams en groepen op weg te zetten en te ondersteunen in het omgaan met agressie.

Als je ouders uit elkaar gaan. Werkboek voor jongeren met ouders in scheiding

VELDERMAN, M.K. en PANNEBAKKER, F.

Berchem, EPO, 2019, 192 p., 21,95 euro.

Wist je dat ruim 1 op de 5 kinderen in België te maken krijgt met de scheiding van hun ouders? Als je ouders gaan scheiden, kan het voelen alsof je wereld instort. Een scheiding is een heel ingrijpende, vaak overweldigende gebeurtenis. Maar je bent niet de enige.

Dit boek biedt informatie, steun, inzicht en (h)erkenning voor jongeren met ouders in scheiding en tips en uitspraken van leeftijdsgenoten.

Het is een praktische werkboek waarbij je, aan de hand van denk vragen, oefeningen en het bijhouden van een dagboek voor gevoelens inzicht krijgt in jouw situatie en je gevoelens.

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. 4

- p.
- 3 Het verhaal van Kaat en Claire. Twee jaar onderzoek: we wilden vluchtelingenkinderen een stem geven
Kaat Van Acker en Claire Wiewauters
- 5 Wat is het probleem met probleemgedrag?
Beno Schraepen
- 9 Anders omgaan met jongeren of jongvolwassenen met een psychische kwetsbaarheid
Eef Goedseels
- 15 Van een bestraffende naar een straffe school. De plaats van peer mediation binnen het herstelgericht werken en een herstelgericht schoolklimaat.
Sabine Coppens
- 19 Buddy@School. Buddy's voor nieuwkomer-kinderen die de overgang naar de secundaire school maken.
Bea Van robaeys, Vicky Lyssens-Danneboom, Siene Van Hoorick
- 22 De impact van de schoolcontext op attitudes en gedrag met betrekking tot gender en seksualiteit
Heleen Delodder en Mieke Van Houtte
- 26 Expeditie Geslaagd. Een samenlevings- en motivatieproject voor leerlingen van de tweede graad bso
Andy Deburchgraeve, Nadia El Allaoui en Melissa Papeleu
- 30 Samen zorg op school beter maken. Tijd nemen om stil te staan
Wendy Eerdekens, Jente Hugaert en Eef Thoen
- 34 Naar een slachtoffercultuur rond racisme op school?
Naima Charkaoui
- 38 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 41 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyckt