

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 31 - nummer 1 - maart 2020



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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Het verhaal van het Uilenspelmeisje

“Dit verhaal over het Uilenspelmeisje begint niet hier. Het begon heel ergens anders, ik weet niet precies waar. En waar het verhaal van het Uilenspelmeisje naartoe gaat, ook dat weet ik niet. Maar wat ik wel weet is dat je over (kans)armoede verontwaardigd kunt blijven, of je kunt proberen er wat aan te doen.

Dat is hoe ik bij Uilenspel terecht kwam: huiswerkbegeleiding bij een kindje uit de eerste of tweede klas, dat zou ik gaan doen. Het intake-gesprek, de basisopleiding, het heen-en-weerschrift ... het was me allemaal bekend, ik zag het helemaal zitten. Tot ik de informatie over ‘mijn’ kindje kreeg: “Het gezin leeft in preciaire omstandigheden”, stond er. Zes woorden en ik kreeg ze maar niet uit mijn hoofd. Ik wist ineens: ik ben een naïeve burgertrut. De vierde wereld, de armoede bij mij om de hoek, ik heb geen benul. Waar ben ik aan begonnen?

Het Uilenspelmeisje heeft heel lang heel donker haar, ze mist een voorste tand en op haar smalle rug bengelt een boekentas van Frozen. Mijn Uilenspelmeisje is zoals zoveel meisjes van zeven, denk ik toch een beetje verrast, wanneer ik haar de eerste keer zie.

Mijn taal is niet haar taal, ik ben voor haar een onbekende vrouw en toch zit ik die avond bij haar thuis aan tafel. Ik besef hoe vreemd dat voor haar moet zijn. Maar zij lost de situatie heel handig op: ze grijpt meteen naar dat wat ons hier samenbrengt, de huiswerkblaadjes. We lossen de oefeningen samen op, het eerste contact is gelegd.

De hele week al duikt ze op in mijn hoofd, mijn Uilenspelmeisje. Als ik over Oekraïense arbeiders lees, berichten hoor over kindjes aan de Mexicaans-Amerikaanse grens, als ik huizen zie met lakens voor de ramen.

Gisteren was ik voor mijn Uilenspelmeisje in de speltheek, op zoek naar iets leuks om straks samen te doen. Tellen, daar ga ik voor, ik wil haar goed leren tellen en rekenen. Wie me kent zal dat verbazen. Ik ben een verhalenmens, ik hou van taal, van lezen en voorlezen. Maar nu gaat het over haar, zij van wie het totaal niet zeker is waar ze ooit terecht zal komen, in welk land en dus in welke taal. Dan is ze beter af met een rugzakje rekenen, realiseer ik mij. Eén plus één is overal twee. En zoals we nu bezig zijn, is geld overal belangrijk. Taal komt wel. Daarin heeft ze tenslotte nu al meer bewezen dan ik: zeven jaar en ze spreekt een Slavische én begrijpt een Germaanse taal. Zover ben ik, een halve eeuw ouder, nog niet eens.

Roos, maan, bij, koek, room ... het lezen lukt aardig. Maar kent ze al die dingen ook? “Room, weet je wat dat is?”, vraag ik. Ze schudt het hoofd. Ik leg het haar uit. Ze knikt en nu zegt ze met een intonatie waaruit ik begrijp dat zij het woord inderdaad verstaat: “Room!” Zo

gaat het ook bij rekenen, altijd leert ze nieuwe woorden bij – het kan niet anders of het knettert nogal daar in dat hoofdje van haar. We tellen libellen, krokodillen, ballonnen, konijnen ... Als we aan de lieveheersbeestjes komen en ze hoort me het woord uitspreken, kijkt ze me aan met ogen die zeggen: dat zal voor een andere keer zijn. Ik knik en we tellen samen de stippen.

“Hé, juf!”, roept ze al van ver en ik voel me warm worden van binnen. We zijn nog maar een paar weken verder en waar ik eerst een stil meisje zag dat zich onzichtbaar leek te willen maken, zie ik haar nu huppelen, met zwier het haar van haar voorhoofd strijken, lachen als ik de twee nieuwe woorden die zij mij leerde toch weer fout uitspreek. En ook, waar ze de eerste weken gedwee las en telde en rekende, begint ze naar het einde van ons uurtje te schuifelen op de bank. Zoals alle meisjes van zeven zouden doen na een uur huiswerk. “Gaan we kleuren?”, vraagt ze. Ik kan geen neen zeggen. Zij mag Dora doen, ik de aap. Als ik het bij het kleuren niet kan laten om te vragen: “Hoeveel bloemen zijn er?”, zegt ze laconiek: “We kleuren.” “Zeven”, zegt ze dan toch, terwijl ze Dora’s T-shirtje roze kleurt.

Het Uilenspelmeisje en ik gaan ook in het nieuwe jaar door. Want ik zei het al: zoals haar verhaal niet hier begon, eindigt het ook niet hier. Verhalen van meisjes van zeven zijn bedoeld om nog heel lang te duren en vooral ook, om nog alle kanten uit te kunnen. Ik wens het haar van harte.”

Dit verhaal werd neergepend door Nadine Van Meerhaeghe in 2019. Nadine is één van de meer dan 200 vrijwilligers van Uilenspel die wekelijks een uurtje aan huis gaan bij een gezin in de buurt voor schoolse ondersteuning. Uilenspel is een Gentse vzw, die in 2008 werd opgericht door een paar geëngageerde buurtbewoners uit de Sint-Bernadettewijk (een wijk in Sint-Amandsberg). Met hun initiatief wilden de buurtbewoners zelf een steentje bijdragen aan een leefbare buurt waar iedereen gelijke kansen krijgt. Ze kozen voor de naam Uilenspel omdat de “Uil” verwijst naar kennisoverdracht en het “spel” verwijst naar de methodiek van al spelend leren. Ondertussen is de organisatie uitgegroeid tot een belangrijke partner op het vlak van gratis schoolse ondersteuning en huiswerkbegeleiding in Gent.

De vrijwilligers van Uilenspel, allen buurtbewoners, begeleiden gedurende 1 uur per week een kindje aan huis. De huiswerkbegeleiding richt zich op kinderen uit de 3de kleuterklas en het eerste en tweede leerjaar. Via het principe van ‘spelend leren’ wordt er gewerkt aan de schoolse vaardigheden, de motivatie en het welbevinden van het kind. Uilenspel faciliteert ondertussen de begeleiding van een 200-tal vrijwilligers die wekelijks langsgaan bij hun kind.

De schoolse ondersteuning van maatschappelijk kwetsbare gezinnen is de toegangspoort tot het gezin, vanwaaruit echter veel meer

mogelijk is. De ouders voelen zich meer betrokken bij de schoolse taken en de communicatie met de school verbetert. En de vrijwilligers ervaren ook de directe meerwaarde van hun engagement dankzij de één-op-één-begeleiding van het gezin. Ze leren de gevoeligheden en problematieken van gezinnen in een maatschappelijk kwetsbare situatie kennen. En het vertrouwen tussen de bewoners groeit en de sociale cohesie in de buurt versterkt.

Uilenspel is 11 jaar geleden opstart vanuit de verontwaardiging dat niet alle kinderen evenveel kansen krijgen in ons onderwijssysteem. En ook vandaag blijkt jammer genoeg nog steeds dat de sociaal-economische thuissituatie van leerlingen mee bepalend is voor hun prestaties op school. Deze vicieuze cirkel doorbreken blijft één van de belangrijkste uitdagingen voor onze samenleving. Met een groeiende groep Vlamingen met migratieachtergrond kunnen we ons niet veroorloven hier niet tegen in te gaan.

Uilenspel gelooft dat het direct ondersteunen van kinderen uit kansarme gezinnen om hen betere aansluiting te helpen krijgen met het onderwijs, hierbij een cruciale schakel is. Dit moet gebeuren binnen de context van het onderwijs zelf. Maar aanvullend ook door initiatieven daarbuiten. Een belangrijk onderdeel daarbij is de directe schoolse ondersteuning van de kinderen zelf. Maar minstens even belangrijk is de ondersteuning van de ouders.

Wij geloven bovendien in de kracht van verbinding. Door in te zetten op buurtsolidariteit en 'kansrijke' en 'kansarme' buurtbewoners met elkaar in contact te brengen, hopen wij de herkomstkloof mee te overbruggen. Door gemeenschappen, die vaak meer naast dan met elkaar lijken te leven, met elkaar te verbinden, zorgt Uilenspel ervoor dat er een vertrouwensband ontstaat tussen de Uilenspel-vrijwilliger en het gezin.

Wij zijn ervan overtuigd dat het in verbinding brengen van mensen met elkaar een krachtig tegengewicht biedt aan de groeiende polarisering in de samenleving. Mensen in contact brengen met elkaar, mensen elkaar leren kennen, zorgt voor meer begrip en ook meer verdraagzaamheid. Maar draagt ook concreet bij tot het verkleinen van de onderwijs- en herkomstkloof. Of zoals Nadine het zo mooi verwoordt in het verhaal van het Uilenspelmeisje: Waar het verhaal naartoe gaat, ook dat weet ik niet. Maar wat ik wel weet, is dat je over (kans)armoede verantwoordigd kunt blijven, of je kunt proberen er wat aan te doen.

Nadine VAN MEERHAEGHE* en Charlotte VAN DEN ABEELE**

* Vrijwilliger

** Teammedewerker

Uilenspel vzw, Steendam 84, 9000 Gent

Uilenspel is steeds op zoek naar nieuwe vrijwilligers voor huiswerkbegeleiding en schoolse ondersteuning bij kansarme gezinnen in Gent. Interesse? Stuur een mailtje naar info@uilenspel.be of neem een kijkje op www.uilenspel.be

De school als veilige haven

Sven BUSSENS

In dit artikel presenteren we de pedagogische concepten van ‘nieuwe autoriteit’ en ‘geweldloos verzet’ als nuttige hedendaagse denk- en handelingsmodellen. We versterken deze met technieken en inzichten uit oplossingsgeoriënteerde kaders.

We zijn ons bewust dat de inhoud in dit artikel kunnen desoriënteren en schade toebrengen aan probleemgerichte expertise. Tegelijkertijd nemen we de verantwoordelijkheid om dit verhaal te delen vanuit een rotsvast geloof in de mogelijkheden. Praktijkervaringen en onderzoek ondersteunen dit geloof meer en meer.

‘Shit. Daan zit in mijn klasgroep’¹

Juf Lotte neemt contact op met ons en vertelt over een leerling die haar tot het uiterste drijft. ‘Hij is respectloos, agressief en onbeschoft. Hij ontnemt mij elke goesting om nog voor de klas te verschijnen. Weet je hoe het voelt om tot laat in de avond lessen voor te bereiden, met schrik naar school te fietsen, voor schut gezet te worden in de klas, te horen te krijgen van collega’s dat ik te soft ben en dan in tranen terug naar huis te fietsen? Op advies van de dokter blijf ik voor een onbepaalde periode thuis. Ik geef graag les en ik wil ook lesgeven, maar niet op deze manier. Ik heb alles al geprobeerd, niets werkt ... mijn energie is op.’

Daan is 12 jaar en heeft reeds een stevige schoolcarrière opgebouwd. Deze school is de derde school. Daan wordt omschreven als overbeweeglijk, impulsief en steeds uit op een confrontatie. Van de directie vernemen we: ‘Daan weigert opdrachten te maken, stoort andere leerlingen in de les, doet andere leerlingen pijn, staat voortdurend ongevraagd recht in de lessen, loopt uit de klas en provoceert leerkrachten’. Juf Lotte vertelt dat de situatie met Daan ook op deze school onhoudbaar dreigt te worden. ‘Bij de start kwam Daan opnieuw tot rust door hem vijf minuten uit de klas te zetten. Na verloop van tijd was Daan bij het binnenkomen duidelijk nog onrustig en zijn de vijf minuten een uur geworden. Na verloop ging Daan rondlopen in de gangen en stoorde hij de andere leerkrachten bij het lesgeven. Andere leerkrachten deden hun beklag bij mij en maakten duidelijk dat dit geen manier van werken is. Op advies van een collega stuurde ik Daan dan naar de directeur, daar kon hij meestal een tijdje blijven zitten ‘in de bureau’. Ondertussen heeft de directie Daan meermaals geschorst, eerst een volle dag en nu enkele dagen. Het maakt op zich wel al een verschil in de klas. Bij een volgende schorsing wordt zeker in vraag gesteld of wij wel een geschikte school zijn. We hebben het mogelijke gedaan en hebben jammer genoeg niet de middelen om Daan te helpen. In dit verhaal is het ook zeer jammer dat zijn ouders elke mogelijke samenwerking opblazen. Zijn ouders vertellen ons dat Daan heel ander gedrag stelt op school en zeggen dat we hem meer duidelijkheid moeten geven’. ‘Ook Daan is niet voor rede vatbaar, ik weet dat hij het moeilijk heeft, misschien heeft hij ADHD maar zijn ouders weigeren om hem te laten testen. Ik heb al oneindig veel met hem proberen praten, hij negeert mij en lacht de hele tijd. Ik weet zelfs niet waarom hij altijd lacht als ik hem iets vraag. Praten met hem geeft sowieso discussie

en leidt meestal tot niets. Misschien begrijpt hij mij onvoldoende of weet hij hem geen houding te geven. Geen idee. Het enige dat ik weet is dat het zo niet verder kan.’

Macht, controle en escalaties

Het is duidelijk in dit voorbeeld dat de directie en de leerkracht hun uiterste best doen en gedaan hebben om deze situatie het hoofd te bieden. Vanuit het perspectief van de hedendaagse autoriteit herkennen we in deze situatie veel inspanningen en strijd om macht en controle te krijgen over de situatie en het gedrag. Terugkerend in gelijkaardige situaties is vaak enerzijds een aanpak waarbij of heel begrijpend en kaderend (‘de situatie thuis’, ‘de ADHD’) gereageerd wordt en anderzijds een aanpak waarbij men het gedrag probeert ‘te breken’ met straffen (‘ik ben hier de baas’, ‘wie niet horen wil moet voelen’).

Het risico hierbij is dat de aanpak van het beschreven gedrag schommelt tussen een aanpak vanuit het harde kamp versus een vanuit het zachte kamp. Deze opdeling in twee kampen maakt de reacties van de leerkracht, de directie, de zorgleerkracht, het CLB en andere betrokkenen complexer, minder voorspelbaar en onstandvastiger voor de leerling. Deze ‘onvoorspelbaarheid’ lokt vaak nog meer onrust en ongewenst gedrag uit (Omer, 2011). Bovendien worden escalaties ongewild gevoed en meer en meer positieve elementen aan de relatie tussen de volwassene(n) (leerkracht, school, ...) en de jongere (leerling) onttrokken.

De relatie als beschermende factor

Tegelijkertijd weten we dat jongeren enkel dingen aannemen van volwassenen waar ze een goede relatie mee hebben. Ook jongeren vinden het belangrijk om de relatie met de voor hen waardevolle volwassene, niet te verliezen en willen op een positieve manier blijven gezien worden door deze voor hen belangrijke volwassene. De relatie is de meest beschermende factor, de kwaliteit van de relatie maakt het overbrengen van normen, waarden en informatie mogelijk of onmogelijk. Essentieel in een didactische context.

De centrale vraag is hier: Hoe kunnen we opnieuw meer positieve elementen brengen in de relatie tussen deze jongere en de volwassene (leerkracht, school)?

Om dit mogelijk te maken willen we verbinden met vaak niet ingevulde noden bij de leerling. Alle leerlingen hebben nood aan veiligheid en bescherming, ondersteuning bij hun ontwikkeling, het gevoel van ergens bij te horen en een positief verhaal over zichzelf en hun familie (Jakob, 2011). Dit vraagt een kijken achter het gordijn van het stevige gedrag. Dit impliceert ook nagaan wat de leerkracht (de school) nodig heeft om dit mogelijk te maken. Het is belangrijk dat leerkrachten zich gesteund voelen, handvatten hebben en zich voldoende veilig en comfortabel kunnen voelen. Een schoolcultuur die ondersteunend is, is niet enkel een zaak van 'middelen', het kan een keuze zijn.

In wat volgt willen we inspireren met enkele uitwerkingen op maat van het hier geschetste praktijkverhaal. We construeren vanuit een aantal **bouwstenen** van de hedendaagse autoriteit.

Aanwezigheid

Uit onderzoek en praktijk weten we dat volwassenen bij aanhoudend stevig gedrag vaak hun aanwezigheid verminderen. *'Het is nu aan iemand anders om daar te controleren op rokers', 'Ik zeg daar niets meer, ik heb geen zin meer in de vermakelijke blikken en scheve reacties'*. We nemen aan dat volwassenen hier steeds gebruik maken van de beste oplossing van dat moment en dat zij een goede reden hebben om te doen wat ze doen. *'Ik wil mij niet steeds opnieuw laten kwetsen, ik heb hier genoeg in geïnvesteerd, zoek het nu zelf maar uit'*. Vanuit de hedendaagse autoriteit gaan we na hoe we onze aanwezigheid als volwassenen kunnen vergroten. In het bijzonder in de meer stevige situaties. De hier bedoelde aanwezigheid is een positieve aanwezigheid vanuit een positieve betrokkenheid en nabijheid. Geen controlerende of bestraffende aanwezigheid. Met onze aanwezigheid tonen we de leerling dat hij/zij belangrijk is, dat we hem/haar de moeite vinden om in te investeren.

Oprechte interesse tonen in wat de leerling bezighoudt, op de speelplaats een gesprekje aanknopen, zichtbaar zijn op de speelplaats, duidelijke regels en structuur voorzien, afspraken maken, reageren op signalen van de leerling: ik merk dat je er wat bleek uitziet, het valt mij op dat je stiller bent dan anders ... heb ik dit goed? Indien dit helpend kan zijn, je kan mij steeds aanspreken ... ik ben altijd bereid om samen met jou naar oplossingen te zoeken, te luisteren naar jouw verhaal, ..., het herhalen van de afspraak of regel.
Juf Lotte neemt zich voor om alle leerlingen, elke ochtend, bij het binnenkomen in de klas een hand te geven en een goede morgen te zeggen. Daan in het bijzonder. Hiermee versterkt juf Lotte haar leidinggevende rol en vergroot zij haar aanwezigheid.

We weten dat we bijvoorbeeld het uitnodigen tot een babbel enkel kunnen aanbieden. We verwachten geen onmiddellijk ingaan op, noch een vriendelijke reactie terug. De kracht, de waarde en de boodschap zit in het feit dat we dit aanbieden. Blijvend, 'de leerling kan ons hiervan niet ontslaan', 'het is onze (schoolteam en bij uitbreiding ouders) keuze om dit te doen'.

Zelfcontrole

We nemen aan dat we het gedrag van de leerling niet kunnen controleren. Hoe goed en nobel onze beweegredenen ook zijn en hoe graag we het ook zouden willen kunnen. De realiteit is dat we enkel

ons eigen gedrag kunnen controleren en van hieruit kunnen uitnodigen tot een gedragsverandering. Standvastig en vastberaden.

Juf Lotte neemt zich voor om zich niet meer te laten uitnodigen tot een escalatie met Daan. Het is voor haar duidelijk wat haar triggers zijn. Bij gedrag dat haar boos maakt neemt zij zich voor om haar reactie uit te stellen.

Juf Lotte neemt zich voor om volgende boodschap te geven. 'Deze reactie maakt mij boos. Dit gedrag kan niet. Wij komen hier nog op terug'. Met de uitgestelde reactie draagt Lotte zorg voor de relatie met Daan, kan zij in haar kracht als leerkracht blijven en voorziet zij voor zichzelf de tijd om haar reactie voor te bereiden (samen met het team). Haar gedrag is nu niet langer enkel een reactie op het gedrag van Daan. Haar gedrag komt los te staan van dat van de leerling, waarmee zij haar positie als leerkracht versterkt.

Transparantie

We kiezen om transparant te zijn in wat we zullen doen, uit zorg voor de relatie. Het is niet de opzet om leerlingen te verrassen met acties. Dit zou een gevoel van onveiligheid en wantrouwen in de hand werken.

Juf Lotte schrijft een brief (aankondiging) aan Daan. In de brief maakt juf Lotte duidelijk dat ze de humor, de scherpe en snelle geest van Daan kan waarderen. Tegelijkertijd maakt ze ook duidelijk dat het schoolteam zich zal verzetten tegen de verwijtende reacties en het geweld (slaan, schoppen en verwijten) van Daan naar de medeleerlingen en naar haar. Dit verzet zal blijvend zijn. Ze maakt ook duidelijk dat als het het schoolteam niet lukt om de zorg die ze hier willen opnemen op te nemen dat ze ook andere mensen, van buiten de school, om hulp zullen vragen om samen de zorg op te nemen. De zorg die Daan, net zoals alle leerlingen op deze school, verdient. Juf Lotte sluit de brief af met de volgende boodschappen: *'we willen dat het goed gaat met jou Daan en dat je ook binnen onze school positieve relaties kan opbouwen met medeleerlingen en leerkrachten', 'jij maakt deel uit van deze school en wij zullen jou, net zoals alle andere leerlingen, maximaal helpen om hier te kunnen afstuderen', 'we weten dat we jou niet kunnen dwingen, we bieden het aan en zullen er alles aan doen wat binnen onze mogelijkheden ligt, om dit te blijven doen', 'we geloven erin dat we samen deze klas opnieuw tot een fijne en veilige plek voor iedereen kunnen maken'*.

Een week later leest juf Lotte de brief voor aan Daan in het bijzijn van de conciërge (waar Daan een goed contact mee heeft), de directeur, de leerkracht zedenleer (waar Daan een goed contact mee heeft) en twee andere leerkrachten uit het team.

Daan weet dat de school steeds alle incidenten gemeld heeft aan zijn ouders. De ouders van Daan waren ook uitgenodigd om aanwezig te zijn bij het voorlezen van de aankondiging. Er is geen reactie gekomen. Na het voorlezen van de brief spreken juf Lotte en de directeur een kort (vriendelijk) berichtje met een korte schets van het verloop in op het antwoordapparaat van de ouders van Daan. Ook in dit bericht worden de ouders van Daan vriendelijk uitgenodigd (niet dwingend) om de zorg met het schoolteam te delen.

De realiteit is dat we enkel ons eigen gedrag kunnen controleren

Volhouden

We gaan na hoe we alle bovenstaande en onderstaande acties kunnen volhouden. In het volhouden blijft onze boodschap overeind, blijkt onze standvastigheid en wil om zorg en verantwoordelijkheid op te nemen.

Het is onmogelijk om alleen te handelen vanuit dit gedachtegoed. Het is essentieel om na te gaan hoe er binnen en vanuit het schoolteam een 'wij' kan geconstrueerd worden. De 'wij' legitimeert onze acties en positie van waaruit we leiding kunnen opnemen. De 'wij' dient in dit verhaal een uitgesproken beleidskeuze te zijn op de school. De 'wij' staat voor: directie, leerkrachten, logistieke medewerkers, ouders, belangrijke volwassenen voor de leerling(en), de leerlingen, enz.

De ouders van Daan, zowel de papa als de mama, vinden vanaf nu elke week een boodschap op hun antwoordapparaat: Bijvoorbeeld. *Dag X, wij zijn bezorgd over het gedrag van Daan op school. Vandaag heeft Daan een medeleerling geslagen. Het lukt ons niet om de zorg die we willen opnemen alleen op te nemen, we hebben jullie nodig om mee zorg op te nemen zodat het snel weer beter gaat met Daan. We geloven in hem en hebben jullie nodig zodat we samen op de best mogelijke manier kunnen zorgen voor Daan. Neem gerust even contact op met ons.*

Bijvoorbeeld. *Dag X. Vandaag heeft Daan een van zijn medeleerlingen geholpen bij de oefening van aardrijkskunde. Het was mooi om te zien hoe Daan en zijn klasgenoot hier plezier aan beleefden. We wilden dit graag delen met jullie. Laat gerust nog iets weten wanneer jullie dit bericht gehoord hebben. Wij zijn steeds bereid om met jullie samen te werken. Jullie zijn belangrijk voor ons.*

Om dit vol te houden en de boodschap kracht bij te zetten vanuit de 'wij' zijn er verschillende collega's die om de beurt een boodschap in spreken. In onze praktijk ondervinden we dat een aantal ouders uiteindelijk toch contact opnemen. Mama Agnès getuigt: *'Ik dacht, het is precies wel serieus ... die blijven maar bellen ... en ook om de goede dingen te vertellen, dat overtuigde mij van het feit dat die mensen het gelijk wel goed voor hadden met mijn zoon.'*

Relatiegebaren

Relatiegebaren worden op initiatief van de volwassene aangeboden. Deze zijn een onvoorwaardelijke uiting van het feit dat we om deze leerling geven en dat we zorg willen opnemen. Bij het doen van een relatiegebaar zijn we voorbereid op een mogelijke afwijzing of niet aanvaarden. De kracht zit in het blijvend aanbieden. Dit vraagt een loskoppelen van gedrag en persoon, dit vraagt een loskomen van het idee dat een relatiegebaar belonend is voor het ongewenste gedrag van de leerling.

Juf Lotte neemt zich voor om meer relatiegebaren te doen voor alle leerlingen in haar klasgroep en in het bijzonder Daan. Gisteren was de jas van Daan van de kapstok gevallen, juf Lotte heeft hem zichtbaar opnieuw aan de kapstok gehangen, eergisteren dienden Daan en twee klasgenoten nog verder te werken aan een taak, juf Lotte heeft hen een glaasje water aangeboden, juf Lotte gaat af en toe ook naast Daan zitten tijdens het maken van oefeningen met de vraag 'Lukt het? laat gerust iets weten als ik iets kan betekenen.'

Herstel

Met herstel willen we het mogelijk maken om opnieuw verder te kunnen. Herstel maakt het mogelijk om opnieuw en sneller te re-integreren in de klasgroep. Met herstel maken we het belang dat we hechten aan de goede relatie met de leerling, de andere leerlingen en alle betrokkenen duidelijk. Herstel vraagt loskomen van het steeds moeten sanctioneren. We stellen vast dat een aaneenschakeling van sancties na verloop enkel nog een impact heeft op de relatie tussen de leerling en de leerkracht (de school). En deze is niet positief. Integendeel, hierdoor dreigen we de leerling in kwestie 'verder te verliezen'.

Twee weken geleden heeft Daan een krijtdoos stuk gemaakt. Daan werd uitgenodigd om samen (leerkracht, klasgenoten) een herstel te doen. Daan mocht bedenken hoe hij dit herstel wilde doen, vervolgens werden suggesties gegeven en nogmaals de mogelijkheid aangeboden om het samen met de leerkracht te doen. Daan weigerde. Daan wist dat de leerkracht zelf initiatief zou nemen om te herstellen. Deze ochtend heeft de leerkracht, samen met de conciërge, de leerkracht lichamelijke opvoeding en enkele leerlingen een cake aangesneden en uitgedeeld. Aan de klasgroep: 'Twee weken geleden heeft Daan de krijtdoos van de klas stuk gemaakt. Met deze cake willen we dit samen herstellen zodat we opnieuw samen, op een nieuw blad, verder kunnen'. Daan heeft niet deelgenomen, hij was aanwezig en heeft mee cake gegeten. Met het laten doorgaan van het herstel onderstrepen we het belang dat we hechten aan herstel en bieden we de leerlingen, de klas, het team, ... Daan een ervaring. 'Herstel is belangrijk,' je kan dingen goed maken', 'wij vinden onze relatie met jou heel belangrijk,' jij bent deel van deze groep ... jij hoort bij ons'. De cake van Daan zal ongetwijfeld anders gesmaakt hebben dan anders.

De ouders van Daan waren ook uitgenodigd voor het herstel. De papa heeft een sms gestuurd dat hij achter het herstel stond en dat hij niet aanwezig kon zijn. Daan kreeg de boodschap: 'jouw papa heeft laten weten dat hij dit herstel (samen met ons) steunt en dat hij niet aanwezig kon zijn'.

Verzet

Wanneer Daan het in de aankondiging vermelde gedrag opnieuw stelt, volgt ongetwijfeld opnieuw verzet. Dit verzet zal o.a. blijken in onze boodschap en vooral in wat we doen.

Juf Lotte en het team hebben onderstaande boodschap voorbereid. We gaan ervan uit dat het slaan van klasgenoten nog kan/zal voorkomen.

Daan. Wij zijn vandaag samengekomen om jou duidelijk te maken dat we willen dat het slaan stopt. Gisteren heb je X geslagen. We willen met onze aanwezigheid duidelijk maken dat we ons tegen dit gedrag verzetten en dat we tegelijkertijd ook geloven in oplossingen om samen verder te kunnen. We nodigen jou uit om oplossingen te bedenken.

Twee leerkrachten en een tante van Daan zijn bereid gevonden om, indien nodig, deze boodschap in hun aanwezigheid te brengen. Na het voorlezen van de boodschap zullen de drie volwassenen hun boodschap kracht bijzetten door een stilte die ze zullen laten volgen. Dit moment is geen moment van dialoog, de boodschap van verzet en de aanwezigheid van de volwassenen staat centraal.

De boodschap wordt gebracht 'als het ijzer koud is'

De boodschap zal gebracht worden 'als het ijzer koud is'. Om escalatie te vermijden, om gebruik te kunnen maken van de denkende breindelen en onze boodschap in alle kracht en rust te kunnen geven, stellen we ook hier onze interventie uit. We hoeven niet onmiddellijk te reageren of situaties onmiddellijk te proberen oplossen.

De volwassenen zullen later (blijven) aanbieden om mee te zoeken naar oplossingen. Zodra er opnieuw voldoende positieve elementen in de relatie aanwezig zijn, kan de mogelijkheid ontstaan om samen met Daan te zoeken

naar wat helpend kan zijn om opnieuw meer gewenst gedrag te stellen. Welke vaardigheden zijn nodig om te kunnen wat we willen kunnen? Wat heb je zelf allemaal al ontdekt en gevonden? Wat werkt voor jou? Welke voordelen levert dit op voor jou? Kunnen wij helpen? Op welke manier kunnen we jou hierbij helpen? ...

Steunend netwerk

We willen deze bouwsteen hier nogmaals expliciet vermelden. Tegelijkertijd is ondertussen zichtbaar geworden dat alle bovenstaande acties vanuit een 'wij' vormgegeven worden.



Verandering?!

Veranderingen komen met deze manier van werken vaak geleidelijk en gedeeltelijk (Omer, 2007). Het is niet realistisch om onmiddellijke veranderingen te verwachten. Hoe snel kunnen we leerlingen helpen om zich veilig, gewaardeerd en deel van de gemeenschap te voelen? De omgeving als uitnodigend, ondersteunend en vriendschappelijk te zien en te ervaren? Hoe kunnen we een wij-verhaal construeren waarbinnen individuele leerkrachten zich gesteund voelen? Hoe kunnen we ouders en andere, voor de leerlingen, belangrijke volwassenen actief betrekken? Hoe bereid zijn we om te handelen vanuit zelfcontrole en blijvend te investeren in de relatie? Kunnen we aannemen dat de volwassenen het herstel, zonder medewerking van de leerling, kunnen laten doorgaan?

Tegelijkertijd stellen we in onze praktijken meer en meer vast dat de veranderingen die we vanuit deze modellen mee faciliteren meer duurzaam zijn. Een blijvend en zichtbaar investeren in een school als een veilige haven resulteert in een klimaat waar iedereen zich welkom en goed kan (blijven) voelen.

De vraag is niet of we dit kunnen waarmaken, de vraag is eerder hoe we dit kunnen waarmaken.

Geen gemakkelijke klus. Wel een doenbare. Bovendien, heel veel scholen doen al veel dingen die aanleunen bij dit gedachtegoed. En ... als het werkt, doe er meer van. Samen, niet alleen.

Sven BUSSENS

Oplossingsgericht centrum en Hogent
www.oplossingsgerichtcentrum.be
sven@oplossingsgerichtcentrum.be

REFERENTIES

- Bom, H. & Wiebenga, E. (2017). Verbindend gezag. Naar een nieuwe vorm van autoriteit gebaseerd op principes van geweldloos verzet. Tijdschrift voor Psychotherapie, DOI 10.1007/s12485-017-0206-8.
- Bussens, S. (2018). *Waakzaam zorgen voor tieners*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts
- Bussens, S. (2019). *Ouders in Nesten*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts
- Bussens, S. & Schoofs, N. (2020). *De kracht van het kleine verschil*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts
- Jakob, P., Wilson, J. & Newman, M. (2014). Non-violence and a focus on the child: a UK perspective. *Context*, 132, 37-41.
- Omer, H. (2011). *Nieuwe Autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Amsterdam: Hogrefe & Molemann.

NOTEN

1. De namen in deze praktijksituatie zijn fictief. De situatie is gemodelleerd naar eigen praktijkervaringen.

Wat maakt jongeren (on)gelukkig?¹

Colinda SERIE

De adolescentieperiode is al sinds lange tijd gekend als een turbulente levensfase met een groter risico op mentale- en gedragsproblemen door de vele veranderingen op mentaal, fysiek en sociaal vlak (Arnett, 1999). Er ontstaan recent echter steeds meer zorgen om een mogelijke toenemende druk en stress die jongeren kunnen ervaren in onze hedendaagse maatschappij, die gekenmerkt is door snelle ontwikkelingen, digitalisering en globalisering. Die stress en druk kunnen vervolgens het risico op mentale problemen, zoals angst en depressie vergroten (Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016).

Uit een recente bevraging van Rode Neuzen dag (2018) op scholen in Vlaanderen blijkt dat de leerkrachten wekelijks te maken hebben met leerlingen met psychische problemen. Zowel in Vlaanderen als wereldwijd kampt per jaar 1 op de 5 jongeren met mentale problemen (World Health Organization, 2003). Dit is een zorgelijke ontwikkeling aangezien diezelfde psychische problemen op hun beurt weer kunnen leiden tot ernstige gevolgen, waaronder alcohol- en drugsmisbruik, sociale isolatie, vroegtijdig schoolverlaten, automutilatie (Glied & Pine, 2002), en een algeheel laag welbevinden (Bartels, Cacioppo, van Beijsterveldt, & Boomsma, 2013; Moksnes et al., 2016). Een laag algeheel welbevinden kan vervolgens weer leiden tot nog meer psychologische, sociale en gedragsproblemen, waardoor jongeren in een negatieve spiraal terecht kunnen komen. Daarentegen blijkt een hoog welbevinden juist als buffer te kunnen dienen om beter om te gaan met stress en problemen (Park, 2004). Voor een positieve ontwikkeling van jongeren is het daarom van groot belang om voldoende aandacht te besteden aan hun welbevinden en deze waar nodig te vergroten. Aan de hand van de JOP-Schoolmonitor 2 (2018) van het JeugdOnderzoeksPlatform (Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2019) werd daarom het welbevinden van jongeren in Vlaanderen tussen de 12 en 21 jaar², en de factoren die daaraan bij kunnen dragen, in kaart gebracht.

Welbevinden meten

Algemene levenstevredenheid

Sinds jaren buigen onderzoekers zich al over de vraag wat het welbevinden van mensen kan bevorderen, waarbij ook steeds vaker specifiek aandacht wordt gegeven aan jongerenwelzijn (Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Een belangrijke eerste stap in die zoektocht is na te gaan wat welbevinden precies is en hoe je dat dan meet. Een veel gebruikte en gevalideerde manier om welbevinden te meten omvat een cognitieve beoordeling van de algemene levenstevredenheid. Hierbij wordt het individu gevraagd naar een evaluatie van de tevredenheid met zijn of haar leven in het algemeen (Metler & Busseri, 2017).

Om die algemene levenstevredenheid van de jongeren na te gaan, werden in de huidige JOP-Schoolmonitor de vijf items opgenomen van de *Satisfaction with Life Scale – child version (SWLS-CV)* (Die-

ner, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010). De vijf items uit deze gevalideerde schaal meten de cognitieve evaluatie van de algemene levenstevredenheid (bijv. ‘Ik ben blij met mijn leven’) op een vijfpuntsschaal (van 1 ‘helemaal niet akkoord’ tot 5 ‘helemaal akkoord’) en kunnen een somscore vormen van 5 tot 25. De somscore is voor de huidige analyses tevens opgedeeld in een lage score (score 5 tot en met 11), gemiddelde score (12 tot en met 18) en een hoge score (19 tot en met 25), waarbij een hogere score een hogere levenstevredenheid aangeeft.

Domein specifieke levenstevredenheid

Naast de algemene levenstevredenheid werd er ook gepeild naar de domein specifieke levenstevredenheid. Om dit te meten werden er 17 items opgenomen in de huidige monitor, gebaseerd op de bevraging uit de vorige JOP-monitor, bestaande en gevalideerde schalen, en de huidige welzijnsliteratuur (Huebner, 2004; Proctor et al., 2009). Zo werd er gevraagd “Hoe tevreden ben je

**Een eerste stap
is na te gaan
wat welbevinden
precies is en hoe je
dat dan meet**

met?": hoeveel geld je hebt, waar je woont, hoe veilig je je voelt, je studies, je vrijetijdsbesteding (hobby's, sport, muziek...), je toegang tot informatie over dingen die jou interesseren (bv. via internet, tijdschriften, cursussen...), je sociale contacten met vrienden, je overige sociale contacten (met mensen in de buurt, wijk, verenigingen...), je liefdesleven, je relatie met je familie, je lichamelijke gezondheid, je geestelijke gezondheid, je uiterlijk, hoeveel jij zelf kunt beslissen over jouw leven (autonomie), hoeveel je kunt genieten (van bv. lekker eten, een uitstapje, een film...), hoe creatief je kunt zijn, en je toekomstmogelijkheden. De respondenten konden aangeven hoe tevreden ze hierover waren op een vijfpuntsschaal van 1 'helemaal niet tevreden' tot 5 'heel tevreden'.

Vlaamse jongeren geven over het algemeen een gemiddelde of hoge levenstevredenheid aan

Het welbevinden van Vlaamse jongeren in cijfers

Uit de data (zie Tabel 1) blijkt vervolgens dat de jongeren over het algemeen tevreden zijn met hun leven. Zo zien we dat de meerderheid van de jongeren aangeeft (helemaal) akkoord te gaan met de stellingen 'Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen' (59,9%), en 'De dingen in mijn leven zijn uitstekend' (53,4%), een minderheid is het (helemaal) niet eens met deze stellingen (respectievelijk 12% en 13,3%). Een grote meerderheid (77,8%) geeft bovendien aan 'blij te zijn met hun leven', waar 5,7% het (helemaal) niet mee eens is. Deze overwegend positieve levensvisie wordt tegelijkertijd wat genuanceerd doordat een substantieel aantal aangeeft nog niet alles te hebben bereikt wat ze graag zouden willen (32,9%). Een derde geeft ook aan dat ze (helemaal) niet akkoord zijn met de stelling 'Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen' (29,4%).

In studies waar enkel één item wordt gebruikt om levenstevredenheid te meten wordt over het algemeen een (zeer) hoge levenstevredenheid waargenomen (Diener & Diener, 1996). Die (zeer) hoge mate van welbevinden kan echter veroorzaakt worden door een sociaal wenselijkheids-effect waarbij men niet zo snel geneigd is het eigen leven negatief te beoordelen (Cummins & Nistico, 2002). Door het gebruik van meerdere items en verschillende verwoordingen probeerden we deze positieve bias te tegen te gaan en een meer waarheidsgetrouw beeld te geven (Pavot & Diener, 1993). Wanneer we kijken naar de somscores van de vijf items van de SWLS-CV vinden we dat over het algemeen Vlaamse jongeren een gemiddelde (51,9%) of hoge (40%) levenstevredenheid aangeven. Een noemenswaardige minderheid (8,1%) geeft echter aan over het algemeen niet tevreden te zijn met zijn of haar leven. Acht procent lijkt op het eerste gezicht misschien weinig, maar wanneer je dat tegenover het aantal jongeren tussen de 12 en 21 uit Vlaanderen en Brussel in 2018 plaatst³, zou dat neerkomen op 66.707 jongeren met een lage levenstevredenheid.

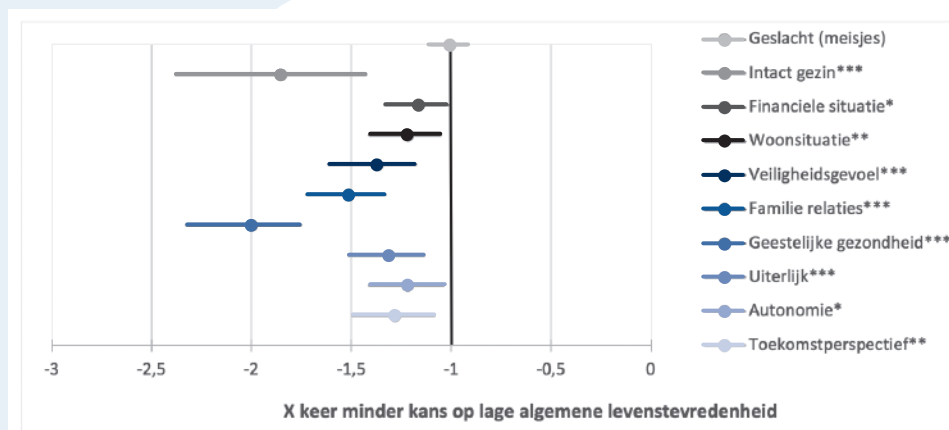
Voorspellers voor welbevinden

Uit bovenstaande data blijkt dat hoewel de grote meerderheid van de jongeren in Vlaanderen aangeeft gelukkig te zijn, er ook een groep jongeren bestaat die zich ongelukkig en niet tevreden voelt. Om na te gaan waar deze ontevredenheid vandaan komt en om een meer gedetailleerd beeld te verkrijgen van de levenstevredenheid van de jongeren in Vlaanderen, werd er een logistische regressieanalyse⁴ uitgevoerd. We onderzochten of de sociodemografische variabelen en de domein specifieke levenstevredenheid mogelijke voorspellers zijn voor lage algemene levenstevredenheid (somscores van 11 of lager op de SWLS-CV). Zo kunnen we bovendien factoren achterhalen die de kans op een lage levenstevredenheid bij jongeren zouden kunnen verlagen. In Figuur 1 is te zien welke factoren een significante invloed hebben op de kans op een lage levenstevredenheid⁵.

Tabel 1. Algemene levenstevredenheid (SWLS-CV)

	(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord
Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen. (n = 8052)	12%	28,1%	59,9%
De dingen in mijn leven zijn uitstekend. (n = 8003)	13,3%	33,3%	53,4%
Ik ben blij met mijn leven. (n = 8068)	5,7%	16,5%	77,8%
Tot nu toe heb ik de belangrijkste dingen die ik wil in het leven ook bereikt. (n = 8064)	32,9%	34,8%	32,3%
Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen. (n = 8057)	29,4%	30,6%	40%

Bron: JOP-Schoolmonitor 2 (2018)



Figuur 1. Geslacht en levensdomein specifieke tevredenheid als voorspellers voor een lage algemene levenstevredenheid

Noot: $R^2 = 0,436$ (Nagelkerke). Model $\chi^2(24) = 1023,78$; $p < 0,001$.
* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Allereerst zien we dan dat, rekening houdend met de overige factoren, de kans op een lage levenstevredenheid voor jongens en meisjes gelijk is. De belangrijkste voorspeller voor een lage levenstevredenheid blijkt vervolgens de tevredenheid met de geestelijke gezondheid te zijn. Een hogere tevredenheid met de geestelijke gezondheid halveert telkens de kans op een lage levenstevredenheid. Zo hebben jongeren die helemaal tevreden zijn over hun geestelijke gezondheid een acht keer kleinere kans op een lage levenstevredenheid in vergelijking met jongeren die helemaal niet tevreden zijn over hun geestelijke gezondheid. Daarnaast blijkt dat de gezinsituatie een belangrijke invloed heeft op de levenstevredenheid. Jongeren die bij gescheiden ouders apart wonen hebben bijna dubbel zoveel kans om (helemaal) niet tevreden te zijn met hun leven vergeleken met jongeren die uit een intact gezin komen en bij hun beide ouders samen wonen. Dat de familiesituatie een belangrijke voorspeller is voor de levenstevredenheid, is bovendien ook te zien doordat de tevredenheid met de relatie met de familie de kans op een lage levenstevredenheid significant verlaagt.

De overige factoren die de kans op een lage levenstevredenheid telkens met ongeveer 25% kunnen verkleinen zijn tevredenheid met hun veiligheidsgevoelens, uiterlijk, en toekomstperspectief. Met nog iets mindere mate verkleinen ook de tevredenheid over waar de jongeren wonen, hoeveel ze zelf kunnen beslissen over hun leven en tevredenheid met hoeveel geld ze hebben (i.e., financiële situatie) de kans op een lage levenstevredenheid. Tevredenheid met de studies, vrijetijdsbesteding, toegang tot informatie, sociale contacten met vrienden, overige sociale contacten, liefdesleven, lichamelijke gezondheid, de hoeveelheid dat ze kunnen genieten, en hoe creatief ze kunnen zijn, blijken tenslotte niet rechtstreeks samen te hangen met een lage algemene levenstevredenheid.

Hoe kunnen we het welbevinden van jongeren vergroten?

Het grote belang van de geestelijke gezondheid

Aan de hand van bovenstaande data werd er een beeld geschetst van het welbevinden van jongeren in Vlaanderen tussen de 12 en 21 jaar. Uit deze cijfers wordt duidelijk dat er naast de grote groep gelukkige

en tevreden jongeren ook een niet verwaarloosbaar aantal jongeren (zo'n 1 op 10) zich overwegend ontevreden voelt over hun leven. Vervolgens blijkt de belangrijkste voorspeller voor algemene levenstevredenheid de tevredenheid met de geestelijke gezondheid. Vele studies naar de relatie tussen de geestelijke gezondheid en algemeen welbevinden wijzen erop dat er een sterk verband bestaat tussen beide, en dat zij elkaar zowel positief als negatief zouden kunnen versterken (Proctor et al., 2009). Met name internaliserende symptomen van angststoornissen, depressie, stress en

eetstoornissen, maar ook externaliserende problemen zoals ADHD en alcohol- en drugsmisbruik, worden gelinkt aan een lager algemeen welbevinden. Dat kan op zijn beurt weer resulteren in nog meer psychologische, sociale en gedragsproblemen (Moksnes et al., 2016; Bartels et al., 2013; Park, 2004). In onze steekproef geeft ongeveer een kwart van de jongeren aan minder (tussen tevreden en ontevreden) of (helemaal) niet tevreden te zijn met hun geestelijke gezondheid. Dit komt overeen met eerdere studies die vonden dat 1 op de 5 jongeren psychische problemen ondervinden (Rode Neuzen Dag, 2018; World Health Organization, 2003). Problemen met de geestelijke gezondheid bij jongeren zijn dus relatief veelvoorkomend. Aandacht voor deze problemen en voldoende middelen om ze tegen te gaan zijn, gezien de grote rol die de geestelijke gezondheid speelt voor het algemeen welbevinden, van groot belang.

De belangrijkste voorspeller voor algemene levenstevredenheid blijkt tevredenheid met de geestelijke gezondheid

De familiale context als bron voor welbevinden

De tweede belangrijkste factor die gerelateerd blijkt te zijn aan algemeen welbevinden is de gezinsituatie. Overeenkomstig met de bestaande literatuur (Bjarnason et al., 2012; Levin, Dalago, & Currie, 2012) vonden we dat jongeren die niet in een intact gezin wonen ongeveer twee keer zoveel kans hebben om ontevreden te zijn over hun leven als degene die wel in een intact gezin wonen met beide ouders samen. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat, naast de tevredenheid met de geestelijke gezondheid, de tevredenheid met de familierelatie(s) ervoor zorgt dat de kans op een lage levenstevredenheid significant verlaagt. Een groot aantal studies ondersteunt deze bevinding dat vooral de relatie met de familie van invloed is op jongerenwelzijn, doordat een goede communicatie tussen ouders en hun kinderen het welbevinden kan verhogen. Een van de mogelijke verklaringen hiervoor is dat jongeren door een goede communicatie in hun familie, steun en vertrouwen ervaren en in een veilige omgeving hun gevoelens kunnen (leren) uiten (Cava, Buelga, & Musitu, 2014; Levin et al., 2012; Proctor et al., 2009). De familiale context is daarmee een belangrijke omgeving waar mogelijk zowel de geestelijke gezondheid, als het algehele welbevinden van jongeren kan worden bevorderd.

Help jongeren met het werken aan een zelfstandige succesvolle toekomst

Naast de zojuist besproken belangrijkste voorspellers kwamen er in de monitor nog enkele kleinere maar wel significante factoren naar voren die het welbevinden van jongeren kunnen beïnvloeden. Een van die factoren die samen blijkt te hangen met het algehele welbevinden is de tevredenheid met het uiterlijk. Uiterlijk speelt namelijk voor veel jongeren een grote rol in hun leven, het is bovendien iets dat altijd en overal zichtbaar is en kan worden gezien als een weerspiegeling van de eigen identiteit. Met name tijdens de adolescentie, wanneer jongeren op zoek zijn naar hun eigen identiteit en er tegelijkertijd lichamelijke veranderingen optreden, kan het uiterlijk een grote invloed hebben op het welbevinden (Borges, Gaspar de Matos, & Diniz, 2013). De overige factoren die een rol zouden kunnen spelen in het vergroten van het welbevinden van jongeren zijn ten slotte een gevoel van veiligheid, tevredenheid met de financiële situatie, toekomstmogelijkheden, en autonomie. Zoals zojuist benoemd zijn adolescenten voornamelijk op zoek naar een eigen identiteit en beginnen zij aan het opbouwen van een eigen leven en toekomst (Proctor et al., 2009). Studies tonen aan dat zelfontplooiing, autonomie en werken aan een zinvol en succesvol leven belangrijke factoren zijn voor het welbevinden (Proctor et al., 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2010). Een veilige omgeving om zich te ontplooiën en te ontwikkelen zoals thuis, op school, in sportclubs of verenigingen is dan een belangrijke voorwaarde. Vervolgens is het van belang dat jongeren een positief vooruitzicht hebben op hun toekomst en dat zij langzaam kunnen werken naar het op emotioneel en - zeker ook niet onbelangrijk - financieel vlak op eigen benen staan. Scholing en de mogelijkheid tot het opdoen van werkervaring zijn daarom belangrijke elementen om het welbevinden van jongeren te bevorderen (Ng, Huebner, & Hills, 2015; Proctor et al., 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2010).

Samenvattend kunnen we concluderen dat de meeste jongeren in Vlaanderen hun leven positief beoordelen. Daar staat echter tegenover dat er ook een noemenswaardige minderheid bestaat die zich ongelukkig en ontevreden voelt over hun leven. Vooral het bevorderen van de geestelijke gezondheid, positieve familierelaties en het werken aan de bouwstenen voor een zelfstandige succesvolle toekomst zouden deze jongeren kunnen helpen om hun welbevinden te vergroten.

Colinda Serie

Leuven Institute of Criminology (LINC) | PhD researcher |
Herbert Hooverplein 9 | BE-3000 Leuven | Belgium |
colinda.serie@kuleuven.be
T + 32 (0)16 32 11 90

REFERENTIES

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., van Beijsterveldt, T. C. E. M., & Boomsma, D. I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents. *Behavior Genetics*, 43(3), 177-190. doi:10.1007/s10519-013-9589-7
- Bjarnason, T., Bendtsen, P., Arnarsson, A. M., Borup, I., Iannotti, R. J., Lofstedt, P., . . . Niclasen, B. (2012). Life satisfaction among children in different family structures: A comparative study of 36 Western societies. *Children & Society*, 26(1), 51-62. doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00324.x
- Borges, A., Gaspar de Matos, M., & Diniz, J. A. (2013). Body image and subjective well-being in Portuguese adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16, E17. doi:10.1017/sjp.2013.24
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2019). *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. Leuven: Acco.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 17, E98. doi:10.1017/sjp.2014.107
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Gademann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- Glied, S., & Pine, D. S. (2002). Consequences and correlates of adolescent depression. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(10), 1009-1014.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 66(1), 3-33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3
- Levin, K., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287-305. doi:10.1007/s11205-011-9804-y
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further evaluation of the tripartite structure of subjective well-being: Evidence from longitudinal and experimental studies. *Journal of Personality*, 85(2), 192-206.
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357. doi:10.1007/s11205-014-0842-0
- Ng, Z. J., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479-491. doi:10.1016/j.jsp.2015.09.004
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Proctor, C., Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9.
- Roden Neuzen dag (2018). *Derde Rode Neuzen Dag, op 30 november 2018, zet in op mentaal welzijn van jongeren op scholen*. Geraadpleegd op: <https://rode-neuzendag.be/de-derde-editie-van-rode-neuzen-dag-zet-op-mentaal-welzijn-van-jongeren-op-school>.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: do adolescents follow different pathways? *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 870-881. doi:10.1007/s10964-009-9464-2
- Serie, C. (2019). Het welbevinden van Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Red.), *Jongeren in cijfers en letters 4* (pp. 133-151). Leuven: Acco.
- World Health Organization (2003). *Caring for children and adolescents with mental disorders: setting WHO directions*. Geneva: WHO.

NOTEN

1. Deze publicatie is tot stand gekomen in het kader van een FWO onderzoeksproject (G073018N). Zij is gebaseerd op en bevat passages uit hoofdstuk 5 Het welbevinden van Vlaamse jongeren van het boek *Jongeren in cijfers en letters 4*. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2 (Serie, 2019).
2. In totaal namen 8392 jongeren in Vlaanderen van 12 tot en met 21 jaar deel aan het onderzoek (48,1% jongens, 49,6% meisjes en 2,3% onbekend geslacht). De totaalaantallen verderop in de tekst kunnen echter verschillen naar gelang het aantal missing, doordat niet altijd alle jongeren alle vragen hebben beantwoord.
3. Volgens de gegevens van Statbel (het Belgische statistiekbureau) telde Vlaanderen en Brussel op 1 januari 2018 833.844 jongeren tussen de 12 en 21 jaar.
4. Logistische regressie is een statistische analyse waarbij we kunnen onderzoeken welke factoren de kans op de uitkomstmaat (in dit geval het al dan niet hebben van een lage levenstevredenheid) kunnen voorspellen. Het geeft bovendien per factor aan in welke mate zij de kans op een lage levenstevredenheid vergroten of verkleinen.
5. De gekleurde indicatoren geven vervolgens weer in hoeverre zij die kans op een lage levenstevredenheid kunnen verkleinen, waarbij -1 geen effect heeft op de kans en -2 de kans halveert. Aangezien de levensdomein specifieke tevredenheid items gemeten zijn met een vijfpuntsschaal betekenen de effecten dat de kans op een lage levenstevredenheid bij iedere stap op die schaal van 1 tot 5 telkens verkleint met de aangegeven hoeveelheid.

Zet meer leerkrachten met een migratieachtergrond voor de klas

Thomas PEETERS

Nu het leerkrachtentekort ongeziene proporties aanneemt, zoekt iedereen naar oplossingsstrategieën. Gezien de demografische prognoses is dat dringend. ORBIT vzw legt als sociaal-culturele organisatie rond diversiteit, racisme en migratie een haalbare strategie op tafel om meer leerkrachten met een migratieachtergrond voor de klas te krijgen. Een strategie met een meervoudige impact, niet alleen als antwoord op het tekort aan leerkrachten, maar als effectieve bijdrage aan meer gelijkheid, minder discriminatie en een echt intercultureel en interlevensbeschouwelijk kwaliteitsonderwijs. ORBIT volgt het thema al 15 jaar op en zet de belangrijkste feiten op een rij. Wat kunnen scholen en beleidsmakers doen om een forse inhaalbeweging te maken en meer leerkrachten met een migratieachtergrond te vinden?

De context: een tekort aan leerkrachten

Het aantrekken van meer leerkrachten houdt vele Europese beleidsmakers bezig. Frankrijk, Nederland, Duitsland, Groot-Brittannië, Zwitserland, allen kampen ze met een leerkrachtentekort. Ook in België zijn de uitdagingen niet min. Begin 2019 waren er in het Vlaamse onderwijs 1500 openstaande vacatures. Dit is de helft meer dan het jaar ervoor. *De Tijd* berekende dat “er tot 2024 elk jaar gemiddeld 6.000 extra leerkrachten nodig zijn¹.” Vele leerkrachten hebben vandaag niet het vereiste diploma. Voor sommige vakken, zoals wiskunde, is de job van leerkracht een knelpuntberoep geworden.

Er is al veel inkt gevloeid over de oorzaken: steeds minder mensen kiezen om leerkracht te worden, grotendeels door de lage status of verloning van de job; vele nieuwe leerkrachten stromen op korte termijn uit². Er zijn ook demografische verklaringen: steeds meer babyboomers gaan met pensioen. In de grootsteden, waar het tekort nog nijpender is, is het aantal jongeren toegenomen en zou leerkracht zijn tot de categorie ‘zware beroepen’ behoren.

De meeste analyses zien een belangrijke factor over het hoofd: terwijl de bevolking geleidelijk aan superdivers werd, zijn witte mensen oververtegenwoordigd in de lerarenkamer. In 2007 schatte het Minderhedenforum dat minder dan 1% van alle leerkrachten in Vlaanderen een migratieachtergrond had³. Tien jaar later was er nauwelijks evolutie: Els Consuegra, onderzoekster educatiewetenschappen aan de VUB, berekende in 2016 dat “slechts 5 procent van de leerkrachten een grootmoeder heeft die in het buitenland is geboren. Die buitenlandse wortels bevinden zich ook grotendeels in buurlanden als Frankrijk, Nederland en Duitsland. Het aantal leerkrachten met roots in bijvoorbeeld Marokko, Turkije of Oost-Europa is zeer beperkt.”⁴ Nochtans had in 2018 30% van de 0- tot 18-jarigen

(en 12,7% van de 12-17-jarigen)⁵ in Vlaanderen een migratieachtergrond.

Een diverse lerarenkamer: een win-win voor iedereen

Het lerarentekort biedt opportuniteiten om twee vliegen in één klap te slaan: meer leerkrachten vinden en de lerarenkamer tegelijk representatiever maken voor de superdiverse samenleving. De toegenomen superdiversiteit van de bevolking laat beleidsmakers weinig keuze: het lerarentekort kan en zal niet weggewerkt kunnen worden zonder een versterkte werving, opleiding en inzet van leerkrachten van verschillende afkomst.

Het tekort kan niet de belangrijkste reden zijn - maar wel een trigger - om daar op in te zetten. Scholen met meer diversiteit in het lerarenkorps hebben meer voeling met de leefwereld van alle leerlingen. Leerlingen met een migratieachtergrond, die vandaag vaak een moeilijkere schoolcarrière kennen, ontmoeten dan bovendien meer rolmodellen tijdens een belangrijke fase in hun ontwikkeling. Onderzoek toonde aan dat alle leerlingen beter presteren “wanneer scholen de aanwezige diversiteit erkennen en omarmen”⁶. Een diverse lerarenkamer is een krachtig signaal op dit vlak – zolang het hand in hand gaat met een intercultureel pedagogisch project en een effectief intercultureel personeels- en organisatiebeleid.

De grootste maatschappelijke winst op lange termijn situeert zich op het vlak van de beeldvorming. Via hun dagelijkse contacten en interactie met leerlingen ontcrachten leerkrachten van verschillende afkomst het koloniale beeld van de “witte” onderwijzer die alle kennis heeft en overdraagt aan de “gekleurde” leerlingen. Een diverse lerarenkamer kan de katalysator worden voor een inclusief samenlevings-

beleid. De kleine groep leerkrachten met een migratieachtergrond die nu voor de klas staan, zullen dan ook minder als “vertegenwoordigers van hun gemeenschap” gezien worden. Bovendien zal ook de verscheidenheid binnen een ‘culturele of levensbeschouwelijke groep’ een gezicht krijgen.

Een kleurenblinde vlek in de aanpak van de leraren crisis

Alle demografische prognoses en goede wil ten spijt zal de overgang naar representatievere lerarenkamers niet vanzelf gaan. Tot nu bleef de aanpak van de Vlaamse overheid voor het lerarentekort grotendeels kleurenblind. Voormalig Vlaams minister voor Onderwijs Hilde Crevits lanceerde een zeer algemene wervingscampagne “Word een echte influencer”⁷. De nieuwe Vlaamse regering kondigt in haar regeerakkoord aan te willen inzetten op werving van potentiële studenten – onder meer via zij-instroom. Ze zou het initiatief nemen om de job aantrekkelijker te maken: *“in het bijzonder hebben we aandacht voor de werving van leraren, de aanvangsbegeleiding, taakbelasting en werkzekerheid van startende leraren, de professionalisering in het algemeen en de opleiding van directies.”*⁸

De voorstellen die op tafel liggen zullen waarschijnlijk een positieve impact hebben op het leerkrachtentekort. Ze zullen mogelijks ook mensen met een migratieachtergrond bereiken. Sommige knelpunten spelen namelijk voor alle bevolkingsgroepen. Maar het is allemaal wat mager. De klassieke aanpak miskent de bijkomende structurele drempels die mensen met een migratieachtergrond van het lerarenberoep weghouden.

Specifieke drempels voor de instroom in de lerarenopleiding

Hoewel steeds meer jongeren met een migratieachtergrond de stap naar het hoger onderwijs zetten, hebben slechts weinigen ambitie om leerkracht te worden. De waardering voor het leerkrachtenberoep is bij hen lager dan bij andere bevolkingsgroepen. Voor de eerste en tweede generatie migranten beïnvloedt de status van het beroep in het land van herkomst de keuze voor een lerarenopleiding. Het aanzien van de job lijdt ook onder negatieve schoolervaringen van jongeren met een migratieachtergrond: een onderwaardering van hun competenties, hun oververtegenwoordiging in het technisch en beroepsonderwijs, meer schooluitval, ervaringen van racisme en uitsluiting, weinig aanmoediging, enz.

Daarnaast groeien veel leerlingen op in een armoedesituatie. Dat weegt op de ambitie om vooruit te geraken en op de studiekeuze: studies zoals geneeskunde, ingenieur, informatica, rechten, marketing, businessmanagement... spreken in dit opzicht meer

tot de verbeelding⁹. Net zoals voor jobs die eerder door mannen of vrouwen beoefend worden, is er sprake van een vicieuze cirkel.

Doordat slechts een handvol leerkrachten met een migratieachtergrond zichtbaar aan het werk zijn, denken of voelen jongeren met een migratiegeschiedenis dat deze job toch maar niets voor hen is.

Watervalstelsel in het hoger onderwijs

Tijdens de lerarenopleiding zelf haakt een disproportioneel deel van de jongeren onderweg af. Er leeft een hardnekkig beeld dat dit door een gebrek aan kennis, studiecompetenties of een beperkte beheersing van het Nederlands komt. Dat is zo voor sommige studenten, maar het totaalplaatje is veel complexer. Aangezien er niet veel jongeren met een migratiegeschiedenis in de lerarenopleidingen zijn, voelen sommige studenten er zich niet thuis. De onzichtbare normen van de opleiding zijn gericht op de witte meerderheid. Studenten getuigen ook van racisme vanwege medestudenten of docenten, of vinden moeilijk een stageplaats, omwille van uiterlijke (geloofs)kenmerken of afkomst.

Thomas Peeters, stafmedewerker racisme & diversiteit van ORBIT: “Pierre Bourdieu, Franse socioloog, toonde in zijn standaardwerk « La reproduction »¹⁰ aan hoe de school de sociale codes van de elite reproduceert. Dit verklaart waarom kansarme jongeren, maar ook jongeren met een migratieachtergrond, een hogere schooluitval kennen. Dit fenomeen speelt op alle niveaus van het onderwijs. Gezien de recentere democratisering van het hoger onderwijs zou het niet verwonderlijk zijn dat de meritocratielift daar nog het meeste blijft steken, en de ‘reproductiemachine’ als het ware het meeste jongeren uitspuwt. Des te meer in richtingen die meer dan gemiddeld wit blijven.”



Voor de klas staan en blijven: niet evident

Ondanks het tekort aan leerkrachten vinden sommige gediplomeerde leerkrachten met een migratiegeschiedenis door bewuste en onbewuste discriminatiemechanismen moeilijker werk. Anderen grijpen naast een vaste benoeming. Ook het verbod op het dragen van levensbeschouwelijke tekens geldt als een extra drempel. Thomas Peeters: *“Ik ken verschillende jongeren die graag leerkracht willen worden, maar de stap niet zetten omdat ze denken of gewoon weten dat ze met hun hoofdzoek in zeer weinig scholen terecht zullen kunnen. Er zijn ook tal van gediplomeerde leerkrachten die noodgedwongen een job buiten het onderwijs zoeken, of dan maar islamleerkracht worden.”* Toch mogen we ons niet blindstaren op levensbeschouwelijke tekens alleen, of op het gebrek aan leerkrachten van Marokkaanse en Turkse afkomst. Diversiteit in de lerarenkamer betekent evenzeer meer leerkrachten van Congolese, Nigeriaanse, Braziliaanse, Poolse, Roemeense, Indische, Filipijnse ... afkomst.

Voor wie wel aangeworven wordt en in een overwegend witte leraarskamer terecht komt, blijkt het niet evident om zich daarin staande te houden. Als de school weinig of niet investeert in diversiteitsbeleid, dan is er veel onwennigheid. Leerkrachten weten dan niet goed hoe ze met de nieuwe collega's moeten omgaan. Sommige witte leerkrachten gaan regelrecht in het verweer en gebruiken een verborgen of openlijk racistische strategie. Denk aan het bewust nalaten de voor- en familienaam van leerlingen uit te spreken 'omdat het te moeilijk is al die vreemde namen' of herhaaldelijk kijken in de richting van die bepaalde leerlingen als er 'weer eens problemen zijn geweest *'met gewetwel'*'. Ook bij de leerlingen kan er een gelijkaardig reactiepatroon optreden. Daarnaast hebben een aantal leerkrachten met een migratieachtergrond de ervaring voortdurend ingeschakeld te worden als "intercultureel bemiddelaar" om alle problemen met leerlingen van "hun gemeenschap" te gaan blussen.

Als leerkrachten in een school terechtkomen zonder intercultureel organisatie- en personeelsbeleid, of geen aanspreekpunt hebben om de eerste ervaringen te bespreken, haken ze snel af of worden ze ziek. Een aantal leerkrachten met een migratiegeschiedenis kiest er dan uiteindelijk voor om geen leerkracht meer te zijn en uit te kijken naar een andere job.

Een pilootinterventie in Antwerpen

Beleidsmakers, scholen, CLB's, jeugdwerkers... zijn zich best bewust van deze specifieke drempels. De Vlaamse regering zet alvast een stap in de goede richting. We lezen in het regeerakkoord dat *“het lerarenkorps een betere weerspiegeling van de maatschappij moet worden. We moeten er naar streven dat ons lerarenkorps diverser is als geheel, zowel op vlak van geslacht als achtergrond.”*¹¹

Over deze doelgroep-specifieke aanpak is de voorbije decennia al veel gepalaverd. Er is nog maar weinig gerealiseerd op het terrein. Begin jaren 2000 hield het Vlaamse parlement twee hoorzittingen¹² over het thema met experts en middenveldorganisaties – waaronder ORBIT. Enkele tijdelijke projecten in de lerarenopleiding zagen

het licht. Ze doofden echter even snel uit. En dan duurde het tot in 2018. Toen verklaarde voormalig minister van Onderwijs Hilde Crevits dat het tijd werd om werk te maken van meer kleur in de leraarskamer¹³. ORBIT vzw legde toen een actieplan voor aan haar kabinet. We formuleerden concrete acties die inspelen op verschillende knelpunten.

In het nieuw strategisch plan van ORBIT (2021-2025) komen we zelf met een voorstel. ORBIT wil samen met Teach for Belgium en andere partners in de stad Antwerpen een pilootinterventie realiseren.

Thomas Peeters: *“De interventie bestaat uit drie deeltrajecten. Ze zijn gericht op de instroom in de lerarenopleiding, het succesvol doorlopen ervan en op de leerkracht in de startperiode van de loopbaan. We willen ons prioritair richten op jongeren met een migratieachtergrond in het secundair onderwijs die potentieel hebben om goede leerkrachten te worden. We willen ze scouten in samenwerking met een netwerk van leerkrachten, jeugd- en sportwerkers. Het doel is ze te motiveren om in een begeleidingstraject te stappen, zodat ze de lerarenopleiding goed voorbereid aanvatten. Tijdens de opleiding zelf willen we - in samenwerking met de aanbieders van een lerarenopleiding - studenten met een migratieachtergrond verder ondersteunen. Tegelijk kunnen gediplomeerde leerkrachten begeleiding op maat krijgen om te solliciteren. Tijdens de eerste twee jaren van hun carrière willen we ze ook steunen om staande te blijven in de job. Het doel is om deze interventie in grootstad Antwerpen uit te testen en later in andere steden uit te rollen.”*

Wat scholen en organisaties nu al kunnen doen

Ondertussen kunnen scholen en de jeugdsector zelf de inhaalbeweging op gang trekken. Scholen en jeugdorganisaties kunnen veel betekenen om jongeren met een migratieachtergrond warm te maken voor de job. Scholen kunnen nu resoluut tekenen voor een intercultureel schoolbeleid¹⁴. Dat heeft meetbare impact op de prestaties en welbevinden van de leerlingen, in het bijzonder van leerlingen met migratieachtergrond. Het verhoogt de kans dat ze een carrière als leerkracht überhaupt overwegen.

Daarnaast kunnen jeugdorganisaties, pedagogische begeleidingsdiensten, leerkrachten, CLB's, ...

met een andere bril naar hun jongeren kijken: wie heeft potentieel om een goede leerkracht te worden? Wie kan het bijvoorbeeld goed uitleggen? Wie heeft bijzonder veel passie voor een vak? Wie heeft leiderschapscapaciteiten? Wie spreekt vlot voor een groep? Wie heeft een vrijetijdseengagement met kinderen of jongeren? Schoolteams en jeugdwerkers kunnen het verschil maken door jongeren met potentieel te prikkelen, hen te motiveren en desgewenst begeleiding te voorzien.

Het kan ook veel betekenen om op oudercontacten, schoolraden of oudercomités uit te wisselen over de job van leerkracht. Sommige jongeren willen namelijk wel leerkracht worden, maar worden door hun omgeving ontmoedigd.

HET LERARENTEKORT
ZOU AL GEMAKKELIJKER
OP TE LOSSEN ZIJN



MOCHTEN LERAREN
MET EEN MIGRATIE-
ACHTERGROND



WAT MEER OP
DE VOORGROND
TREDEN



Scholingroepen kunnen voorts hun aanwervings- en personeelsbeleid kritisch onder de loep nemen. Hoe kunnen we onze aanwervingsprocedures nog professioneler maken? Hoe gaan we als school om met personeelsleden die leerkrachten van andere afkomst niet graag zien komen? Vorming voor de collega's over wat het betekent om een minderheid te zijn in een leraarskamer voorkomt vroegtijdige uitstroom. Deze vorming wordt courant aangeboden door diversiteitsconsulenten en door ORBITvzw.

Wat het hoger onderwijs betreft, zouden sommige lopende initiatieven mits een extra klemtoon op het lerarenberoep of op de doelgroep 'jongeren met een migratieachtergrond' interessante resultaten kunnen opleveren. In Vlaanderen sturen verschillende hogescholen en universiteiten nu reeds ambassadeurs naar scholen om jongeren met een migratieachtergrond warm te maken voor het hoger onderwijs in het algemeen.

Er kan ook inspiratie gehaald worden uit het buitenland. In Rotterdam¹⁵ kunnen scholen via de stad een leerkracht en een student lerarenopleiding uitnodigen voor een klasgesprek. Daarna kunnen geïnteresseerde leerlingen een snuffelstage doen en één dag op een basis- of secundaire school meedraaien. In Amsterdam is er een vergelijkbaar project, 'Leraar voor een dag'¹⁶. Leerlingen 3e graad secundair onderwijs krijgen de kans om een dag voor de klas te staan. Het verschil met Rotterdam is dat ze een voorbereidende workshop krijgen van studenten uit de lerarenopleiding, over hoe je moet lesgeven. Tijdens de stage staan de leerlingen dan ook effectief als leerkracht vooraan, om het beroep echt te ervaren.

Het is nu

We hebben geen tijd te verliezen voor deze noodzakelijke inhaalbeweging. De meerwaarde ervan staat als een paal boven water. Het is een antwoord op het lerarentekort. Het is vooral een maatschappelijk project dat effect heeft op de ontwikkeling van een inclusief Vlaanderen. Er is een hoge nood aan meer dialoog en wisselwerking in de superdiverse migratiesamenleving. De versterking van het lerarenkorps met leerkrachten met een migratieachtergrond komt aan die nood tegemoet. De witte leraarskamer niet.

ORBIT wil met haar partners en met u meteen aan het werk. Laat van u horen!

Thomas PEETERS

thomas@orbitvzw.be

www.orbitvzw.be

NOTEN

1. <https://bit.ly/2S5aors>
2. <https://bit.ly/2OvU4iz>
3. Minderhedenforum (2007). Slechts één procent allochtone leerkrachten in Vlaams onderwijs. (2007, 4 oktober) retrieved from: <http://www.minderhedenforum.be/2onderwijs.200710allochtoneleerkrachten.htm> Zie ook <https://bit.ly/2OfREnl>
4. <https://bit.ly/2Odg0Np>
5. Unia. Diversiteitsbarometer Onderwijs, p.62.
6. Laura Celeste, Gülseli Baysu, Karen Phaet, Loes Meeuwse, Judit Kende, *Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed*, 2019.
7. <https://echteinfluencer.be/>
8. Vlaams regeerakkoord, p. 26-27.
9. Dit verklaart waarom de zij-instroom hoger is: in Aquitaine (Frankrijk) bleek dat een groot aandeel van de leerkrachten met een migratieachtergrond eerst andere studies volgde, om daarna pas de stap naar het onderwijs te zetten. <https://bit.ly/2OegS5W>
10. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970, Les éditions de Minuit.
11. Vlaamse regeerakkoord 2019-2024, p. 27.
12. <https://bit.ly/38TIPZZ>
13. <https://bit.ly/31csKuA>
14. De toolbox "interculturele schoolcultuur" biedt werkvormen, good practices en workshops om scholen te ondersteunen rond samen leren, participatie, taal, identiteit en samen leven op school, <https://bit.ly/2SaTU0K>
15. <https://bit.ly/37GTzjo>
16. <https://bit.ly/37fu32>

Gender en seksuele diversiteit in het sportonderwijs

Naar concrete handvatten voor leerkrachten lichamelijke opvoeding

Zeno NOLS

m.m.v. Bieke PURNELLE, Margot GYSBRECHTS en Tasia PLEUNE

Steeds meer meisjes vinden de weg naar zogenaamde 'jongenssporten' zoals voetbal of vechtsport. Ook beelden van een vrouwelijke coach, leidinggevende of official passeren steeds vaker de revue. Er worden stapjes gezet naar inclusie van holebi's in de sport en het debat rond transgender en interseksuele personen in de sport draait op volle toeren. Het zijn indicaties dat de aandacht voor gender en seksuele diversiteit in de sport toeneemt. Traag maar gestaag beweegt er iets in ons sportlandschap maar toch is er op het vlak van beleid en praktijkimplementatie nog heel wat werk aan de winkel. Ook binnen het onderwijs kunnen stappen worden gezet om het sportaanbod op het vlak van gender en seksuele diversiteit zo gelijk, divers en inclusief mogelijk te maken. Waarom kiezen sommige leerkrachten lichamelijke opvoeding (LO) er bijvoorbeeld voor om jongens en meisjes gescheiden te laten sporten? Welke stereotypen en vooroordelen spelen in de keuze van de sporten op school? Worden seksistische, homo- en transfobe uitspraken van LO-leerkrachten of tussen de leerlingen in de kiem gesmoord? Deze bijdrage biedt een conceptueel kader rond gender en seksuele diversiteit, een kijk op Vlaanderen en concrete handvatten voor leerkrachten LO.

Nood aan conceptuele hygiëne: gender en seksuele diversiteit

Het is belangrijk om eerst enkele concepten met betrekking tot gender en seksuele diversiteit te verduidelijken. Een goed begrip van gender en seksuele diversiteit biedt kansen op effectievere handvatten om rond deze thematieken aan de slag te gaan.

Gender als sociaal-culturele dimensie

Gender gaat over de sociaal-culturele opvattingen en verwachtingen die mee de positie en de kansen van personen in de samenleving bepalen. Bij ons is een binaire opdeling naar biologische sekse of geslacht overheersend. Dat wil zeggen: we denken in termen van jongens en mannen enerzijds en meisjes en vrouwen anderzijds. Aan het idee van een 'jongen', 'man', 'meisje' of 'vrouw' – en bij uitbreiding dus van 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' – worden bepaalde verwachtingen en rollen gekoppeld (RoSa, 2020). Dat meisjes en vrouwen bijvoorbeeld zorgend zijn en meer dan jongens of mannen worden verwacht om zorgende taken op te nemen. Of dat bepaalde sporten zoals voetbal of boksen zijn voorbehouden aan jongens en mannen. Of dat sportende mannen vooral stoer, sterk en 'masculien' moeten zijn en dat meisjes en vrouwen enkel mogen deelnemen aan 'voor hen geschikte' sporten zoals dans of gymnastiek. Een meisje dat bijvoorbeeld graag voetbalt, daagt zulke normen uit en heeft daarom soms af te rekenen met innerlijk

conflict, onbegrip of seksisme. Een jongen die bijvoorbeeld ballet doet, krijgt vaak snel een 'vrouwelijk' etiket of wordt verondersteld homoseksueel te zijn. Gender is wat dat betreft niet altijd zichtbaar maar bepaalt wel ons denken en doen. Hebben mensen de kans om een vrije sportkeuze te maken? Voelen mensen zich veilig binnen een bepaalde sportcontext? Is deze context vrij van onbegrip, sociaal stigma of vormen van discriminatie zoals seksisme of homonegativiteit? Hoe wordt sport georganiseerd of aangeboden, en vanuit welke institutionele normen, waarden en (sport)logica's?

Genderidentiteit op het individuele niveau

Genderidentiteit gaat over de innerlijke genderbeleving die mensen ervaren. Deze kan mannelijk of vrouwelijk zijn, maar ook (afwisselend) een variatie van beide (non-binair) of net geen van beide (*queer*, agender). Iemand kan bijvoorbeeld het vrouwelijke geslacht hebben en zich vrouw voelen. Maar de genderidentiteit valt niet altijd samen met iemands geslacht. Die kan ook veranderen doorheen de tijd (RoSa, 2020, Çavaria, 2020). Wanneer iemand bij de geboorte een geslacht krijgt toegewezen (bv. jongen of meisje) dat niet overeenkomt met zijn (jongen), haar (meisje) of hen (non-binair) genderidentiteit, is men transgender of transpersoon (bv. transmeisje of transjongen). Wanneer iemands genderidentiteit wel overeenkomt met het geslacht dat bij de geboorte werd toegewezen, spreekt men van een cisgender persoon. In Vlaanderen is ongeveer 1 op 217 mensen (of 0,46%) een transgender persoon (transgenderinfo.be, 2020). Het

aspect van (trans)genderidentiteit veroorzaakt ‘frictie’ met de traditionele, binaire logica’s van de sport, waar veiligheid en eerlijke competitie centraal staan. Mogen transmeisjes zomaar deelnemen aan een meisjescompetitie? Vanaf wanneer mogen zij zich omkleden bij de meisjes? En hoe zit dat voor transvrouwen die pas na de pubertijd in transitie gaan? Hoe kan er voor een veilig en inclusieve sportomgeving worden gezorgd? De laatste jaren en maanden waren er hevige debatten over welke plaats transgender personen in de sport hebben en onder welke voorwaarden ze kunnen deelnemen.

Transgender personen ≠ intersekse personen

Om de conceptuele hygiëne te behouden, is het goed het verschil te duiden tussen transgender en intersekse personen. Intersekse personen hebben natuurlijk aangeboren geslachtskenmerken (lichamelijke aspecten zoals je hormonenhuishouding, chromosomen, in- en uitwendige geslachtsdelen) die niet binnen de dominante en nogal arbitraire binaire genderopdeling van man of vrouw vallen. Iemand heeft bijvoorbeeld een niet volgroeide penis en een vagina-ingang of baarmoeder. Of iemand is geboren met een vulva en een grote clitoris die op een penis lijkt. Andere intersekse personen hebben wel de volgroeide geslachtskenmerken van één sekse maar een mix van vrouwelijke en mannelijke hormonen, chromosomen of genen. De meeste intersekse personen voelen zich ofwel man, of vrouw. In Vlaanderen heeft ongeveer 1 op 60 mensen (of 1,7%) intersekse geslachtskenmerken (transgenderinfo.be, 2020; Çavaria, 2020).

Seksuele diversiteit en heteronormativiteit

De diversiteit aan seksuele identiteiten wordt aangeduid met de term seksuele diversiteit. Seksuele identiteit of oriëntatie gaat over seksuele aantrekking en opwinding (Çavaria, 2020). Seksuele identiteit kan ook doorheen de tijd veranderen van richting en intensiteit. Naast iemands seksuele identiteit is er ook de romantische identiteit, die gaat over gevoelens van romantiek en verliefdheid. Wanneer je je als man romantisch en/of seksueel aangetrokken voelt tot vrouwen, of als vrouw tot mannen, ben je hetero. Wanneer je je als man romantisch en/of seksueel aangetrokken voelt tot mannen (en vrouwen), of als vrouw tot vrouwen (en mannen), ben je homoseksueel (of biseksueel). In onze samenleving is er de (vaak onbewuste) verwachting dat anderen heteroseksueel zijn en voldoen aan de bijhorende verwachtingen. Zo wordt ervan uitgegaan dat ze heteroseksuele gevoelens of een heterorelatie hebben. Dat noemt men heteronormativiteit. Wanneer iemand dan niet aan de heteronormatieve verwachtingen voldoet, of deze uitdaagt, kan dat leiden tot onbegrip, stigma en discriminatie zoals homofobie of -negativiteit (Çavaria, 2020). Uit Europees onderzoek blijkt dat 9 op 10 holebi’s en transgenders zeggen dat holebi- en transfobie nog steeds een groot probleem is binnen de sportwereld. Vooral in gemediatiseerde mannelijke teamsporten zoals voetbal is homoseksualiteit nog steeds een groot taboe. Die heteronormativiteit in de sport zorgt er vaak voor dat holebi’s niet open kunnen zijn over hun geaardheid, aparte (holebi)sportcircuits opzoeken of zelf helemaal niet aan sport doen.

Sport en de mythe van het gelijke speelveld

Uitdagingen rond gender en seksuele diversiteit in de sport

De bovenstaande voorbeelden tonen alvast aan dat sport nog steeds niet voor iedereen een gelijk speelveld vormt waar iedereen gelijke toegang tot heeft. Dat geldt eveneens voor andere discriminatiemarkers zoals sociale klasse, ‘ras’, etniciteit of handicap. Het Vlaamse

sportonderzoek blijft deze bevinding keer op keer bevestigen. Maar hoewel er sinds enkele decennia een trage maar positieve evolutie merkbaar is, is er tot op vandaag nog steeds geen sprake van gendergelijkheid en volledige openheid ten aanzien van seksuele identiteiten in de sport (ICES, 2019). Zonder volledig te zijn, kampt de sport met structurele uitdagingen op vlak van: stereotypen, vooroordelen, seksisme en heteronormativiteit; het ontbreken van een gender- en seksueel diversiteitsperspectief in de organisatie van sport (bv. het sportaanbod); de ongelijke participatie in sportactiviteiten; de onevenredige vertegenwoordiging in coaching en lesgeven; (seksueel) grensoverschrijdend gedrag; de onzichtbaarheid, onveiligheid en exclusie van holebi’s, transgender en intersekse personen.

Nog steeds geen sprake van gendergelijkheid en volledige openheid ten aanzien van seksuele identiteiten in de sport

Een prioriteit in de politiek en samenleving in Vlaanderen?

Internationaal, maar ook in België waar sport een gemeenschapsbevoegdheid is, nam de aandacht toe. Binnen de Commissie Sport van het Vlaams Parlement werden sinds 2015 aan de ministers van Sport (Philippe Muyters en nu Ben Weyts) regelmatig vragen gesteld over gender(on)gelijkheid en seksuele diversiteit in de sector. Eind 2018 besloot Muyters een project rond gender en heteronormativiteit in de sport in Vlaanderen te financieren. Het doel van dat project was tweeledig. Ten eerste beoogde het een analyse te maken van de problematiek van genderongelijkheid en seksuele diversiteit in de sport in Vlaanderen (zie ICES, 2019). Ten tweede zou een plan van aanpak worden geformuleerd dat door het beleid gebruikt kan worden om in de toekomst aan de slag te gaan binnen de sport. Het project bracht bovendien enkele stakeholders uit het sport- en gelijkheidsmiddenveld bij elkaar zoals het Centrum voor Ethiek in de Sport (ICES), RoSa (kenniscentrum gender en feminisme), Out For The Win (zichtbaarheid en inclusie van holebi’s, transgender en intersekse personen in de sport) en Çavaria (LGBTI+-belangenverdediging en koepel van LGBTI+-organisaties). Op 17 juni 2019 werd de Kennisdag Sport en Gender georganiseerd door Sport Vlaanderen, de Genderkamer van de Vlaamse Ombudsdienst en het Vlaams Parlement, waar beleidsmakers, onderzoekers, praktijkwerkers en sportorganisaties aan het woord kwamen. Ook het Belgisch Olympisch Interfederaal Comité (BOIC) volgt met de Taskforce Women & Sports in de voetsporen van het IOC.

Wat brengt het momentum en een nieuwe Minister van Sport?

Deze aandacht en de projectfinanciering zijn belangrijk omdat gendergelijkheid en seksuele diversiteit in sport mee voor een meer inclusieve en rechtvaardige samenleving zorgen. Bovendien biedt het voor de sportsector zelf een meerwaarde (bv. meer democratische capaciteit, meer trainers en lesgevers, minder stereotypen en discriminatie). Maar de vraag is natuurlijk waar deze aandacht en het momentum rond gender en seksuele diversiteit in de sport in Vlaanderen naartoe leiden. Zonder politieke prioritering dreigt dit momentum weg te zakken naar onderaan de to-do-lijst van mensen in de sport. Over gender en seksuele diversiteit viel overigens niets te lezen in de sectie Sport van het Vlaams Regeerakkoord en

evenmin in de Beleidsnota Sport 2019-2024 van huidig Minister van Sport (en Onderwijs) Weyts. Hoewel hij tijdens een recente Commissie Sport aangaf aan de slag te gaan met het door ICES geformuleerde plan van aanpak, valt af te wachten wat de concrete plannen tot 2024 worden. De sportsector voelt aan dat de burger steeds meer aandacht vraagt voor deze thema's en waar mogelijk zelfs op eigen houtje de bestaande structuren uitdaagt vanuit het lokale (sportclub)niveau. Maar zonder hernieuwde ondersteuning voor verdiepend onderzoek en praktijkgerichte vorming zal 'sport als maïzena' in Vlaanderen dode letter blijven.

Gendering in het sportonderwijs

De historische achterstand van het Vlaamse sportonderzoek

Wat het onderzoek naar gender en seksuele diversiteit in de sport betreft, kan echter worden vastgesteld dat Vlaanderen nauwelijks studies en programma's telt die vanuit een kritisch (bv. feministisch of intersectioneel) perspectief focussen op de Vlaamse context. Vlaanderen loopt op dat vlak sterk achter op de historisch rijke onderzoekstradities in het buitenland zoals de Angelsaksische landen, Scandinavië of zelfs Nederland. Dit is zowel kenmerkend voor de sportvakgroepen als voor de genderstudies. Dat is problematisch om twee redenen. Ten eerste is er door het gebrek aan theoretisch sterk onderzoek, zowel kwalitatief als kwantitatief, weinig zicht op de stand van zaken in Vlaanderen en hoe gender en heteronormativiteit juist doorwerkt in de sport. Ten tweede kan worden aangenomen dat blinde vlekken in het sportonderzoek zich weerspiegelen in het Vlaamse sportonderwijs en -opleidingsaanbod.

Blinde vlekken in het sportonderwijs en -opleidingsaanbod

Door het gebrek aan onderzoek naar gender en seksuele diversiteit in de sport, kan expertise niet doorsijpelen naar onderwijs- en opleidingscontexten zoals de universiteiten, de hogescholen, trainers-scholen of vormingen van koepels en middenveldorganisaties. Het is in Vlaanderen dus niet onlogisch dat veel mensen in de sport een uitgebreide en volledige kennis rond gender en seksuele diversiteit missen (ICES, 2019). De begrippen 'gender' en 'heteronormativiteit' zullen de doorsnee LO-leerkracht daarom maar weinig zeggen. In het verleden zijn er vanuit het sportmiddenveld wel enkele trajecten geweest rond bijvoorbeeld de participatie van meisjes en vrouwen, vaak met een specifieke focus op migratie. Maar ook hier is de vraag vanuit welke kaders werd vertrokken. Gender en heteronormativiteit zijn complex en vragen kritische theoretisering en inzicht in anti-discriminatie alvorens tot praktische handvatten of zogenaamde 'tips and tricks' te komen. Anders bestaat het gevaar dat een heleboel inzichten worden gemist (bv. over machtsaspecten) en acties niet verder gaan dan *quick fixes*. Natuurlijk moeten Vlaamse onderwijs- en opleidingscontexten ook openstaan voor de thematiek vanuit het besef dat in de toegankelijkheid van de eigen opleiding en het curriculum nog ruimte voor verbetering is. Een onderzoeksagenda voor het Vlaamse sport- en genderonderzoek dringt zich op zodat het Vlaamse sportonderwijs rond deze thema's kan worden versterkt.

In gesprek met de sportsector: een verkennende analyse

ICES' verkennende analyse naar de bestaande problematiek rond genderongelijkheid en seksuele diversiteit in de sport in Vlaanderen (zie ICES, 2019) heeft verschillende stakeholders bevroegd, hoofdzakelijk vanuit Vlaanderen. Deze respondenten waren vooral lokale

besturen (sportdiensten) en sportfederaties, maar ook enkele sportclubs, koepels en deskundigen. In totaal ging het om 35 respondenten. Deze bijdrage focust op gendergelijkheid en seksuele diversiteit in de Vlaamse schoolsport en de lessen LO. Het betreft hier dus een selectie van die verkennende analyse. In wat volgt worden de voornaamste bevindingen meegegeven (ICES, 2019).

Een eerste bevinding was dat een gender- en seksueel diversiteitsperspectief in schoolsport en de lessen LO volgens enkele respondenten ontbreekt. Hierdoor is de organisatie van sport niet altijd gelijk, noch inclusief op het vlak van gender en seksuele diversiteit. Dit gebeurt volgens de respondenten vaak op een onbewuste manier. Het is volgens hen grotendeels het gevolg van de opvoeding en opleiding van LO-leerkrachten en ander omkaderend personeel. Dit gebrek aan aandacht voor gender en seksuele diversiteit is geïnstitutionaliseerd en vormt een structurele uitdaging.

Daarnaast stelden enkele respondenten de traditionele, binaire opdeling van de LO-lessen naar jongens en meisjes sterk in vraag. Een respondent gaf bijvoorbeeld aan dat het op jonge leeftijd niet logisch is om jongens en meisjes gescheiden te laten sporten omdat hun lichamelijke en sportieve ontwikkeling grotendeels dezelfde zijn. Ook voor oudere leeftijden, bijvoorbeeld adolescenten in hun puberteit, zou kunnen worden bekeken of gemengd sporten mogelijk is. Een respondent gaf aan dat gescheiden sporten geen probleem hoeft te zijn indien er ook kansen zijn om gemengd te sporten. Enkele respondenten gaven daarom aan dat de dominante logica's van de sportorganisatie meer in vraag moeten worden gesteld door scholen en LO-leerkrachten. Opdelingen en standaarden in schoolsport zouden volgens hen op basis van individueel sportief niveau en inzet of motivatie kunnen worden gemaakt.

Verder gaven enkele respondenten aan dat zowel jongens als meisjes van dezelfde sporten zouden moeten kunnen proeven en dat het sportaanbod voor jongens en meisjes op school niet genderstereotiep mag zijn (bv. meisjes dans en jongens voetbal). Leerlingen zouden daarin de vrije keuze moeten hebben en door de LO-leerkracht moeten worden gestimuleerd om verschillende sporten uit te proberen.

In het algemeen leek de aandacht voor seksuele identiteit en diversiteit zeer beperkt. Bovendien waren er tijdens de interviews met de respondenten geen expliciete passages over transgender meisjes of jongens of intersekse personen binnen de context van schoolsport en de lessen LO.

Finaal moet volgens deze respondenten worden geïnvesteerd in de vorming en opleiding van de huidige en komende generatie van mensen in de sport, en dus ook LO-leerkrachten. Een respondent gaf echter aan dat sommige thema's, zoals gender of seksuele diversiteit, niet echt leven bij trainers en LO-leerkrachten en dat het meestal dezelfde groep mensen is die zich voor dergelijke bijscholingen inschrijft.

Gebrek aan aandacht voor gender en seksuele diversiteit is geïnstitutionaliseerd en vormt een structurele uitdaging

Concrete handvatten voor LO-leerkrachten

Vanuit de literatuurstudie en de interviews met de gesprekken werden de volgende concrete handvatten voor LO-leerkrachten opgesteld:

Gendergelijkheid:

1. Stel als LO-leerkracht de organisatie van je sportaanbod in vraag, betrek de leerlingen en vraag hun mening: zorg voor gemengd sporten voor jongens en meisjes waar mogelijk en voor gescheiden sporten waar wenselijk. Indien wordt gekozen voor gescheiden sporten, heeft een indeling naar interesse, talent en/of inzet de voorkeur.
2. Vermijd een genderstereotiep sportaanbod voor jongens en meisjes volgens zogenaamde “jongens-” en “meisjessporten”. Laat alle leerlingen kennismaken met alle sporten. Interesse en talent hebben geen geslacht.
3. Pas je sportpedagogie aan de individuele leerling aan en ga niet uit van vooroordelen of stereotypen over veronderstelde verschillen in sportgedrag van jongens en meisjes (bv. jongens moeten de voetbal twee keer zoveel kunnen hooghouden dan meisjes).
4. Zorg voor genderinclusieve communicatie en taal, pas op voor gegenderde sportuitdrukkingen zoals “je gooit als een meisje” of “wees een echte man”.
5. Stel een preventief en reactief actieplan op rond seksueel grensoverschrijdend gedrag, seksuele intimidatie en seksistische opmerkingen en stel een Aanspreekpersoon Integriteit aan (school-API) (zie ook: Vertommen, 2019).

Zichtbaarheid, veiligheid en inclusie van holebi's (zie ook: *Sporting A e.a. (2013)*):

1. Verspreid als LO-leerkracht een boodschap van non-discriminatie, respect en waardigheid en zorg voor een sfeer en sportcontext waar elke leerling zich goed en veilig voelt (in of uit de kast) – maak die openheid eventueel visibel door gebruik te maken van regenboogkleuren.
2. Behandel alle leerlingen, ongeacht hun seksuele identiteit, respectvol en evenwaardig, verwerp elke vorm van discriminatie, en geef als LO-leerkracht zelf het goede voorbeeld.
3. Bestrijd actief ongelijke behandeling, reageer op elke vorm van ongewenst gedrag (hoe klein ook), en bescherm leerlingen die omwille van hun seksuele identiteit worden gepest.
4. Sanctioneer leerlingen die homonegatief of homofoob gedrag blijven vertonen (bv. homonegatieve opmerkingen zoals “janet” of “lesbo”) en ga met hen in dialoog over waarom hun gedrag niet gewenst is.
5. Steun slachtoffers van pesterijen, maak duidelijke regels en afspraken, en wees waakzaam voor subtielere vormen van uitsluiting. Deze handvatten kaderen best binnen een schoolbreed beleid en reglement.

Zichtbaarheid, veiligheid en inclusie van transgender en intersekse personen (zie ook: *D'Espallier (2019)* en *Transgenderinfo.be (2020)*):

1. Hanteer als LO-leerkracht de door de leerlingen aangegeven genderidentiteit als criterium, gebruik de door hen gekozen naam en voer geen geslachtstesten uit.
2. Indien er naast gemengd sporten voor jongens en meisjes ook wordt gekozen om gescheiden te sporten, zorg dan dat transgender leerlingen, op basis van de door hen aangegeven genderidentiteit, vlot kunnen overstappen naar de groep waar ze zich op een bepaald moment het meest mee identificeren.

3. Zorg voor een omgeving waar iedereen zich goed voelt en zichzelf kan zijn: ga in dialoog met alle betrokkenen, voorzie een proactief antipestbeleid en waarborg de veiligheid van de transgender leerling.
4. Gebruik inclusieve taal, wees flexibel in kledijvoorschriften en wees creatief in het opstellen van richtlijnen voor kleedkamers, douches en toiletten. Bijvoorbeeld, vraag een transjongen of -meisje hoe hij of zij zich het liefste wil omkleden en bekijk of binnen de (sport)infrastructuur van de school een creatieve oplossing kan worden gevonden waar iedereen zich goed bij voelt. Er is nooit een ‘one-size-fits-all’-oplossing voor alle transjongeren omdat elke leerling eigen noden en wensen heeft.
5. Zorg te allen tijde voor open wederzijdse communicatie en betrek de transgender of intersekse leerling altijd op de eerste plaats vooraleer in dialoog te gaan met de groep.

Uitleiding: van momentum naar duurzaam beleid

De verhoogde aandacht en het momentum voor gender en seksuele diversiteit in de sport is geen garantie dat structurele stappen worden gezet naar een meer gelijk en inclusief sportlandschap, ook binnen schoolsport en de lessen LO. Om duurzame verandering tot stand te brengen moeten alle sportactoren in Vlaanderen, ook het sportonderwijs en schoolsport, hier politieke en beleidsmatige prioriteit aan geven (ICES, 2019). Vanuit die prioriteit moeten strategische doelstellingen en concrete acties worden uitgewerkt en gemasseerd in bestaande visienota's en beleidsdocumenten. Deze moeten op hun beurt worden geïmplementeerd in de concrete sportpraktijk, tot op het meest praktische niveau. Echter, een van de grootste uitdagingen is het aspect van weerstand (onwetendheid, verwaarlozing en actief protest) die de status quo in stand houdt. Schooldirecties, LO-leerkrachten en hun ondersteunende koepels moeten in eerste instantie inzien dat er pijnpunten zijn en wat voor hen de concrete meerwaarde is om daaraan te werken. Die denkoefening start best vanuit de beleving van de leerlingen zelf en vanuit theoretisch sterke kaders van anti-discriminatie en gelijke kansen. Daarom moet worden geïnvesteerd in de vorming van de huidige en komende generatie van LO-leerkrachten, die gekoppeld is aan sterk theoretisch en praktijkgericht onderzoek.

Zeno NOLS*,
m.m.v. Bieke PURNELLE**, Margot GYSBRECHTS****
en Tasia PLEUNE****

* Centrum Ethiek in de Sport – ICES

** RoSa

*** Out For The Win

**** Bond voor Lichamelijke Opvoeding – BVLO

REFERENTIES

- Sporting A, Çavaria & Het Roze Huis (2013). *Charter tegen homofobie in de sport*. Çavaria (2020). *Woordenlijst*. via <https://cavaria.be/woordenlijst>, gelezen op 1 februari 2020
- D'Espallier, A. (2019). *Gender en sport. Hink-stap-sprong naar een inclusief beleid*. Brussel: Vlaamse Ombudsdienst - Genderkamer
- ICES (2019). *Genderongelijkheid en heteronormativiteit in de sport. Een analyse van de Vlaamse context*. Gent: ICES (online beschikbaar)
- Raad van Europa (2019). *ALL-IN Toolkit. Hoe een impact hebben op gendergelijkheid in sport*. Raad van Europa (Nederlandstalige vertaling)
- RoSa vzw (2020). *Wat is gender?* Via <https://www.rosavzw.be/site/kwesties/gender/gender>, gelezen op 1 februari 2020
- Transgenderinfo.be (2020). *Trans man/vrouw*, via <https://transgenderinfo.be/m/identiteit/varianties/transmanvrouw/>, gelezen op 1 februari 2020
- Vertommen, T. (2019). *Ongelijk spel. Seksueel geweld in de kinder- en jeugdsport*. Brussel: ASP

“Doe rap je verhaal”

25 jongeren schetsen hun beeld over de jeugdrechter via zelfgeschreven rapteksten

Hannelore MASON

Jeugdrechters hebben het beste voor met de jongeren die hen toegewezen worden, maar is dat ook het beeld dat de jongeren hebben? Met dit creatief belevingsonderzoek zochten we naar de beeldvorming van jongeren over hun jeugdrechter en hoe dit verschilt met de intenties van de jeugdrechter en de opzet van het jeugdrecht. Aan de hand van creatieve rap-workshops brachten zesentwintig jongeren vanuit hun eigen leefwereld hun verhaal in beeld (Mason, 2019).

*Je verbaast me altijd met hoe goed je me kent,
Terwijl ik eigenlijk niet zo goed weet wie jij bent.
Ik zie je maar één keer op een jaar,
Hopelijk nog eens voor ik verjaar.
Het waren vaak momenten met veel emotie,
Maar zoals jij het deed krijg je van mij promotie.*

Anders onderzoek doen

Binnen een masterproef criminologie, gingen we op zoek naar de beeldvorming van de jongeren omtrent hun jeugdrechter. We vonden het noodzakelijk om een draagvlak te creëren dat aansluit bij hun leefwereld (Winter & Kroneman, 2003, p.16). Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag werden er vijf rapworkshops georganiseerd, waarbij zesentwintig jongeren tussen veertien en achttien jaar, uit verschillende jeugdzorgvoorzieningen deelnamen. De workshop werd verdeeld in verschillende rondes waarin, onder leiding van een muzikant, de jongeren materiaal aanbrachten om hun ‘rap’ te schrijven. Zowel de verhalen van de jongeren naar de opbouw van de rap, als het uiteindelijke resultaat ervan, vormde de illustratie van hun beeld over de jeugdrechter. ‘Rap je verhaal’ werd zo een masterproef die vertrekt vanuit de taal van de jongeren.

Eén jeugdrechter, twee rollen

Het huidige jeugdrecht kan gezien worden als een tweesporenbeleid. Enerzijds maakt het de rechter verantwoordelijk voor de bescherming van kinderen en jongeren. Hij kan zich via een gedwongen maatregel boven het gezag van de ouder of opvoeder plaatsen in het belang van het kind. Anderzijds blijft de jeugdrechter als magistraat aandacht hebben voor het beoordelen van normoverschrijdend gedrag, het herstellen van schade en het sanctioneren bij wetsovertredingen met het oog op het voorkomen van verdere criminaliteit. Bij deze bijzondere functie die de jeugdrechter uitoefent, is er steeds de terugkerende vraag welke aanpak de juiste is (Christiaens & Goris, 2012, p.262). De zoektocht tussen de pedagogie en het strafrecht bepaalt de dubbele rol die de jeugdrechter op-

neemt (Eliaerts, 2016). Het Belgische jeugdrechtsysteem versterkt deze dubbele rol door eenzelfde jeugdrechter verantwoordelijk te maken voor jongeren in een verontrustende situatie (VOS-dossier) en jongeren die een als misdrijf omschreven feit (MOF) hebben gepleegd. Uit de literatuur blijkt dat de jeugdrechter vertrekt vanuit de motivatie de jongeren te willen helpen en hen kansen te willen bieden (Vandaele in Jeugdhulp, 2017; Baguette in Orpea, 10 mei 2017). Het blijkt echter moeilijk voor de jeugdrechter om deze rol over te brengen bij de jongeren (Van Bauwel in De Morgen, 14 oktober 2015). Jeugdrechters worstelen met het systeem waarbij ze enerzijds hulp bieden aan de betrokken jongeren en/of hun context en anderzijds halt moeten roepen aan het grensoverschrijdend gedrag (Gilbert & Mahieu, 2012; Berryessa 2018; Christiaens & Goris, 2012). Dat ook de jongeren deze dubbele rol ervaren blijkt uit hun getuigenissen tijdens de workshops.

“Ik wil eigenlijk... Ze heeft mijn jeugd gered. Ja, ze heeft echt mijn jeugd gered.” (Respondent A, Workshop 3)

“Omdat ze mij gewoon heeft gesteund omdat ik hier ben terecht gekomen.... [...]” (Respondent D, Workshop 2)

“Elke keer als ik haar zag kreeg ik een straf. Dan moest ik vastzitten. Elke keer als ik haar zag dan wist ik dat. [...] Ja veel mensen kennen haar. Je ziet haar en je zit vast.” (Respondent A, Workshop 1)

“Die geven straf. Die kiezen ook wat ze willen denk ik, we moeten dat maar accepteren zeker.” (Respondent B, Workshop 5)

Ook de afgewerkte rapteksten illustreren de twee verschillende manieren om naar de jeugdrechter te kijken: als de bestraffer of als de beschermer.

Fragment uit “Allemaal dankzij jou...”

Yo Fakka [makker], jeugdrechter!
Je hebt ‘fucking’ veel voor me gedaan. Zonder jou zat ik hier niet
en had je mij niet bijgestaan.
Heb m’n mama niet nodig, alles dankzij jou.
Met jou ga ik de top bereiken, met jou ga ik de top bereiken.

Toen ik daar zat als een kleine jongen voor jou,
Had ik angst dat ik had gefaald en een fout had begaan,
Maar jij hebt me blijer gemaakt toen ik hoorde dat m’n ouders iets
mis hadden gedaan.
Was jij daar voor mij,
Dus luister nog eens goed,
Luister gewoon naar mijn hart!

Dus luister maar naar m’n hart ‘bro’.
Kijk deze dagen zijn de beste dagen
Zonder jou had ik deze ‘motherfucking shit’ niet gedaan.
Dus blijf naar me luisteren, naar mijn ‘fucking’ hart.
Nu gaat deze ‘life’ beter, allemaal dankzij jou

Fragment uit: “Doe rap je verhaal”

Ik vecht voor mijn rechten, voor de rechter zijn neus.
Ik gooi een schoen op haar kop, ik heb geen keus.
Want dit is het leven, dat we leven maar niet willen beleven.
Ik wil geen “bla bla”, ik heb genoeg gehoord,
Ik heb een beetje gesmoord,
Een paar haters vermoord
En nu ben ik verhoord.
Want ik ben gestoord,
In mijn hoofd ben ik vuur die je niet verdoofd,
Met de straat ben ik verloofd.

Je moet beter luisteren,
In plaats van ons aan onze stoel te kluisteren.
Daar help je ons niet mee,
We gaan niet met jou in zee.
Je snapt onze situatie niet,
Het is enkel ons dossier dat je ziet.
Ik wil wat meer begrip,
Ons leven is geen videoclip.
Je moet eens in onze schoenen staan,
Want we leven in een emotionele achtbaan.

Sinds de wet van 8 april 1965 vertrekt de jeugdbescherming vanuit het gedachtegoed dat grensoverschrijdend gedrag een symptoom is van onderliggende problematieken van sociale, psychologische of medische aard (Put, 2015). Het gedrag van de jongere of de situatie vormen de aanleiding om de minderjarige te ondersteunen en te behoeden voor verdere problematische situaties of gedrag. Dit uitgangspunt vormt tevens de basis tot de kritieken op de jeugdbeschermingswet. Verschillende auteurs (Goedseels, 2015; De Bus, 2018; Kinderrechtencommissariaat, 2005; Put, 2015) geven aan dat ruime discretionaire bevoegdheid van de jeugdrechter leidt tot hypocrisie waarin ‘maatregelen in het belang van de minderjarige’ verdoezelen dat het uiteindelijk om een bestraffing gaat (Bouverne-De Bie & Roose, 2007).

De getuigenissen van de jongeren tijdens de workshop tonen dat ook zij dit zo ervaren. Ze hebben het gevoel dat ze omwille van feiten voor

de jeugdrechter moeten verschijnen, maar dat ze daar worden aangesproken op hun gehele houding en gedrag. Ze voelen zich daarbij afgewezen als ‘persoon’. Dit gevoel vertalen ze ook in hun rap.

“Zij zegt dat tegen mij: X gij vertelt alleen maar bullshit. [...]” (Respondent A, Workshop 4)

“Wa Wullah, ik kwam één keer te laat en ik moet twee weken in Beernem zitten. Ik kom één keer te laat.” (Respondent A, Workshop 1)

Want ‘fuck’ mijn rechter, we zijn allen maar mensen.
Daarom bepaal ik mijn eigen rechten.
Niemand boven niemand.
Zonder hoop, zonder wensen.
Altijd op jacht, met zwarte trainingspak.
Moesten rennen, rennen voor die lege maag.
‘K vraag niets anders dan te luisteren.
Je vangt me niet als ik ga struikelen.
Wij blijven rappen al zijn we trippende.
Altijd dramatiseren, nooit mee redeneren,
Snel snel, vertel vertel,
Maar hij kent mij niet, mijn dossier is het enige dat hij ziet!

Deze negatieve beeldvorming staat in sterk contrast met de jongeren die positief spreken over de jeugdrechter. Deze jongeren kwamen niet omwille van een bepaald feit voor de jeugdrechter. Zij geven aan dat in de zitting eerder over hun ‘situatie en hun persoon als geheel’ wordt gesproken. Deze jongeren hebben wel het gevoel dat de jeugdrechter in ‘hun belang’ denkt en handelt. Ze geven daarbij aan dat de jeugdrechter in hen investeert en hun dossier kent.

“Die zijn altijd lief. Ze pakt ook tijd om alle dossiers te lezen van begin tot einde.” (Respondent H, Workshop 1)
“Ja, ik ja, ik vind dat die mij goed opvolgt, want met elke vraag dat ik stel is ze ook akkoord en weet ze waarom ik dat ook stel. [...] Maar omdat die ja zegt, weet je ook wel dat die weet wat er allemaal aan de hand is.” (Respondent A, Workshop 3)

Je gaat overal mee akkoord,
Terwijl je het niet eens van mij hoort.
Je benoemt altijd mijn sterke kant,
Je doet me voelen als een diamant.
We moeten nog aan heel veel werken,
Maar je steun zal alles versterken.

Je komt mij soms in de groep bezoeken,
In plaats van het antwoord in je boeken te zoeken.
Ik zou je niet als opvoeder willen,
Maar misschien kan je wel een weekje komen chillen.
Zodat je weet hoe het er hier aan toe gaat,
En dat je het weet als de alarmbel toeslaat.

De positie van de jeugdrechter, afstandelijk of nabij?

De dubbele rol die de jeugdrechter opneemt maakt dat zijn positie anders is dan deze van een klassieke rechter. De jeugdrechter, die rekening houdt met de jongere en diens gezin eerder dan met gepleegde feiten, kijkt in de eerste plaats naar de opvoedingssituatie en de noden die daaruit voortkomen. Daarom volgt de jeugdrechter

de effecten van de maatregel en de opvoedingsnoden verder op. Volgens De Smet (2005) wordt de jeugdrechter hierdoor ook een soort 'uitvoeringsrechter' die de jongeren geregeld ziet. We kunnen ons dus de vraag stellen of die regelmatige opvolging en de bezorgdheid om de opvoedingssituatie ook zorgt voor een band tussen de rechter en de minderjarige. Iets dat een klassieke rechter juist vermijdt. Jeugdrechters getuigen dat de positie die ze hiervoor innemen ook voor hen niet zo eenduidig is. Ze zeggen enerzijds dat zij jongeren willen helpen 'hun geluk te zoeken' (Vandaele, 2017). Ze geven aan dat zij gemotiveerd worden door zorg en bekommernis voor jonge mensen. De rol van jeugdrechter wordt daarom ingevuld met meer menselijke aspecten. Anderzijds lezen we bij De Bruyn (2006) dat jeugdrechters zich afzetten tegen het hulpverlenende karakter, en duidelijk aangeven dat ze geen hulpverlener zijn. Het is volgens de jeugdrechters belangrijk om de communicatie niet te baseren op gelijkheid. Ook jeugdhulpverleners zeggen dat de jeugdrechter wordt geapprecieerd vanwege zijn autoriteit en als vertegenwoordiger van de maatschappij. De jeugdrechter geeft volgens hen grenzen aan (Bosmans, 3 september 2015).

Geen van de jongeren binnen dit onderzoek geeft aan een 'band' te hebben met de jeugdrechter. Zowel zij die een positief als zij die een negatief beeld hebben van hun jeugdrechter plaatsen hem in een afstandelijke positie. Het contact is meestal heel vluchtig. Zelfs jongeren die al voor een zeer lange tijd dezelfde jeugdrechter hebben, ervaren geen band of een goede verhouding.

"Ik heb geen relatie met mijn jeugdrechter. [...] Zelfs geen kennis. Dat was zo vlug. Dat was maar een half uur praten en "dag". [...] Ik heb drie uur moeten wachten voor gewoon lucht." (Respondent B, Workshop 1)

"Hij volgt alles wel op zo een beetje, omdat ik nog in een instelling zit. [...]. Nee, ik heb daar geen band mee. Het is leeg." (Respondent C, Workshop 1)

Hoewel de jongeren de jeugdrechter in een afstandelijke positie plaatsen, wordt dit niet door alle jongeren als negatief ervaren. Ook hier merken we dat de reden waarom de jongere voor de rechter komt, bepalend is hoe deze afstandelijke verhouding wordt ervaren. Jongeren voor wie de jeugdrechter de 'bestraffer' is, geven aan dat ze zo ver mogelijk van de jeugdrechter weg willen blijven. Ze vertalen de dubbele positie als 'een haat-(liefde) relatie': de jeugdrechter volgt hen op en wil hen zien; zij blijven liever zo ver mogelijk weg. Ze vullen deze afstandelijke houding in als een negatieve benadering van hun persoon. Dit zorgt voor een gevoel van kwaadheid en haat, waarbij ze ook vaker agressief reageren.

"Altijd dramatiseren, nooit met mij mee redeneren,

Snel snel, vertel vertel

Maar hij kent mij niet, mijn dossier is het enige dat hij ziet!

Please rechter, wees is creatief en stuur mij ook eens een brief.

Weet jij hoe het daar is,

En hoe ik mijn vrienden daar mis.

Please heb levenskennis, want mijn leven is geen kermis.

Ik ben echt niet gevaarlijk,

Misschien is dat hoe ik blij.

Waarom dan al die politie,

Daar paraderen in justitie."

De jongeren die de jeugdrechter als 'ondersteuner' zien, benoemen deze afstandelijke positie minder als een probleem. Een jongere geeft zelfs aan dat de jeugdrechter betrokkenheid toont door naast hem te gaan zitten. Een drietal participanten van ons onderzoek zeggen dat het mandaat of de gezagspositie wel effect heeft bij de ouders. De rechter zet hier zijn rol in om de ouders op hun plaats te zetten. De betrokkenheid van de jeugdrechter wordt groter ervaren als de jeugdrechter 'in gewone kleren' naar de omgeving van de jongere zelf komt. Hij stapt op dat moment letterlijk uit zijn 'rol' als rechter.

"Dat die altijd dicht bij mij zit. Soms gaat die naast mij zitten. [...] Ja, dat vind ik wel goed." (Respondent E, Workshop 5)

< Respondent B: "Ja, die komt soms gewoon naar mijn groep en dan zie je die wel in gewone kleren."

< Respondent A: "Amai, dat is een mooie inspanning voor een jeugdrechter!" (Workshop 2)

Andere jongeren spreken niet alleen over een afstandelijke relatie, maar benoemen bij deze afstand ook de setting van de jeugdrechterbank. De jongeren ervaren een lege en afstandelijke verhouding die gecreëerd wordt door de indeling van de ruimte; door de "toog" waaraan de jeugdrechters zitten en de 'vaststaande stoeltjes' waar de jongeren op moeten zitten.

< Respondent A: "Nee, dat is keisaai. Die zit op een verhoogje en die kijkt zo boven u en dan moet jij zo zitten op een stoeltje. Dat is zelfs vast dat stoeltje."

< Respondent C: "Maar niet met zo een hamertje?" < Respondent A: "Nee, die kloppen niet met zo'n hamertje zene, die zeggen gewoon: ok ge kunt gaan. [...] Die zitten aan een toog en al." (Workshop 5)

Een breuk tussen twee leefwerelden

Niet alleen de dubbele rol van de jeugdrechter, de afstandelijke positie en de vreemde omgeving van de jeugdrechterbank maken dat jongeren de jeugdrechter als heel afstandelijk ervaren. De gevraagde jongeren geven regelmatig aan dat de jeugdrechter hen niet begrijpt omdat hij hun leefwereld niet kent. Zowel de jongeren met een positieve als een negatieve beeldvorming omtrent hun jeugdrechter zeggen dat er geen band kan zijn door het gebrek aan een link met hun leefwereld. Ze veronderstellen dat de jeugdrechter alleen met dossiers werkt en eigenlijk niet weet wie zij zijn en in welke situatie zij opgroeien.

"Die moeten levenskennis hebben. Als Rachid van het jeugdhuis komt voor de rechter. Hij weet wat dat is om geen eten te hebben, facturen te moeten betalen. Hij weet waarom hij die shit doet. Dat hij kansen geeft. Tuurlijk. Daarom levenskennis." (Respondent A, Workshop 1)

Jongeren geven aan dat zij hoopten dat de jeugdrechter op de hoogte zou zijn van hun situatie, zodat hij naar goedgevoel kan oordelen. Jongeren met een negatief beeld over de jeugdrechter stellen dat dit niet zo is in de praktijk. Ze hebben het gevoel dat al de beslissingen over hun leven wordt overgelaten aan mensen die geen link hebben met hun leefwereld.

*4 muren 1 raam, word hier zot, ik denk dat ik terug iedereen wil gaan slaan.
Te jong om te werken, en de verkeerde origine, maar op de straat kreeg ik een baan.
In de donkere steeg, zag je me altijd staan.
Praat je niet over geld zal ik je niet verstaan.
Ben gewoon een dossier in de ogen van de rechter, zij kent niet eens mijn naam.
Ben niet op straat voor krediet of faam.
Mijn droom is het geluk van mijn moeder met of zonder baan.*

Jongeren willen hun zeg over de zoektocht naar een duidelijke rol

Tijdens de workshop werd al snel duidelijk dat de jongeren hun zegje wilden doen. Spreken over hun ervaring met de jeugdrechter ging gepaard met heel wat emotie. Het rappen bleek een kans om zich uit te drukken, en bleek bovendien een uitlaatklep voor frustratie (Ernesto in Blackman & Kempson, 2016, p.420). Al 'rappend' konden de jongeren heel goed verwoorden welke 'jeugdrechter' ze wensden. In de eerste plaats toonden ze de nood aan duidelijkheid over de rol van de jeugdrechter. Het samengaan van beschermer en straffer krijgen zowel de rechter als de jongeren moeilijk gecombineerd. Toch willen alle jongeren iemand die hen kent en begrijpt, iemand die hen en hun leefwereld kent. Ze willen iemand die letterlijk naast hen zit, die samen met hen over hun leven beslist. Hier sluiten de visie van de jeugdrechter en die van de jongeren op elkaar aan. Ook de jeugdrechter wil de zorgende rol voor de jongeren opnemen. Maar de wijze waarop deze rol wordt ingevuld maakt het water tussen de wereld van de jongeren en deze van de magistratuur erg diep. Of de jeugdrechter, in de huidige setting, de juiste persoon is om deze rol op te nemen is nog de vraag. Bovendien vragen de jongeren die feiten pleegden, naar een jeugdrechter die hen op een eerlijke manier behandelt op basis van feiten en niet op hun persoon. Het is voor hen onduidelijk wanneer eenzelfde jeugdrechter bij de ene jongere begripvol als beschermer optreedt en bij hen vooral bestraffend optreedt. Dit voelt als onrechtvaardig. Ze verwachten een setting waar ze niet het gevoel moeten hebben dat ze enkel door binnen te wandelen of het verkeerde te zeggen terug naar een instelling moeten. Deze dubbele rol van de jeugdrechter maakte dat sommige jongeren een heel negatief gekleurde rap schreven terwijl anderen een ode brachten aan hun jeugdrechter.

Hannelore MASON

Hannelore.mason@hotmail.com

04 98 15 40 21

BIBLIOGRAFIE

- Baguette, M. in Orpea (n.d.). Als jeugdrechter heb ik vele mooi waarden gezaaid. Tijdschrift Samen genieten van het leven. Geraadpleegd op 10 november 2018, via <https://www.orpea.be/actus/415-Portrait-de-resident-976.pdf>
- Berryessa, C.M. (2018). Potential Impact of Research on Adolescent Development on Juvenile Judge Decision-making. *Juvenile and Family Court Journal*, 69(3), p.19-20.
- Bosmans, J. (2015). Jeugdhulpverleners over jeugdrechtbanken. Verschillen bespreekbaar maken. Geraadpleegd op 5 maart 2019, via <https://sociaal.net/achtergrond/jeugdhulpverleners-over-jeugdrechtbanken/>
- Bouverne-De Bie, M. & Roose, R. (2007). Het belang van het kind of een vraag naar de legitimiteit van de jeugdbescherming en bijzondere jeugdbijstand. *Tijdschrift Jeugd en Kinderrechten*. 1(4), p.206-213
- Christiaens, J. & Goris, K. (2012). Onderzoek naar de Belgische jeugdrechtbankpraktijk. *Tijdschrift voor Criminologie: Den Haag*. 54(3), P. 262-271.
- De Bruyn, D. (2006). De magistratuur aan het woord. Een verkennend onderzoek naar de opvattingen van magistraten over hun functioneren in justitie en samenleving. Maklu: Antwerpen-Apeldoorn.
- De Bus, S. (2018). Doing gender op de jeugdrechtbank: specifieke problemen, specifieke aanpak. Vrij Universiteit Brussel, Recht & Criminologie. VUBPRESS Brussels University Press: Brussel, België.
- Ernesto in Blackman, S. & Kempson M. (2016). *The Subcultural Imagination: Theory, Research and Reflexivity in Contemporary Youth Cultures*. Routledge: London & New York.
- Gilbert, E. & V. Mahieu (2012). Onderzoek naar de beslissingen van jeugdrechters/jeugdrechtbanken in MOF-zaken. Brussel: NICC, 186.
- Goedseels, E. (2015). Jeugdrechtmodellen in theorie en praktijk een empirisch onderzoek naar het discours en de praktijk van Belgische jeugdrechters. KUL: doctoraat.
- Kinderrechtencommissariaat (2005). Advies 2004-2005/1: Jeugdbeschermingsrecht. Geraadpleegd op 13 mei 2019, via <https://www.kinderrechtencommissariaat.be/advies/jeugdbeschermingsrecht-0>
- Mason, H (2019). 'Doe rap je verhaal' [Masterproef]. Vub: criminologie.
- Put, J. (2015). *Handboek jeugdbeschermingsrecht* (2e ed.). Brugge, België: Die Keure.
- Smet, D. (2005). *Jeugdbeschermingsrecht in kort bestek* (2e ed.). Mortsel, België: Intersentia.
- Van Bauwel, B. in De Morgen (2015, 14 oktober). Jeugdrechter Bie Van Bauwel: "Soms zouden we beter de ouders plaatsen. Geraadpleegd op 8 februari 2019, via <https://www.demorgen.be/leven-liefde/jeugdrechter-bie-van-bauwel-soms-zouden-we-beter-de-ouders-plaatsen~b6864f0e/>
- Vandaele, P. in Jeugdhulp (8 november, 2017). Philippe Vandaele, voorzitter van de Unie van Nederlandstalige Jeugdrechters, over het nieuwe jeugddelinquentierecht. Geraadpleegd op 11 oktober, 2018. Via <http://www.jeugdhulp.be/interview-vd-maand/philippe-vandaele-voorzitter-van-unie-van-nederlandstalige-jeugdrechters-over>
- Winter, M. de, & Kroneman, M. (2003). *Participatief jeugdonderzoek: sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren naar beleid voor de jeugd*. Assen: Van Gorcum.

Geef mij maar Nutella, ik hoef geen goedkope choco

Het inleefhuis als financieel educatief en preventief project in de strijd tegen armoede en schulden bij jongeren

Kay REMON

Wanneer jongeren zelfstandig gaan wonen, verandert hun sociale omgeving ingrijpend. Het is allemaal leuk en nieuw, maar vaak zijn zij zich niet bewust van de financiële kosten en vaardigheden die noodzakelijk zijn om een financieel gezond huishouden te runnen. Ten gevolge van dit gebrek aan financieel inzicht en kennis, ontstaat er een risico op het maken van schulden. Om de strijd tegen armoede en schulden bij jongeren aan te gaan, startte het Antwerpse OCMW in 2016 met het Inleefhuis-project. Dit is een interactieve budgetbeurs die jongeren een antwoord geeft op de vraag “Hoe kom ik rond met mijn geld wanneer ik straks op eigen benen sta?”

Jongeren en schulden

Uit onderzoek blijkt dat steeds meer jongvolwassenen geconfronteerd worden met financiële problemen. Dergelijke situaties hoeven op zich niet altijd alarmerend te zijn. Het wordt **problematisch** van zodra iemand niet meer in de mogelijkheid is om zijn of haar betalingsverplichtingen te voldoen en er een effectieve schuldenlast ontstaat (Barendregt & Rodenburg, 2013). Wanneer wordt gekeken naar **determinanten** van schulden, is het volgens Remans (2009) geen evidentie één concrete oorzaak toe te schrijven aan het ontstaan van schuldenlast. Hoewel individuele tekortkomingen bijdragen tot het creëren van financiële moeilijkheden, kan deze problematiek niet enkel het gevolg zijn van individueel gedrag. Vaak gaat het om een combinatie van maatschappelijke ontwikkelingen en individuele factoren (Birkenmaier et al., 2017).

Jongeren worden bijvoorbeeld dagelijks geconfronteerd met het idee van de **consumptie maatschappij**. De media- en reclamewereld vergroot de maatschappelijke druk om te consumeren en erbij te horen. Denk maar aan de hype van de *AirPods* waardoor het plots niet meer hip is om een standaard hoofdtelefoon te gebruiken. Deze sector is tevens verantwoordelijk voor misleidende reclamebeelden van kredieten die men zogezegd zeer gemakkelijk kan afsluiten en terugbetalen (Hooghoff et al., 2009). Wanneer jongeren meegaan in deze rage omdat ze een eerder **impulsieve** of **verleidingsgevoelige houding** aannemen, verhoogt het risico op het ontstaan van schuldenlast. Van der Schors, van der Werf en Boer (2016) stellen dan ook dat de combinatie van beperkte financiële vaardigheden, zoals competenties, zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid, en een gebrek aan zelfcontrole in een maatschappij vol verleidingen en ontwikkelingen, nefast is voor de financiële situatie van deze kwetsbare doelgroep.

Daarnaast toont onderzoek van het Nationaal Instituut voor Budgetvoorlichting (NIBUD) in Nederland aan dat het risico op schulden bij jongeren vergroot van zodra zij de stap zetten naar **zelfstandig wonen** (van der Scors, van der Werf & Boer, 2016). Het is voor jongeren in vele situaties geen evidentie om de beschermende, meestal comfortabele vleugels van de ouders in te ruilen voor het zelfstandig leven. Wanneer deze jongeren juridisch gezien de fase van volwassenheid bereikt hebben, maar in wezen niet goed voorbereid zijn op het runnen van hun eigen huishouden, verhoogt ook het risico op de ontwikkeling van schulden. Men kan bijvoorbeeld moeilijkheden ondervinden om de maandelijkse huurkosten, energierekeningen of ziekenfondsbijdragen te betalen (Barendregt & Rodenburg, 2013).

Een verhaal van financieel bewustzijn

In 2013 voerde het Centrum voor Budgetadvies- en Onderzoek (CEBUD), verbonden aan de Thomas More hogeschool, een onderzoek uit naar financieel risicogedrag bij adolescenten. Hierbij namen 2.447 jongeren uit de derde graad van het secundair onderwijs van 63 Vlaamse scholen deel aan een online of schriftelijke bevraging over financieel gedrag. Het onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat jongeren globaal gezien hun financiële toekomst optimistisch inschatten. Slechts 7% van de bevroegde jongeren is bezorgd om op korte termijn geconfronteerd te worden met geldproblemen, terwijl 20% zich afvraagt hoe hun financiële situatie er in de verre toekomst zal uitzien (Cornelis & Storms, 2015).

We kunnen ons de vraag stellen of er wel een reden is om zo optimistisch te zijn. Zijn jongeren effectief in de mogelijkheid hun financiële situatie correct in te schatten? Volgens Heijst en Verhagen (2010) beschikken jongeren vaak over onvoldoende **financieel**

bewustzijn. Wanneer jongeren over dergelijk bewustzijn beschikken, hebben ze hun geldzaken onder controle, vinden ze sparen belangrijk en denken ze bewust na over hun toekomstige financiële positie. Eén van de determinanten die wordt toegeschreven aan het al dan niet beschikken over financieel bewustzijn, betreft de opvoedingsstijl van ouders. Dit betekent dat wanneer iemand van zijn of haar ouders heeft geleerd om met geld om te gaan, hij of zij de persoonlijke financiën beter onder controle heeft en meer belang hecht aan sparen (Claassen, Polman & Katteler, 2008). Maar wat wanneer jongeren deze financiële opvoeding niet van thuis uit meekrijgen?

Financiële educatie, een multidisciplinaire opdracht

Omwille van de verschillende maatschappelijke ontwikkelingen, treedt het belang van **financiële educatie** steeds meer op de voorgrond. De literatuur definieert dit als het proces waarbij jongeren

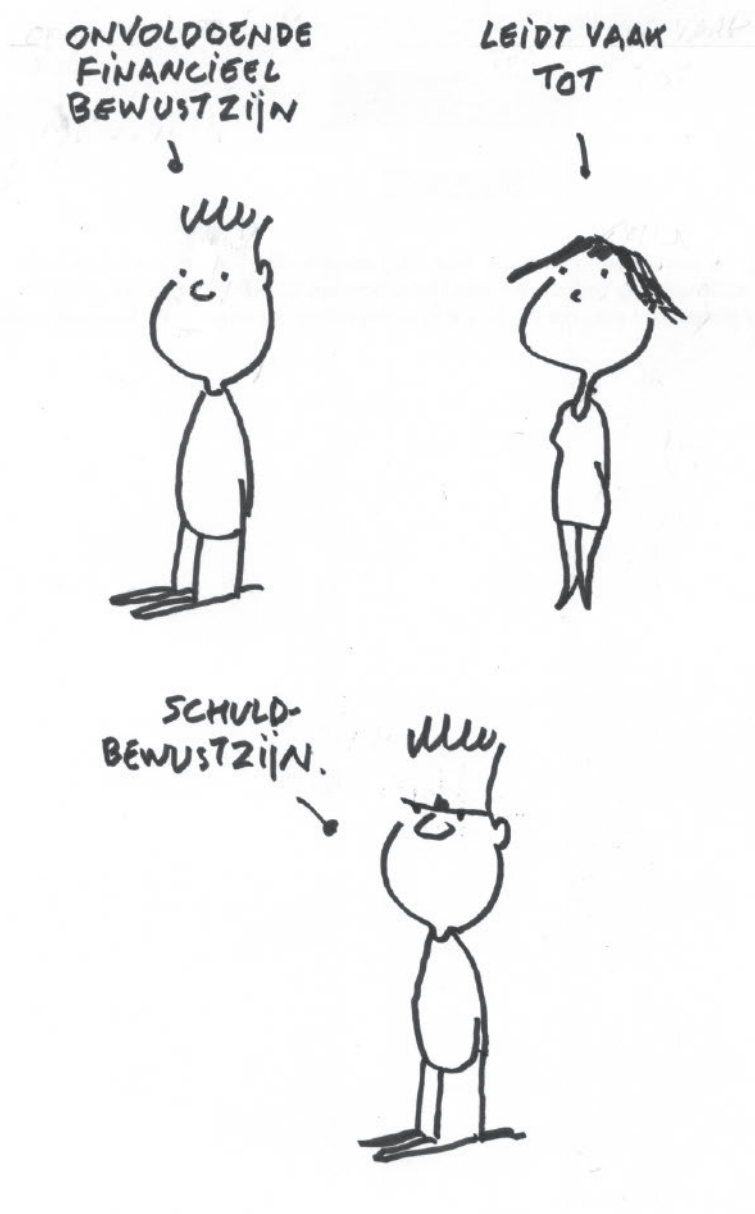
het begrip van financiële concepten verbeteren en, door informatie en objectief advies, de vaardigheden en het vertrouwen ontwikkelen om zich meer bewust te worden van financiële risico's en kansen om geïnformeerde keuzes te maken. Hierdoor weten ze waar ze terecht kunnen voor hulp en zijn ze in de mogelijkheid om effectieve acties te ondernemen om hun financieel welzijn te verbeteren (OECD, 2005). Binnen de context van jongeren, impliceert dit bijvoorbeeld dat ze leren om verantwoorde keuzes te maken met een beperkt budget.

Wanneer jongeren binnen hun familiaal of sociaal netwerk beperkt of niet ondersteund worden in de ontwikkeling van financieel bewustzijn of vaardigheden, wordt de rol van financiële educatie binnen het onderwijs steeds belangrijker (Cornelis & Storms, 2015). Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld informatie geven over omgaan met geld, reclame en keuzes maken (van der Scors, van der Werf & Boer, 2016). Heijst en Verhagen (2010) zijn echter van mening dat dit niet enkel

een taak is van het onderwijs, maar ook het sociaal werk heeft hierin haar aandeel. We spreken dan over de **financiële sociaalwerkpraktijk**. Deze discipline binnen het sociaal werk, leent haar principes uit de internationale definitie van sociaal werk, waarbij sociale rechtvaardigheid, mensenrechten, collectieve verantwoordelijkheid en respect voor diversiteit centraal staan (IFSW, 2017). De praktijk van de financiële sociaalwerkprofessie richt zich op financieel kwetsbare bevolkingsgroepen en gemeenschappen, met het doel de financiële draagkracht, bewustzijn en weerbaarheid te vergroten (Birkenmaier, Frey & Sherraden, 2016).

Vertaald naar de Vlaamse context, worden de principes van de financiële sociaalwerkpraktijk onder andere toegepast binnen de **Openbare Centra voor Maatschappelijk Welzijn** (OCMW). Sedert 2019 is het OCMW maximaal geïntegreerd binnen de werking van de steden en gemeenten, maar hun kernopdracht ligt nog steeds vervat in de Organieke OCMW-Wet van 1976. Artikel 1 van deze wet stelt dat iedereen recht heeft op maatschappelijke dienstverlening en een menswaardig leven. Zo wordt er vanuit het OCMW sterk ingezet op **schuldhulpverlening**, een hulpverleningsvorm waarbij sociaal werkers een sociaal duurzaam perspectief trachten te construeren waarin stabilisatie en optimalisatie van de financiële leefomstandigheden van cliënten centraal staat (Brodala, 2012).

De hulpverlening kan opgedeeld worden in verschillende gradaties van autonomiebehoud en verantwoordelijkheid. Zo richt **budgetbegeleiding** zich op het begeleiden van cliënten bij het beheren van hun budget, terwijl **budgetbeheer** de financiën geheel of gedeeltelijk overneemt van de hulpvrager. Wanneer het aantal openstaande facturen te complex is voor cliënten, wordt er overgeschakeld naar **schuldbemiddeling**. De sociaal werker biedt in deze ondersteuning via het afspreken van afbetalingsplannen met schuldeisers, maar de betalingsverantwoordelijkheid blijft wel in handen van de hulpvrager. Wanneer de schuldproblematiek een structureel karakter heeft en schuldbemiddeling of een andere schuldhulpverleningsvorm ontoereikend is, kan een procedure **collectieve schuldenregeling** opgestart worden. Deze regeling biedt gerechtelijke bescherming en is enkel toegankelijk voor



cliënten die niet in de mogelijkheid zijn alle openstaande vorderingen binnen een redelijke termijn te voldoen (Delpor- te, 2012; Remans, 2009).

Stad Antwerpen voegt aan haar schuld- hulpverlening ook een preventieve en educatieve opdracht toe. Deze **schuld- preventie** is een overkoepelende term voor een diversiteit aan interventies en acties die bijdragen tot het ontwikkelen van gezond financieel gedrag. Hoewel preventieve hulpverlening in het be- lang is van meerdere bevolkingsgroe- pen, is er binnen de schuldpventie een specifieke aandacht voor jongeren. Wanneer deze doelgroep kampt met fi- nanciële problemen, wordt dit meestal veroorzaakt door bepaalde normen, waarden of gedragsmatige factoren. Preventieve schuldhulpverlening kan er dan op gericht zijn om bijvoorbeeld via grootschalige projecten op secundaire scholen, jongeren bewust te maken van het belang van financieel gezond gedrag en hen te motiveren dergelijk gedrag ef- fectief te vertonen (Jungmann et al., 2012).

Preventie en educatie centraal binnen het inleefhuis

De preventieve schuldhulpverlening krijgt binnen stad Antwerpen sedert 2016 vorm via het inleefhuis. Deze interactieve budgetbeurs wordt jaarlijks georganiseerd door de dienst Schuldhulpverlening en richt zich op studenten van het derdegraads secundair onderwijs. Het sluit sterk aan bij de leefwereld van jongeren die binnenkort op eigen benen staan en het wil hen voorbereiden op de financiële uitdagingen die deze nieuwe zelfstandigheid met zich meebrengt. Daarnaast maakt de budgetbeurs hen ook duidelijk dat er verschil- lende hulp voorhanden is wanneer het dreigt fout te lopen (Stad Antwerpen, 2020).

Het inleefhuis kan vergeleken worden met een parcours waarin jon- geren op een interactieve manier kennis maken met verschillende aspecten van zelfstandig wonen en de bijhorende financiële impli- caties. Het parcours bestaat uit verschillende ruimtes en per ruimte krijgen de jongeren onder andere tips over besparen, verzekeringen, goedkoop boodschappen doen en huishoudelijke administratie. Zo wordt er bijvoorbeeld in de keuken een vergelijkende test uitge- voerd waarbij we studenten aanleren dat witte producten vaak veel goedkoper, maar minstens even kwalitatief zijn dan de A-merken. Hetzelfde doen we in de badkamer, waarin we hen duidelijk ma- ken dat generische geneesmiddelen hetzelfde effect hebben dan de grote merken. Het inleefhuis verplicht jongeren niet om radicaal over te schakelen naar deze goedkopere producten, maar het maakt wel duidelijk dat er voor elk product een alternatief beschikbaar is.

Om optimaal aan te sluiten bij de hedendaagse leefwereld van jon- geren, bekijkt het inleefhuis jaarlijks waarin het zichzelf kan ver-

HET PROBLEEM MET
GELD VERDIENEN IS



HET WEER MOET
UITGEGEVEN
WORDEN.



nieuwen. Zo is het concept van deelmobiliteit, zoals de gekende Antwerpse Velo's en deelsteps, een nieuw thema sinds de editie van 2020 en krijgen studenten informatie over de recent verplichte rookmelders in huis. Ook draagt het haar steentje bij aan ecologi- sche thema's via een digitaal sorteerspel en het gebruik van een duurzaam energiespel. Deze digitale strategie wordt doorgetrokken doorheen het volledige parcours door zoveel mogelijk beeldmateri- aal, tablets en een online afsluitende kennisquiz te integreren.

Het inleefhuis is intussen een vaste waarde geworden binnen de stad. Zo vinden jaarlijks meer dan 1000 leerlingen uit verschillende Antwerpse scholen, de weg naar de interactieve budgetbeurs. Jaar per jaar wordt duidelijk dat jongeren zich onvoldoende bewust zijn van alle aspecten die verbonden zijn aan zelfstandig leven. Wanneer bij aanvang van de interactieve rondleiding gevraagd wordt aan stu- denten hoeveel ze denken te verdienen wanneer ze net beginnen te werken, krijgen de begeleiders vaak bedragen tussen de € 2.000 en € 2.500 te horen. Tijdens het brievenbusspel in de inkomhal, wordt bijvoorbeeld duidelijk dat jongeren onvoldoende gekend zijn met instanties, zoals de Vlaamse overheid, de Rijksdienst voor Arbeids- voorzieningen en de Federale Overheidsdienst Financiën. Ook het herroepingsrecht bij het afsluiten van contracten, de verradelijk- heid van kopen op afbetaling en koppelverkoop als consumptiestra- tegie is vaak ongekend. Dit maakt duidelijk dat financiële educatie en preventie bij jongeren geen luxe, maar absolute noodzaak is.

De kracht van ervaringsdeskundigheid en professionele expertise

Hoewel de organisatie van het inleefhuis in handen ligt van de afdeling Schuldhulpverlening van de stad Antwerpen, kan de bud- getbeurs steeds rekenen op ondersteuning van vrijwilligers via Vorming Plus. Deze organisatie bezit expertise in het opzetten en

begeleiden van groepsprojecten, gemeenschapsvorming en het steunen van maatschappelijk engagement (Vormingplus, 2020). De vrijwilligerspoule is een gediversifieerde groep, bestaande uit zowel gepensioneerden, beroepsactieven als ervaringsdeskundigen.

De kracht van het inleefhuis schuilt in de bundeling van ervaringsdeskundigheid en professionele expertise. De sociaal werkers beschikken over professionele kennis, maar zijn naast hun functie als hulpverlener, ook gewoon mensen die thuis een huishouden te runnen hebben. Dit geldt eveneens voor de vrijwilligers, ook zij beschikken over een combinatie van professionele- en ervaringskennis. Bepaalde tips die worden meegegeven aan studenten komen voort uit professionele kennis, zoals het invorderingstraject van gerechtsdeurwaarders. Anderzijds zijn bepaalde tips afkomstig uit de dagelijkse "huishoudpraktijk", zoals het gebruik van soda in de plaats van dure poetsmiddelen. Laat het net deze combinatie zijn van professionaliteit en ervaringsleren dat ervoor zorgt dat het inleefhuis jaar per jaar haar preventieve en educatieve functie kan vervullen.

Een toekomst van samenwerken en krachten bundelen

Het inleefhuis wordt niet enkel binnen grondgebied Antwerpen georganiseerd, ook in West-Vlaanderen en tal van andere regio's worden gelijkaardige initiatieven opgericht. De Antwerpse budgetbeurs heeft inmiddels haar vijfde editie achter de rug. Hierdoor wordt het tijd om de werking kritisch onder de loep te nemen en te bekijken hoe we verder kunnen innoveren. Het inleefhuis werkt elk jaar samen met verschillende interne diensten, zoals de afdeling Wonen van de stad Antwerpen en het Ecohuis. Naar de toekomst toe moeten we bekijken hoe we de krachten kunnen bundelen met meerdere organisaties en actoren, zoals leerkrachten, verenigingen waar armen het woord nemen en ervaringsdeskundigen, om zo optimaal mogelijk in te spelen op de noden en vragen die leven binnen onze beoogde doelgroep. Wat speelt er in de leefwereld van jongeren en hoe kunnen we de fysieke en achterliggende architectuur van het inleefhuis hier zo optimaal mogelijk op afstemmen? Investeren in preventie en de toekomst van jongeren is belangrijk. En laat dat net zijn waar het inleefhuis zijn schouders steeds zal blijven onderzetten.

Kay REMON

Deskundige Schuldhulpverlening &
Projectleider Inleefhuis Antwerpen

LITERATUURLIJST

- Barendregt, C., Rodenburg, G. (2013). Schuldenproblematiek bij kwetsbare jongeren. Een kwalitatief onderzoek naar kwetsbare jongeren met schulden in Rotterdam, Rotterdam, IVO Instituut voor Onderzoek naar Leefwijzen en Verslaving.
- Birkenmaier, J., Jacobson, J., Sherraden, M. (2016). Financial Social Work, In Xiao, J., (red.), Handbook of Consumer Finance Research, 115-127, Zwitserland, Springer.
- Birkenmaier, J., McClendon, G., Rochelle, M., Sherraden, M. (2017). Financial Capability and Asset Building in Social Work Education: Is it "The Big Piece Missing?", Journal of Social Work Education, 53, 1, 132-148.
- Brodala, J., (2012), PROCES-T-ZAAM. Sleutelfactoren voor integraal preventief en duurzaam werken in budgethulpverlening en schuldbemiddeling, <http://www.budgethulpverlening.info/>
- Claassen, A., Polman, J., Katteler, H. (2008). Financieel inzicht van 8 tot 18 jarigen in Nederland, Den Haag, CENTIQ.
- Cornelis, I., Storms, B. (2015). Financieel risicogedrag bij jongeren. Resultaten van een survey-onderzoek bij leerlingen, CEBUD.
- Delporte, J., (red.) (2012). De collectieve schuldenregeling. Algemeen overzicht van de wetgeving, Brussel, Federale Overheidsdienst Economie, K.M.O., Middenstand en Energie.
- Heijst, P., Verhagen, S., (red.) (2010). Geld rolt. De rol van professionals bij financiële bewustwording van jongeren, Amsterdam, SWP.
- Hooghoff, H., Studulski, F., van Uffelen, R., Wagenaar, H. (2009). Basisvisie Financiële Educatie. Financiële educatie in primair en voortgezet onderwijs. Leerplankader voor ontwikkeling en implementatie, Den Haag, CENTIQ.
- IFSW. (2017). Global Definition of the Social Work Profession, <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- OECD. (2005). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education, OECD.
- Jungmann, N., van Geuns, R., Klaver, J., Wesdorp, P., van der Wolk, J. (2012). Preventie: beter voorkomen dan genezen, Hogeschool Amsterdam-Utrecht.
- Remans, M., (red.) (2009). Handboek Schuldbemiddeling, Brussel, Politeia.
- Stad Antwerpen. (2020). Inleefhuis leert jongeren omgaan met geld, <https://www.antwerpen.be/socialecentra/ik-zoek-hulp/financi%C3%A4le-hulp/inleefhuis-leert-jongeren-omgaan-met-geld>
- van der Schors, A., van der Werf, M., Boer, M. (2016). Kans op financiële problemen, Utrecht, NIBUD.
- Vormingplus (2020). Over ons, <https://www.vormingplusantwerpen.be/over-ons/>

Vervulling van basisbehoeften bij meisjes voor en na een verblijf in een gemeenschapsinstelling

Lore VAN DAMME, Olivier F., COLINS en Wouter VANDERPLASSCHEN

Meisjes in gesloten voorzieningen vormen een kwetsbare en onderbelichte groep binnen de jeugdhulpverlening. Bovendien vertrekt het beperkte aantal beschikbare studies met betrekking tot deze groep voornamelijk van een risicomanagement perspectief. Dit terwijl een sterktegericht, empowerend perspectief kan bijdragen tot een betere maatschappelijke re-integratie. In deze bijdrage willen we de toepasbaarheid en mogelijke meerwaarde van het 'Good Lives Model' illustreren bij meisjes voor en na een verblijf in een gemeenschapsinstelling.

Van puur risicomanagement naar empowerment

Meisjes in gesloten voorzieningen (waaronder gemeenschapsinstellingen) vormen een kwetsbare en onderbelichte groep binnen de jeugdhulpverlening en het wetenschappelijk onderzoek. Bovendien focust het beperkte aantal beschikbare studies met betrekking tot deze groep haast uitsluitend op risicofactoren voor psychische problemen of gedragsproblemen (Colins et al., 2017; Van Damme et al., 2014). Deze studies richten zich voornamelijk op één doel: het verkrijgen van inzichten die ons helpen om het risico op antisociaal gedrag te verlagen. Dit is uiteraard relevant vanuit een *risicomanagement perspectief*, maar vaak heeft men hierbij onvoldoende aandacht voor wat de meisjes in kwestie zelf belangrijk vinden. Op die manier dreigen ze elementen over het hoofd te zien die net van cruciaal belang kunnen zijn om ondersteuning op maat te bieden. Verschillende wetenschappers stellen dan ook dat er nood is aan onderzoek dat vertrekt vanuit een sterktegericht, empowerend perspectief. Onze studie speelt hierop in door het 'Good Lives Model' (GLM) te onderzoeken bij meisjes voor en na een verblijf in gemeenschapsinstelling 'De Zande' in Beernem.

Het GLM is een rehabilitatiemodel dat, vertrekkend vanuit een *sterktegericht, empowerend perspectief* (Ward, 2002), een verklaring biedt voor de ontwikkeling van antisociaal gedrag. Individuen die antisociaal gedrag stellen worden in de eerste plaats gezien als personen die, net als iedereen, op zoek zijn naar een goed leven. Antisociaal gedrag wordt beschouwd als een ongepaste manier om universele basisbehoeften te vervullen. De term 'ongepast' verwijst naar 'het in strijd zijn met de wet en bredere sociale normen'. In te-

genstelling tot het risicomanagement perspectief, schuift dit model expliciet een *dubbele doelstelling* naar voor: het verlagen van het risico op antisociaal gedrag én het verhogen van de levenskwaliteit van het individu. Deze twee doelen zijn, aldus het GLM, onlosmakelijk met elkaar verbonden. Verschillende studies wezen reeds op de toepasbaarheid en mogelijke meerwaarde van het GLM in het werken met uithuisgeplaatste jongeren (Vandeveldte et al., 2019). We stellen echter vast dat de wetenschappelijke basis voor het GLM bij deze jongeren op heden nog in de kinderschoenen staat, zeker bij de onderbelichte groep van meisjes in gesloten voorzieningen (Van Damme et al., 2017).

Met onze studie probeerden we hieraan tegemoet te komen. Meer bepaald wilden we inzicht krijgen in de manier waarop meisjes hun basisbehoeften vervulden/vervullen voor en na een verblijf in een gemeenschapsinstelling. In de periode 2017-2018 bevroegen we dertig meisjes (gemiddelde leeftijd 20 jaar) die tussen 2012 en 2014 een tijdlang in een gemeenschapsinstelling verbleven. Aan de hand van diepte-interviews verkenden we de verschillende basisbehoeften van het GLM: lichamelijke gezondheid, psychische gezondheid, verbondenheid, ergens bij horen, goed zijn op school/werk, goed zijn in vrijetijdsactiviteiten, kennis, creativiteit, plezier, zelfstandigheid en betekenis vinden in het leven. Samen met de meisjes keken we terug naar hoe het vroeger was, meer bepaald vlak voor hun plaatsing. Daarnaast gingen we in op de vervulling van hun basisbehoeften op dit moment, ongeveer vier jaar na hun vertrek uit de gemeenschapsinstelling. Voor het afnemen van de diepte-interviews maakten we gebruik van een interviewleidraad (op verzoek te verkrijgen bij de eerste auteur). Om de achtergrond en focus van de studie te introduceren, kregen de

Het Good Lives Model (GLM) biedt een verklaring voor de ontwikkeling van antisociaal gedrag

meisjes bij het begin van het interview een lijst met de elf basisbehoeften. Beide delen (zowel m.b.t. hun vroegere als hun huidige leven) startten met een open uitnodiging tot gesprek (bv. "Vertel mij een beetje over jezelf en jouw leven vlak voordat ik jou zag in de gemeenschapsinstelling/op dit moment"). Verdergaand op het specifieke verhaal van de meisjes, stelden we vervolgens meer gedetailleerde verkennende vragen (bv. "Wat zorgde/zorgt ervoor dat dit zo belangrijk voor jou was/is?", "Wat deed/doe je dagdagelijks om dit te bereiken?", "Wat hielp/helpt jou om dit te bereiken?"). Doorheen het interview, alsook op het einde van elk deel, gebruikten we de lijst met basisbehoeften om te structureren, samen te vatten en de interpretaties van de interviewer bij de meisjes af te toetsen. We analyseerden de dertig transcripten aan de hand van een theoriegestuurde thematische analyse. De tussentijdse resultaten werden teruggestuurd naar de meisjes ter aanvulling of feedback.

Hieronder worden de belangrijkste resultaten van ons onderzoek weergegeven, waarover we uitgebreid rapporteren in Fortune et al. (in progress) en Van Damme et al. (in progress). Alle namen die worden gebruikt zijn pseudoniemen. Een overzicht van de belangrijkste resultaten is ook terug te vinden in Tabel 1 (zie achteraan dit artikel).

Belangrijkste basisbehoeften in het leven van de meisjes

In het vroegere leven van deze meisjes waren zelfstandigheid en verbondenheid de belangrijkste basisbehoeften. Bij de meeste meisjes waren deze zelfs zo belangrijk dat een heleboel andere basisbehoeften (bv. lichamelijke gezondheid, goed zijn op school/werk) verwaarloosd werden. In zo'n geval spreekt men van een beperkte reikwijdte van het levensplan.

"Ik had ook zoiets van: 'iedereen en alles rondom mij, pff, het interesseert me nie, wa da 'k ook kwijt geraak, het interesseert me nie'. Ik dacht nie na. Bij niks. Euhm, ja, ik had ook nie veel mensen nie meer. Ik had dan juist ja, mijne vriend toen. Maar die heeft nen helen slechten invloed op mij gehad. En da leek voor mij alles op da moment, ik zou der alles voor gedaan hebben. Ma echt alles. (...) Ik denk da 'k ik mij toen inderdaad echt wel zo hard had vastgeklampt aan den dienen, da 'k ik echt gewoon niks nie meer zag.'" (Rebecca, 21 jaar)

In het huidige leven van de meisjes is, naast zelfstandigheid en verbondenheid, ook psychische gezondheid zeer belangrijk. Het valt op dat er bij de meeste meisjes op dit moment geen sprake meer is van verwaarlozing van andere basisbehoeften. Dat is een belangrijke, positieve verandering ten opzichte van vroeger.

Sterktes en obstakels bij de meisjes en hun omgeving

In het vroegere leven van de meisjes hadden de belangrijkste *sterktes* vooral te maken met de basisbehoefte zelfstandigheid. Een klein aantal spreekt over het belang van bepaalde dagdagelijkse/sociale vaardigheden, die hen hielpen om op eigen benen te staan en richting te geven aan hun leven. Steun van ouders hielp ook om deze basisbehoefte te vervullen, maar dit was slechts voor een zeer klein aantal meisjes het geval. Dergelijke ouderlijke steun kan gezien

worden als een belangrijke ervaring uit de kindertijd/jeugd die een positieve invloed kan hebben op het verdere leven van de meisjes. Vroeger hadden de belangrijkste *obstakels* dan weer vooral betrekking op de basisbehoeften psychische gezondheid, zelfstandigheid en verbondenheid. Meer dan de helft vertelt over negatieve gedachten/gevoelens die hun psychische gezondheid verstoorden. In vele gevallen waren deze gelinkt aan traumatische ervaringen, zoals fysieke verwaarlozing/mishandeling en seksueel misbruik. Beperking van keuzevrijheid door de ouders/jeugdrechtbank/instelling zorgde voor problemen in het bereiken van zelfstandigheid. Bovendien maakten problemen met ouders het moeilijk om een gevoel van verbondenheid te bereiken. Problemen met ouders en traumatische ervaringen kunnen gezien worden als belangrijke ervaringen uit de kindertijd/jeugd die een negatieve invloed kunnen hebben op het verdere leven van de meisjes.

In het huidige leven van de meisjes hebben de belangrijkste *sterktes* vooral te maken met de basisbehoeften zelfstandigheid en psychische gezondheid. De meerderheid van de meisjes spreekt over bepaalde dagdagelijkse/emotionele vaardigheden die hen helpen om zelfstandig te zijn. Bovendien geeft meer dan de helft aan dat sociale steun hen helpt om tot rust te komen

"Dus, ja, die (mijn partner) zegt ook veel: 'maar ge zijt gij een goeie mama.' Dus dat helpt wel mee. Allé, dat ik een beetje steun voel, dat ik niet, allé, mij helemaal naar beneden laat vallen. Gelijk dat ik vroeger... ik had niemand die al gelijk positief bezig was over mij. Nu heb ik da wel." (Melissa, 21 jaar)

Op dit moment hebben de belangrijkste *obstakels* dan weer vooral betrekking op de basisbehoeften lichamelijke gezondheid en verbondenheid. Voor de meerderheid van de meisjes maken heel wat lichamelijke problemen (bv. lichamelijke letsels, slaapproblemen) het moeilijk om gezond te leven/zijn. Bovendien zorgen problemen met ouders bij de meeste meisjes voor moeilijkheden op vlak van verbondenheid. Deze problemen kunnen opnieuw gezien worden als belangrijke ervaringen uit de kindertijd/jeugd die een negatieve invloed kunnen hebben op het verdere leven van de meisjes.

De toename aan sterktes zowel bij de meisjes zelf als in hun omgeving is een belangrijke, positieve verandering ten opzichte van vroeger. We merken wel op dat de meerderheid daarnaast ook nog steeds heel wat obstakels ervaart met betrekking tot bepaalde basisbehoeften.

(On)gepaste middelen/doelen om basisbehoeften te vervullen

In het vroegere leven van de meisjes hadden de belangrijkste *gepaste middelen/doelen* vooral te maken met de basisbehoeften psychische gezondheid en verbondenheid. Bijna de helft vertelt over gepaste manieren die ze gebruikten om tot rust te komen (bv. het zoeken van hulp, het luisteren naar muziek). Anderen spreken over gezonde relaties die ze aangingen/wilden aangaan met familie, vrienden of anderen om de basisbehoefte van verbondenheid te vervullen. Afhankelijk van de specifieke levensverhalen hadden deze gepaste middelen/doelen geen relatie of een protectieve relatie tot antisociaal gedrag. Dit laatste betekent dat ze zorgden voor een kleinere kans op antisociaal gedrag. Vroeger hadden de belangrijk

ste *ongepaste middelen/doelen* dan weer vooral te maken met de basisbehoeften psychische gezondheid en zelfstandigheid. De meeste meisjes spreken over ongepaste manieren die ze gebruikten om tot rust te komen (bv. overmatig alcohol/druggebruik, weglopen, agressie, automutilatie). Een gelijkaardig aantal vertelt dat ze hun eigen zin deden (bv. weglopen, agressie, rebels gedrag vertonen) om de basisbehoefte van zelfstandigheid te vervullen.

“Ik was echt erg. Ik vocht voor alles. Stond het mij nie aan, toek, op zijn gezicht. (...) Over mij moeten ze gene baas spelen, ik ben baas over mijn eigen.” (Marie, 19 jaar)

Afhankelijk van de specifieke levensverhalen hadden deze ongepaste middelen/doelen geen relatie, een directe of indirecte relatie tot antisociaal gedrag. De indirecte relatie was het resultaat van een spiraaleffect dat in de vroegere levensverhalen van meer dan de helft van de meisjes kon teruggevonden worden. In de meeste gevallen ontstond de spiraal van negatieve invloeden door het weglopen of door een ongezonde liefdesrelatie.

Ook in het huidige leven van de meisjes hebben de belangrijkste *gepaste middelen/doelen* vooral te maken met de basisbehoeften psychische gezondheid en verbondenheid. De meisjes verwijzen allemaal naar gepaste manieren die ze gebruiken/proberen te gebruiken om tot rust te komen (bv. afstand nemen van negatieve contacten, schrijven). Een zeer grote groep spreekt ook over het aangaan/willen aangaan van gezonde relaties met familie, vrienden of hun partner om de basisbehoefte van verbondenheid te vervullen. Afhankelijk van de specifieke levensverhalen hebben deze gepaste middelen/doelen geen relatie of een protectieve relatie tot antisociaal gedrag. Ook op dit moment hebben de belangrijkste *ongepaste middelen/doelen* dan weer vooral te maken met de basisbehoeften psychische gezondheid en zelfstandigheid. Ongeveer de helft van de meisjes zegt ongepaste manieren te gebruiken om tot rust te komen (bv. overmatig alcohol/druggebruik, agressie). Bovendien spreekt een kleiner aantal over het gebruik van agressie om te strijden voor rechtvaardigheid of om zichzelf te verdedigen, in functie van de basisbehoefte zelfstandigheid. Afhankelijk van de specifieke levensverhalen hebben deze ongepaste middelen/doelen geen of een directe relatie tot antisociaal gedrag. Een indirecte relatie of een spiraaleffect kan hier niet worden teruggevonden.

De toename aan gepaste middelen/doelen en de afname aan ongepaste middelen/doelen in het huidige leven van de meisjes zien we als twee belangrijke, positieve veranderingen ten opzichte van vroeger.

Samenhang en conflict tussen basisbehoeften

Het belangrijkste voorbeeld van *samenhang* in het vroegere leven van de meisjes was de samenhang tussen psychische gezondheid en verbondenheid. Deze samenhang werd ervaren door een zeer klein aantal. Deze meisjes slaagden erin tot rust te komen door afstand

te nemen van hun ouders. Het belangrijkste voorbeeld van *conflict* in het vroegere leven was het conflict tussen zelfstandigheid en verbondenheid. Dit conflict werd ervaren door een klein aantal. Deze meisjes vonden hun zelfstandigheid heel belangrijk, terwijl hun dagdagelijkse leven werd gedomineerd door bijvoorbeeld het gemanipuleerd worden door hun partner.

Ook in het huidige leven van de meisjes heeft het belangrijkste voorbeeld van *samenhang* betrekking op de basisbehoeften psychische gezondheid en verbondenheid. Deze samenhang werd ervaren door meer dan de helft. Deze meisjes slagen erin/proberen tot rust te komen door afstand te nemen van bepaalde negatieve contacten (bv. ouders/familie, partner/vrienden).

“Ik ben gelukkiger als ik nie bij mijn moeder ben. (...) Zij verwacht da ik haar mamafiguur speel. Ik heb da nie nodig nu, ik moet voor mezelf zorgen. Euhm, ja ik kom op de eerste plaats, misschien is da egoïstisch, ma ik heb da nodig nu. Euhm, ik ben juist zo goe bezig en ik wil da zo houden.” (Ruth, 19 jaar)

Het belangrijkste *conflict* op dit moment is het conflict tussen zelfstandigheid en psychische gezondheid aan de ene kant en verbondenheid aan de andere kant. Dit conflict wordt ervaren door een klein aantal. Deze meisjes ervaren een spanning tussen bepaalde waardevolle relaties (bv. ouders/familie, partner/kind) enerzijds en het bereiken van zelfstandigheid en rust anderzijds (bv. door een tekort aan assertiviteit of door ruzies).

De toename aan samenhang tussen verschillende basisbehoeften in het huidige leven van de meisjes is een belangrijke, positieve verandering ten opzichte van vroeger. We merken wel op dat een deel van de meisjes daarnaast ook nog steeds conflicten ervaart tussen bepaalde basisbehoeften.

Keerpunten in het leven van de meisjes

De belangrijkste keerpunten in het leven van de meisjes die geplaatst werden in een gemeenschapsinstelling hebben te maken met de basisbehoefte zelfstandigheid. Dit is op zich logisch, aangezien deze basisbehoefte gaat over richting geven aan het leven. De toename van bepaalde vaardigheden (bv. meer emotionele vaardigheden, meer zelfzorg) is een eerste keerpunt dat naar voor komt. Sociale steun (bv. van partner/[schoon]familie) vormt een tweede belangrijk keerpunt. Tot slot wordt de keuze voor een andere/prosociale levensstijl (bv. de keuze voor een saai/clean/verantwoordelijk leven) aangehaald als een belangrijk kantelmoment.

“Da’s gewoon uw eigenste klik die ge moet maken in uw hoofd. Je moet in één keer zeggen: ‘soit, ik laat het, ik kan da, ik heb doelen waarvoor ik het wil laten.’ En als ge die doelen hebt zoals ... een kindje, een goeie relatie, een goeie eigen woonst, dan, dan ging da ineens bij mij. Ja.” (Chelsea, 22 jaar)

Ondanks dat er nog steeds sprake is van obstakels en conflicten in het huidige leven van de meisjes, zien we dus over het algemeen wel heel wat positieve verandering ten opzichte van vroeger.

Het Good Lives Model als waardevol rehabilitatiekader voor meisjes in een gemeenschapsinstelling

Bovenstaande resultaten illustreren de toepasbaarheid van het GLM bij meisjes in een gemeenschapsinstelling. Hoewel het model oorspronkelijk voor volwassen seksuele delictplegers werd ontwikkeld, is het gezien de holistische en persoonsgerichte benadering gemakkelijk uit te breiden naar de populatie van meisjes in een gemeenschapsinstelling. Wel dient men extra oog te hebben voor eventuele leeftijds- en genderspecifieke elementen die het levensverhaal van de meisjes mee vormgeven (Van Damme et al., 2017). Zo bijvoorbeeld kan het belang dat de meisjes toekenden/toekennen aan zelfstandigheid en verbondenheid gekaderd worden binnen de specifieke ontwikkelingsfasen waarin ze zich bevonden en (nog steeds) bevinden. De adolescentie en jongvolwassenheid gaan namelijk gepaard met het groeiende belang van autonomie enerzijds en vriendschapsbanden en romantische relaties anderzijds. Het bijkomende belang van psychische gezondheid in het huidige leven van de meisjes weerspiegelt dan weer hun inspanningen om in het reine te komen met het verleden. Een verleden dat, in vergelijking met jongens in een gemeenschapsinstelling, gekenmerkt wordt door een opvallend hogere blootstelling aan traumatische ervaringen (Vahl et al., 2016).

Bovenstaande resultaten illustreren, naast de toepasbaarheid, ook de mogelijke meerwaarde van het GLM bij meisjes in een gemeenschapsinstelling. Deze meerwaarde situeert zich op drie vlakken: ethisch, etiologisch en klinisch (Van Damme et al., 2017). Op ethisch vlak zien we, in lijn met Fortune (2018), hoe het in kaart brengen van levensverhalen vanuit het GLM bijdraagt aan een bredere en positievere beeldvorming. Een eenzijdige focus op problemen en risicofactoren dreigt te leiden tot een stigmatiserende en beschuldigende benadering, terwijl expliciete aandacht voor onderliggende, universele basisbehoeften en interne/externe sterktes samengaat met een meer menselijke en verbindende aanpak in het werken met meisjes in een gemeenschapsinstelling.

Op etiologisch vlak stellen we, in lijn met Ward en Fortune (2016), vast dat het in kaart brengen van levensverhalen vanuit het GLM bijdraagt aan een diepgaandere verklaring van antisociaal gedrag. Een pure focus op risicofactoren laat toe om antisociaal gedrag te voorspellen, maar niet om het te verklaren. Terwijl de holistische benadering van het GLM ons in staat stelt zicht te krijgen op de basisbehoeften die de meisjes met dit gedrag probeerden/proberen te vervullen. Het maakt het bovendien ook mogelijk zicht te krijgen op de context waarin dit gedrag tot stand is gekomen: welke interne/externe obstakels/sterktes er wel/niet speelden, hoe de verschillende basisbehoeften zich tot elkaar verhielden. Een dergelijk diepgaand inzicht in de ontwikkelingsmechanismen en -context van antisociaal gedrag bevordert het identificeren van mogelijke veranderingsmechanismen in het werken met meisjes in een gemeenschapsinstelling.

Voortbouwend op de zonet aangehaalde ethische en etiologische meerwaarde, zien we, in lijn met Print (2013) en Van Damme et al. (2017), ook de meerwaarde van het GLM op klinisch vlak. Door aandacht te besteden aan de onderliggende basisbehoeften die naar voor komen in de levensverhalen van de meisjes kunnen hulpverle-

ners inspelen op wat er voor hen écht toe doet. Een dergelijke benadering zal bijdragen tot het creëren van een minder bedreigende en meer motiverende context voor verandering. Dit maakt het GLM tot een hoopvol kader voor de maatschappelijke re-integratie van meisjes in een gemeenschapsinstelling.

**Lore VAN DAMME, Olivier F. COLINS en
Wouter VANDERPLASSCHEN**

Contactpersoon: Lore VAN DAMME, Postdoctoraal onderzoeker,
UGent, Vakgroep Orthopedagogiek,
Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent,
lorevandamme88@gmail.com

REFERENTIES

- Colins, O. F., Van Damme, L., Andershed, H., Fanti, K. A., & DeLisi, M. (2017). Self-reported psychopathic traits and antisocial outcomes in detained girls: a prospective study. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(2), 138-153.
- Fortune, C.-A. (2018). The Good Lives Model: A strength-based approach for youth offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 21-30.
- Fortune, C.-A., Van Damme, L., Vandeveldel, S., Vanderplasschen, W., & Colins, O. F. (in progress). A qualitative study on young women's lives prior to youth detention: Examining the Good Lives Model's etiological assumptions.
- Print, B. (Ed.). (2013). *The Good Lives Model for adolescents who sexually harm*. Brandon, Vermont: Safer Society Press.
- Purvis, M., Ward, T., & Willis, G. (2011). The Good Lives Model in practice: Offence pathways and case management. *European Journal of Probation*, 3(2), 4-28.
- Vahl, P., Van Damme, L., Doreleijers, T., Vermeiren, R., & Colins, O. F. (2016). The unique relation of childhood emotional maltreatment with mental health problems among detained male and female adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 62, 142-150.
- Van Damme, L., Colins, O., & Vanderplasschen, W. (2014). Gender differences in psychiatric disorders and clusters of self-esteem among detained adolescents. *Psychiatry Research*, 220, 991-997.
- Van Damme, L., Fortune, C.-A., Vandeveldel, S., Vanderplasschen, W. (2017). The Good Lives Model among detained female adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 37, 179-189.
- Van Damme, L., Fortune, C.-A., Vandeveldel, S., Vanderplasschen, W., & Colins, O. F. (in progress). A qualitative study on young women's lives four years after youth detention: Examining the Good Lives Model's etiological assumptions.
- Vandeveldel, S., ter Beek, E., & Van Damme, L. (2019). Verminderen van normoverschrijdend gedrag bij uithuisgeplaatste jeugdigen: de meerwaarde van het Good Lives Model. In A. T. Harder, E. J. Knorth, & C. H. Z. Kuiper (Eds.), *Uithuisgeplaatste jeugdigen: Sleutels tot succes in de behandeling*. Amsterdam: SWP.
- Ward, T. (2002). Good lives and the rehabilitation of offenders - Promises and problems. *Aggression and Violent Behavior*, 7(5), 513-528.
- Ward, T., & Fortune, C.-A. (2016). The role of dynamic risk factors in the explanation of offending. *Aggression and Violent Behavior*, 29, 79-88.

Tabel 1. Overzicht van de belangrijkste resultaten m.b.t. de vervulling van basisbehoeften bij meisjes voor en na een verblijf in een gemeenschapsinstelling

	Het vroegere leven, voor een verblijf in een gemeenschapsinstelling	Het huidige leven, na een verblijf in een gemeenschapsinstelling
Belangrijkste basisbehoeften	Zelfstandigheid (<i>n</i> = 24) en verbondenheid (<i>n</i> = 24) Verwaarlozing van overige basisbehoeften (<i>n</i> = 19)	Zelfstandigheid (<i>n</i> = 29), verbondenheid (<i>n</i> = 26) en psychische gezondheid (<i>n</i> = 26) Verwaarlozing van overige basisbehoeften (<i>n</i> = 4)
sterktes	Voor het vervullen van zelfstandigheid: - dagdagelijkse/sociale vaardigheden (<i>n</i> = 7) - steun van ouders (<i>n</i> = 2)	Voor het vervullen van zelfstandigheid: - dagdagelijkse/emotionele vaardigheden (<i>n</i> = 26) Voor het vervullen van psychische gezondheid: - sociale steun (<i>n</i> = 18)
obstakels	Voor het vervullen van psychische gezondheid: - negatieve gedachten/gevoelens (<i>n</i> = 18) Voor het vervullen van zelfstandigheid: - beperking van keuzevrijheid (<i>n</i> = 18) Voor het vervullen van verbondenheid: - problemen met ouders (<i>n</i> = 18)	Voor het vervullen van lichamelijke gezondheid: - lichamelijke problemen (<i>n</i> = 24) Voor het vervullen van verbondenheid: - problemen met ouders (<i>n</i> = 23)
gepaste middelen/doelen	Voor het vervullen van psychische gezondheid: - zoeken van hulp, luisteren naar muziek, ... (<i>n</i> = 14) Voor het vervullen van verbondenheid: - gezonde relaties met familie (<i>n</i> = 12), vrienden (<i>n</i> = 5) of anderen (<i>n</i> = 6)	Voor het vervullen van psychische gezondheid: - afstand nemen van negatieve contacten, schrijven, ... (<i>n</i> = 30) Voor het vervullen van verbondenheid: - gezonde relaties met familie (<i>n</i> = 28), vrienden (<i>n</i> = 25) of partner (<i>n</i> = 25)
ongepaste middelen/doelen	Voor het vervullen van psychische gezondheid: - overmatig alcohol/druggebruik, weglopen, ... (<i>n</i> = 22) Voor het vervullen van zelfstandigheid: - weglopen, agressie, rebels gedrag vertonen, ... (<i>n</i> = 21)	Voor het vervullen van psychische gezondheid: - overmatig alcohol/druggebruik, agressie, ... (<i>n</i> = 16) Voor het vervullen van zelfstandigheid: - agressie (<i>n</i> = 6)
samenhang	Tussen psychische gezondheid en verbondenheid (<i>n</i> = 2)	Tussen psychische gezondheid en verbondenheid (<i>n</i> = 17)
conflict	Tussen zelfstandigheid en verbondenheid (<i>n</i> = 6)	Tussen 'verbondenheid' en 'zelfstandigheid (<i>n</i> = 3) en psychische gezondheid (<i>n</i> = 3)'
keerpunten	Met betrekking tot zelfstandigheid - toename van bepaalde vaardigheden (<i>n</i> = 17) - sociale steun (<i>n</i> = 11) - de keuze voor een andere/prosociale levensstijl (<i>n</i> = 17)	

Arbeid en tewerkstelling

VDAB Knelpuntberoepenlijst 2020 - Het aantal beroepen waarbij werkgevers het moeilijker hebben om geschikte werknemers te vinden neemt opnieuw toe. Op de VDAB knelpuntberoepenlijst voor 2020 staan ondertussen 188 beroepen.
<https://www.vdab.be/trends/knelpuntberoepen>

Een bijgewerkte jongerengarantie - Om de strijd tegen de jeugdwerkloosheid op te voeren, zal de Commissie van de Europese Unie in het tweede kwartaal van 2020 haar voorstellen presenteren ter versterking van de jongerengarantie die nu al 3,5 miljoen jongeren helpt om een opleiding te volgen of werk te vinden.
<https://www.vleva.eu/nl/werk-en-sociale-zaken/eu-nieuws/roadmap-social-europe-de-weg-van-von-der-leyen-naar-een-sociaal-europa>

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Kruispuntdenken in het jeugdwerkzorg | Congres 2019
<https://www.youtube.com/watch?v=Y3BKzEly7EM&feature=youtu.be>

Congres van het Jeugdwerkzorg: Kruispuntdenken - Kruispuntdenken is immers een onmisbaar kader voor iedereen die strijdt tegen verschillende vormen van uitsluiting en onderdrukking, maar wat betekent dat nu concreet voor onze kinderen en jongeren?
<https://www.uitdemarge.be/congres-van-het-jeugdwerkzorg-2019-kruispuntdenken/>

Juridisch : jongerenrechten en -plichten

Onzichtbare Kinderen - In 2019 en 2020 werkt de Kinderrechtencoalitie rond het thema 'Onzichtbare Kinderen'. Heel wat kinderen en minderjarige doelgroepen blijven onderbelicht in de cijfers, niet gevat door het beleid en niet bereikt door heel wat organisaties. Dit kan gaan over kinderen op straat, jonge mantelzorgers, kinderen verstoken van onderwijs of jeugdhulp, vermiste kinderen op de vlucht, kinderen met ouders in de gevangenis, ... en nog veel meer.
<https://www.kinderrechtencoalitie.be/19-20-onzichtbare-kinderen/>

Nieuw lid: Kinderrechtencoalitie - Als vertegenwoordiger van een breed middenveld zijn we bijzonder verheugd dat wij sinds begin dit jaar officieel niet 25 maar 26 lidorganisaties mogen representeren. Het nieuwste lid stelt zichzelf kort voor en legt uit waarom het lid werd van de Kinderrechtencoalitie.
<https://www.kinderrechtencoalitie.be/nieuw-lid-sos-kinderdorpen/#nieuwlidSOS>

Vertrouwenpersonen en steunfiguren - Verslag van de studiedag : hoe krijgen ze een plaats in de jeugdhulp en in het netwerk van kinderen, jongeren en ouders?
<https://rechtspositie.be/04-thema/studiedagrechten.htm>

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Het Groteprioriteitendebat - Op vrijdag 26 april kwamen ongeveer 150 jongeren, jeugdwerkers, kinderrechtencoren, middenveldactoren, onderzoekers, lokale en Vlaamse ambtenaren en beleidsmensen. Ze debatteerden over de grote uitdagingen waar kinderen en jongeren van wakker liggen en maakten een rangschikking in de dertien voorliggende doelen voor het nieuwe Vlaamse jeugd- en kinderrechtencorensplan 2020-2024.
<http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/jkp/VerslagGroteprioriteitendebat.pdf>

Dit is hoe Sam snel geld verdient zonder ervoor te werken. - Het klinkt verleidelijk: een mooie som geld tegenover een kleine moeite. Want enkel je bankrekening en je bankkaart een keertje uitlenen: hoe erg kan dat zijn?
<https://www.febelfin.be/nl/consumenten/artikel/dit-hoe-sam-snel-geld-verdient-zonder-ervoor-te-werken>

Het nieuwe agentschap Opgroeien - dat ontstaan is uit de fusie van het vroegere Jongerenwelzijn - nu Jeugdhulp - en Kind en Gezin. Bij Opgroeien werken 3.116 medewerkers: 1.674 voor Jeugdhulp en 1.442 voor Kind en Gezin. Maar wat doet Opgroeien precies, en voor wie?
<https://www.opgroeien.be/nieuws-en-pers/nieuws/het-nieuwe-agentschap-opgroeien-cijfers>

Nieuwe of vernieuwde websites en apps

<https://www.opgroeien.be/> - De nieuwe site van "Opgroeien" opgestart na de fusie van *Kind en Gezin* en *Jongerenwelzijn*.

<https://www.opgroeien.be/werken-voor-opgroeien/vacatures> - De site van "Opgroeien" voor werkzoekenden, geïnteresseerd in deze sector.

<https://www.kijkwijzer-cinecheck.be/> - Vanaf 8 januari 2020 wordt Kijkwijzer ingevoerd voor films die in Belgische bioscopen worden vertoond. Kijkwijzer waarschuwt of een bioscoopfilm schadelijk kan zijn voor kinderen tot een bepaalde leeftijd. Bovendien toont Kijkwijzer aan de hand van pictogrammen wat de belangrijkste redenen voor die waarschuwing zijn: geweld, angst, seks, grof taalgebruik, discriminatie en alcohol- en drugsmisbruik.

Onderwijs, vorming en opleiding

Onlinecursus: aan de slag met eTwinning - Wil je digitaal en internationaal aan de slag met je klas, maar heb je nog wat koudwatervrees? Of is de eTwinning-wereld je nog te onbekend? Schrijf je dan in voor de gratis onlinecursus 'Aan de slag met eTwinning'.
<https://www.epos-vlaanderen.be/nl/nieuws/online-cursus-ga-van-start-met-een-etwinning-project>

Europese Onderwijsruimte - In het derde kwartaal van 2020 zal de Commissie de doelstellingen van de Europese onderwijsruimte verder ontwikkelen en een nieuw kader voor samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding met de lidstaten vaststellen, met inbegrip van een versterkte focus op het waarborgen dat jongeren ten minste het hoger secundair onderwijs voltooiën en voldoende basisvaardigheden bezitten.
<https://www.vleva.eu/nl/werk-en-sociale-zaken/eu-nieuws/roadmap-social-europe-de-weg-van-von-der-leyen-naar-een-sociaal-europa>

Gentle Teaching - Ieder mens verlangt naar een relatie waarin hij zich veilig, geliefd, liefdevol en verbonden voelt. Deze relatie noemt men in gentle teaching 'companionship'. Hoewel ieder mens naar een dergelijke relatie verlangt, zijn er veel mensen met bijzondere kwetsbaarheden die zich niet veilig, geliefd, liefdevol en verbonden voelen met anderen. Voor hen is het belangrijk dat we hen nadrukkelijk leren zich voor companionship open te stellen.
<https://www.gentleteaching.nl/gentle/nl/gentleteaching/1-introductie-nl>

Zo reageren scholen als vernieuwing op ze afkomt - Scholen gaan heel verschillend om met nieuwe maatregelen, regelgeving of instrumenten. Ze passen alleen het absolute minimum aan of gaan er uitgebreid mee aan de slag. En altijd vertalen ze de vernieuwing naar hun eigen context.
<https://www.veranderwijs.nu/verhaal/zo-reageren-scholen-als-vernieuwing-op-ze-afkomt>

Onderzoek

Omgevingsanalyse - Als voorbereiding voor het Vlaams jeugd- en kinderrechtencorensplan. Deze omgevingsanalyse heeft als focus *kinderen en jongeren van 0 tot 30 jaar in Vlaanderen*. De omgevingsanalyse bevat informatie over heel diverse beleids- en levensdomeinen en is in thematische hoofdstukken ingedeeld. Het is een referentiedocument voor een langdurig participatietraject, waarin de **grote prioritaire uitdagingen** inzake beleid voor kinderen en jongeren voor de volgende regering worden geformuleerd.
http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/jeugd_kinderrechtenbeleid_doc/jkp2020-2024/Omgevingsanalyse-JKP.pdf

Minderjarigen in een politieel of de volwassenenpsychiatrie. - Exploratief onderzoek over frequentie en aanpak.
<https://steunpuntwvg.be/images/swvg-3-rapporten/ef20-celslapers-rapport>

Integrating migrants: Aan welke voorwaarden moeten migranten die naar Europa willen komen, voldoen? In Straatsburg werd hierover bij de Raad van Europa het rapport 'Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities for migrants' gelanceerd.
<https://www.coe.int/en/web/portal/-/language-courses-more-beneficial-for-integration-of-migrants-than-tests>

Europese Unie

Roadmap Social Europe: de weg van Von Der Leyen naar een sociaal Europa

- Tegen een maatschappelijke context van digitalisering, een veranderende demografie en klimaat perikelen is de Europese pijler van Sociale Rechten gericht op het dagelijkse leven van elke burger rechtvaardig te maken. Of ze nu leren, werken, een baan zoeken of met pensioen gaan; wonen in een stad of op het platteland; ongeacht geslacht, ras of etnische afkomst, leeftijd, handicap, seksuele geaardheid of religieuze overtuiging.

- Eerlijk minimumloon voor werknemers in de EU
- Een Europese strategie voor gendergelijkheid en bindende transparantiemaatregelen
- Een bijgewerkte vaardighedenagenda voor Europa
- Europese Onderwijs Ruimte
- Een bijgewerkte jongerengarantie
- Een top over platformwerk en een *digital services act*
- Groenboek over veroudering en een demografierapport
- Europees actieplan tegen kanker
- Strategie voor personen met een handicap
- Europese werkloosheidsherverzekering

<https://www.vleva.eu/nl/werk-en-sociale-zaken/eu-nieuws/roadmap-social-europe-de-weg-van-von-der-leyen-naar-een-sociaal-europa>

Vlaamse Overheid

Vijf prioriteiten om beter op te groeien in Vlaanderen en Brussel - De Vlaamse regering keurde vijf prioriteiten goed voor het toekomstige jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (JKP).

http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb_beleidsplan_jkp2020_2024.aspx

Speerpunten beleidsnota Jeugd 2019-2024 - Het Vlaamse en bovenlokale jeugdwerk blijven ondersteunen en versterken, blijven inzetten op diversiteit en kwaliteitsverhoging van de jeugdverblijven, de verdere promotie van een kindvriendelijk lokaal beleid, de uitvoering van een ambitieus jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan, blijven investeren in gericht onderzoek over kinderen en jongeren.

http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1498809&mc_cid=519ee61517&mc_eid=42ddb903a

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

December 2019

- Hoger onderwijs in Vlaanderen. Informatiebrochure
- Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte Vlaams Onderwijspersoneel 2018

Januari 2020

- Van knelpunt tot speerpunt. Leesmotivatie in de Vlaamse lerarenopleidingen. Eindrapport
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Onderhoud DBSO
- Op zoek naar financiering? Ontdek wat de overheid voor jou kan doen

Februari 2020

- Jaarverslag van de Commissie Hoger Onderwijs
- Eén jaar kleutercoördinatorschap. Terugblik op 2017
- Actualisatie geluidshinderindicatoren 2018

* **Adviezen SARC** <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Artikel betreffende het voeren van een integriteitsbeleid.
- Voorstel van decreet houdende de organisatie van buitenschoolse opvang en de afstemming tussen buitenschoolse activiteiten.

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

- Beleidsnota 2019-2024. Onderwijs en vorming.
- Beleidsnota 2019-2024. Welzijn, volksgezondheid, gezin en armoedebestrijding.
- Vlaams opleidingskrediet privé-sector en private social profit en opleidingscheques.
- Uitvoeringsbesluiten Duaal Leren in BuSO.
- Ervaringsbewijs kinderopvang fitnessbegeleider.

* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)** <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Memorandum 2019-2024 Vlor. Investeren met ambitie. Onderwijskansen voor iedereen
- Uitvoeringsbesluiten bij de decreten over de erkenning van verworven competenties (EVC) en het geïntegreerd kwaliteitskader van beroepskwalificerende trajecten (GKK).
- Besluit van de Vlaamse Regering duaal leren buso.

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

- 14.01.2020 Thema's voor evaluatievragen over het Vlaamse financieringsmechanisme Advies in het kader van het OESO-project 'Resources in higher education'
- 15.01.2020 Programmaties in het buitengewoon basisonderwijs 2020-2021
- 15.01.2020 Nood aan duidelijkheid over de implicaties van de leerplichtverlaging Advies over de leerplicht voor vijfjarige kleuters vanaf 1 september 2020
- 23.01.2020 Programmatie in het buitengewoon secundair onderwijs - schooljaar 2020-2021
- 23.01.2020 Programmatie in de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs - schooljaar 2020-2021
- 23.01.2020 Advies over onderwijsdecreet XXX
- 23.01.2020 Een pleidooi voor strategische beleidsplanning om inclusief onderwijs te kunnen realiseren
- 13.02.2020 Programmatie van niche-basisopties in de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs - schooljaar 2020-2021
- 13.02.2020 Programmatie van duaal leren in het buitengewoon secundair onderwijs - schooljaar 2020-2021
- 19.02.2020 Vlor wil trekkende rol in debat over onderwijsdoelen basisonderwijs Brief aan minister Ben Weyts n.a.v. ontwikkelingen in onderwijsdecreet XXX
- 21.02.2020 Spots op gelijke onderwijskansen Advies met beleidsvoorstellen voor krachtig GOK-beleid
- 21.02.2020 Themazetting voor beleidsgericht onderwijsonderzoek 2020-2024 Advies met thema's en kennisvragen voor de tweede cyclus van SONO
- 21.02.2020 De opheffing Syntra Vlaanderen Advies over het voorontwerp van decreet tot opheffing van het publiekrechtelijk vormgegeven extern verzelfstandigd Agentschap 'Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - Syntra Vlaanderen', tot regeling van de taken en bevoegdheden en tot wijziging van de naam 'Hermesfonds'

Regelgeving

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

Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.edulex/

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

- 06.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 mei 2013 betreffende de loopbaanbegeleiding (B.S. 24.12.2019)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Arteveldehogeschool (B.S.16.02.2020)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de juridisch-administratieve ondersteuning als nieuwe opleiding van Thomas More Kempen (B.S20.01.2020)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de HVAC-systemen als nieuwe opleiding van de Hogeschool Gent (B.S21.01.2020)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de werforganisatie als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S. 27.01.2020)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot vermindering van de studieomvang van de master in de veiligheidswetenschappen (B.S. 27.01.2020)
- 2012.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de voertuigtechnieken als nieuwe opleiding van de Karel de Grote Hogeschool, Katholieke Hogeschool Antwerpen (B.S 07/02/2020)
- 10.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de elektromechanische systemen als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S 04.03.2020)
- 31.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van bijlage 1 bij het besluit van de Vlaamse Regering van 8 september 2017 betreffende de onderwijsbevoegdheden per vestigingsplaats van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.04.03.2020)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering over de tijdelijke onderwijsbevoegdheid om dringende redenen van een centrum voor volwassenenonderwijs voor het schooljaar 2019-2020 (B.S.27/01/2020)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot toekenning van een project-subsidie van maximaal 585.000 euro voor de organisatie van gezamenlijke digitale aanmeldingsprocedures voor inschrijvingen voor het schooljaar 2020-2021 in het basis- en secundair onderwijs (B.S.31/01/2020)

* Welzijn en sociaal cultureel werk

- 13.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2009 houdende de organisatie van de arbeidsbemiddeling en de beroepsopleiding, wat betreft de stimulanspremie (B.S.24.12.2019)
- 20.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het Subsidiebesluit Buitenschoolse Opvang van 16 mei 2014, wat betreft de stopzetting van de subsidie voor ex-generatiepact en de omzetting ervan voor organisatoren in het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad (B.S.27/01/2020)
- 28.12.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving in het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, wat betreft de uitvoering van besparingen in het kader van het regeerakkoord 2019-2024 (B.S.10.01.2020)
- 30.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot vervanging van bijlage 1 bij het besluit van de Vlaamse Regering van 5 april 2019 betreffende de erkenningsvoorwaarden en de subsidienormen voor voorzieningen in de jeugdhulp (B.S.28.02.2020)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Waarom staat Welzijn achter de Woonzaak? – Na een analyse van het regeerakkoord en de beleidsnota zijn we tot de conclusie gekomen dat er zonder extra acties geen omslag in het woonbeleid te verwachten valt. Daarom werd de actie “Woonzaak” opgestart.
www.woonzaak.be

Eén jaar Groeipakket: een goed begin voor elk kind - Het Groeipakket is de nieuwe naam van de kinderbijslag. Maar het is meer dan alleen maar kinderbijslag. In het pakket zitten ook schooltoeslagen, participatietoeslagen en sociale toeslagen. Verschillende toeslagen worden nu op een andere basis berekend, en alles wordt automatisch toegekend. Die ommezwaai betekende heel wat werk voor de medewerkers, en voor gezinnen werd het systeem een pak eenvoudiger en eerlijker.

<https://welzijnszorg.be/nieuws/waarom-staat-welzijnszorg-achter-de-woonzaak>

Polarisatie herkennen, aanpakken en voorkomen: e-learning pakket - Hoe kunnen professionals en beleidsmakers polarisatie in de wijk tegengaan? KIS ontwikkelde een e-learning waarin niet alleen professionals en beleidsmakers, maar ook de ‘gewone’ burger leert polarisatie te herkennen, aan te pakken en te voorkomen.

<https://www.weliswaar.be/kinderen-jongeren/groeipakket>

Budgetplanner - Het is een handig instrument om inkomsten en uitgaven voor de toekomst te plannen. Je wordt alert voor al de specifieke uitgaven die je hebt, je gaat gericht denken. welke inkomsten kan ik verhogen? Welke uitgaven kan ik misschien schrappen of verminderen? En wat betekent dat voor het totale gezinsbudget? Je kunt de budgetplanner ook online invullen (weliswaar zonder save-functie) op www.budgetplanner.be.

<https://www.samvzw.be/sites/default/files/Publicaties/budgetplanner.pdf>

agenda en documentatie

Krachtgericht werken vanuit oplossingsgericht perspectief

Dit is een vorming wordt georganiseerd door het UCLL op **23 en 30 april 2020**. Zij is voor iedereen die interesse heeft om begrippen, houdingselementen en technieken vanuit de oplossingsgerichte methodiek te integreren in de hulpverleningsaanpak. De oplossingsgerichte methodiek gaat uit van een specifiek mens- en maatschappijbeeld: de mens als bron van kracht met eigen verandermogelijkheden. Vanuit een niet-wetende houding en oprechte nieuwsgierigheid in dialoog gaan met de cliënt(en) is eigen aan deze aanpak, naast specifieke technieken als de wondervraag, zoeken naar uitzonderingen en schaalvragen. Theorie wordt aangevuld met ervaringsgerichte oefeningen, rollenspelen, reflectiemomenten én opdrachten in de werkcontext.

Plaats: UCLL, Campus Sociale School Heverlee, Groeneweg 151, Heverlee.
Voor meer info: navormingen@ucll.be

Bemiddelen over kinderen

Vind je het belangrijk om ouders zo goed mogelijk te informeren bij het vormgeven van hun ouderschap na een scheiding? In een tweedaagse, op **8 en 15 mei 2020** georganiseerd door UCLL, wordt stap voor stap overlopen wat er nodig is om een degelijke ouderschapsregeling op maat van ouders en kinderen te maken of aan te passen aan nieuwe noden en krijg je relevante en wetenschappelijk onderbouwde informatie die daarbij kan helpen.

Volgende aspecten worden behandeld: factoren die de impact van een scheiding op kinderen bepalen; ontwikkelingspsychologie van kinderen in het kader van scheiding; hechting en loyaliteit; factoren die verblijfsco-ouderschap positief of negatief kunnen beïnvloeden

Plaats: UCLL campus Sociale School Heverlee, Groeneweg 151, 3001 Heverlee
Inhoudelijke informatie: anneliesgeraets@hetbesteuitelkaar.be
Extra info: www.hetbesteuitelkaar.be

Save the date: EFECT Congress 2020

Op **13, 14 en 15 mei 2020** gaat in Leuven het Europees congres door met als thema: "Verbinding en correctie, een noodzakelijk samenspel bij het werken met storend gedrag."

Het congres richt zich op professionals in het onderwijs en jeugdzorg en behandelt thema's als:

- klimaat in de klas
- neurologische basis voor storend gedrag
- conflict en communicatie
- ouderbetrokkenheid

Voor alle info en inschrijving kan je terecht op www.efect-congress.eu.

Opleidingsaanbod LIGAND

Ligand geeft training/coaching in en publiceert over 'Herstelgericht werken' (onderwijs) en 'Positieve Heroriëntering' (welzijn). De kracht van hun visie en opleidingen is dat ze ontwikkeld zijn vanuit de praktijk en dat ze een voortdurende aanzet zijn tot innovatie en ontwikkeling in de jeugdhulp en onderwijs.

Dit voorjaar staan onder meer volgende opleidingen op het programma: Herstelend zijn (**23-24 april 2020**): de verbinding met jezelf herstellen en/of versterken? Een niet te missen ervaring van 2 dagen met verblijf op de Fatima-site. Dagtraining coaching PH (**28 mei 2020**): Coaching heeft zich de voorbije jaren ontwikkeld als hoeksteen binnen het werken in situaties van verontrusting. Het is een noodzakelijke stap vóór de processen PH opgestart worden.

Verbindend leiderschap (**1-2 oktober, 3 december 2020, 5 februari 2021, 2 april 2021**): Ben je doordrongen van herstel of PH en wil je dit doortrekken in de stijl en de cultuur van je organisatie, dan moet je hier bij zijn. Samen met andere leidinggevenden ontdek je een nieuwe spirit om je team op sleeptouw te nemen in een nieuw 'futureproof' leiderschap.

Voor meer info of inschrijving kan je terecht op www.ligand.be.

30 jaar CTO in 3 inspiratienamiddagen...

Onze 21ste eeuwse samenleving stelt hoge eisen aan mensen. Hoe taalvaardiger we zijn, hoe beter we in staat zijn om die veeleisende samenleving het hoofd te bieden. Al 30 jaar wil het CTO (Centrum voor Taal en Onderwijs) daarom inspireren rond één missie: taal inzetten als motor voor gelijke kansen voor iedereen, een leven lang.

Wil jij weten wat 30 jaar onderzoek én valorisatie rond actuele vraagstukken op het kruispunt van taal, onderwijs en samenleving heeft opgeleverd? Wil jij samen met het CTO terugblikken op een uniek en impactvol portfolio aan onderzoeksrapporten, didactische materialen en professionaliseringsinitiatieven? Zet deze inspiratienamiddagen dan alvast met stip in je agenda.

- Op **3 juni 2020** organiseert CTO een eerste inspiratienamiddag rond taalbeleid. Na vier jaar onderzoek naar taalstimulerende maatregelen in Vlaamse scholen wil CTO de resultaten graag met jullie delen. Daarom organiseert het CTO deze inspiratienamiddag samen met SONO.
- Op **16 september 2020** is een tweede inspiratienamiddag gepland rond geleerdheid en taalverwerving.
- Op **3 februari 2021** sluit CTO het feestjaar af met een inspiratienamiddag rond evaluatie.

Het precieze programma voor deze inspiratienamiddagen, samen met de mogelijkheid om in te schrijven, volgt snel op www.cteno.be.

Van veerkracht naar Bind-Kracht

Deze vorming wordt op **14 mei en 29 mei 2020** georganiseerd door Bind-Kracht. Mogen we van iedereen veerkracht verwachten bij tegenslag, bij opgroeien in een kansarme omgeving of na traumatische ervaringen? Leggen we de verantwoordelijkheid dan niet te eenzijdig bij de drager van maatschappelijke kwetsbaarheid? Vertrekkend vanuit het concept veerkrachthuis wordt stil gestaan bij overlevingstrots, bevoegenheid, het belang van zelfcontrole, de ombuiging van een 'damaged victim' tot een 'resilient survival'. De getuigenissen van de ervaringscoaches ontluiken beschermende en verbindende processen en bouwstenen die herstel mogelijk maken en armoede overstijgen: een meervoudige identiteit, maatschappelijk engagement, het vinden van zingeving in sociaal artistieke acties, het innemen van een positieve plaats in een netwerk en het opbouwen van een mogelijkhedenstroom.

Plaats: Karel de Grote Hogeschool, campus Zuid, Brusselstraat 23, 2018 Antwerpen
Voor info en inschrijvingen: <https://www.kdg.be/bind-kracht-armoede/vormingsaanbod/van-veerkracht-naar-bind-kracht>

Krachtgericht onthaal

Op **4 juni en 19 juni 2020** geeft Bind-Kracht een tweedaagse vorming over 'Krachtgericht Onthaal'. Het eerste contact via de telefoon of op de dienst bepaalt de verdere hulpverleningsrelatie. Dat korte moment beïnvloedt het vertrouwen dat de cliënt heeft in de organisatie en haar medewerkers. Hulpvragers onthalen is een uitdagende opdracht. Hoe zorgen we bij een hoge werkdruk toch voor een warm onthaal? Hoe kunnen we lastige situaties ontmijnen? Hoe buigen we het risico op afhankelijkheidsversterking om naar een proces van autonomieverhoging in dialoog?

Deze tweedaagse vorming vertrekt vanuit concrete uitdagingen, vragen, knelpunten en dilemma's waar de cursisten/hulp- en dienstverleners mee geconfronteerd worden. Hierbij worden diverse werkvormen afgewisseld.

Plaats: Karel de Grote Hogeschool, campus Zuid, Brusselstraat 23, 2018 Antwerpen.
Voor info en inschrijvingen: <https://www.kdg.be/bind-kracht-armoede/vormingsaanbod/krachtgericht-onthaal>

Geweldloos verzet & nieuwe autoriteit – Specialisatie

Dit specialisme omvat zes dagen en is opgesplitst in twee opeenvolgende en aan elkaar verbonden modules. Je kan enkel instappen als je de basistraining hebt gevolgd of elders een vergelijkbare basistraining achter de rug hebt.

Module 2 biedt een **specialistische training** in nieuwe autoriteit en geweldloos verzet (4 dagen). Deze cursus biedt een verdieping van de kernbegrippen en werkwijzen van geweldloos verzet binnen de context van scholen, de bredere familie en het sociale netwerk. Deze cursusedagen bieden ruimte voor nieuwe ontwikkelingen en recente toepassingen, zoals processen van extreme sociale isolatie, het benaderen van angstproblematiek en (jong)volwassenen die overmatig afhankelijkheid zijn van ouders of zorgdragers.

Module 3 betreft **praktijk, interventie en supervisie** (2 dagen). Deelnemers die de basistraining en de specialistische training hebben gevolgd krijgen in deze tweedaagse de kans om met het geleerde aan te slag te gaan en hierover uit te wisselen met elkaar. Via interventie, rollenspel en supervisie bekwamen zij zich om zich de benadering eigen te maken binnen de eigen werkcontext. Door te experimenteren met stijl, taal en tempo wordt de comfortzone in het hanteren

van de principes en methodes van gewelddoos verzet vergroot. De cursus wordt gegeven tussen **3 en 9 oktober 2020**. Alle info en inschrijvingsgegevens kunt u vinden op www.interactie-academie.be

Gezocht: deskundigen voor adviescommissies Jeugd

Het Departement Cultuur, Jeugd en Media is op zoek naar deskundigen voor de adviescommissies Landelijk Georganiseerd Jeugdwerk, Cultuureducatie, Informatie & Participatie en Experimentele Projecten. Deze commissies brengen advies uit over de toekenning van variabele subsidies aan verenigingen en over projectsubsidies. Ben jij deskundig op het vlak van jeugd, jeugdwerk of kinderrechten? Heb je een zicht op het brede werkveld? Heb je ervaring met beleids- en projectplannen? Heb je zin om je te engageren voor het jeugdwerk? En word je niet uitgesloten door een van de onverenigbaarheden? Stel je dan online kandidaat voor een adviescommissie via www.sociaalcultureel.be. Deadline is 15 april 2020.

Resultaten VAD-leerlingenbevraging bevestigen nood aanhoudende preventie

VAD organiseert elk schooljaar een bevraging bij leerlingen uit het secundair onderwijs, over de thema's roken (tabak en e-sigaretten), alcohol, psychoactieve medicatie, illegale drugs, gokken en gamen. Op basis van de antwoorden van ongeveer 7.500 leerlingen worden deze thema's gemonitord en trends opgevolgd. De resultaten van de VAD-leerlingenbevraging in het schooljaar 2017-2018 tonen aan dat enkele positieve evoluties zich voortzetten, maar evengoed dat er op sommige vlakken nog grote nood is aan aanhoudende preventieve inspanningen. Het syntheserapport 2017-2018 geeft een overzicht voor alle middelen en thema's en is ter beschikking op www.vad.be.

JOP-databank

Ben je op zoek naar een bestaand onderzoek over jongeren over een specifiek thema? Wil je een artikel, paper, bachelor- of meesterproef over jongeren schrijven en zoek je interessante studies over je onderwerp? Ben je gewoon geïnteresseerd in het onderzoek dat in Vlaanderen naar jongeren is gebeurd? De JOP-databank inventariseert Vlaams jeugdonderzoek en bevat momenteel reeds meer dan 1700 referenties naar empirisch onderzoek over jongeren in de brede zin van het woord. De databank krijgt bovendien een 3-maandelijks update. Je kan zoeken op auteur, op thema of trefwoord of op jaar van publicatie. Je kan de databank raadplegen via www.jeugdonderzoekplatform.be.

Themanummer Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten

Naar aanleiding van de 30ste verjaardag van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind verscheen eind 2019 een themanummer van het Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten. Dit nummer staat in het teken van artikel 12 van het Kinderrechtenverdrag, het recht op participatie van kinderen en jongeren, ook in onderzoek, en heeft als titel 'De stem van kinderen en jongeren in onderzoek'. Hierbij is er oog voor ethische en methodologische bedenkingen, voor de deelname aan onderzoek van kwetsbare groepen en de mening van jongeren zelf. Het recht op participatie van kinderen en jongeren door hen deel van onderzoek te maken is een rode draad in elk van de bijdragen aan dit themanummer. Het themanummer telt 172 p., kan afzonderlijk besteld worden op de website van www.larcier.com en kost 75 euro.

Themanummer Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en kinderpsychologie: Kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking

Dit dubbel themanummer is een must voor iedere professional of opleider die op de hoogte wil blijven van hedendaagse inzichten over kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking (en probleemgedrag). In dit themanummer staat het emotioneel welbevinden van kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking centraal. Geen onbelangrijk thema, aangezien verstandelijke beperking nog steeds een van de meest voorkomende ontwikkelingsstoornissen bij kinderen en jongeren is. In dit nummer pleiten de gastredacteuren voor een brede, integratieve kijk met aandacht voor verschillende ontwikkelingsdomeinen. Enkel zo zijn begeleiders, opvoe-

ders of ouders in staat om de 'binnenkant' van deze kinderen en jongeren – hun drijfveren, motieven, verlangens, emoties en welbevinden – beter te begrijpen. Het themanummer is afzonderlijk te bestellen via acco.be en kost 25 euro.

BOEKEN

Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten (deel 1)

DELFOF, M.
Berchem, EPO, 2020 (7e druk), 424 blz., 38,5 euro.

In dit boek wordt een beeld geschetst van de ontwikkeling van kinderen en adolescenten. In 21 kenschetsen wordt het werk van de belangrijkste theoretici op dit gebied in kort bestek per theoreticus uitgelegd. Om nieuwe inzichten te kunnen plaatsen, is nodig te weten wat daar de wortels van zijn. Op de bodem van deze kennis beschrijft Martine Delfos alle leeftijdsfasen met hun belangrijke aandachtspunten. Daarnaast is er een hoofdstuk over de geheel nieuwe wereld waar kinderen zich vaak urenlang in begeven: het virtuele milieu, met internet als spil. Uiteraard wordt aandacht besteed aan de nieuwste onderzoeken en inzichten. Het boek is bruikbaar in het onderwijs, maar ook als naslagwerk in de praktijk voor mensen die met kinderen en jongeren werken.

Voorbij het vroege gemis. Notities van een psychotherapeute

MONTHAYE, M.
Oud-Turnhout, Gompel&Svacina, 2020, 224 p., 29,9 euro.

De auteur is vooral getroffen door de diepe tragiek bij cliënten die lijden onder wat ze 'het vroege gemis' heeft genoemd, een gebrek aan veilige gehechtheid in de allereerste kinderjaren. Om daaraan te verhelpen is zij 'out of the box' gaan denken en werken. Het resultaat is een eigen, enigszins eigenzinnige, manier van omgaan met cliënten die onder deze problematiek gebukt gaan. In dit boek doet ze verslag van haar zoektocht. Haar conclusie is dat, onder meer, het inzicht in de ontwikkelingspsychologische dynamieken en het betrekken van het lichaam en de lichaamsbeleving essentieel zijn in de aanpak van het vroege gemis, ook bij volwassenen. Het boek is bedoeld voor psychotherapeuten en voor hulpverleners in de psychologische zorg in de brede zin van het woord. Ook allen die belangstelling hebben voor psychotherapeutische zorg, zullen door dit boek worden aangesproken.

Les is meer. 141 manieren om gewenst gedrag te bevorderen

TEITLER, P. & TEITLER, R.
Berchem, EPO, 2020, 200 p., 22,95 euro.

Om lessen leuk en leerzaam te laten zijn, is het belangrijk dat de leraar de regie heeft over wat er in de klas gebeurt. Van leraren wordt verwacht dat zij een veilig leer- en leefklimaat creëren en de relatie goed houden tussen leraar en klas en tussen leerlingen onderling.

Les is meer gaat over leiding nemen in de klas, grenzen stellen en normen hanteren voor de manier waarop er met elkaar wordt omgegaan. Het boek beschrijft methodes en geeft adviezen waarmee leraren het gedrag van leerlingen op een positieve manier kunnen beïnvloeden. Zo geven de auteurs tips voor de bepalende beginperiode en vertellen ze hoe je als leraar kunt reageren op gewenst en ongewenst gedrag, hoe je ongewenst gedrag kunt corrigeren en wat je beter niet kunt doen. Ook de oudergesprekken komen uitgebreid aan bod. De adviezen worden gegeven aan de hand van beschrijvingen van situaties in de klas – die veel leraren zullen herkennen. Dit boek is bruikbaar voor studenten van lerarenopleidingen, beginnende en ervaren leraren in het (buitengewoon) basisonderwijs en het (buitengewoon) secundair onderwijs.

Van radicaal naar amicaal

AMGHAR, K.
Berchem, EPO, 2019, 152 p., 17,95 euro.

Polarisatie en radicalisering zijn belangrijke thema's in onze huidige samenleving. We leven in een tijd waarin het rechtsextremisme groeit en terroristen via manifesten oproepen tot nog meer haat. Docenten en jongerenwerkers gaan het gesprek over polarisatie en radicalisering met jongeren graag aan, maar weten vaak niet hoe. Het boek Van radicaal naar amicaal biedt hulp, verdieping en tools om te kunnen omgaan met polarisatie en radicalisering in de wijk en in de klas. Het biedt een inzicht in de denkwijze van groepen en individuen die radicaliseren ongeacht achtergrond, gender, leeftijd of religie, beschrijft het proces achter polarisatie en radicalisering en reikt tips en tools uit de praktijk om dialoog te bevorderen.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2020, jaargang 31, nr. 1

- p.
- 3 Het verhaal van het Uilenspelmeisje
Nadine Van Meerhaeghe en Charlotte Van Den Abeele
- 5 De school als veilige haven
Sven Bussens
- 9 Wat maakt jongeren (on)gelukkig?
Colinda Serie
- 13 Zet meer leerkrachten met een migratieachtergrond voor de klas
Thomas Peeters
- 17 Gender en seksuele diversiteit in het sportonderwijs. Naar concrete handvatten voor leerkrachten lichamelijke opvoeding
Zeno Nols m.m.v. Bieke Purnelle, Margot Gysbrechts en Tasia Pleune
- 21 “Doe rap je verhaal”. 25 jongeren schetsen hun beeld over de jeugdrechter via zelfgeschreven rapteksten
Hannelore Mason
- 25 Geef mij maar Nutella, ik hoef geen goedkope choco. Het inleefhuis als financieel educatief en preventief project in de strijd tegen armoede en schulden bij jongeren
Kay Remon
- 29 Vervulling van basisbehoeften bij meisjes voor en na een verblijf in een gemeenschapsinstelling
Lore Van Damme, Olivier F., Colins en Wouter Vanderplasschen
- 34 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 37 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyckt