

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 31 - nummer 2 - juni 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](http://www.welwijs.be)

# MAJONG

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

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende organisaties, nl. universiteiten (KU Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten, lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
  2. Het geven van vorming en begeleiding
  3. Het verrichten van onderzoek
- MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

### **DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (5 euro)**

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

### **LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (6 euro)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# Het verhaal van Nele

*Nele Buyl is themawerker onderwijs bij de Vierdewereldgroep Mensen voor Mensen in Aalst. Ze ziet hoe de coronacrisis iedereen treft maar niet iedereen even hard. Of hoe sociale ongelijkheid in coronatijden ook als een virus rond zich grijpt.*

Uitdaging vanaf dag 1 in deze coronacrisis: vanop afstand nabij zijn. Je moet weten dat de Vierdewereldgroep Mensen voor Mensen (vereniging waar armen het woord nemen) vóór de crisis een open huis was, een thuis voor mensen in armoede. Van de ene dag op de andere moest ons huis dicht en werden we uitgedaagd om er te blijven zijn. We bellen veel naar ouders, om zo de vinger aan de pols te houden, te horen hoe het met hen gaat en te informeren over nieuwe initiatieven. De scholen gingen toe maar het leren moet doorgaan vanuit je kot, luidde het. En onze ouders getuigden, over de stroom aan mails van de school op hun gsm. *“Met oefeningen voor mijn 3 kinderen. We hebben geen pc en doen ons best om ze via de gsm te maken. Maar dat is eigenlijk niet te doen. Ook oefeningen van Bingel blokkeren altijd op de gsm... Ik maak me zorgen want ik wil dat mijn kinderen die taken doen. Ze hebben het al niet gemakkelijk op school, ik wil niet dat ze nog meer achterop geraken.”* Een andere moeder vertelt hoe haar twee kinderen opdrachten doorgestuurd krijgen van drie leerkrachten: de klasjuf, de zorgjuf en de turnleraar. *“Allemaal via ‘Kweetet’. Vaak hoor ik ‘s avonds nog berichten daarop binnenlopen, het is echt veel... Ze moeten nu nog een 100-tal oefeningen maken. Maar zonder computer moet alles via mijn gsm. Zo stuurde de turnleraar een dansje door dat ze moeten instuderen. Ik zou dat moeten filmen en posten op ‘Kweetet’. Doe dat maar eens met enkel een gsm! Ik kan niet tegelijk de muziek spelen en filmen! Soms moeten ze met een hoolahoop iets doen of een trampoline... Ze denken zeker dat ik een hele turnzaal heb? Dikwijls kunnen mijn kinderen gewoon niet meedoen.”*

Met al die zorgen is het alle hens aan dek. Wekelijks bel ik een alleenstaande mama met twee kinderen. Ze verzucht: *“Ik ben weer zo blij dat ik eens met een volwassene heb kunnen praten.”* Bij veel gezinnen is heel wat lawaai op de achtergrond van spelende, joelende, soms ruziënde kinderen. *“Ik word soms echt gek in deze quarantaine!”* Zeldzame opstokers zijn er ook, wanneer een andere moeder vertelt hoe haar kind thuis helemaal opengebloeid is. Vaak gepest op school, voelt haar zoon de druk wegvallen. Hij komt tot spelontwikkeling waar vroeger geen sprake van was, vertelt van alles aan mama: waarmee hij bezig is, waar hij zich zorgen over maakt... Mooie kind-oudergesprekken die vroeger niet plaatsvonden.

Na een paar weken gezinnen individueel te ondersteunen, zijn we gestart met online Zoom-sessies. Het is juist enorm krachtig als ouders elkaar kunnen ondersteunen, ventileren en steun vinden bij elkaar. Zo was onze eerste online themabijeenkomst geboren! Voor deze crisis hadden we wekelijks themabijeenkomsten om te luisteren naar de ervaringen van mensen in armoede, structurele knelpunten eruit te halen om daarmee beleidsmatig met partners en beleid aan de slag te gaan. De eerste keren was het heel erg wennen en ondersteunen om onze gezinnen digitaal te laten participeren (via hun gsm). Maar nu loopt dit echt vlot voor een heel aantal van onze gezinnen en blijkt dit erg waardevol om doen!

Miscommunicatie tussen ouders en school bestaat al langer dan covid-19. Deze crisis verscherpt dit nog nu er nog minder rechtstreeks contact is. In één gezin gingen de kinderen na schooltijd altijd bij mémé. Zij had een tablet waarop ze hun onlineoefeningen voor school maakten. Nu de toegang tot de oma en de tablet vervalt, is er thuis niet plots een tablet of pc. Het gezin meldde ons dit, had zelf al contact met de school maar werd niet geloofd. Wij polsten de school. De juf was vol ongeloof *“want een paar weken geleden was er geen probleem.”* Zo is het wel moeilijk als kwetsbaar gezin, als er zoveel onbegrip is voor de situatie waarin je je bevindt.

Opvang in de paasvakantie, dan. Een ouder geeft aan dat het erg zwaar is thuis met haar driejarige die bakken energie heeft en constant aandacht vraagt. De mama belt zelf naar de school met de vraag of dochterlief een paar dagen naar school mag tijdens de paasvakantie. De school weigert. Wanneer wij bellen, ontspint zich een moeilijk gesprek. Want de school probeert blijkbaar op één of andere manier te meten hoe kwetsbaar het gezin eigenlijk is. Toegegeven, de school heeft zeer veel kwetsbare leerlingen, die zo goed als allemaal in aanmerking komen voor opvang, wat ook geen veilige situatie is... Maar volgens de school was dit gezin *onvoldoende* kwetsbaar. *“Kan je redenen geven waaruit blijkt dat opvang voor dit gezin écht nodig is?”* vraagt de directie. En dan wordt het lastig, want wat zeg je wél en wat niet? Je wil graag dat het kind kan gaan, je wil ook alles waarmee het gezin worstelt niet zomaar bij de school op tafel.

Nog een ander gezin schetst de grote moeilijkheden doordat de zoon die in het eerste middelbaar zit, geen computer heeft. Hij is creatief en probeert wat hij kan via de gsm van zijn mama, maar het is toch ontoereikend. Dan maar de school gebeld en daar verbazing alom: ze hadden deze leerling niet gedetecteerd als van een gezin zonder pc, omdat het kind af en toe dingen postte op Smartschool naar zijn leerkracht. Dat hij zijn oefeningen niet maakte werd aan ‘luiheid’ geweten. De school was heel dankbaar dat we het hadden laten weten en ging actief op zoek naar een laptop om te repareren.

Zo'n brug tussen kwetsbare gezinnen en de school is nodig, en al helemaal in coronatijden. Om een spiegel te kunnen voorhouden van de gezinssituatie van kwetsbare leerlingen, om begrip en aandacht te vragen voor hun situatie. De kloof die gaapt is vaak (ook) digitaal bij onze ouders. Daarom hebben we samen met veel onderwijs- en welzijnspartners het project digitAALST opgestart waarmee we laptops voor scholen inzamelen en centen om die in orde te laten zetten. We hebben als vereniging getwijfeld om hier onze schouders onder te zetten, wij ‘geven’ niet graag dingen omdat je mensen in armoede dan in een ongelijke situatie zet. Bovendien vechten we elke dag voor structurele maatregelen! Maar hun nood is zo groot

én onthult een dieperliggend structureel probleem, dat we op de kar sprongen. Zo'n project met veel partners verdiept onze samenwerking, wat ook na corona zijn vruchten zal afwerpen. We zijn nu al bezig om dit te verankeren in Aalst, zodat een laptop in elk gezin een evidentie wordt!

Al deze tussenkomsten doen vanop afstand, vraagt veel tijd en energie, veel individuele ondersteuning, veel telefoontjes en geduld om tot oplossingen te komen. Hoe langer de quarantaine duurt, hoe meer ik het persoonlijke face-to-face-contact met onze gezinnen mis. Je voert toch een persoonlijker en dieper gesprek 'in het echt'. Je kunt geen mimiek lezen, of de lichaamstaal... Mijn zontje van 4, die nu al maanden niet meer naar school gaat en vervangtaakjes krijgt, vraagt ook aandacht. Ik prijs mezelf gelukkig met een tuin waar hij zich kan uitleven, een woning met voldoende speelruimte en uitdagend speelgoed, een pc voor oefeningen voor school... En toch staat thuiswerken soms haaks op er echt zijn voor kwetsbare gezinnen. Een paar weken terug sms'te een mama of we mekaar konden horen. Net toen ze belde, kwam mijn kleine spook binnen en wou hij op de schoot en dringende dingen kwijt, waardoor mama het gesprek snel stopte en we niet tot de essentie zijn gekomen. Ook tijdens videocalls gaan lawaai en vragen van 'mama, kijk eens!' met je concentratie aan de haal. Stilaan weet hij dat ik in het bureau aan het werk ben en poogt hij stilletjes te zijn. Maar het blijft een kleuter. Ik zie ook hoe deze tijden thuis hem gelukkig stemmen, al mist hij de vriendjes van school wel. En ik

ontdek bij hem elke dag kleine nieuwe dingen die me anders in de drukte al eens ontgaan.

Als ik terugkijk op de voorbije weken corona, dan ben ik eigenlijk wel fier. Op mijn zoon, dat we hier onze draai in gevonden hebben, en ook op onze vereniging. Op korte tijd hebben we heel onze werking moeten herdenken en tot op vandaag zijn we erg flexibel en sturen we bij waar nodig. We hebben durven springen in het project digitAALST en geven duwtjes aan andere organisaties waardoor ook zij buiten de 'box' denken. Er was de papa die zijn werk kwijt geraakte door corona, maar niet voldeed aan de voorwaarden voor technische werkloosheid. Papa kan niet zelf op de computer jobs zoeken, dus polsten we een VDAB-partner om hem te ondersteunen. Zij zoekt nu vacatures online, belt met papa of het iets voor hem is en mailt dan zijn cv naar het bedrijf. Wat vroeger onmogelijk was geweest. Er was de mama van wie de jongste dochter moest opgenomen worden met een zware longontsteking, die geen opvang vond voor haar oudste, die eveneens ziek was. Het ziekenhuis wou heel graag mama zoveel mogelijk aanwezig. De crèche heeft toen een begeleidster en een leegstand kinderdagverblijf gemobiliseerd om daar dat kindje op te vangen terwijl mama naar het ziekenhuis was. Prachtig toch? Of de school die een laptop kocht voor een leerling vanuit haar sociale kas... Mooi om te zien hoe in deze uitzonderlijke tijden onze Vierdewereldgroep en vele andere diensten samen met ons buiten de lijntjes kleuren om écht het verschil te maken voor kwetsbare gezinnen. Ik hoop dat er zo nog veel krijtjes opgebruikt worden. Tijdens coronadagen, maar zeker ook daarna!

**Nele BUYL**

Themawerker onderwijs  
053 78 36 60 | 0491 34 85 52  
nele@vierdewereldgroepaalst.be

# Het verhaal van Hannelore

## De wereld ligt stil, maar de jeugdzorg draait door

*Hannelore Mason is opvoedster in een jeugdinstelling (centrum voor onthaal, oriëntatie en observatie). Een voorziening die samen met de jongeren en hun gezin op zoek gaat naar de gepaste hulp. Zij brengt een verhaal van de eerste zes weken in quarantaine naar aanleiding van Covid-19.*

Half januari zien we voor het eerst de beelden op het nieuws. Samen met enkele jongeren zitten we in de zetel. Ze kunnen kiezen tussen vijftien minuten kamermoment of het journaal. Fatma Taspinar toont ons de beelden van Wuhan, een stad in China. Toen nog onbekend, maar niet voor lang. Onwerkelijk lijkt het op dat moment, het zijn beelden van een ver-van-ons-bed-show. In de leefgroep hoor ik de komende dagen jongeren lachen en mopjes maken wanneer iemand 'dab-niest' of wanneer ik mijn dienst afsluit met een voetgroot in plaats van een klassiek 'vusje'.

Op 12 maart kondigt de veiligheidsraad aan dat de scholen dichtgaan. De jongeren zijn uitgelaten. "Vijf weken vakantie!" klinkt het. Ik merk echter een meisje met tranen in haar ogen. Bang dat haar mama het virus zal krijgen. "Hopelijk blijft mama gezond, Insha'Allah." Ik sus haar en maak haar duidelijk dat vooral ouderen getroffen worden. We zullen onszelf een tijdje moeten weghouden van anderen, zodat het virus zich niet kan verspreiden. De sfeer is aangenaam aan tafel. We brainstormen over dingen die we de komende weken kunnen doen om ons bezig te houden, aangezien externe activiteiten verboden zijn.

Op de eerstvolgende teamvergadering werd de ernst van de situatie duidelijk. We vergaderden, zoals we elke week doen, maar ditmaal met een beperkt aantal opvoeders, een stoel tussen, de ramen open en af en toe met een sjaal voor onze mond. Want ziek worden is geen optie. Nu de scholen dicht zijn, moet opvang tijdens de dag geregeld worden, moeten we een quarantaine leefgroep organiseren met de juiste beschermingskledij en moeten er permanentielijsten worden opgemaakt. Onze collega-contextbegeleiders en psychologen, de ‘dagjesmensen’ zoals onze jongeren ze kennen, met wie we een nauwe samenwerking hebben, moeten thuiswerken. De wereld ligt even stil, maar bij ons blijft het levendig.

Na enkele dagen beginnen de jongeren op de tippen van hun tenen te lopen. We merken dat de ‘lockdown’ voor deze jongeren strikter is dan voor ons. Hoewel onze wereld beperkt wordt tot een plaatselijke wandeling en een winkelbezoek, is de instelling voor deze jongeren hun enige wereld. Zij kunnen geen bezoek meer ontvangen, kunnen niet even naar de winkel en mogen niet gaan wandelen. Enkele agressie-incidenten door nieuwkomers die hun plaats moeten zoeken in de groep en die niet doorschuiven naar andere gepaste hulpverlening, zorgen ervoor dat jongeren meer dan gewoonlijk voelen dat ze deze vier muren niet kunnen verlaten. Jongeren die naar huis kunnen, gaan in samenspraak met de jongere, de ouders, de consulent, de jeugdrechter en onze voorziening naar huis om de druk in de groep te verlichten. De jongeren voor wie een time-out in een gemeenschapsinstelling wordt aangevraagd, worden daar niet meer aanvaard. De crisis-bedden in de leefgroepen worden veelal gevuld met nieuwkomers bij wie het thuiszitten voorheen al moeilijk verliep, en waar de situatie nu helemaal uit de hand loopt.

De jongeren blijven lang uitslapen en hun dag-nachtritme begint om te wisselen. “Waarom zouden we opstaan?”, vragen ze mij telkens als ik hen om 11u kom wekken. Het eenzaamheidsvirus doet zijn intreden. Jongeren worden prikkelbaar en pestgedrag lijkt nog meer aanwezig dan anders. Hoewel de spanning met momenten te snijden is, zorgt deze periode voor uitzonderlijke momenten en creatievere opvoedingsstijlen. Wanneer een scheerschuimgevecht tussen drie zeventienjarige jongens uitmondt in een ware schuimfuif in de gang, laat ik het gebeuren. Hoewel ik met een wakend oog in de buurt blijf, merk ik een glimlach op de jongens hun gezicht. Ik vraag hen de gangen te dweilen voor het avondeten. De jongens gooien water in de gang en schuiven van de ene kant naar de andere kant van de gangen op hun vodden over de vloer. Hoewel dit niet mijn persoonlijke stijl van kuisen is, blinken de gangen weer in een mum van tijd. Ze hebben hun plezier weer eens gehad, in ‘hun kot’.

Op 21 maart worden we inventiever en sturen een oproep via Facebook voor een briefschrijfactie. We bereiken hiermee 3000 facebookgebruikers en worden de komende dagen overspoeld met originele brieven, kruiswoordraadsels, tekeningen en *motivational* quotes. Deze jongeren zijn het klaarblijkelijk niet gewoon om zo veel steun te krijgen. We hangen de kaartjes aan een lange waslijn in de leefgroep. Hoewel de jongeren niet veel aandacht lijken te hebben voor het ontvangen van de brieven, merken we dat ze geregeld de kaartjes aan de waslijn lezen, hierover vertellen tegen de ouders, hier tiktok-posts van maken en tekeningen terugsturen. Meer dan gewoonlijk moeten we inzetten op zinvolle dagbesteding. Hoewel we hen niet verplichten deel te nemen aan ‘het grootste paasei van onze voorziening’ of ‘de coolste vakantiefoto’, voelen ze onze aanwezigheid.

De maatregelen zijn al enkele weken bezig en de rust keert weer. We merken dat de maatregelen zorgen voor weinig prikkels en verplichtingen: ze moeten niet naar school, ze moeten nu geen confronterende gesprekken met hun ouders voeren, ze moeten niets. De keerzijde van de medaille is echter wel dat jongeren niet het nauwe contact hebben met hun psycholoog of met hun vrienden om hun gedachten te verzetten. Zij kunnen geen hulpverleningsgesprekken voeren met hun consulent dat voor duidelijkheid in hun begeleiding kan zorgen. Hoewel het leeftijdsgebonden zou zijn voor onze adolescenten jongeren om zich te willen lostrekken uit deze context en op zoek te gaan naar autonomie, sta ik ervan versteld hoe volwassen en verantwoordelijk de jongeren omgaan met de maatregelen. We installeren lijsten, waarbij de jongeren twee keer per week kunnen gaan wandelen met een begeleider. Opmerkelijk zijn de babbelgrage jongeren opeens erg stil wanneer ze naast ons over een lege Meir lopen op een zaterdagmiddag. Eens terug in de leefgroep hoor ik ‘apocalyptische verhalen’ over een lege stad. We beseffen op dat moment dat dit het eerste beeld is na weken dat jongeren van deze corona-situatie zien. De zin ‘maar jij kan gewoon naar huis fietsen na jouw dienst’ komt harder binnen dan anders.

Nog meer dan voorheen valt het ons op dat deze doelgroep een vergeten groep vormt. Op 16 april horen we eindelijk het goede nieuws op het journaal. We mogen terug bezoek ontvangen, mits strenge voorschriften. We kunnen terug inzetten op verbinding en contact met hun context. We konden wel juichen toen Sofie Wilmés ons meedeelde dat bezoek toegestaan was. De jongeren maakten een lijstje met vrienden en familie, waarvan ze vervolgens één iemand mochten kiezen. Hoewel hun lijstje meestal maar één naam lang was, vormde het een sprankeltje hoop tot contact met de buitenwereld. We moesten echter terugkrabbelen, want de jeugdzorg werd meegerekend bij de kwetsbare woon-zorgcentra. We vallen als voorziening uit de boot.

Video calls met jongeren die thuis zitten gaan voornamelijk over koetjes, kalfjes en verveling. En over: ‘Ja, klopt. Ze hebben hier elkaars haar geschoren, inclusief wenkbrouwen “cuts”’. Of het daar allemaal echt goed gaat is nog de vraag. We horen papa op de achtergrond en merken geregeld dat chatten een echter beeld geeft van de werkelijkheid. Zo moeten ze geen blad voor de mond houden. De jongeren lijken te weten dat we er zijn voor hen, dat ze ons te allen tijde mogen bellen en dat wij de vinger aan de pols houden. Deze crisis brengt daarnaast ook heel wat vernieuwing. Jongeren waarvan geen terugkeer naar huis werd verwacht en nu door de crisis naar huis gingen, daar loopt het momenteel verrassend goed. Dit zijn dingen die we in de toekomst toch moeten herzien. Meer dan ooit wordt er digitaal contact opgenomen. Dat zal in de toekomst ook sterk worden ingezet, vermoed ik. Waar we als hulpverlener normaal de rem op zetten en eerder afwachtend zijn, heeft deze periode ons gepusht om out of the box te denken, om breder te kijken en tegelijkertijd nabij te blijven.

**Hannelore MASON**  
hannelore.mason@hotmail.com

# Meertaligheid als zondebok van onderwijsongelijkheid

Assia BEN AHMED

*De mate waarin jongeren de Nederlandse taal beheersen, wordt de laatste jaren steeds vaker als één van de primaire oorzaken voor onderwijsongelijkheid op tafel gelegd door beleidsmakers. Wanneer beleidsmakers oplossingen aanreiken, wordt er telkens weer maar één besluit naar voor geschoven: jongeren moeten Nederlands praten op school en de thuistaal dient naar de achtergrond geschoven te worden. Het liefst ook na de schooluren. Net omdat deze perceptie bij vele beleidsmakers en leerkrachten leeft, is het waardevol om na te gaan in hoeverre ze strookt met wetenschappelijk onderzoek.*

## Stand van zaken: het belang van de Nederlandse taal

### Beleidsmakers

Beleidsmakers lijken de laatste jaren steeds meer in de ban te zijn van taal. Meer specifiek wordt de mate waarin jongeren het Nederlands beheersen steeds vaker als enige oorzaak voor onderwijsongelijkheid naar voren geschoven. Daarom pleiten politici voor meer inzet op de Nederlandse taal, zowel op school als thuis. De thuistaal toelaten op het schoolterrein is voor de huidige minister van onderwijs Ben Weyts onacceptabel. Volgens hem zal “de onderwijskwaliteit er enkel bij verliezen” en hij veegt de optie van tafel door te beargumenteren dat leerkrachten onmogelijk “alle verschillende thuistalen van al hun leerlingen kunnen beheersen” (De Morgen, 21 februari 2020). Ben Weyts beperkt zich niet tot eentaligheid op het schoolterrein, maar roept ouders op om ook thuis enkel Nederlands te spreken met hun kinderen want “wie kiest voor de toekomst van zijn kinderen, die kiest ervoor om ook thuis na 15.30 uur en in het weekend Nederlands te spreken” (Nieuwsblad, 10 maart 2020).

Om de taalongelijkheid zo vroeg mogelijk tegen te gaan, stelt de onderwijsminister voor om een bindende taalttest voor kleuters in te voeren. Deze zou naar zijn zeggen de kleuters “screenen op taalvaardigheid” zodat men “zo vroeg mogelijk kan ingrijpen” om hen op die manier “gelijke kansen” (De Standaard, 4 november 2019) te geven. Afhankelijk van de resultaten van deze test krijgen deze kinderen een verplicht taalbad gedurende één schooljaar alvorens ze naar het eerste leerjaar kunnen doorstromen. Dit voorstel wordt verder in dit artikel besproken aan de hand van wetenschappelijke literatuur.

### Onderwijspersoneel

Naast beleidsmakers zijn er ook heel wat leerkrachten die menen dat taalachterstand de grootste boosdoener is van onderwijsongelijkheid. Het onderzoek van Pulinx, Van Avermaet & Agirdag (2017) leert ons dat 77,3 % van de bevraagde leerkrachten uit het secundair onderwijs zich kan vinden in een verbod op het spreken van de thuistaal op school. 78,2% van de leerkrachten wijst taalach-

terstand aan als de belangrijkste oorzaak van zwakke prestaties bij anderstalige leerlingen. Deze perceptie vertaalt zich in specifieke verwachtingen naar de leerlingen toe. Zo hebben leerkrachten die voorstander zijn van enkel Nederlands te praten op school minder vertrouwen in het academisch engagement van hun leerlingen. Opvallend hierbij is ook dat de toename van leerlingen met een migratieachtergrond in een school samenhangt met een afname van het genoemde vertrouwen.

## Taalongelijkheid als oorzaak van onderwijsongelijkheid

Taalachterstand lijkt voor vele leerkrachten dus de grote veroorzaker van onderwijsongelijkheid. Net omdat deze perceptie in hoge mate aanwezig is bij leerkrachten, heeft dit gevolgen voor meer- en anderstalige leerlingen. Op heel wat scholen mogen leerlingen hun thuistaal niet spreken en worden ze er soms zelfs voor gestraft. Uit het onderzoek van Pulinx, Van Avermaet en Agirdag (2017) blijkt dat ongeveer één op de drie bevraagde leerkrachten vindt dat leerlingen bestraft moeten worden bij het spreken van hun moedertaal.

De bindende taalttest, het voorstel van onderwijsminister Weyts is ook een gevolg van deze perceptie over taal. Hij gaat nog een stapje verder en wil leerlingen in afzonderlijke klassen zetten wanneer ze niet slagen voor de bindende taaltoets. Terwijl hun geslaagde klasgenoten naar het eerste leerjaar doorstromen, dienen zij een jaar lang een taalbadklas te volgen. Hierna kunnen zij naar het eerste leerjaar. Naar eigen zeggen wil hij er zo voor zorgen dat “kinderen met maximale kansen en kennis van de onderwijstaal in het lager onderwijs kunnen starten” (De Morgen, 5 maart 2020). Zijn decreetvoorstel werd niet door iedereen even positief onthaald. Vooral vanuit de politieke hoek en de onderwijskoepels kwam er kritiek op het voorstel (De Morgen, 6 november 2019; De Standaard, 5 maart 2020).

Hebben beleidsmakers en onderwijsactoren het bij het rechte eind of is enige wetenschappelijke onderbouwing ver zoek? Eerst en vooral lijkt het me evident dat een beperkte taalvaardigheid m.b.t.

HET PROBLEEM MET  
TAALACHTERSTAND  
ALS OORZAAK VAN  
LEERACHTERSTAND



IS DAT HET  
NIET DE ENIGE  
OORZAAK IS.



de instructietaal voor problemen zorgt en invloed heeft op de resultaten van andere vakken. De grote *maar* die hierbij geplaatst kan worden, is dat het gevaarlijk is om met een vergrootglas naar de kennis van de Nederlandse taal te kijken. De obsessie voor de taal is problematisch wanneer onderwijsongelijkheid op die manier gereduceerd wordt tot een taalprobleem. Verschillende onderzoeken hebben deze perceptie al meermaals ontkracht en tonen aan dat onderwijsongelijkheid meerdere uitdagingen kent. Zo speelt bijvoorbeeld etnische ongelijkheid een belangrijke rol. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat schoolresultaten van jongeren met een migratieachtergrond beduidend lager liggen dan die van hun autochtone leeftijdsgenoten (PISA, 2018). Belangrijk hierbij is dat deze verschillen niet verklaard worden door cognitieve factoren, maar wel door sociale, etnische en culturele leerlingenkenmerken.

De PISA-onderzoeksresultaten (2018) signaleren een prestatiekloof tussen kinderen uit rijke en arme gezinnen. Bijkomend behoren etnische minderheidsgroepen vaak tot de groepen met een lage SES (sociaal-economische status) waardoor de ongelijkheidsmechanismen hen ook vaker treffen in het onderwijs. Daarnaast vallen ook de prestatieverschillen binnen één groep (bijvoorbeeld van de 25% rijkste leerlingen) op tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond.

De sociale achtergrond van leerlingen bepaalt (onbewust) ook het studieadvies dat ze van de leerkracht krijgen. Volgens Thys (2017) geven leerkrachten vaker het studieadvies om voor een beroepsgerichte of technische studierichting te kiezen aan leerlingen uit

bijvoorbeeld de arbeidersklasse. Dit in tegenstelling tot hun klasgenoten uit een hoge SES-groep die vaker het advies krijgen om voor een studierichting te kiezen die voorbereid is op het hoger onderwijs. Hierbij gaat het om leerlingen met dezelfde resultaten. Dus ook hier treedt ongelijkheid op omdat het studieadvies gebaseerd is op leerlingenkenmerken waar zij geen invloed op hebben. Leerkrachtverwachtingen (Vlor, 2013) worden dus door meerdere factoren bepaald dan enkel en alleen door schoolresultaten van leerlingen. Leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage SES ervaren meer impact van de leerkrachtverwachtingen op hun prestaties dan leerlingen met een autochtone achtergrond en leerlingen met een hoge SES. Zelfs wanneer deze verwachtingen foutief zijn, zullen de desbetreffende leerlingen zich hier toch naar gedragen. Dit fenomeen staat bekend onder de naam *selffulfilling prophecy* (Merton, 1948).

Ook de religiositeit van de leerlingen speelt een rol. Wanneer een studentenpopulatie voor meer dan 50% uit

moslims bestaat, hebben leerkrachten doorgaans een negatievere attitude tegenover de leerlingen en hun prestaties. Deze attitudes beperken zich niet tot het individuele niveau van de leerkracht, maar krijgen een dominant karakter wanneer meerdere leerkrachten negatieve attitudes ontwikkelen. Hieruit komt een leerkrachtcultuur voort die nefast is voor de resultaten van leerlingen waarop de effecten van leerkrachtverwachtingen het meest doorwegen (Groenez, Lamberts & Havermans, 2018).

Kortom, onderwijsongelijkheid valt niet te reduceren tot taalongelijkheid. Doen beleidsmakers en onderwijsactoren dit wel, dan komen hier maatregelen uit voort die meer na- dan voordelen hebben voor de leerlingen in kwestie. Deze maatregelen zijn niet in lijn met wat wetenschappelijk onderzoek ons vertelt (PISA, 2018; Thys, 2017; Vlor, 2013; Merton, 1948; Groenez, Lamberts & Havermans, 2018). Door te zeggen dat leerlingen slecht presteren op school omdat ze de taal niet machtig zijn, veeg je alle andere oorzaken van de tafel. In plaats van de koe bij de horens te vatten en de hardnekkige oorzaken aan te pakken, mist het onderwijs door die vereniging heel wat kansen om de taalvaardigheid van kinderen op een efficiënte manier te bevorderen.

**Onderwijsongelijkheid  
valt niet te reduceren tot  
taalongelijkheid**

## Nederlandse taal en onderwijsbeleid

Ons onderwijs kent heel wat problemen wanneer het aankomt op gelijkheid. Dit betekent niet dat het belang van het Nederlands ondermijnd mag worden. Het valt ook zeker niet te concluderen dat een zwakke kennis van het Nederlands geen probleem is. Waar we hier willen bij stilstaan, is dat je goed moet nadenken over de manier waarop je taalongelijkheid aanpakt en over de mogelijke neveneffecten van je maatregelen. Beleidsmakers en onderwijsactoren dienen eerst wetenschappelijk onderzoek grondig te raadplegen alvorens bepaalde (schadelijke) maatregelen door te voeren. De bindende taalttest en hieraan gekoppeld het verplicht taalbad is een illustratie van hoe het niet moet.

### *Het aandeel van de school in het taalprobleem*

Zoals hierboven aangegeven, valt er heel wat te zeggen over taalongelijkheid in het onderwijs. De meest voorkomende term die vele beleidsmakers en onderwijsactoren in de mond nemen is ‘taalachterstand’. Het taalprobleem ligt bij de leerlingen die het Nederlands niet goed beheersen en die een tandje moeten bijsteken om hier verandering in te brengen. Het Nederlands is volgens hun perceptie de sleutel tot succes.

Je zou je kunnen afvragen of het onderwijs(beleid) een aandeel heeft in het taalprobleem. Het antwoord op deze vraag is ongetwijfeld ‘ja’. De eerste fout die sommige scholen maken, is het bannen van de thuistaal van leerlingen. Op die manier geef je het signaal dat de thuistaal niet waardevol is en niet erkend wordt op school. Het gebrek aan erkenning van de thuistaal vertaalt zich bijkomend in het gebrek aan erkenning van het aantal woorden die kleuters bezitten in de minderheidstaal. Hierdoor spreekt men steeds vaker van taalachterstand terwijl deze kinderen hierdoor misschien net méér woorden kennen dan hun eentalige klasgenoten. Hierbij dient men immers rekening te houden met het feit dat een meertalig kind in principe wél (in totaal) meer woorden kent dan een kind

uit een eentalig gezin. Ook slagen de kleuters erin om zich de Nederlandse woordjes via een inhaalbeweging vrij snel eigen te maken (De Houwer, Bornstein & Putnick, 2014).

Ook scheppen onderzoekers duidelijkheid over de vraag of de thuistaal al dan niet een belemmerende factor is voor het Nederlands. Volgens Marian en Shook (2012) brengt de kennis van de moedertaal (en het spreken ervan) de taalontwikkeling van het Nederlands niét

in gevaar. Integendeel, de eerder opgedane vaardigheden bij het leren van de moedertaal helpen het taalverwervingsproces van een tweede taal vergemakkelijken.

Een paradox die zich in het onderwijs voordoet, heeft betrekking op het feit dat er heel wat leerlingen bestempeld worden met het label *taalachterstand*. In theorie zou deze problematiek aangepakt moeten worden. In de praktijk zien we echter dat deze leerlingen vaak

ook diegenen zijn die de minste spreekkansen krijgen. De taalinput blijft zeer beperkt en de interactie met de leerkracht blijft gering. Dit beperkt voor hen de ruimte om de Nederlandse taal te oefenen (Peleman, Vandenbroeck & Van Avermaet, 2019). In dit opzicht kunnen we het taalprobleem ook beschouwen als een gevolg van een tekort aan taalstimulering en -ondersteuning.

### *Taalttest als middel om taalongelijkheid aan te pakken*

Zoals hoger vermeld, bepaalt een bindende taalttest of een kleuter taalvaardig genoeg is om naar het eerste leerjaar te gaan. Zo'n test levert echter geen betrouwbare resultaten. Deze is namelijk niet representatief voor de werkelijke talenkennis van kleuters omdat dit slechts een resultaat van een momentopname is waarbij een leerling het ene moment goed zal scoren op de test terwijl de taalontwikkeling op een ander moment minder vlot verloopt (De Backer & Royackers, 2018). Om op basis hiervan leerlingen al dan niet toe te laten in het eerste leerjaar, is onaanvaardbaar.

### *Taalbadklas om de taalvaardigheid te bevorderen*

Naast de twijfelachtige betrouwbaarheid van de taaltesten kan ook de effectiviteit van een taalbadklas in vraag gesteld worden. Er bestaat tot op de dag van vandaag geen wetenschappelijke evidentie die de positieve werking van een taalbadklas aantoont. Integendeel, onderzoek wijst uit dat dit nadelig werkt voor leerlingen omdat het taalvaardigheidsproces erdoor kan vertragen en de latere integratie in de reguliere klas in de weg kan staan (Pulinx, Kemper, et al., 2017). Onderzoek van Agirdag (2014) toont de samenhang tussen de taalvaardigheidslessen die anderstalige leerlingen krijgen en de onderwijsprestaties in PISA 2012. Hieruit blijkt dat leerlingen die twee tot vier uren ondersteunende lessen Nederlandstalige taalvaardigheid kregen minder scores (28 PISA-punten) dan andersstalige leerlingen die deze ondersteuning niet kregen. Sterker nog, de significantie van deze samenhang valt weg wanneer etnische en sociaal-economische kenmerken van de leerlingen in rekening worden gebracht. Concreet betekent dit dat deze extra lessen de taalvaardigheid van deze leerlingen niet bevorderen.

Tenslotte staat een taalbadklas de grote rol van taalsterke leerlingen in de weg. Taalzwakke en meertalige leerlingen krijgen niet enkel taalinput van de leerkracht tijdens de les, maar ook van hun medeleerlingen. De kleuters die de Nederlandse taal niet goed beheersen, oefenen spelenderwijs de taal met hun klasgenoten. Door beide groepen van elkaar te scheiden neem je deze taalinput en extra spreekkansen af. Daar waar het voorstel van Onderwijsminister Weyts naar meer onderwijsgelijkheid streeft, kan het in werkelijkheid net de kloof vergroten.

### **Is de leerkracht straks een polyglot?**

Nu een aantal misvattingen en de belangrijkste bevindingen verduidelijkt zijn, resten er nog enkele vragen: hoe kan de leerkracht taalongelijkheid aanpakken in de reguliere klas? Hoe kan de leerkracht meertaligheid van haar leerlingen inzetten in het leerproces? Dient de leerkracht alle talen te beheersen die gesproken worden door de

**Taalzwakke leerlingen krijgen ook taalinput van hun medeleerlingen**

**De opgedane ervaringen bij het leren van de moedertaal vergemakkelijken het verwerven van een tweede taal**



leerlingen? Mogen leerlingen altijd hun thuistaal te pas en te onpas spreken op school?

Het is belangrijk dat scholen een meertalig schoolbeleid toepassen. Dit betekent concreet dat leerkrachten de meertaligheid van hun leerlingen erkennen als een waardevol aspect én deze op een functionele manier inzetten in de klas. Zo voelen leerlingen zich betrokken en zijn ze gemotiveerd(er) om te leren (Gielen & Isci, 2015). Ook zullen ze zich aanvaard voelen wanneer hun thuistaal een plekje krijgt in de klas (Frijns et al., 2011). Als leerkracht kan je bijvoorbeeld aan leerlingen vragen hoe je bepaalde Nederlandstalige woorden in de moedertaal zegt en deze vervolgens ook gebruiken. Zo geef je blijk van erkenning en bied je ruimte voor de identiteit van meertalige leerlingen.

Om dit te verwezenlijken dient de leerkracht niet alle gesproken talen machtig te zijn. Wanneer taal als didactisch instrument gebruikt wordt, kunnen klascomputers en medestudenten (peerlearning) als hulp dienen. Leerlingen kunnen elkaar tijdens klassikale activiteiten helpen door bijvoorbeeld instructies in de moedertaal te verduidelijken en woordjes te vertalen voor elkaar. De klascomputers kunnen tijdens individuele opdrachten gebruikt worden om woorden op te zoeken of te vertalen vanuit de moedertaal naar het Nederlands, of omgekeerd. Niet enkel het leren van het Nederlands wordt hiermee bevorderd door de sterk ontwikkelde moedertaal (Sierens et al., 2019), maar de leerkracht stimuleert zo ook de leeruitkomsten bij het gebruik van de moedertaal. Een leerling die voorheen een bepaald woord niet begreep van de opgave en daardoor zwak scoorde, kan zich nu focussen op de leerstof. Op die manier zal de leerling beoordeeld worden op basis van zijn kennis van het vak en niet op basis van de kennis van het Nederlands.

Het spreekt uiteraard voor zich dat je als leerkracht afspraken maakt met de leerlingen over wanneer en met welk doel de moedertaal gesproken wordt in de klas. Één van de regels kan zijn dat de taal enkel gebruikt wordt wanneer het gesprek gerelateerd is aan de leerstof.

Ten slotte nog enkele tips: zorg tijdens de les voor voldoende taalstimulering, taalinput en -feedback bij meertalige leerlingen. Zoals eerder vermeld worden deze leerlingen vaak (onbewust) achtergesteld door leerkrachten (Peleman, Vandenbroeck & Van Avermaet, 2019). Treed met hen in gesprek en laat hen vaker aan het woord. Creëer een positieve omgeving waar fouten maken mogelijk wordt en waar leerlingen durven spreken. Leerlingen bestraffend aanspreken wanneer ze fouten maken, zal hen een volgende keer weerhouden om het woord te nemen. Streef ook naar een balans in het gebruik van korte instructies en taalrijke beschrijvingen. Stel open vragen aan leerlingen, laat taalzwakke en meertalige leerlingen vaker aan het woord in plaats van zelf veel te vertellen. Enkel zo creëer je oefenkansen en bevorder je de taalontwikkeling (Cajot, Mesotten, Taelman & Verbruggen, 2013; Gielen & Isci, 2015).

## Lessons learned

Door foutieve percepties over meertaligheid nemen beleidsmakers en onderwijsactoren beslissingen die indruisen tegen wetenschappelijke bevindingen. Het beleid dat daaruit voortkomt is om die reden dan ook problematisch. Taalongelijkheid is niet exclusief als oorzaak toe te schrijven aan onderwijsongelijkheid, maar er is eerder sprake van een samenloop van uitdagingen waar leerkrachten (onbewust) een aandeel in hebben. Taaltesten bij het (prille) begin van de schoolloopbaan zijn onbetrouwbaar omdat ze slechts een momentopname zijn. Scholen kunnen hun energie beter in de nodige taalondersteuning in reguliere klassen investeren om de taalkloof te dichten. Deze ondersteuning wordt zowel door leerkrachten als door taalsterke medeleerlingen gerealiseerd. Taalbadklassen zijn echter overbodig en kunnen zelfs schadelijk zijn voor de taalontwikkeling en achteraf ook voor de integratie in het regulier onderwijs.

Assia BEN AHMED

Assia.benahmed@outlook.com

## LITERATUURLIJST

- Agirdag, O. (2014) Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In Bilal Benyaich (eds.) *Klokslag twaalf. Tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid* (pp. 173-192) Brussels: Itinera Institute.
- Cajot, G., Mesotten, M., Taelman, H., & Verbruggen, J. (2013). *Taalklare visie*. Geraadpleegd van <https://limo.libis.be>
- De Backer, F., & Royackers, J. (2018). Differentiatie in de klas. Differentiatie op de toets? Geraadpleegd op <https://www.schoolmakers.be/>
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189-1211.
- Devlieger, M., Frijns, C., Sierens, S., & Van Gorp, K. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in Talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Leuven, België: ACCO Uitgeverij.
- Gielen, S., & Isci, A. (2015). *Meertaligheid: Een Troef! Inspirerend Werken met Meertalige Kinderen op School en in de Buitenschoolse Opvang*. Belgium, Sint-Niklaas: Abimo.
- Groenez, S., Lamberts, M., & Havermans, N. (2018). *DIVERSITEITSBAROMETER ONDERWIJS – VLAAMSE GEMEENSCHAP: Technisch rapport Post 1: Analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs* [onderzoeksrapport]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 2012, 13. Geraadpleegd op <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2019). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal* <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., ... & Vandommele, G. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen: het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren*. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.
- Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 1-29.
- Thys, S., & Van Houtte, M. (2018). Het tertiair effect van sociale klasse: ongelijkheid in studieoriëntering bij de overgang van basis naar secundair onderwijs. *Welwijs: wisselwerking onderwijs en welzijnswork*, 29(4), 12-14.
- Vlor (2013). Advies over kinderen in armoede. Rapport, geraadpleegd op <http://www.vlor.be/armoede>

# Onderwijs en maatschappelijk kwetsbare gezinnen: de onderwijsopdracht ruim(er) bekeken

## HOGENT-onderzoek naar de samenwerking tussen onderwijs en welzijn

Celine MERTENS, Marie SEGHERS, Jan DE METS, Katrien De MAEGD en Chris VAN KERCKHOVE

*Vanuit het lokale beleid, het welzijnswerk én scholen klinkt de roep naar meer samenwerking om maatschappelijke uitdagingen zoals kinderarmoede het hoofd te bieden. Een multidisciplinair onderzoek van HOGENT richt zich op het snijvlak tussen onderwijs en welzijn. We onderzochten hoe de samenwerking tussen basisscholen en welzijnsactoren eruit kan zien om zo kwetsbare gezinnen beter te ondersteunen.<sup>1</sup>*

*In dit artikel gaan we in op de rol die scholen kunnen opnemen, vertrekkende van welzijnsproblemen op school.*

### Over het onderzoek

Terwijl welzijnsactoren moeite hebben om kwetsbare gezinnen te bereiken, bevinden scholen zich soms in de frontlinie zonder goed te weten waartoe of waaraan. Lege brooddozen, onbetaalde schoolfacturen, opvoedingsproblematieken, te grote afstand tussen ouders en school, enz. Het is maar een greep uit de problematieken waarmee scholen geconfronteerd worden.

Vanuit verschillende hoeken – het lokale beleid, welzijnswerk én scholen – klinkt de roep naar meer samenwerking om complexe maatschappelijke uitdagingen zoals kinderarmoede het hoofd te bieden. Ons onderzoeksproject bevindt zich op het snijvlak tussen onderwijs en welzijn en bekijkt hoe de samenwerking kan bijdragen tot een betere ondersteuning van kwetsbare gezinnen.

Op basis van een brede verkenning bij **20 Vlaamse basisscholen** met hoge kansarmoedecijfers trachten we een beeld te schetsen van hoe scholen de samenwerkingen met welzijn opzetten en ervaren. Vervolgens bevroegen we **welzijnsorganisaties** die rechtstreeks toegankelijk zijn en waar scholen ook effectief mee in contact komen (zie overzicht in het volgend punt). Het is een verkennend onderzoek waardoor de bevindingen niet zomaar te veralgemenen zijn voor alle actoren in het Vlaamse landschap. Wel geeft dit onderzoek belangrijke indicaties over de trends en evoluties, drempels en uitdagingen.

In dit artikel gaan we in op de rol die scholen kunnen opnemen, vertrekkende van de welzijnsvragen waarmee ze geconfronteerd worden.

### Confrontatie met welzijnsproblemen op school

Allerlei welzijnsproblemen komen de school binnen: onbetaalde schoolfacturen, slechte huisvesting, administratieve problemen, complexe gezinssituaties, beperkte toegang tot ondersteuning bij leerproblemen ... Doorgaans zijn het de **meest kwetsbare ouders** die met een combinatie van deze problemen kampen.

*“Onze schoolpopulatie bestaat overwegend uit eerstegeneratiemigranten. Die groep heeft specifieke noden, bijvoorbeeld het onderwijssysteem niet kennen, niet weten waarnaartoe met welke vraag. Maar ook verschillende problemen gelinkt aan de dagelijkse overleving in deze maatschappij, zoals gezondheid en tewerkstelling. Ik word heel vaak met formulieren gebombard, met vragen van ouders om te helpen.” (brugfiguur)*

Deze **aanleidingen** zorgen ervoor dat basisscholen op zoek gaan naar een samenwerking met het brede welzijnsveld in functie van de zorg voor deze kinderen. Het initiatief blijft niet beperkt tot scholen, ook het welzijnswerk ziet steeds meer potentieel in een samenwerking met scholen. Kinderarmoede aanpakken kan een aanleiding zijn om scholen bij het welzijnsveld te betrekken.

*“Om wat meer zicht te krijgen op die kinderarmoede zijn we met onderwijs gaan samenwerken. Omdat ja, elk kind moet naar school, dat is echt de ideale plaats om dan de ouders op te pikken, te vinden.” (medewerker OCMW)*

De **welzijnsactoren** waar de scholen het meest mee in contact komen of samenwerken, zijn:

- ondersteunende organisaties zoals Onderwijsopbouwwerk, Integratiecentra, Stedelijke diensten: onderwijscentra, dienst samenleven, flankerend onderwijsbeleid, integratiedienst, enz.
- Huizen van het Kind
- brugfiguren
- OCMW, CAW
- sociale dienst van de politie
- CKG (centra voor kindzorg en gezinsondersteuning) en thuisbegeleidingsdiensten
- huiswerkinitiatieven
- tetwerken allerhande rond kinderarmoede, brede leer- en leefomgeving, enz.

## Hoe nemen scholen welzijnsvragen op?

### Variatie tussen scholen

Hoe scholen met welzijnsvragen en -problemen van gezinnen omgaan verschilt. Niet elke school wordt met evenveel welzijnsissues geconfronteerd en het soort welzijnsvragen kan verschillen naar gelang de schoolcontext. Hoe kwetsbaarder het publiek, hoe meer welzijnsproblematieken er binnenkomen.

Volgens scholen is er **geen duidelijk kader** voorhanden waarbinnen zij kunnen ageren. Ook dit zorgt voor een grote variëteit in het omgaan met welzijnsvragen van ouders. Vooral voor zaken die minder rechtstreeks aan het leren te koppelen zijn, hangt het vooral van de inschatting, draagkracht en bereidheid van de afzonderlijke scholen af of ze overgaan tot samenwerking met het welzijnsveld.

De bevraagde scholen vragen zich in wisselende mate af of ze überhaupt met ‘toeleiding naar welzijn’ moeten bezig zijn. De meeste geven aan dat **hun hoofdopdracht in eerste instantie onderwijs verstrekken** is. Voor sommigen is de samenwerking met welzijn geen kerntaak, maar iets ‘dat er bovenop komt’, zoals onderstaande directie ook aangeeft:

*“Wij zijn ook geen hulpverlenende instantie, zeg maar. Wij moeten ons met onderwijs bezighouden. En voor mij is dat iets dat er gewoon bijkomt.” (directeur)*

De link met het aanvoelen van ‘een hoge **taakbelasting**’ is dan snel gemaakt. Vooral bij **intensievere** vormen van opvolging zoals mee-gaan met de ouder(s) naar een organisatie of op huisbezoek gaan, zien we grote verschillen tussen scholen en worden de grenzen van wat nog haalbaar is aangevoeld.

Uit ons onderzoek blijkt dat de bevraagde welzijnsactoren de variatie in visies en praktijken van school ook ervaren. Doorgaans vertonen ze wel veel begrip voor de **taakbelasting** van leerkrachten. Ze begrijpen het gevoel dat inzetten op welzijn ten dele buiten de hoofdopdracht van de school valt. Samenwerkingen uitbouwen zorgt volgens de welzijnsactoren echter niet alleen voor taakbelas-

ting maar kan zeker ook ondersteunend werken voor scholen. We zien dat, waar er samenwerkingen uitgebouwd zijn, scholen dit effectief als ondersteunend ervaren, zeker waar er een aanspreekpunt gecreëerd is.

*“Eén van de coördinatoren van Children’s Zone komt op school kijken naar ‘wat zijn noden?’ Dat is ons aanspreekpunt. En als je een vraag stelt dan weet je ook, ‘ik krijg een antwoord’. Als ik zeg, ‘dat is mijn probleem’, dan weet ik dat ik binnen dit en een week van één of andere organisatie telefoon krijg, want Y. heeft die gecontacteerd om dat bepaald probleem op te lossen.” (directeur)*

*“Die [de scholen] moeten daar niet mee aan de slag. Ik denk dat we dan veel te veel vragen van scholen. Net daarin kunnen wij ondersteuning bieden.” (medewerker CAW)*

### Ervaren noodzaak

Tegelijk ervaren scholen steeds meer de **noodzaak** om er te zijn voor kwetsbare gezinnen. Sommige scholen beseffen dat ze, door de goede vertrouwensband met ouders, het eerste aanspreekpunt zijn en dus goed geplaatst zijn om toe te leiden naar het welzijnswerk. Sommige scholen volgen de welzijnsvragen en -noden op omdat ze denken dat leerlingen, met minder stress en kopzorgen, zo beter tot leren komen.

De mate waarin scholen die noodzaak voelen, hangt nauw samen met de **visie** van de school op diversiteit, kansarmoede, ouderbetrokkenheid, enz. Deze visie bepaalt de **bereidheid** om samenwerking met welzijn als haar (maatschappelijke) opdracht te zien. Scholen met een vergevorderd pedagogisch project, die durven experimenteren en zichzelf in vraag stellen, zijn vaak net de scholen die hun maatschappelijke opdracht naar ouders toe ruim invullen.

*“Je visie en missie moeten zo richtinggevend zijn dat als er een nieuw probleem ontstaat, je moet kijken: wat betekent dat nu binnen onze missie? Als onze missie zegt dat wij ons niet willen laten afremmen door de schoolse loopbaan, de taalachterstand of de maatschappelijke positie van de leerling, dan is het eender welk probleem zich stelt binnen die context.” (directeur)*

*“De dingen die D. [brugfiguur] allemaal opneemt, dat zijn voorwaarden opdat een kind tot leren kan komen. En als aan die voorwaarden niet voldaan wordt, dan kan dat kind hier niet ten volle ontwikkelen.” (directeur)*

## De rol van de school?

De grote variatie in uitdagingen en aanpak, voorwaarden en percepties vraagt een reflectie over de rol van de basisschool in de ondersteuning van kwetsbare gezinnen op school. We focussen daarbij vooral op wat er binnen de school kan op de brug naar welzijn.

### De basiswerking in de school

#### Warme schoolcultuur

Ons onderzoek bevestigt opnieuw het belang van een warme schoolcultuur als basisvoorwaarde om een vertrouwensband op te bouwen met gezinnen, zeker in geval van de meest kwetsbare.

Een warme schoolcultuur betekent ook dat de school **proactief en toegankelijk** is, zich openstelt naar ouders en inspanningen doet om dicht bij de ouders te staan. Die nabijheid is belangrijk om een partnerschap tussen school en ouders uit te bouwen omtrent het leren van het kind. Maar het biedt ook een unieke kans om kwetsbare gezinnen die ondersteuning nodig hebben en soms nergens anders bereikt worden, op weg te kunnen helpen. Sommige, zoals onderstaande school, zijn zich daar sterk van bewust.

*“Ik noem de school vaak het huis van vertrouwen. Omdat de drempel bij ons laag is. Mensen gaan hier makkelijk binnen, vinden makkelijk iemand waarbij ze terecht kunnen en dat helpt dan om een beter leven te hebben.” (school Gent)*

Ook welzijnsorganisaties erkennen de **unieke, bevoorrechte positie** van scholen als eerste, enige en soms laatste aanspreekpunt voor ouders. Welzijnsorganisaties benadrukken daarbij het belang van het **wegwerken van drempels** in de school, zodat ouders makkelijk iemand van het schoolteam kunnen aanspreken. Deze basiswaarde is echter ook bij de bevraagde scholen niet altijd vanzelfsprekend. We zien zowel tussen als binnen scholen verschillen in percepties over de noodzaak en meerwaarde van investeren in de relatie met ouders.

*“Stiekem hoop ik dat dat komt, een koffiekamer waar ouders 's morgens mogen binnenvallen en waar iemand van school zit, maar de geesten zijn er niet altijd klaar voor. Er zijn toch wel wat leerkrachten die zeggen ‘Goh, ouderbetrokkenheid, allemaal goed en wel, maar ik wil mijn ding in mijn klas doen en daar heb ik al genoeg mee.’” (directeur)*

### Preventief/proactief openstaan voor welzijnsvragen

Naast een open en warme school zijn, zien we ook een rol weggelegd in het preventief en proactief openstaan voor welzijnsvragen van ouders. Dit vraagt van de school kennis en expertise om kleine en grote kwetsbaarheden te herkennen en je school zó organiseren dat drempels voor ouders worden weggewerkt. Dat betekent dus dat scholen ook hun **eigen werking, beleid en mindset** onder de loep nemen. Financiële en materiële vragen van ouders (lege boterhamendozen, slecht gekleed, ...) zijn vaak de aanleiding om te zoeken naar oplossingen buiten de school. Maar die vragen kunnen scholen ook uitdagen om na te denken over hoe ze financiële drempels zo laag mogelijk kunnen houden.

*“We werken heel vaak met halve prijs voor bosklassen, sportklassen, zeeklassen, uitstappen. En dan proberen we wel te stimuleren om mee te gaan. Daarvoor contacteren wij het OCMW om een tegemoetkoming te vragen.” (directeur en zorgcoördinator)*

Welzijnsactoren benadrukken het belang van het zien van kwetsbaarheden en er adequaat naar te handelen. Dit vraagt een **open houding** van het team en een breed perspectief op kwetsbaarheden. De professionele en sociaal-culturele achtergrond (pedagogisch geschoold, blanke middenklasse) kan een breed perspectief op kwetsbare gezinnen in de weg staan. Maar scholen staan er niet alleen voor. Om werk te maken van een warme schoolcultuur kunnen ze een beroep doen op organisaties met specifieke **expertise** rond thema's als armoede, samenwerking ouder-school, gedrags-

problemen ... Andere organisaties hebben expertise met specifieke doelgroepen zoals anderstalige nieuwkomers en Roma.

*“De context kennen van kansarme gezinnen. Vaak is er gewoon geen kennis van. Leerkrachten oordelen vanuit hun perspectief en staan te weinig stil in wat voor situaties mensen in kansarmoede leven of moeten leven.” (medewerker Inloopteam)*

### Doorverwijzen en toeleiden

Minimaal informeren scholen **ouders over het welzijnsaanbod en verwijzen hen door**. Voor kwetsbare gezinnen die drempels ervaren in het contact met hulpverleningsorganisaties is dit echter niet altijd voldoende. Zoals eerder aangegeven gaan sommige scholen een stap verder, maken ze zelf (telefonisch) een afspraak voor ouders, gaan ze mee naar de eerste afspraak bij een welzijnsorganisatie en blijven ze dit indien nodig verder opvolgen.

Welzijnsactoren zien in de **doorverwijzing naar welzijn** doorgaans wel een belangrijke taak weggelegd voor de scholen. Omwille van hun nabijheid en contact met ouders kunnen scholen kwetsbare ouders soms makkelijker bereiken en de toegang naar welzijns- en andere organisaties vergemakkelijken. Onder welzijnswerkers is echter geen eenduidigheid over hoe ver scholen hierin moeten gaan. Toeleiding veronderstelt ook kennis van het aanbod in de buurt van de school. Dit blijkt in de praktijk niet altijd evident. Scholen ervaren de complexiteit en **versnippering van het welzijnslandschap** vaak als een kluwen waardoor zowel ouders als scholen er moeilijk zicht op krijgen. Welzijnsorganisaties erkennen dit probleem. Vandaar ook de vele initiatieven om een centraal aanspreekpunt te creëren: een maatschappelijk werker op school, een brugfiguur, het sociaal huis als aanspreekpunt, de uitrol van het geïntegreerd breed ont-haal (GBO) ...

### Waar stopt de rol/taak van de school?

Over één zaak is iedereen het eens: er zijn ook grenzen aan de opdracht van de school, leerkrachten zijn geen **hulpverleners** en zij moeten/mogen die rol niet overnemen. Dat overstijgt de draagkracht zowel op gebied van tijd en investering als van professionele competentie en opdracht. Scholen kunnen dus ook teveel doen. Welzijnsactoren merken op dat scholen doorgaans nog te weinig externe hulp inschakelen. Door met de beste bedoelingen zelf de handen uit de mouwen te steken, kunnen ze onbewust en onbedoeld ouders ook kansen ontnemen. En komt hun eigen draagkracht onder spanning.

*“Leerkrachten zijn niet opgeleid in sociaal werk. Scholen zijn de vindplaats. Over scholen waarvan ik zie dat directie of leerkrachten aangeven dat het water aan de lippen staat, denk ik: ‘jij bent je opdracht fel te buiten gegaan, je bent heel erg op zoek gegaan naar hoe je die mensen kon ondersteunen, en dat siert je, maar dat is je petje te boven gegaan.’” (medewerker CAW)*

### Taakverdeling in de school

De **directie en de zorgcoördinator** vormen de draaischijf, de tandem die de samenwerking met welzijn op gang trekt en onderhoudt. Die draaischijffunctie willen ze ook graag bij zich houden, om zo op de hoogte te zijn van de welzijnsvragen en te bepalen welke stappen de school kan/wil zetten. Tegelijk geven ze toe dat deze functie een

risico inhoudt, omdat de expertise en contacten met het welzijnsveld te geconcentreerd bij enkele personen zit.

Directies zien wel een cruciale rol voor de leerkracht in het werken aan vertrouwen en signalen capteren. Maar tegelijk treedt de directie, zo leert ons onderzoek, **beschermend** op ten aanzien van het team opdat leerkrachten zich op hun 'core business' kunnen concentreren.

*“Als het probleem te complex is, komt het in handen van de zorgcoördinator. Maar het signaleren van die gevoeligheid kan een leerkracht ook.” (directeur)*

*“Zo een vertrouwensband duurt dikwijls ook heel lang, en dat zit bij de leerkracht. Doordat die toont, ‘ik ben goed voor uw kind’ gaan de ouders weten van, het komt wel goed, ze willen eigenlijk wel helpen!” (directeur)*

## Op de brug staan

We besluiten dat scholen zich inderdaad een rol toemeten in het ondersteunen van welzijn van de gezinnen van hun schoolpopulatie. Minimaal zetten scholen in op een warme schoolcultuur met aandacht voor kwetsbaarheden en drempels. Verder ziet de school zichzelf als **aanspreekpunt en toeleider** voor ouders die met hun vragen naar de school stappen.

We stellen tussen de scholen wel variatie vast hoe men tegen welzijnsvragen aankijkt: enerzijds het aanvoelen dat dit **'er bovenop komt'**, anderzijds de stelligheid dat deze vragen aanpakken 'tot de **maatschappelijke opdracht** van de school behoort'. De impulsen hangen af van de context rond de school, maar de ondernomen acties en de interne taakverdeling hangen toch vooral samen met de **visie** van het schoolbeleid.

De meeste scholen zijn vragende partij om **'welzijn' dichter bij 'onderwijs'** te brengen. Dat ligt in het verlengde van de tendens naar meer outreachgericht werken binnen het welzijnsveld. Hoewel de focus van dit artikel ligt op de rol van de school en haar confrontatie met welzijnsvragen, geven we mee dat ook het **CLB** een belangrijke maar op heden soms onduidelijke actor is in de relatie tussen welzijn en onderwijs. Hoe scholen en CLB's dit op dit moment ervaren wordt op dit moment nader onderzocht. Verder zien we in de vele **brugfigurenwerkingen** heel wat inspiratie om samenwerking vorm te geven.

De bevindingen van het hele onderzoek worden samengebracht in een inspiratiegids die scholen en welzijnswerkingen wil inspireren om nog meer in te zetten op samenwerking tussen onderwijs en welzijn. Deze gids is in het najaar beschikbaar en wordt voorgesteld op een inspiratiedag. Wij hopen in een volgend Welwijsnummer onze inspiratiedag met enige zekerheid te kunnen aankondigen.

**Celine MERTENS\*, Marie SEGHERS\*, Jan DE METS\*,  
Katrien De MAEGD\*\* en Chris VAN KERCKHOVE\*\*\***

HOGENT

K.L. Ledeganckstraat 8

9000 Gent

\* onderzoekers

\*\* promotor en opleidingsvoorzitter van de educatieve bachelor in het kleuter- en het lager onderwijs

\*\*\* co-promotor en opleidingsvoorzitter van de bachelor sociaal werk

## NOTEN

1. SKI-Tool: Screenings-, kwaliteits- en inspiratietool voor welzijns- en onderwijsactoren voor de uitrol en implementatie van een integrale samenwerking i.f.v. ondersteuning van kinderen in maatschappelijk kwetsbare gezinnen op school. Te raadplegen via [onderzoek.hogent.be](http://onderzoek.hogent.be).

# Sociale verschillen in genderidentiteit en seksistische houdingen bij jongeren in Vlaanderen

Laora MASTARI, Bram SPRUYT en Jessy SIONGERS

*Op 2- à 3-jarige leeftijd worden jongens en meisjes zich bewust van hun eigen geslachtscategorie. Het vormt de eerste stap in de levenslange ontwikkeling van een genderidentiteit. De geslachtscategorie verandert al snel in een gendercategorie door de verwachtingen en voorschriften (gendernormen) die eraan gekoppeld zijn. Daarbij worden vrouwen of meisjes meer zorgende, empathische en emotionele kenmerken toegedicht. Van mannen of jongens wordt verwacht dat ze assertief, ambitieus en rationeel zijn. Dergelijke gendernormen en -stereotypen leiden jongens en meisjes naar de ontwikkeling van smaken, overtuigingen, houdingen, gedragingen en keuzes die ‘passen’ bij hun gendercategorie.*

*Dit JOP-onderzoek bracht in kaart hoe Vlaamse jongeren zich precies verhouden ten aanzien van genderstereotypen en -normen en welke sociale verschillen zich daarbij aftekenen. De genderidentiteit ontwikkelt zich vooral tijdens de adolescentie. Tijdens deze periode neemt de drang tot (gender)conformiteit toe en spiegelen jongeren zich in sterke mate aan leeftijdsgenoten van hetzelfde geslacht. Omdat gedurende de hele adolescentieperiode jongens en meisjes sleutelen aan hun genderidentiteit, maken we gebruik van twee verschillende datasets verzameld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) in 2018. De JOP-kindmonitor werd afgenomen bij 10- tot 13-jarigen (N= 1032), de JOP-postmonitor bij 14- tot 25-jarigen (N= 1230). De sociale verschillen worden uitgezet naar (1) geslacht, (2) leeftijd, (3a) voor de 10- tot 13-jarigen het hoogst behaalde opleidingsniveau van de ouders en (3b) (gevolgde) onderwijsvorm van de 14- tot 25-jarigen zelf.*

## De multidimensionele benadering van een genderidentiteit

Geïnspireerd door het werk van Egan en Perry (2001) werden verschillende aspecten van een genderidentiteit bij jongeren gemeten. Aan de 10- tot 13-jarigen werd gevraagd hoeveel druk tot genderconformiteit ze zichzelf opleggen (bv. ‘ik vind het belangrijk me te gedragen als andere mannen/jongens of vrouwen/meisjes’), de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit hun omgeving (bv. ‘mijn vrienden/vriendinnen of de mannen/vrouwen die ik ken zouden het vreemd vinden als ik iets zou willen leren dat meestal alleen meisjes of vrouwen/jongens of mannen doen’) en de mate waarin ze ontevreden zijn om te behoren tot hun gendercategorie door de daaraan verbonden verwachtingen (bv. ‘ik zou meer dingen willen doen die meestal alleen door meisjes/jongens gedaan worden’). Dat laatste werd bij de 14- tot 25-jarigen niet bevraagd. Aanvullend werd bij de 14- tot 25-jarigen ook gepeild naar de mate waarin ze zichzelf beschouwen als een typisch lid van de eigen groep (bv. ‘ik denk dat ik

*een voorbeeld ben van een typische man/vrouw of jongen/meisje’*). De antwoordcategorieën voor de verschillende stellingen gingen van (1) ‘helemaal niet akkoord’ tot (5) ‘helemaal akkoord’. Voor elk van de concepten werd op basis van deze stellingen een schaal van 0 tot 100 geconstrueerd.

## De ambivalentie van seksisme

Bij beide leeftijdsgroepen peilden we ook naar seksistische houdingen ten aanzien van vrouwen/meisjes en mannen/jongens. In navolging van de ‘Ambivalent Sexism Theory’ van Glick en Fiske (1996) werd een openlijke en een meer subtiele variant van seksisme gemeten. Subtiele seksisme wordt gekenmerkt door paternalisme en heeft een zachtmoedige ondertoon. Het gaat om een verheerlijking van vrouwen, gekoppeld aan een duidelijke traditionele rolverdeling (bv. ‘elke man heeft een vrouw nodig die hij aanbidt’) die een bestaand machtsonevenwicht tussen mannen en vrouwen bestendigt. Subtiele seksisme ten aanzien van vrouwen is een houding waarbij de compe-

tentie en zelfredzaamheid van vrouwen onderschat wordt. Mannen die deze vorm van seksisme ten aanzien van vrouwen onderschrijven nemen de rol van beschermer op zich en vrouwen die deze vorm van seksisme bestendigen accepteren die rol. Glick en Fiske (1996) benadrukken daarbij dat subtiel seksisme, voornamelijk door mannen, vaak wordt ingezet om de meer openlijke (vijandige) vorm van seksisme te legitimeren. In openlijk seksisme worden vrouwen voorgesteld als incompetent, emotioneel en manipulatief (bv. *'vrouwen zeggen dat ze 'gelijkheid' willen, maar ze willen eigenlijk allerlei voordelen'*). Uiteraard kunnen seksistische houdingen ook gericht zijn naar mannen. De openlijke vorm van seksisme stelt dat mannen bewust een dominante positie in de samenleving nastreven (bv. *'mannen zullen altijd vechten om meer controle en macht in de samenleving te hebben dan vrouwen'*). De subtiele vorm van seksisme ten aanzien van mannen én vrouwen benadrukt de complementariteit van genderrelaties (bv. *'meisjes zijn beter in huishoudelijke taken en jongens zijn beter in het maken en herstellen van dingen'*). Opdat deze complementariteit tot zijn recht kan komen dienen mannen hun traditionele genderrol te vervullen.

### Jongens ondersteunen gendernormen en -verwachtingen sterker dan meisjes

Ten eerste doen er zich in de twee leeftijdsgroepen gelijkaardige genderverschillen voor. In beide leeftijdsgroepen ligt zowel de ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf als vanuit de omgeving hoger bij jongens dan bij meisjes. Het verschil tussen jongens en meisjes is vooral voor de druk tot genderconformiteit vanuit de omgeving opvallend groot. Bij de 14- tot 25-jarigen ligt de mate waarin jongeren zichzelf als een typisch lid van hun gendergroep (gendertypering) beschouwen ook hoger bij jongens dan bij meisjes. Genderoverschrijdende gedragingen lijken voor meisjes dus meer geaccepteerd te worden dan voor jongens. Doorgaans worden deze vaststellingen verklaard aan de hand van de *devaluatietheorie*. Volgens deze theorie genieten traditionele vrouwelijke kenmerken (zorgzaamheid, empathie, het tonen van emoties...) in de samenleving niet hetzelfde aanzien als mannelijke eigenschappen (ambitie, ondernemingszin, rationaliteit...). Om statusverlies te voorkomen zouden jongens de als 'vrouwelijke' beschouwde kenmerken of gedragingen mijden én vaker tevreden zijn met de verwachtingen verbonden aan gendercategorieën. Om dezelfde reden zouden meisjes

### Genderoverschrijdende gedragingen worden meer geaccepteerd van meisjes

gemaakt minder tevreden zijn te behoren tot hun gendercategorie omdat ze minder tevreden zijn over de maatschappelijke verwachtingen en waardering die daarmee gepaard gaan. De geobserveerde genderverschillen liggen in lijn met voorgaand onderzoek (Egan & Perry, 2001; Vantieghem & Van Houtte, 2015).

In het algemeen blijken, ten tweede, jongens sterker de seksistische houdingen te steunen dan meisjes. Op dat patroon zijn er twee uitzonderingen. Voor beide leeftijdsgroepen doen zich geen genderverschillen voor met betrekking tot subtiel seksisme ten aanzien van meisjes/vrouwen. Onder de 14- tot 25-jarigen vertonen meisjes ook in hogere mate openlijk seksisme ten aanzien van jongens.

### Gendernormen- en verwachtingen verliezen aan steun met de leeftijd

Ten derde wijzen de data op het belang van leeftijd met betrekking tot de steun voor gendernormen en -verwachtingen. Tussen de leeftijd van 10 en 13 jaar zijn er geen significante verschillen voor de verschillende deelconcepten van een genderidentiteit en seksisme. Ontevredenheid met de eigen gendercategorie neemt wel significant toe tussen de leeftijd van 10 en 11 jaar. Daarnaast neemt subtiel seksisme ten aanzien van jongens tussen de leeftijd van 11 en 13 jaar af. Over het algemeen ligt de druk tot genderconformiteit die jongeren ervaren vanuit hun vrienden tijdens deze periode hoog. Dat is een gekend patroon (Hill & Lynch, 1983). De genderontwikkeling versnelt vanaf 10 jaar en ontwikkelt zich gedurende de hele vroege adolescentie (10 tot 13 jaar) op indringende wijze. Vanaf de vroege adolescentie hechten jongeren meer belang aan de manier waarop ze door anderen gepercipieerd worden. Vooral vrienden spelen daarbij een belangrijke rol. Het is een periode waarin jongeren zich met elkaar vergelijken en waarin een grote drang naar conformiteit bestaat. Dergelijke conformisme-drang houdt ook verband met een belangrijke transitie die jongeren in deze periode maken, nl. de overgang van basis- naar secundair onderwijs. In deze periode ontmoeten ze veel nieuwe mensen, gaan ze nieuwe vriendschappen aan en willen ze 'erbij horen'. Dat alles gebeurt in een periode waarin ook belangrijke biologische, hormonale veranderingen plaatsvinden die de emotionele huishouding van jongeren sterk beïnvloeden. De onzekerheid doet hen hunkeren naar houvast en brengt hen zo naar conformisme, ook op het vlak van gender.

Onder de 14- tot 25-jarigen doen zich opmerkelijke verschillen voor naar leeftijd. Naarmate jongeren ouder worden, daalt de gendertypering, ervaren druk tot genderconformiteit vanuit zichzelf en de omgeving, evenals alle vormen van seksisme. In de literatuur wordt vaak gesteld dat de midden en late adolescentie gekenmerkt wordt door een belangrijke verandering in de man-vrouwverhouding. Tijdens de kindertijd zijn jongens en meisjes niet (romantisch of seksueel) geïnteresseerd in elkaar. Ze brengen vooral tijd door met kinderen van hetzelfde geslacht. Meisjes en jongens mijden elkaar op speelse doch lichtjes vijandige wijze. Vanaf de midden adolescentie groeit bij velen de wederzijdse interesse en seksuele aantrekkingskracht. Met betrekking tot de leeftijdsverschillen die in dit onderzoek worden vastgesteld is het daarnaast opmerkelijk dat voornamelijk de verschillen tussen de 14- tot 17-jarigen enerzijds en de 18- tot 25-jarigen anderzijds het grootst zijn. Vanaf het moment dat jongeren het secundair onderwijs verlaten, lijken ze ook minder gendernormen en -verwachtingen te steunen.

### Het onderschrijven van gendernormen en -verwachtingen vindt niet in een sociaal vacuüm plaats

Een laatste bevinding van ons onderzoek is dat er op sommige leeftijden nauwelijks sociale verschillen zijn met betrekking tot de verschillende deelconcepten van een genderidentiteit. Onder 10- tot 13-jarigen blijkt de mate waarin men ongenoegen uit ten aanzien van genderverwachtingen- en normen (genderontevredenheid) niet te variëren naargelang de sociale positie (opleidingsniveau ouders). Ook de mate waarin 10- tot 13-jarigen druk tot genderconformiteit vanuit hun omgeving ervaren houdt geen verband met het oplei-

dingsniveau van de ouders. Ook onder de 14- tot 25-jarigen worden wat dat betreft slechts beperkte verschillen gevonden naargelang de (gevolgde) onderwijsvorm. Jongeren die aso/kso volgen of hebben gevolgd ervaren iets minder druk tot genderconformiteit in vergelijking met jongeren die tso of bso/busso/dbso volg(d)en. Hetzelfde patroon, maar meer uitgesproken, manifesteert zich voor de druk tot genderconformiteit die jongeren zichzelf opleggen. Bij jongeren tussen de 10 en 13 jaar oud ligt deze druk significant hoger bij jongeren van wie ouders hoogstens een diploma lager onderwijs behaalden. De mate waarin jongeren tussen de 14 en 25 jaar zichzelf percipiëren als gendertypisch ligt in alle onderwijsvormen even hoog.

In tegenstelling tot de genderidentiteit, worden voor beide leeftijdsgroepen sterke en opmerkelijke verschillen gevonden in het onderschrijven van seksistische houdingen. Bij 10- tot 13-jarigen wiens ouders hoogstens een diploma lager onderwijs behaalden, zien we dat jongeren vaker seksistische houdingen aanhangen. Jongeren van wie de ouders een diploma hoger of universitair onderwijs behaalden vertonen daarentegen minder vaak seksistische houdingen. Voor jongeren tussen de 14 en 25 jaar geldt dat jongeren uit het bso/busso/dbso en tso alle vormen van seksisme vaker ondersteunen in vergelijking tot jongeren uit het aso of kso. Die bevinding bleek ook uit voorgaand onderzoek (Vandenbossche, Keppens & Spruyt, 2014; Mastari, Spruyt & Siongers, 2019). Een mogelijke verklaring voor dit patroon stelt dat de onderwijsvorm waarin jongeren les volgen of hebben gevolgd een goede indicator is om de sociale status in kaart te brengen. Jongeren die beroepsonderwijs volgen zijn zich bewust dat hun onderwijsvorm in de samenleving lager gewaardeerd wordt. Uit het TRANSBASO-onderzoek blijkt dat jongeren die deze onderwijsvormen anticiperen in de derde graad van het lager secundair onderwijs reeds futiliteitsgevoelens - dit is de verwachting dat men onafwendbaar een slechte onderwijstoekomst zal hebben - vertonen (Goosen et al., 2017). Van dergelijk ervaren stigma is geweten dat het tot een zekere rebelse houding leidt waarin men zich afzet tegen de waarden en opvattingen die binnen het onderwijs gepromoot worden (Spruyt, Van Droogenbroeck & Kavadias, 2015). Verschillende auteurs stellen inderdaad dat jongeren die zich in een minder gunstige sociale positie bevinden in de maatschappij, typische vrouwelijke en mannelijke kenmerken sterker benadrukken als compensatie voor een ervaren tekort aan maatschappelijk aanzien (Becker & Wright, 2011). Bovendien is het aanbod binnen het bso, buso, dbso en tso sterk genderstereotiep, wat bepaalde genderattitudes zoals seksisme nog meer kan versterken.

## Besluit

De resultaten van dit onderzoek tonen dat de steun voor gendernormen bij Vlaamse jongeren varieert naar drie sociale kenmerken: het geslacht, de leeftijd en de sociale positie.

Samenvattend suggereren de resultaten dat de samenleving een veel rigider normatief kader hanteert voor jongens dan voor meisjes. Over het algemeen worden vooral voor jongens genderoverschrijvend gedrag, voorkeuren of smaken die typisch zijn voor het andere geslacht als vreemd beschouwd. Daarenboven leggen jongens zich deze druk tot genderconformiteit ook in grote mate zelf op en lijken ze zich in sterke mate te verzetten tegen vrouwelijke kenmerken. Bovendien is dit vooral het geval voor jongens uit het

tso, bso, dbso en buso. Jongens die het gevoel krijgen dat hun 'mannelijkheid' in vraag wordt gesteld kunnen in extreme gevallen deze mannelijkheid opeisen door een rebelse houding aan te nemen, zich agressief op te stellen en zelfs seksueel intimiderend gedrag te vertonen (i.e. 'toxische mannelijkheid'). Binnen de schoolomgeving dienen zowel leerkrachten als leerlingen erop gewezen te worden wanneer ze pestgedrag vertonen, seksistische opmerkingen of grapjes maken en wanneer er wordt neergekeken op een atypische genderidentiteit.

Gendernormen hebben ook een grote invloed op de zelfevaluatie van jongens en meisjes omtrent bepaalde vaardigheden. In de literatuur wordt dit geduid met 'self-efficacy beliefs': het geloof en vertrouwen in zichzelf dat men bepaalde vaardigheden heeft. Concreet kunnen gendernormen meisjes doen geloven dat ze niet goed kunnen zijn in typische 'jongensactiviteiten' (bv. voetbal) of 'jongensvakken' (bv. wiskunde). Hetzelfde geldt voor jongens. Zowel jongen als meisjes moeten leren dat vaardigheden niet gebonden zijn aan geslacht of gender. Dergelijke 'self-efficacy beliefs' zijn namelijk nefast voor de ontwikkeling van vaardigheden tijdens de adolescentie. Bovendien toont dit onderzoek dat de steun voor gendernormen en de druk tot genderconformiteit pas afnemen wanneer jongeren de secundaire school verlaten. Daarom is binnen de schoolomgeving een belangrijke rol weggelegd om aan de slag te gaan met genderstereotypen.

Gendernormen- en verwachtingen hebben de kracht om gedragingen, interesses en keuzes van jongeren te beïnvloeden. Onderwijspersoneel dient er niet alleen op toe te zien geen verschillende normen of verwachtingen op te stellen voor jongens en meisjes binnen de klas (bijvoorbeeld: van meisjes verwachten dat ze netter, stipter... zijn dan jongens). Met name studietrajectbegeleiders en CLB-medewerkers dienen erop toe te zien dat jongeren hun keuzes niet louter maken op basis van gendernormen- en verwachtingen die ze zichzelf opleggen én die anderen hen opleggen. Dit onderzoek leert ons dat vrienden hierin een belangrijke rol spelen. Daarnaast kunnen ook ouders gendergebonden verwachtingen hantieren voor hun kinderen. Leerkrachten kunnen ouders hierop in de mate van het mogelijke wijzen tijdens oudercontactmomenten. Bij dat alles dient men te onthouden dat jongens en meisjes uiteraard het recht hebben om gendertypische keuzes te maken. De opvattingen die in dit onderzoek bestudeerd werden, verwijzen immers allemaal naar identiteitsaspecten van jongeren. Jongeren hebben daarnaast ook het recht hun interesses en voorkeuren te ontwikkelen los van gendernormen. Een onderdeel van het ontwikkelingsproces tijdens de adolescentie is het aanleren van een kritische houding. Daarom is het in vraag stellen van gendernormen en -verwachtingen die net tijdens deze periode triomferen essentieel.

Verder toont dit onderzoek dat jongeren uit het bso/dbso/busso en tso zichzelf meer druk opleggen tot genderconformiteit en in grotere mate seksistische houdingen ondersteunen in vergelijking met

***Laat jongeren hun studiekeuze niet maken op basis van gendernormen en -verwachtingen***



jongeren uit het aso en kso. Zoals eerder aangegeven zijn jongeren die technisch- en beroepsonderwijs volgen zich bewust van de lagere waardering die ze krijgen vanuit de bredere samenleving. Een mogelijke reactie hierop is het aannemen van een rebelse houding, waaronder seksisme. Het wegnemen van deze stigmatisering is een project van lange adem waarvoor de gehele samenleving verantwoordelijk is. Het verschil tussen de onderwijsvormen heeft echter mogelijk ook te maken met de manier waarop het beroeps- en technisch secundair onderwijs georganiseerd zijn.

Deze zijn namelijk inhoudelijk zeer gendertypisch en worden als structuur bovendien gekenmerkt door gendersegregatie (o.m. in de leerlingenpopulatie en het lerarenteam). Dit kan gendernormen en bovengenoemde 'self-efficacy beliefs' binnen dergelijke contexten in stand houden én versterken. Studierichtingen, lessen en sportactiviteiten zijn onderhevig aan bepaalde gendernormen wanneer ze als typisch 'mannelijk' of 'vrouwelijk' worden gepercipieerd. Net binnen dergelijke contexten dient aandacht te gaan naar het opsporen van gangbare gendernormen. Hoewel deze dynamieken zich over alle onderwijsvormen en studierichtingen heen voordoen, lijken ze uitvergroet te worden binnen het bso en tso.

Jongeren hebben het recht om hun volle potentieel te ontwikkelen. Dat lukt alleen wanneer men collectief én actief gendernormen opspoor, aanduidt en onderuithaalt.

**Laora MASTARI, Bram SPRUYT en Jessy SIONGERS**

Vrije Universiteit Brussel, Tempus Omnia Revelat (TOR),  
Vakgroep Sociologie  
Pleinlaan 2, 1050 Elsene

Deze tekst is gebaseerd op: Mastari, L. N., Spruyt, B., & Siongers, J. (2019). Genderidentiteit en genderattitudes bij Vlaamse jongeren. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters.: Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-school-monitor 2* (pp. 251-273). Leuven: Acco.

## LITERATUURLIJST

- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 37*(4), 451-463.
- Glick, P. & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 491-512.
- Goosen, K., Boone, S., Dehertogh, B., Kavadias, D., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vanhoof, J., Van Houtte, M. & Van Kerckhove, C. (2017). Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeproces van basis naar secundair. Leuven: LannooCampus.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201- 228). New York: Plenum.
- Jackman, M.R. (1994) *The Velvet Glove: Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*. California, CA: University of California Press.
- Mastari, L. N., Spruyt, B., & Siongers, J. (2019). Benevolent and Hostile Sexism in Social Spheres: The Impact of Parents, School and Romance on Belgian Adolescents' Sexist Attitudes. *Frontiers in Sociology, 4*(47), 1-13.
- Spruyt, B., Kavadias, D. & Van Droogenbroeck, F. (2015) 'Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness?'. *Oxford Review of Education, 41*(6), 747-765.
- Vandenbossche, L., G. Keppens & B. Spruyt (2014): Seksisme bij jongeren in Vlaanderen. Verschillen in seksistische attitudes naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. In: Spruyt, B. & Siongers J. (eds.), *Gender(en). Over de culturele constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren*, Leuven: Acco: 237-260.
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Are girls more resilient to gender-conformity pressure? The association between gender-conformity pressure and academic self-efficacy. *Sex Roles, 73*(1-2), 1-15.

# (H)erkennen en bevorderen van veerkracht bij vluchtelingengezinnen

## Handvatten voor de praktijk van onderwijs en welzijnswerk

Claire WIEWAUTERS, Kaat VAN ACKER en Mieke GROENINCK

*Vluchtelingengezinnen, met hun eigen noden en behoeften, vormen een specifieke doelgroep binnen het welzijnswerk en het onderwijs. Deze bijdrage biedt de lezer een bijzondere kijk op de veerkracht van deze doelgroep. Praktijkgericht onderzoek geeft, vertrekkend van een relationele kijk en met aandacht en respect voor diversiteit, inzicht in de verlieservaringen van vluchtelingen, maar ook in de hulpbronnen en veerkrachtbevorderende acties die zij ervaren. (1) Dit mondde uit in een methodiek met vertelkaarten die zowel individueel als in groep kan ingezet worden om vluchtelingenkinderen te versterken.*

### De uitdagingen van een superdiverse samenleving voor het werkveld

De huidige realiteit van een superdiverse samenleving die zich op korte tijd versneld heeft aangediend stelt het onderwijs en welzijnswerk voor specifieke uitdagingen. Binnen een superdiverse samenleving vormen gezinnen met een vluchtverleden een specifieke groep met eigen noden en behoeften.

Het aantal kinderen en jongeren die samen met hun ouder(s) of andere volwassene(n) op de vlucht zijn neemt toe. Gezinnen met kinderen vormden in 2013 minder dan 10 % van alle vluchtelingen. Bij meer recente cijfers is het percentage aanzienlijk gestegen en benadert de 40 %, hierbij zijn kinderen die met andere volwassenen meevluchten meegerekend (Myria, 2018).

Onderzoek toont aan dat vroege psychosociale ondersteuning in het gastland een belangrijk verschil maakt in het voorkomen van trauma gerelateerde problematieken. Hier situeert zich het belang van een veerkracht bevorderende ondersteuning en begeleiding zowel voor de ouders als voor hun kinderen (Lindert et al., 2009, WHO, 2016).

### Nood aan het ondersteunen van veerkracht bij vluchtelingengezinnen

Deze bevindingen stimuleerden onderzoekers vanuit het Kenniscentrum Gezinswetenschappen Odisee tot een praktijkgericht onderzoek in samenwerking met collega's van Sociaal Werk en Onderwijs (september 2017 tot april 2019) naar de dynamieken die vluchtelingengezinnen kwetsbaar en/of veerkrachtig maken. Het onderzoek

gaf aandacht aan bestaande 'goede praktijken' in het bevorderen van veerkracht en analyseerde hun gemeenschappelijk werkzame factoren. We deden diepte-interviews met 17 vluchtelingengezinnen. Voor elk van de gezinnen interviewden we de ouders, de kinderen en één tot drie betrokken hulpverleners en/of leerkrachten. Deze gesprekken boden inzicht in de 'verlieskaravanes' (een keten van verlieservaringen op verschillende niveaus zowel voor, tijdens en na de vlucht) en de 'winstkaravanes' (de ketens van hulpbronnen en veerkracht bevorderende acties) (Groeninck, Meurs, Geldof, Wiewauters, Van Acker, De Boe & Emmery, 2019). (2)

Er is tot op heden weinig onderzoek dat vluchtelingenkinderen zelf bevraagt. Onze overtuiging dat kinderen mede actief vormgeven aan het eigen leven en aan dat van de bredere context rondom hen, spoorde ons aan om het gesprek met hen aan te gaan (Meire, 2010). We gebruikten de metafoer van 'een boom die vlucht uit zijn land en na een lange en moeilijke tocht moet wortelen in nieuwe aarde.' Het verhaal bood kinderen de kans om aan hun ervaringen van kwetsbaarheid en veerkracht een stem te geven (3). Na afloop van het onderzoek en rekening houdend met de bemerkingen van de kinderen zelf, werkten we de methodiek verder uit zodat deze nu beschikbaar is voor het werkveld.

### De conceptualisering van veerkracht binnen het onderzoek

Veerkracht is een veel gebruikte en populaire term in de menswetenschappen. Toch dekt de term niet altijd dezelfde lading. Veerkracht, of de capaciteit om 'terug te veren' in tijden van tegenslag, werd traditioneel aanzien als iets wat zich in het individu bevond: een karaktertrek waarover men wel of niet beschikte (Hart et al.

2016; Rutter 1987). De laatste jaren ontstond veel kritiek op deze individualistische en neoliberale visie op veerkracht en kwam er meer aandacht voor de relationele en context gebonden factoren die al dan niet veerkracht bevorderend zijn (Groeninck et al. 2019).

In het onderzoek kiezen we voor een divers sensitieve benadering van veerkracht en/in kwetsbaarheid. (4)

Veerkracht zit vervat in wat mensen doen, in de handelingen en houdingen. Dit staat echter nooit los van de relationele relaties, netwerken, meso- en macrostructuren rondom het individu die veerkracht faciliteren, in stand houden, of versterken. We kijken naar veerkracht als een gedeelde verantwoordelijkheid met een procesmatig karakter, die getuigt van een actief omgaan met en onderhandelen van de mogelijkheden binnen de heersende kaders. Dit impliceert dat elke leerkracht en sociaal werker naast het individuele werk met de cliënt, de ogen openhoudt voor de structuren die processen van veerkracht en kwetsbaarheid al dan niet veroorzaken en/of in stand houden, en er invloed op trachten uit te oefenen.

We illustreren dit aan de hand van een tweetal voorbeelden. In asielcentra wordt het eten doorgaans bereid in een gaarkeuken en opgegeten in een refter. Gezinnen vertelden hoe de onmogelijkheid om het koken als zorgfunctie binnen het gezin op te nemen en daarbovenop de maaltijd niet te kunnen nuttigen in gezinskring het gezinssysteem 'kwetsbaar' maakte. Op vraag van en in interactie met de bewoners pasten sommige centra het beleid aan en zorgden ervoor dat gezinnen de mogelijkheid kregen om zelf het eten te bereiden. Het appèl vanuit het gezin (micro-structuur) leidde tot een aanpassing van de infrastructuur in het centrum (meso-structuur). Veerkracht situeert zich hier in het verzet van mensen tegen de gang van zaken in het centrum. Een centrum dat dit verzet niet naast zich neerlegt, faciliteert verdere acties van gezinsveerkracht. Een tweede voorbeeld speelt zich af binnen de schoolse context en betreft de problematiek van taalbeheersing bij nieuwkomers. Een vader vertelt: *'ik zal je zeggen, je zal verschieten, maar het is de waarheid. Onze zoon was op school en er was een papa van een andere Iraakse leerling, die de taal niet kende. Zijn zoon was nieuw op school. De sociale diensten moesten iets weten van de papa. Mijn zoon is me dat komen vertellen dat er een kleine Iraakse jongen was waarvan de papa geen Nederlands kende, die iemand nodig had om te vertalen. Ik zei oké. De school heeft me gecontacteerd, ik ben daar gedurende twee uur gegaan, om alles uit te leggen. Ze hadden gedacht dat ik daar geld voor ging vragen. Ik zei dat dat onmogelijk was. Ik ben ambassadeur van de menselijkheid. Ze hebben me toen chocolade opgestuurd ter bedanking, en aan mijn zoon gezegd dat zijn vader super was.'*

Ook hier zit veerkracht vervat in een wederzijdse ketting van (re) acties, de zoon die een nood signaleert, de vader die een voorstel doet, de school die op het aanbod ingaat, een ander gezin dat hierdoor geholpen wordt, wat tenslotte resulteert in de structurele inpassing van de ervaren aanpak bij nieuwe gezinnen.

Beide voorbeelden maken duidelijk dat de concrete praktijken binnen hulpverlening en/of onderwijs al dan niet bevorderend kunnen zijn bij het faciliteren en/of in stand houden van kwetsbaarheid versus veerkracht bij vluchtelinggezinnen.

## Veerkracht faciliteren vereist creatief omgaan met bestaande regels en structuren

We leerden als onderzoekers heel wat van 'goede praktijken' uit het werkveld. In de eerste periode na aankomst ervaren vluchtelinggezinnen een duidelijke hiërarchie van noden, waarbij de directe en praktische noden vooraf gaan aan andere. Dit noodzaakt een **laagdrempelig aanbod** dat tegemoet komt aan de meest dringende vragen en **het tempo van het gezin erkent en respecteert**. Ontmoetingsruimtes zoals weggeefwinkels en/of plaatsen waar voedselbedeling georganiseerd wordt en waar mensen regelmatig langskomen en elkaar ontmoeten, zorgen ervoor dat er vertrouwen ontstaat. De ontstane relatie biedt veiligheid om over andere meer gevoelige thema's te spreken.

Een getuigenis: *'Mensen komen binnen met iets veilig en concreet (bijvoorbeeld een brief die ze niet kunnen lezen). Van daaruit probeer je een weg te gaan met mensen. .. Heel belangrijk dat je het ritme van de mensen volgt en altijd kijkt waar zij aan toe zijn. (...) wat je zelf als begeleider merkt aan nood, is soms helemaal anders dan waar de mensen aan toe zijn. Daarop moet je aansluiten, daar waar mensen zijn, en je moet hun drempels en grenzen respecteren, zonder te betuttelend en pampereend te worden'.*

Vragen omtrent het schoolse leren en/of de opvoeding, de aanwezige zorgen omtrent de 'verwestering' worden niet 'direct' en bij de 'betrokken dienst' gesteld, maar komen slechts mondjesmaat en gaandeweg aan bod bij mensen met wie men een band ontwikkelt. Zij zullen vaak de brug mogelijk maken naar de meer formele organisaties binnen hulpverlening en onderwijs. Onderlinge kennis en respect voor elkaars werking, en het onderhouden van goede contacten zijn de voedingsbodem die 'een warme doorverwijzing' mogelijk maken.

Scholen verzochten nogal eens dat ze de ouders niet tot bij hen krijgen. Een zorgcoördinator van een Brusselse basisschool getuigt hoe de samenwerking met andere partners, waaronder een organisatie die Nederlandse les geeft en een andere die zich richt naar kennismaking met ICT, een brug slaat tussen de school en de ouders. Sommige lessen gaan bewust niet door in de lokalen van de organisatie(s) maar op de school.

*'Als die module gegeven wordt proberen we dat ook te verweven met activiteiten van de school... Ze maken een sociaal netwerk: ze zijn met elkaar bezig, drinken samen een tas koffie, thee, water .. heel laagdrempelig en efficiënt. Het doel is wederzijdsheden: we gaan heel sterk uit van bevragingen en trachten dan te implementeren wat we daaruit te weten komen'.*

## Het lokaal en intersectoraal samenwerken is een hefboom in het bevorderen van veerkracht.

De aanwezigheid van een ankerpersoon blijkt hierbij erg ondersteunend. Het wegwijs geraken in de verschillende structuren en faciliteiten en het zich eigen maken van praktische en administratieve vaardigheden is geen sinecure voor vluchtelinggezinnen. Het vergt vaak meer tijd en energie dan binnen de formele diensten voorhanden is. Buddywerkingen die werken met vrijwilligers zijn ontstaan vanuit deze nood en bieden hierop een antwoord. De buddy stelt zich binnen een horizontale verbinding beschikbaar als

ankerpersoon. Hij fungeert als informele integratiecoach en als brugfiguur naar de bestaande structuren.

Een buddy getuigt: *‘Controles doen of ze alles op tijd invullen, of ze hun kansenpas aangevraagd hebben, of ze korting kregen voor sociaal tarief (voor energiefacturen) .. meegaan naar oudercontact omdat zij dat niet goed kennen, niet weten wat ze moeten verwachten. Ze zijn dan meer op hun gemak, de buddy kan hen echt wel wegwijs maken in diensten en organisaties, zoals ook een wijkgezondheidscentrum’.*

Veerkracht bevorderend werken impliceert dat er gekleurd wordt buiten de vooraf vastgelegde en geëigende kaders van de organisatie(s), het veronderstelt creativiteit en flexibiliteit, moed en de bereidheid tot samenwerking buiten de reguliere structuren van hulpverlening en onderwijs.

Het bewust op zoek gaan naar en **aansluiting zoeken bij zelforganisaties** en deze uitnodigen bij overleg op lokaal niveau is een actie die we hierbij als laatste onder de aandacht willen brengen. Binnen zelforganisaties vinden migrantengemeenschappen elkaar en biedt men elkaar steun. In het politieke en maatschappelijke debat klinkt de stem dat deze organisaties de integratie zouden tegenhouden. Het onderzoek maakt duidelijk dat actief contact opnemen met de zelforganisaties en de dialoog aangaan verbindend werkt. Gezien, gehoord en zich gerespecteerd weten is een stevige stimulans naar samenwerking met de bestaande reguliere organisaties.

## Een methodiek die vluchtelingenkinderen een stem geeft en hun veerkracht versterkt

Tijdens het onderzoek spraken we met 34 kinderen in de leeftijdsfase van 6 tot 12 jaar. Een verhaal over ‘een boom die vlucht uit zijn land en na een lange en moeilijke tocht moet wortelen in nieuwe aarde’ werd ingezet als metafoer en zorgde ervoor dat kinderen op indirecte en veilige wijze over de eigen ervaringen konden spreken. De metafoer van de boom ontleenden we aan de narratieve methodiek ‘de Tree of Life’ van David Denbrough en Ncazef Ncube. Het narratieve gedachtegoed gaat samen met mensen op zoek naar ‘stories that they can respect and they can live with’ (Denbrough, 2014, Olthof, 2012). Naast het lijden en onrecht dat mensen dreigt te reduceren tot slachtoffers, wordt verhaald over acties die getuigen van veerkracht, weerbaarheid en weerstand.

Na afronding van het onderzoek namen we contact op met Studio Sesam vzw, een organisatie met veel expertise in het ontwikkelen van divers sensitieve boeken en spelen. Deze samenwerking resulteerde in het vertelspel ‘Wortelen in nieuwe aarde’ met 30 prachtige vertelkaarten over vertrekken en aankomen van de hand van illustrator Marie Van Praag. Het verhaal werd opgedeeld in zes fasen: het leven in het thuisland (1), vertrekken (2), onderweg (3), aankomen (4) het leven in het nieuwe land (5) en de verbinding met het thuisland (6).

Bij elke fase van het verhaal horen vijf illustraties. De eerste kaart visualiseert de verhaallijn. De boom wordt op deze kaart vergezeld van een vogeltje, een bijkomend element dat aan het kind de mogelijkheid biedt tot identificatie. Op de achterkant van deze kaart bevindt zich het desbetreffend fragment van het verhaal. Het verhaal start met het leven in het thuisland (figuur 1 en figuur 2).



Figuur 1



Figuur 2

Na de verhaalkaart volgen drie illustratiekaarten. Op de achterzijde van deze kaarten bevinden zich citaten van kinderen die deelnamen aan het onderzoek en/of weetjes uit de bomenwereld geïnspireerd door het boek ‘Het verborgen leven van bomen voor kinderen’ van auteur Peter Wohlleben (Wohlleben, 2017).

Bij fase 3 die het ‘onderweg zijn’ verhaalt, leren kinderen dat: *‘een boom die beschadigd is kan herstellen. Voor het herstel van de boom zijn de wortels erg belangrijk. Gelukkig hoeft een boom niet alle werk alleen te doen. Bomen van dezelfde familie die bij elkaar in de buurt staan, geven via hun wortels voedsel aan elkaar door.’* (figuur 3-illustratie)



Figuur 3

In dezelfde fase hebben we een citaat opgenomen van een Syrisch meisje dat momenteel als erkend vluchteling in ons land verblijft en 4 jaar geleden als 8-jarige samen met haar gezin op de vlucht was: *‘we moesten ons altijd bukken in de heuveltjes. Een meneer zou ons naar de overkant brengen. We moesten traag stappen en ons verschuilen. We hadden het koud. Mijn moeder legde dan een doekje over me heen..We waren nog klein. We wisten niet goed wat er aan de hand was. Ik ben blij dat we veilig zijn aangekomen daar.’* Door samen met het kind verder in te gaan op de warmte en geborgenheid die haar moeder in deze moeilijke situatie aan haar dochter geeft, verleggen we de focus van de ervaren kwetsbaarheid naar de veerkracht bevorderende actie(s) die ook in zeer precare situaties in dit gezin aanwezig waren. De metafoor van ‘de bomen van dezelfde familie die elkaar te hulp komen’ biedt een andere weg om toegang te krijgen tot deze ervaringen (cfr. figuur 2).

Elke fase sluit af met een sfeerkaart zonder illustratie. Dit biedt kinderen de mogelijkheid zelf een beeld op te roepen en/of te tekenen. Op de achterzijde van de sfeerkaart vind je suggesties voor vragen die je tijdens het gesprek met de kinderen kan stellen. Figuur 4 geeft de vragen weer die horen bij het ‘onderweg zijn’.

## DE VLUCHT VAN DE BOOM DUURT LANG EN IS SPANNEND.

- Wat was een moeilijk moment tijdens jullie tocht?
- Weet je nog hoe lang jullie tocht duurde?
- Weet je in hoeveel landen je geweest bent?
- Ben je ergens een langere tijd gebleven? Hoe was het daar?
- Kreeg je tijdens de vlucht hulp van anderen?
- Hoe probeerden je ouders tijdens de vlucht voor jou te zorgen?
- Heb je iets moois of grappigs meegemaakt?
- Heb je onderweg iemand leren kennen die je graag zou willen terugzien?

Figuur 4

Binnen elke fase van het verhaal gaan we de kwetsbaarheid binnen het gezin, en bij de kinderen niet uit de weg, noch in het verhaal, noch bij de illustraties. Uitgangspunt is dat gezinnen en kinderen niet gereduceerd worden tot slachtoffers die enkel overgeleverd zijn aan de situatie. Het verhaal en de kaarten bevragen de acties die de kinderen en/of hun ouders stelden om binnen de precare situatie overeind te blijven, en die hen veerkrachtig maken. Ook wordt gepeild naar acties van anderen in de context die voor hen veerkracht hebben gefaciliteerd en versterkt.

## Het gebruik van de methodiek binnen welzijn en binnen schoolcontext

Binnen de interviews met leerkrachten, maar ook binnen de context van hulpverlening, sprak men over een ‘handelingsverlegenheid’ in het spreken met kinderen over het leven voor, tijdens en na de vlucht. De kinderen spraken tijdens de interviews over het verlangen om gehoord en erkend te worden in de eigen identiteit en de eigen geschiedenis. Het inzetten van de vertelkaarten kan hieraan tegemoetkomen. Voor leerlingen met een vluchtverleden is het klasgebeuren, de leerkracht en bij uitbreiding het schools klimaat van uitermate groot belang voor het herstel van veiligheid en vertrouwen en voor de integratie in onze samenleving (Deruddere, Jans, Versteden & Dehaene, 2018).

Bij het inzetten van het verhaal in klasverband kunnen vluchtelingen-kinderen en ook kinderen met een migratieachtergrond vertellen over het land waar ze vandaan komen. Kinderen zonder vlucht- en migratieachtergrond vertellen over hoe de eerste levensjaren bij hen verliepen. Kinderen ervaren wat ze gemeenschappelijk en verschillend hebben. Een vraag als: ‘welke hulp zou jij willen op de nieuwe plek?’

kan aan alle kinderen worden gesteld en zal onderlinge empathie bevorderen en veerkracht versterken. Deze werkvorm is slechts exemplarisch en kan aangevuld worden met tal van andere mogelijkheden. (5)

Voor individueel gebruik denken we aan de leerlingbegeleider of de CLB-medewerker die individueel met een kind in gesprek gaat over de levensgeschiedenis en hierbij de focus legt op de veerkracht. Wanneer het verhaal de traumabeleving triggert, zal het kind uitgenodigd worden om in de veilige realiteit terug te keren en kan - indien nodig- verdere therapeutische ondersteuning worden overwogen. Uiteraard kan je de kaarten ook binnen een therapeutische context hanteren (Vermeire, 2017).

## Tot slot

Als onderzoekers werden we tijdens het onderzoek uitgedaagd om in de spiegel te kijken naar onze eigen betekenisgeving van 'kwetsbaarheid' en 'veerkracht' bij 'de ander(en) en bij onszelf'. We werden uitgenodigd om te kijken naar de ommezijde van de spiegel: de gedeelde ruimte waarin we elkaar konden ontmoeten. Het is onze hoop dat de weergave van de onderzoeksresultaten ieder in het werkveld uitdaagt om veerkracht te zien waar die voordien niet zichtbaar was, en actief op zoek te gaan om die te faciliteren en te versterken. Het vertelspel zien we hierbij als een hulpmiddel en als een levend instrument dat we verder met en voor het werkveld zullen ontwikkelen. (6)

Uiteraard zijn we benieuwd naar jullie ervaringen met de kaarten binnen en buiten de klas. Jullie kunnen ons die bezorgen via: [claire.wiewauters@odisee.be](mailto:claire.wiewauters@odisee.be); [kaat.vanacker@odisee.be](mailto:kaat.vanacker@odisee.be)

**Claire WIEWAUTERS\***, **Kaat VAN ACKER\*\*** en **Mieke GROENINCK\*\*\***

Contactadressen: [claire.wiewauters@odisee.be](mailto:claire.wiewauters@odisee.be)

[kaat.vanacker@odisee.be](mailto:kaat.vanacker@odisee.be)

\* **Claire Wiewauters** is master in de pedagogische wetenschappen en opgeleid als psychodynamisch en systemisch psychotherapeut voor kinderen, jongeren en hun gezinnen. Ze is verbonden als lector aan de opleiding Gezinswetenschappen en als onderzoeker aan het Kenniscentrum Gezinswetenschappen. Ze publiceert en geeft vorming over de ontwikkeling van kinderen en jongeren en hun positie in gezin en samenleving. Focus hierbij is de stem en het actorschap van kinderen te faciliteren en te vergroten in de samenleving. Ze is hoofdontwikkelaar van de methodiek die in dit artikel besproken wordt.

\*\* **Kaat Van Acker** is bachelor in het sociaal werk, master in de psychologie en doctor in de sociale en culturele psychologie. Ze is ook opgeleid als experiëntieel psychotherapeut. Ze is verbonden als docent en praktijkonderzoeker aan de opleiding sociaal werk van Odisee hogeschool en werkt daarnaast ook als zelfstandig psychotherapeut in een groepspraktijk.

\*\*\* **Mieke Groeninck** is master in geschiedenis, Europese studies en journalistiek, en doctor in de sociale en culturele antropologie. Ze is als postdoctoraal onderzoeker verbonden aan de universiteit van Leiden en is ook deeltijds verbonden aan het kenniscentrum gezinswetenschappen van de Odisee hogeschool. Ze was hoofdonderzoeker op het veerkracht onderzoek dat in dit artikel besproken wordt.

## REFERENTIES

Aranda, K. & Hart, A. (2015) Resilient moves. Tinkering with practice theory to generate new ways of thinking about using resilience. *Health*, 19(4): 355-371

Betancourt, T.S., et al (2014) We left One War and Came to Another: Resource Loss, Acculturative Stress, and Caregiver-Child Relationships in Somali Refugee Families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 114-125

Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen (CGVS). Asielstatistiek. (zie: [www.cgvs.be](http://www.cgvs.be) of [www.cgra.be](http://www.cgra.be))

Denborough, D. (2014) *Retelling the stories of our lives*. New York, W.W. Norton & Company

Deruddere, N., Jans, N., Verstedden, P. & De Haene, L. (2018) Collaboratieve zorg op school voor vluchtelingenkinderen: exploratie van een pilootproject. In partnerschap werken aan traumaherstel en maatschappelijk herstel. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en kinderpsychologie*, 43, 191-205

Geldof, D., Groeninck, M., Debruyne, P., Meurs, P., Van Acker, K. & Wiewauters, C. (2020) Veerkracht en/in kwetsbaarheid bij vluchtelingen. Onderzoek ten dienste van een humanitaire benadering. In Emmerly, K., Van Puyenbroeck, J. en Loosveldt, G. In verband met gezin. *Het gezinsperspectief in beleid en praktijk*. Antwerpen-Apeldoorn. Garant.

Groeninck, M., Meurs, P., Geldof, D., Wiewauters, C., Van Acker, K., De Boe, W. & Emmerly, K. (2019) Veerkracht in beweging. *Dynamieken van vluchtelingengezinnen versterken*. Antwerpen-Apeldoorn. Garant.

Hart, A. et al (2016) *Uniting Resilience Research and Practice With an Inequalities Approach*. SAGE Open, 1-13

Kerseboom, R. (2011) *De magie van metaforen*. Boekscout.

Lindert, J., von Ehrenstein, O.S., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009) Depression and anxiety in labor migrants and refugees: a systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, 69(2), 246-257

Meire, Johan (2010), 'Inleiding', p. 9-21 in *Kind & Samenleving* red. (2010), *Tussen kind en samenleving. Over het sociale actorschap van kinderen*. Meise: Kind & Samenleving.

Myria (2018) *Migratie in cijfers en in rechten 2018*. Brussel. Myria (zie [www.myria.be](http://www.myria.be))

Olthof, J. (2012) *De derde ruimte: narratieve ruimte in Olthof, J. & Sijbers, G. (2012) Handboek narratieve psychotherapie. Voor kinderen, volwassenen en families: theorie en praktijk*. De Tijdstroom, Utrecht.

Rutter, M. (1987) *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331

Van Acker, K. & Wiewauters, C. (2019) Het verhaal van Kaat en Claire. Twee jaar onderzoek: we wilden vluchtelingenkinderen een stem geven. *Welwijs*, 30(4), 3-4

Vermeire, S. (2017) Spreken over trauma met kinderen en jongeren. Op zoek naar tekenen van verzet in aanwezigheid van getuigen In Vermeire, S. & Sermijn, J. (red) *Wegen naar her-verbinding. Narratieve, collaboratieve en dialogische praktijken*. Interactie-academie vzw, Antwerpen.

Walsh, F. (2016) *Family resilience. A Developmental Systems Framework*. *European Journal of Developmental Psychology*. 13(3), 313-324

Wiewauters, C., & Van Acker, K. (2019) *Wortelen in nieuwe aarde. Vertelspel over vertrekken en aankomen*. Odisee, Brussel. Aan te kopen via <https://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/nieuws/wortelen-in-nieuwe-aarde-vertelkaarten>

Wohlleben, P. (2017) *Het verborgen leven van bomen voor kinderen*. Ploegsma, Amsterdam.

World Health Organization (WHO) (2016) *Document on mental health for refugees*. Geraadpleegd op [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/293271/Policy-Brief-Migration-Health-Mental-Health-Care-Refugees.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/293271/Policy-Brief-Migration-Health-Mental-Health-Care-Refugees.pdf)

## NOTEN

1. Voor het volledige verslag van dit onderzoek, zie: Groeninck, M., Meurs, P., Geldof, D., Wiewauters, C., Van Acker, K., De Boe, W. & Emmerly, K. (2019) *Veerkracht in beweging. Dynamieken van vluchtelingengezinnen versterken*. Antwerpen-Apeldoorn. Garant.
2. Het onderzoek bestaat uit een literatuurstudie, 33 exploratieve gesprekken met experts, 18 veldwerkbezoeken van 'goede praktijken', twee focusgroepen met hulpverleners en ten slotte 17 diepte-interviews met vluchtelingengezinnen afkomstig uit Afghanistan, Syrië en Irak, de top drie van herkomstlanden tijdens de vluchtelingencrisis van 2015. Voor elk van de gezinnen interviewden we de ouders, de kinderen (34 interviews) en één tot drie betrokken hulpverleners en/of leerkrachten rondom het gezin.
3. In het decembernummer van Welwijs (2019) vind je onder de titel 'Het verhaal van Kaat en Claire. Twee jaar onderzoek: hoe we vluchtelingenkinderen een stem geven' een weergave van het verhaal van Amira (schulnaam). (Zie: Van Acker & Wiewauters, 2019).
4. Hiermee sluiten we aan bij het concept 'resilient moves' van Aranda en Hart (2015). Wij hertaalden dit naar 'Veerkracht in beweging' wat meteen ook de titel werd van het boek waarin we alle resultaten van het onderzoek bundelden (Groeninck, Meurs, Geldof, Wiewauters, Van Acker, De Boe & Emmerly, 2019).
5. In een recent artikel in het tijdschrift *Caleidoscoop* gaan we uitgebreider in op hoe het vertelspel binnen klas- en schoolverband kan ingezet worden en bespreken we de randcriteria bij het gebruik. Zie: Van Acker, K., Wiewauters, C. & Groeninck, M. Het vertelspel 'wortelen in nieuwe aarde' Een methodiek die veerkracht bevordert bij vluchtelingenkinderen in het klasgebeuren, *Caleidoscoop*, 2020 (ter perse).
6. De evolutie in ontwikkelde materialen en verder onderzoek is te volgen via de website van het Kenniscentrum Gezinswetenschappen. De methodiek in zijn huidige vorm is via die weg te koop. In het najaar bieden we interactieve vorming(en) aan die mensen op weg helpen om met de methodiek aan de slag te gaan. <https://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/nieuws/wortelen-in-nieuwe-aarde-vertelkaarten>.

# Van kleurenblind naar intercultureel

## Hoe diversiteit erkennen en omarmen op school het welzijn en de leerprestaties van álle leerlingen kan verhogen

Jozefien DE LEERSNYDER en Mitch VANNECKE

*Het Vlaamse onderwijs is top, maar de prestatiekloof tussen jongeren die wél versus niet tot de witte middenklasse behoren, is de grootste in Europa. Niet enkel individuele factoren of thuissituaties verklaren dat verschil, maar ook hoe scholen omgaan met diversiteit. Wetenschappelijke studies tonen aan dat een kleurenblinde aanpak die geen aandacht schenkt aan culturele verschillen de ongelijkheid vergroot, terwijl een interculturele aanpak die verschillen (h)erkent en omarmt álle jongeren beter laat presteren. Maar hoe ziet dat eruit, een interculturele schoolcultuur? En hoe bouw je daaraan?*

Wie regelmatig in verschillende scholen vertoeft, zal het ongetwijfeld opgemerkt hebben: elke school heeft een unieke cultuur met duidelijke afspraken, ongeschreven regels, een didactische visie en zo veel meer. Het doel van elke school is gelijk – het beste in hun leerlingen naar boven halen – maar de aanpak is erg verschillend. Impliciet in die verschillende schoolculturen, zitten verschillende manieren om om te gaan met etnische, talige, en religieuze diversiteit<sup>1</sup>. Internationaal onderzoek in de culturele psychologie, dat recentelijk herhaald werd in 66 Vlaamse secundaire scholen, onderscheidt drie visies op diversiteit: de assimilatievisie, de kleurenblinde en de interculturele.<sup>2</sup> Hieronder beschrijven we die drie ‘brillen’ om naar diversiteit te kijken, elk met hun voor- en nadelen. Daarbij willen we benadrukken dat scholen vaak wisselen van bril, afhankelijk van het specifieke domein. Zo zetten ze misschien een andere bril op wanneer het gaat om taalgebruik, levensbeschouwing, feestdagen, ouderparticipatie, of het curriculum. Elke school wordt dus gekenmerkt door een unieke mix van perspectieven; ook al wijst onderzoek uit dat de kleurenblinde bril de populairste is in 70% van de Vlaamse secundaire scholen.

### De drie brillen

Wanneer we een assimilatiebril opzetten, verwachten we dat leerlingen ‘assimileren’ en dus opgaan in de ‘Vlaamse cultuur’. Ieder spoor van hun Marokkaanse, Poolse of andere socioculturele identiteit en de daarbij horende belevingswereld, moeten ze wegmoffelen. Er is namelijk maar één cultuur die telt, en dat is de Vlaamse middenklassencultuur. Deze bril lijkt aanlokkelijk omdat hij eenduidigheid belooft, maar worstelt met twee grote problemen. Ten eerste is het moeilijk en misschien zelfs onmogelijk om ‘dé Vlaamse cultuur’ te definiëren. Maak zelf maar eens de denkoefening; de kans bestaat dat je niet veel verder komt dan een aantal stereotiepe denkbeelden zoals een ‘Vlaams’ pak friet of ‘s avonds met het gezin

naar *Thuis* kijken. Ten tweede, en nóg problematischer, vragen we aan onze leerlingen om een belangrijk deel van hun identiteit en dagelijkse ervaringen te verbergen; we communiceren dat die er niet toe doen en bovendien niet welkom zijn op school. Dit mensbeeld is onhoudbaar ten opzichte van niet-Vlaamse en/of niet-middenklassenjongeren: zij voelen zich miskend, uitgesloten en gaan de school zien als ‘niet voor mensen zoals ik’, wat hun welzijn, motivatie en prestatie ondermijnt.<sup>3</sup>

Wanneer we een kleurenblinde bril opzetten, stellen we dat *niemands* socio-culturele achtergrond en identiteiten er toe doen. Het maakt niet uit of je Vlaming bent, Angolese roots hebt of thuis Berbers spreekt. Nee, elke leerling is uniek en gelijk. Daarom behandelen we hen ‘neutraal’, ongeacht hun afkomst. Voor de meesten zit deze bril een stuk comfortabeler: hij voelt intuïtief juist aan doordat hij aanleunt bij waarden als vrijheid en gelijkheid. Helaas gaat deze bril uit van een onrealistisch mensbeeld van degene die hem opzet. Hij/zij zou volledig vrij zijn van onbewuste vooroordelen – iets wat niemand is – en leven in een maatschappij waarin vooroordelen en structurele ongelijkheden niet bestaan – iets wat in Vlaanderen *niet* het geval is. Expliciet communiceert een kleurenblinde bril dus dat iedereen uniek en gelijk is, maar impliciet negeert hij het feit dat vooroordelen en ongelijkheid bestáán en dat socio-culturele afkomst er in de dagelijkse praktijk wél toe doet. Dit heeft minstens drie belangrijke gevolgen. Een eerste is dat de kleurenblinde bril een vals gevoel van vertrouwen geeft. Als je expliciet stelt dat afkomst er niet toe doet, ga je minder snel jezelf en collega’s bevragen, waardoor onbewuste vooroordelen net wél welig kunnen tieren in klassenraden, in hoe we communiceren, en in wat we verwachten van onze jongeren – zaken die verregaande impact hebben op hun welzijn en slaagkansen. Ten tweede, neemt de kleurenblinde bril ons de taal om over vooroordelen en

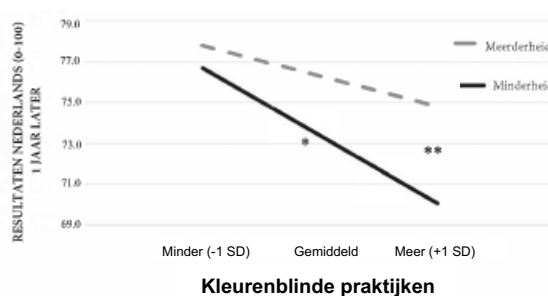
ongelijkheid te spreken. We denken hierbij niet enkel aan uitgesproken vormen van racisme maar ook aan kleine ‘micro-agressies’ die sommige leerlingen dagelijks ervaren en die door herhaling hun zelfbeeld onderuit halen. Zoals: “Als ik de bus opstap, dan zie ik dat die oude madammekes plots hun handtas gaan vastpakken.”<sup>4</sup> Wanneer jongeren dagelijks dergelijke situaties ervaren, dan helpt het niet om te horen dat hun socio-culturele achtergrond geen rol speelt – dat doet het wél. Deze mismatch tussen de communicatie van de school en leerkrachten (die vaak tot de witte middenklasse behoren en deze situaties niet ervaren) en de belevingswereld van jongeren uit minderheidsgroepen, zorgt ervoor dat zij zich minder begrepen voelen. Daarbovenop ondermijnt ze het engagement van jongeren uit de meerderheidsgroep om op te treden als bondgenoot in de strijd tegen racisme en discriminatie. Deze zijn immers onmogelijk als afkomst er niet doe doet; iedere belediging of uitsluiting is dan persoonlijk en niet gebaseerd op groepskenmerken. Tot slot benadrukt een kleurenblinde bril dat alle jongeren gelijke kansen krijgen. “Als je hard genoeg werkt en alle kansen grijpt, dan kom je er wel! Waar een wil is, is...” is de boodschap. Maar soms is hard werken en kansen proberen grijpen net niet genoeg. Een school is immers nooit ‘neutraal’ maar gestoeld op het mensbeeld van de meerderheidsgroep, wat ongelijke kansen impliceert.<sup>5</sup> Om optimaal te presteren, moet je als jongere namelijk het gevoel hebben dat je wél thuishoort op school, dat je helemaal jezelf kán en mág zijn, en dat leren wél iets is ‘voor mensen zoals jij’.<sup>3</sup> Als je niet tot de witte middenklasse behoort is dat dus geen vanzelfsprekendheid en heb je ondersteuning en aanmoediging nodig, mensen die in jou geloven en die onbewuste vooroordelen en ongelijkheidsmechanismen (ook bij henzelf) proberen aan te pakken.

Het zijn deze laatstgenoemde psychologische bouwstenen voor goede schoolprestaties (gevoel van thuishoren, dat de school wél voor jou is, iemand die gelooft in je, etc.) die in de steiger worden gezet wanneer we een interculturele bril opzetten. Deze (h)erkent en omarmt de verschillende socio-culturele achtergronden en identiteiten van alle leerlingen op school. Ze ziet ze niet als een tekortkoming (“Jouw moedertaal is Turks, dus je kan minder goed Nederlands”), maar als een meerwaarde (“Ik ben benieuwd naar je boekbespreking van *Sneeuw* van Orhan Pamuk”) en als hulpbron bij het leren (“Gebruik maar je Nederlands-Turks woordenboek”). Ze zoekt aanknopingspunten met de leefwereld van jongeren in zowel de inhoud als methode van leren. Ze viert de aanwezige diversiteit door een plaats te geven aan de positieve en negatieve ervaringen die jongeren beleven als individu én als lid van een socio-culturele groep. Zo bouwt ze aan begrip voor elkaars leef- en denkwereld en oefent ze interculturele dialoog. En zo bevraagt ze óf impliciete vooroordelen misschien meegespeeld hebben in het toekennen van dat B-attest en zoekt ze naar manieren om (impliciet) racisme en ongelijkheid op school én daarbuiten te bestrijden. Door dit bondgenootschap met jongeren in minderheidsposities wordt de school een plaats waar ook zij zichzelf mogen zijn en van daaruit het beste in zichzelf naar boven kunnen halen. De valkuil van deze bril kan zijn dat jongeren uit de witte middenklasse vergeten worden. Maar, onderzoek toont aan dat wanneer een interculturele bril echt iederéén zo bekijkt, ook jongeren uit de meerderheidsgroep daar baat bij hebben<sup>6</sup>: ze leren hun eigen positie in de wereld beter kennen,

staan positiever tegenover intercultureel contact en voelen zich ook beter in hun vel, waardoor zij evengoed blijven presteren.

## De bril maakt het verschil

Zoals hierboven geschetst kan een assimilatie en kleurenblinde bril het gevoel van *belonging* of ‘zich thuis voelen’ op school ondermijnen, terwijl een interculturele bril dit kan doen toenemen. Dat resulteert op zijn beurt in betere leerprestaties. Dit model wordt ondersteund door het reeds aangehaalde YES-onderzoek<sup>2</sup> dat meer dan 3000 leerlingen in 66 Vlaamse scholen bevroeg over een periode van 2 jaar, alsook in een onderzoek van de KU Leuven en School zonder Racisme bij 2600 leerlingen in 10 scholen.<sup>7</sup>

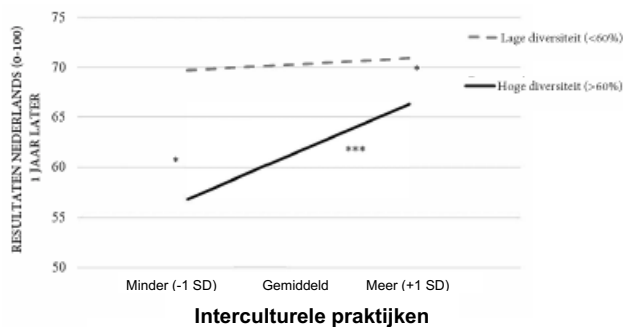


**Figuur 1:** Cross-level interactie effect van etnische minderheidsstatus van de leerlingen en kleurenblinde praktijken van de school op resultaten Nederlands 1 jaar later.  
 Note. SD = Standaard Deviatie  
 Significante curves en verschillen zijn aangeduid door asterisken waarbij \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  en \*\*\* $p < .001$   
 Figuur afkomstig uit het onderzoek van Celeste et al., 2019 en gereproduceerd met toestemming van Sage.

Figuur 1 komt uit het YES-onderzoek en plot hoe kleurenblinde praktijken op school (zoals gecodeerd op basis van het schoolreglement, de website, pedagogische visie, etc.) de punten voor Nederlands 1 jaar later voorspellen. Hoe meer kleurenblinde praktijken op school, hoe slechter leerlingen presteerden het volgende jaar. Deze daling is statistisch significant voor jongeren met een migratieachtergrond, zodanig dat er in scholen waar méér kleurenblinde praktijken zijn dan gemiddeld (+1 SD), een significante prestatiekloof bestaat tussen leerlingen mét migratieachtergrond en deze uit de Vlaamse meerderheidsgroep; deze is er niet in scholen die minder (-1SD) kleurenblinde praktijken hebben dan gemiddeld.

Het omgekeerde is waar voor interculturele praktijken: hoe meer, hoe beter de prestaties van alle leerlingen. En dit effect is het grootste in hoog-diverse scholen. Grafiek 2 uit het YES-onderzoek, toont de punten Nederlands (1 jaar later) voor leerlingen met én zonder migratieachtergrond samen in hoog-diverse (volle lijn, meer dan 60% van de leerlingen heeft migratieachtergrond) versus laag-diverse (stippellijn) scholen als een functie van interculturele praktijken. De stijging die er is voor alle leerlingen, is significant voor hoog-diverse scholen. Bovendien zien we een grotere prestatiekloof tussen hoog- en laag-diverse scholen wanneer interculturele praktijken minder dan gemiddeld aanwezig zijn (-1SD), en een veel kleinere wanneer interculturele praktijken méér dan gemiddeld aanwezig zijn (+1SD). Als we tot slot kijken naar het absolute verschil in punten tussen hoog-diverse scholen met minder (-1SD) versus meer





**Figuur 2:** Cross-level interactie effect van het diversiteitsgehalte van de leerlingenpopulatie en de interculturele praktijken van de school op resultaten Nederlands 1 jaar later. Note. SD = Standaard Deviatie. Significante curves en verschillen zijn aangeduid door asterisken waarbij \* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  en \*\*\* $p < .001$ . Figuur afkomstig uit het onderzoek van Celeste et al., 2019 en gereproduceerd met toestemming van Dr. Laura Celeste.

(+1SD) interculturele praktijken, dan zien we een verschil van +/- 10 punten (op 100) – 10% - wat in de praktijk vaak het verschil maakt tussen ‘geslaagd’ en ‘niet geslaagd’.

Deze verschillende invloed van (redelijk abstracte) schoolculturen op (zeer concrete) schoolprestaties van leerlingen, kan grotendeels verklaard worden door de factor ‘zich thuis voelen’ op school. Wanneer er op een positieve manier gekeken wordt naar diversiteit en je (h)erkend wordt in wie je bent in ál je facetten, dan voel je je meer gewaardeerd en meer thuis op school. En dat doet beter presteren. Wat nog maar eens benadrukt dat welzijn en onderwijs – de insteek van dit magazine – vervlochten zijn en elkaar versterken in een positief verhaal.

## Een interculturele schoolpraktijk: Hoe ziet die eruit?

Uit bovenstaande wetenschappelijke inzichten wordt duidelijk dat het loont om een interculturele bril op te zetten en van daaruit te handelen op school. Maar hoe ziet zo’n interculturele schoolcultuur eruit? We identificeerden vijf belangrijke domeinen (taalgebruik, samen leren, samen leven, identiteit, en participatie) en schetsen hieronder twee voorbeelden op de domeinen ‘taalgebruik’ en ‘samen leren’.

### Taalgebruik

In het merendeel van de Vlaamse scholen wordt een strikt taalbeleid toegepast waarbij Nederlands de enige toegelaten taal is op de speelplaats, tijdens de lessen en in de communicatie met de ouders.<sup>8</sup> Dit omdat Nederlands de *Vlaamse* taal is (assimilatievisie) of omdat Nederlands de taal is die ons verbindt en die ‘*neutraal*’ is (kleurenblinde visie). Bijvoorbeeld, wanneer twee leerlingen tijdens de les geschiedenis onderling over het Romeinse Rijk in het Frans spreken, maant de leerkracht hen aan om te zwijgen. Een interculturele visie op taalgebruik daarentegen omarmt de thuistalen van jongeren omdat deze een belangrijk deel vormen van hun identiteit, alsook een meerwaarde en hulpbron zijn bij het leren. Bijvoorbeeld, tijdens de les geschiedenis staan leerkrachten het gebruik van een woordenboek toe, moedigen ze leerlingen aan om hun thuistaal te gebruiken om leerstof aan elkaar uit te leggen of om bronnen op te zoeken ter voorbereiding van een taak, en geven ze de eindopdracht om revisies en aanvullingen te doen bij de wikipedia-pagina over

het Romeinse Rijk in hun thuistaal. Op de speelplaats houdt een interculturele aanpak een verschuiving in van ‘berispen van niet-Nederlands taalgebruik’ naar het ‘aanmoedigen van taal als bindmiddel’. Bijvoorbeeld, als een groepje jongeren Arabisch spreekt tijdens de pauze, switchen ze naar een gemeenschappelijke taal zodra er een niet-Arabisch-sprekende jongere bij komt staan (bv. Nederlands of Frans). Insgelijks vragen jongeren die onderling Nederlands praten hun spreektempo indien zich een jongere uit de OKAN-klas bij het gesprek voegt. Een intercultureel taalbeleid is dus allerminst een laks beleid: het is inclusief beleid.

### Samen leren

In vele scholen wordt amper stilgestaan bij de mate waarin de leerstof, auteurs en voorbeelden afkomstig zijn uit de witte middenklassencultuur<sup>9</sup>. Dit omdat de witte middenklassenkennis de enige relevante is (assimilatievisie) of omdat het niet uitmaakt waar kennis precies vandaan komt, zolang het maar ‘excellent’ is (kleurenblinde visie). Bijvoorbeeld: In lessen geschiedenis over het Romeinse Rijk wordt enkel het Vlaamse handboek gevolgd en de val van het Romeinse Rijk voorgesteld als negatief voor ‘onze’ Westerse beschaving. Een interculturele praktijk daarentegen, onderzoekt vanuit welke socio-culturele context en bijbehorend denkader en machtsstructuur de kennis geproduceerd is. Ze erkent en omarmt het feit dat andere vormen van kennis, auteurs en voorbeelden relevanter kunnen zijn in andere socio-culturele contexten en ziet dit als meerwaarde. Door duiding te bieden bij de herkomst van de stof en op zoek te gaan naar gediversifieerde inhoud, vindt ze aansluiting bij diverse thuisculturen van jongeren en boort ze die aan om te leren. Bijvoorbeeld: tijdens de les geschiedenis over het Romeinse Rijk bekijken leerkrachten de ‘val’ kritisch en onderzoeken ze hoe elementen uit het oude Rome voortleefden in het Midden-Oosten en de Arabische wereld, moedigen ze leerlingen aan om bronnen te zoeken (eventueel in hun thuistaal) die dezelfde geschiedenis vanuit Ottomaans, Maghrebijns, of Indiaas perspectief beschrijven en bestaat het groepswork uit revisies en aanvullingen bij het handboek. Een interculturele visie op leerstof erkent dus niet alleen meerdere perspectieven, maar scherpt jongeren ook aan om kritisch te denken en verschillende bronnen te raadplegen.

Deze tekst laat ons niet toe om voorbeelden uit te werken voor ieder van de vijf domeinen, laat staan om toepassingen te beschrijven voor ieder vak of ieder beleidsdilemma. Wat we met bovenstaande echter proberen duidelijk te maken is hoe een interculturele aanpak leerlingen ‘in hun kracht’ zet om tot leren en zelfontplooiing te komen door hun socioculturele identiteiten en bijbehorende talen, culturen, kennisbronnen en ervaringen aan te wenden en te erkennen als meerwaarde. Zo verkleint de kloof tussen de thuis- en de schoolcultuur, waardoor jongeren zich meer thuis voelen op school en dus beter presteren.

### Hoe breng je een school in beweging?

In de praktijk zien we veel enthousiasme onder directieleden, schoolteams, leerlingen en hun ouders om samen een meer intercultureel verhaal te schrijven. Tegelijkertijd merken we op dat er veel vragen leven. Hoe maken we de transitie naar een interculturele schoolcul-

tuur? Waar moeten we beginnen? Wat zijn goede randvoorwaarden en hoe installeren we die? Hoe ontwikkelen we een interculturele visie? Hoe zorgen we ervoor dat deze (uit)gedragen wordt? Hoe gaan we om met weerstand? Hoe vertalen we de visie in concrete praktijken? In welke mate vraagt dit een aanpassing van het beleid? En hoe zorgen we ervoor dat leerlingen en ouders meestappen in het verhaal en diversiteit ook echt gaan zien als meerwaarde? Kortom, hoe brengen we een volledige (brede) school in beweging?

In de afgelopen 2 jaar verrichtte School zonder Racisme vzw - in samenwerking met diverse partners - pionierswerk om deze vragen te beantwoorden. In het project 'Interculturele Schoolcultuur'<sup>10</sup> begeleiden we op dit moment tien Nederlandstalige scholen in een duurzame transitie op maat. We ontwikkelden een traject in 4 fases: Overzicht, Inzicht, Actie en Groei, die samen een (zoek)tocht vormen van de school naar wat de wensen en noden zijn van haar leerlingen en team en naar hoe hun interculturele school er zou kunnen uitzien. In 'Overzicht' nemen we enquêtes af bij het schoolteam, de leerlingen en de ouders over hún beleving van de schoolcultuur op elk van de vijf domeinen. In 'Inzicht' begeleiden we afgevaardigden van het schoolteam, de leerlingen en ouders om de enquêteresultaten te koppelen aan de wetenschap. De drie brillen zijn steeds aanwezig in elke school. Zo kan de school een kleurenblinde bril opzetten als het gaat over taalbeleid en tegelijkertijd overtuigend een interculturele visie uitdragen als het gaat over actief burgerschap ("de school organiseert allerlei interculturele ontmoetingen zodat leerlingen vooral leren spreken *met* in plaats van *over* elkaar"). Deze complexe realiteit van iedere school vraagt dus om genuanceerde actie op maat van de school, met respect voor haar eigenheid. Daarom doorloopt iedere school in de 'Actie'-fase een uniek traject om één à twee van de vijf domeinen aan te pakken. In de ene school zal een 'zaadje geplant worden' om een interculturele visie gedragen te maken. In de andere school zal 'laaghangend fruit' geplukt worden door kleine (beleids) aanpassingen door te voeren die meteen intercultureel resultaat opleveren. Om resultaat te boeken is het cruciaal dat steeds de juiste tools (m.n. literatuur, workshops, etc.) geselecteerd worden uit de Toolbox die voor dit project werd samengesteld (en vrij te raadplegen is op [www.schoolzonderracisme.be](http://www.schoolzonderracisme.be)). Ieder schooljaar sluiten we af met 'Groeï': de school maakt een stand van zaken op, capteert groei(kansen) en beslist om een nieuw actiejaar op te starten, voortbouwend op bestaande of nieuwe domeinen. Rode draad doorheen het project is actieve dialoog en participatie: School zonder Racisme faciliteert, daagt uit, bevraagt en ondersteunt; de school houdt steeds de pen vast en schrijft zélf haar interculturele verhaal.

Deze aanpak is zeker niet de enige juiste, maar ze biedt een startpunt om éindelijk werk te maken van waar ons Vlaamse onderwijs zo nood aan heeft: écht gelijke onderwijskansen en -uitkomsten. De noodzaak en enthousiasme bij scholen was er al. De wetenschappelijk onderbouwde methodiek is er nu ook. Wat nog ontbreekt zijn structurele middelen om iedere school die dit wenst deze transitie te laten maken. En de politieke moed om te erkennen dat intercultureel beleid één van de sleutels is tot 'excellentie' van ons onderwijs en, daardoor, tot een mooie toekomst voor ons diverse Vlaanderen.

**Jozefien DE LEERSNYDER\* en Mitch VANNECKE\*\***

\* KU Leuven

\*\* School zonder Racisme vzw

Contactpersoon: Dr. Jozefien De Leersnyder  
Centrum voor Sociale en Culturele Psychologie – KU Leuven  
Tiensestraat 102, bus 3727, 3000 Leuven  
Email: [jozefien.deleersnyder@kuleuven.be](mailto:jozefien.deleersnyder@kuleuven.be)

De ideeën die ten grondslag liggen aan deze tekst alsook aan het project Interculturele Schoolcultuur kwamen tot stand in nauwe samenwerking met Eddy Maes, Katrien Beyl en andere medewerkers van School zonder Racisme, Eef Cornelissen van Erasmus Hogeschool Brussel, en met collega's van het Centrum voor Sociale en Culturele Psychologie van de KU Leuven.

## NOTEN

1. Met de term 'cultuur' verwijzen we naar een gedeeld systeem van betekenissen en praktijken. Deze systemen zijn te vinden in verschillende nationale contexten, etnische of religieuze groepen, genders, sociale klassen, scholen, etc. Ieder individu navigeert dus op een kruispunt van verschillende culturen en identificeert er zich in meer of mindere mate mee. Cultuur en de bijbehorende term 'interculturele benadering', zien we als begrippen die alle culturen (etnische minderheden, holebi's, kansarmen...) insluiten, ook al zullen veel van de voorbeelden in dit stuk zich (voor de duidelijkheid) beperken tot het omarmen en erkennen van culturele verschillen inzake nationaliteit, etniciteit, religiositeit, taligheid en sociale klasse.
2. We verwijzen hier naar het Vlaamse onderzoeksluik van het grootscheepse Europees project 'Youth in Europe Study' (YES!) uitgevoerd door het Centrum Sociale en Culturele Psychologie (KU Leuven) onder leiding van Prof. Karen Phalet. De referentie naar de wetenschappelijke publicatie is deze: Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>. Een Nederlandstalige samenvatting voor breed publiek door Dr. Loes Meeussen vind je hier: <https://sociaal.net/achtergrond/alle-leerlingen-hebben-baat-bij-multiculturele-aanpak/>
3. Er is veel psychologische literatuur over de rol van identiteit en negatieve stereotypes in prestatie en motivatie. Twee voorbeelden van wetenschappelijke papers: Van Laar, C., Derks, B., Ellemers, N., & Bleeker, D. (2010). Valuing Social Identity: Consequences for Motivation and Performance in Low-Status Groups. *Journal of Social Issues*, 66(3), 602-617. Steele, C. M. (1997). A threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52 (6), 613-629.
4. Deze uitspraak werd gedaan door een leerling met migratieachtergrond tijdens een workshop van School zonder racisme. Wie meer wil lezen over de impact van micro-agressies op het welzijn van jongeren, raden we dit zeer volledige, toegankelijke Nederlandstalige boek aan: Charkaoui N. (2019). *Racisme. Over wonden en veerkracht*. Antwerpen: Epo.
5. Voor wie meer wil lezen hierover, raden we deze klassieker aan: Bourdieu, P. (1974). *Avenir de classe et causalité du probable*. *Revue Française de Sociologie* 15, (1), 3-42.
6. In deze wetenschappelijke studie tonen de auteurs aan wat gebeurt als mensen uit de dominante groep zich uitgesloten voelen uit het diversiteitsverhaal, en bepleiten ze een écht inclusief verhaal: Stevens, F.G., Plaut, V. C., & Sanchez-Burks, J (2008). Unlocking the Benefits of Diversity: All-Inclusive Multiculturalism and Positive Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44 (1), 116-133.
7. Zie De Leersnyder, J. (2019, November). Eerste resultaten van de monitoring van het project Interculturele Schoolcultuur. Gepresenteerd op de School Zonder Racisme-studiedag: 'Van kleurenblind naar intercultureel'. Brussel. Te raadplegen via: <https://www.schoolzonderracisme.be/nieuws/verslag-studiedag>
8. Over hoe Vlaamse leerkrachten denken over taalgebruik en wat de impact daarvan is, zie Reinhilde Pulinx, Piet Van Avermaet & Orhan Agirdag (2017) Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20:5, 542-556, DOI: 10.1080/13670050.2015.1102860
9. In de V.S. is er reeds lang een traditie om aan 'Multicultural Education' te werken, met Prof. Banks op kop. Een toegankelijke, Engelstalige tekst over zijn aanpak vind je hier: <https://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html>
10. Het project 'Interculturele Schoolcultuur' werd gerealiseerd door School zonder Racisme in samenwerking met de drie koepels van ouderverenigingen (VCOV, GO! Ouders en KOOGO), de Vlaamse Scholierenkoepel, Democratische Dialoog (Erasmus Hogeschool Brussel) en Prof. Jozefien De Leersnyder (KU Leuven). Het project kreeg de steun van het AMIF (Europees Asiel, Migratie- en Integratiefonds) en de Vlaams Overheid. Meer informatie alsook een filmpje met een korte toelichting vind je hier: <https://www.schoolzonderracisme.be/aanbod/leerkrachten/project-interculturele-schoolcultuur>

# Executieve functies van je kleuters stimuleren?

## Zet je EF-bril op

Sanne FERYN

*Onderzoek geeft aan dat succes in het leven samenhangt met een grote mate van zelfsturing. Zelfsturende vaardigheden – ook wel executieve functies (EF) genoemd - ontwikkelen is dan ook van groot belang. Deze vaardigheden zoals je aandacht houden bij een taakje, omgaan met emoties en prikkels, meervoudige instructies kunnen onthouden... kennen bij de meeste kinderen een enorme groei tijdens de kleuterleeftijd. Het plastische brein is dan nog het meest kneedbaar om deze functies te verwerven. Dus... waar wacht je op? Zet je EF-bril op!*

### Executieve functies, wat zijn dat?

Uit onderzoek blijkt dat iemand met een goede zelfsturing opvallend vaker zijn studies afmaakt, een hoger inkomen heeft en minder kans loopt op een verslaving of veroordeling dan iemand die minder goed scoort op dat vlak. Ondertussen weten we veel meer over de neuropsychologische processen die achter zelfsturing schuilgaan. Men noemt ze de executieve functies (EF). Het zijn hogere cognitieve vaardigheden (functies) die belangrijk zijn voor het uitvoeren (executie) van sociaal en doelgericht gedrag. De drie hoofdcomponenten zijn: impulscontrole, werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit.

#### Impulscontrole

Impulscontrole (of ook wel *inhibitie* genoemd) houdt in dat je in staat bent om ongepast gedrag of niet-relevante prikkels en impulsen te onderdrukken of uit te stellen en selectief je aandacht te richten. De ontwikkeling van impulscontrole bij kleuters verklaart bijvoorbeeld waarom oudere kleuters zich langer kunnen concentreren en gemakkelijker bepaalde afspraken kunnen naleven dan jongere. De jongere kleuters kunnen om die reden vaak moeilijker stilzitten. Ook het wachten om een antwoord te geven totdat de juf of meester je aanduidt, is voor heel wat kleuters niet evident.

#### Werkgeheugen

Door je werkgeheugen kan je informatie tijdelijk vasthouden, terwijl je tegelijk andere handelingen of bewerkingen uitvoert. Je werkgeheugen stelt je in staat om als beginnende lezer de letters waarvan je de klankcode gekraakt hebt vast te houden tot je het woord auditief kan synthetiseren. De ontwikkeling van het werkgeheugen bij kleuters is de reden waarom kleuters naarmate ze ouder worden meer meervoudige instructies aankunnen zoals "Ga eerst je boekentas halen, haal dan je schrift uit en leg het daarna in het mandje."

#### Cognitieve flexibiliteit

De cognitieve flexibiliteit verwijst naar het vlot kunnen aanpassen en wisselen van regels in nieuwe situaties. Het gaat hier om het vermogen om snel en accuraat te wisselen tussen het uitvoeren van

twee (of meer) verschillende taken. De ontwikkeling van cognitieve flexibiliteit verklaart waarom de jongste kleuters sneller dan de oudere van streek zijn wanneer routines doorbroken worden door bijvoorbeeld een nieuwe leerkracht. Naarmate kleuters ouder worden, kunnen ze ook steeds beter om met wisselende instructies en het gegeven dat op de speelplaats andere regels gelden dan in de klas.

#### Maturatie en stimulering

De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat deze drie kerncomponenten zich tijdens de eerste levensjaren ontwikkelen via rijping én stimulering. Ze stellen vast dat de executieve functies bij de meeste kinderen een enorme groei kennen tijdens de kleuterleeftijd. De ontwikkeling ervan is sterk afhankelijk van de neurologische ontwikkeling van de (dorsolaterale) prefrontale cortex, die vooraan in de hersenen gelegen is. Uiteraard zijn ook andere delen van de hersenen hiermee verbonden. Deze complexe neurologische ontwikkeling blijft voortduren tot na het twintigste levensjaar, maar het plastische brein is tijdens de kleuterleeftijd het meest kneedbaar om deze functies te verwerven.

#### Executieve functies en kansarmoede. Waar zit het verband?

De sociale kloof in onderwijsprestaties dichtert is makkelijker gezegd dan gedaan. Zelfs wanneer we scholen waar meer kinderen met een lage SES schoollopen meer middelen geven, zoals de Vlaamse overheid doet, moeten we ze nog zo weten te besteden dat de meest kwetsbaren er baat bij hebben.

Een beloftevol spoor is inzetten op de zelfsturing van kleuters. Executieve functies ontwikkelen behoorde traditioneel minder tot de essentie van goed kleuteronderwijs dan taalontwikkeling, wiskunde of motoriek. Dat is aan het veranderen omdat de onderzoeksresultaten over het belang van executieve functies stilaan doordringen en ook het besef hoe belangrijk het is om er bewust aan te werken, in het bijzonder bij kansarme kinderen. Kansarme kleuters blijken helaas vaak een stuk lager te scoren op deze zelfsturende vaardig-

heden, vaak ten gevolge van toxische stress die ook hun ouders ervaren. Gelukkig kan die spontane tragere groei voorkomen worden door de bewuste stimulering op jonge leeftijd in de kleuterklas, zoals dat in het project *Zet je EF-bril op* gebeurt. Zodoende halen de meest kwetsbare kinderen het meeste voordeel uit de vroege preventieve aanpak van het project.

## Hoe zet je jouw EF-bril op in de kleuterklas?

Odisee hogeschool kon drie jaar geleden de Stad Aalst overtuigen om in het kader van het kinderarmoedebeleid mee te investeren in de ontwikkeling van een begeleidingstraject voor leerkrachten om de executieve functies van kleuters te versterken. Het project dat wetenschappelijk ondersteund wordt vanuit KU Leuven kreeg de naam "Zet je EF-bril op". Doel was en is ervoor zorgen dat de leerresultaten van (kans)arme kinderen duurzaam verbeteren, waardoor ze een beter toekomstperspectief krijgen. Het wetenschappelijk onderbouwde professionaliseringstraject biedt leerkrachten praktische handvaten om aan executieve functies te werken in hun klas zonder dat ze daarom een strikt programma moeten volgen dat fundamenteel verschilt van een goede onderwijspraktijk die ze gewoon zijn. Het project focust op scholen met veel SES-kinderen, maar richt zich tot alle kleuters in de klas. Zelfsturing is immers voor alle kleuters van belang.

De projectpartners - de lerarenopleiding kleuteronderwijs van Odisee, Stad Aalst en KU Leuven-professoren Jantine Spilt en Dieter Baeyens - sloegen met een grote en diverse stuurgroep de handen in elkaar om EF te enten op de Vlaamse kleuteronderwijspraktijk en om een bijhorend professionaliseringstraject te ontwikkelen.

Vanuit de wetenschappelijke literatuur<sup>1</sup> kregen we enkele inzichten om doelgericht de executieve functies van onze kleuters te versterken. Er bestonden al verschillende internationale interventies die tot doel hebben de executieve functies van kleuters te stimuleren, maar die programma's zijn doorgaans sterk gestuurd en daarmee moeilijk inpasbaar in onze onderwijscontext als dat al wenselijk zou zijn. Bovendien blijkt uit de bijhorende studies dat de transfer naar het dagelijkse leven en de gewone klascontext vaak zeer beperkt is. 'Zet je EF-bril op' zet daarom sterk in op het doelgericht geïntegreerd werken aan executieve functies binnen het kleuteronderwijs. Het aanbod en de begeleiding van de klasleerkracht staan hierbij centraal.

Vanuit deze optiek werkten we drie didactische EF-bouwstenen uit: interactie, activiteiten en organisatie. Deze werden respectievelijk doorvertaald in negen concrete interactievaardigheden, een uitgebreide reeks activiteitenfiches en aanzetten tot reflectie op vlak van organisatie. Hieronder worden enkele praktijksuggesties gegeven die als effectief, haalbaar en aantrekkelijk beschouwd worden door de leerkrachten die met het traject 'Zet je EF-bril op' aan de slag gingen in hun klas. Die 'EF-bril' opzetten is niet zozeer andere dingen doen, maar veeleer ze bewust een tikkeltje anders doen.

### Bouwsteen 1: EF-interactie

Dit is de interactie die de leerkrachten toepassen doorheen de activiteiten in de kleuterklas. Hierdoor helpen ze de kleuters om na te denken en te spreken over hun mentale processen die ze (onbewust) gebruiken tijdens het uitvoeren van taken.

*Enkele voorbeelden van interactievaardigheden:*

*Maak het verwachte gedrag van de kleuters visueel met pictogrammen van de zintuigen. "Ik ga een verhaal vertellen. Welke zintuigen hebben jullie dan nodig?" Hang de juiste pictogrammen omhoog en gebruik ze om afspraken te herhalen doorheen de activiteit. "Oeps Jules, ik hoor je praten, maar ons mondje hangt niet omhoog."*

*Leer de STOP-DENK-DOE-strategie aan. Leer kleuters om even te stoppen, na te denken en dan pas te doen of het antwoord te geven. Zo daag je hen uit om de tijd te nemen om na te denken of een andere oplossing te bedenken.*

*Gebruik spiegelspraak. Laat de kleuter bewust worden van zijn of haar gedrag door concreet te benoemen wat je ziet: "Jamal, je bent Evi aan het duwen. Je hebt het precies wat moeilijk om in de rij te wachten." Je kan dit ook uitbreiden met een vraag aan de kleuter: "Jade, ik zie dat je rechtstaat. Heb je een vraag?"*

We beschouwen deze EF-interactievaardigheden als de essentiële basis voor de verdere verdieping van de interventie.

### Bouwsteen 2: EF-activiteiten

Dit zijn activiteiten in de kleuterklas waarbij de leerkrachten expliciet aan de executieve functies van hun kleuters werken. Doorheen het traject worden onder meer reactie-, geheugen-, gezelschaps- en bewegingsspelletjes aangeboden met het stimuleren van de executieve functies als centraal doel.

*Een voorbeeld van een reactiespel is "Ssst... de kat slaapt." De kleuters zitten in de kring. Je hebt afbeeldingen bij van verschillende dieren, waaronder ook enkele prenten van een slapende kat. Je toont de prenten één voor één en zorgt ervoor dat alle kleuters ze kunnen zien. De kleuters mogen in hun handen klappen bij elk dier dat verschijnt, of het geluid van het dier nabootsen, maar bij de afbeelding van de slapende kat moeten kleuters heel stil zijn en mogen ze niet reageren. Wie kan zijn impulsen beheersen? In dit spel moeten de kleuters snel reageren op visuele impulsen en bij andere visuele impulsen net niet.*

*Een voorbeeld van een geheugenspel: "Memory-race". Deel een memorykaartenspel in twee zodat je twee stapels hebt met telkens van elk paar één kaartje. Leg de ene stapel verspreid op de gang met de prenten naar boven. Laat nu het kaartje niet zien aan de kleuter, maar omschrijf het kaartje aan de hand van twee of drie kenmerken. De kleuter gaat naar de gang en zoekt daar het juiste kaartje. Deze spelvorm daagt het auditieve werkgeheugen uit.*

*Tip 1: Laat de kleuter jouw omschrijving luidop herhalen vooraleer hij het kaartje gaat zoeken in de gang.*

*Tip 2: Laat het kaartje ook eens door een medekleuter omschrijven.*

### Bouwsteen 3: EF-organisatie

We sleutelen aan de organisatie en de manier waarop bepaalde activiteiten of overgangsmomenten in de kleuterklassen aan bod komen, zodat deze de ontwikkeling van executieve functies ten goede komen.

Enkele voorbeelden:

Werk met een buddy, een vriendje waar een kleuter zich goed bij voelt en dat kan helpen om een opdracht vlotjes uit te voeren. Zo stimuleer je de kleuters om elkaar te sturen. Gebruik pictogrammen van de zintuigen om de rollen te verdelen. Bijvoorbeeld: een kleuter krijgt het pictogram van de handen en kan op de tablet een oefening maken. Een andere kleuter krijgt het pictogram van de ogen en kan controleren of de opdracht correct wordt uitgevoerd. Nadien wisselen de kleuters van rol door de pictogrammen van de zintuigen onderling te wisselen.

Werk met Montessori-matjes op de grond om de speelruimte af te bakenen en de aandacht van de kleuters sterker te richten op hun spel.

## Hoe leer je jouw EF-bril opzetten?

Om als leerkracht een nieuw gezelschapsspel te leren heb je niet meer nodig dan een speluitleg op een doos. Om het helemaal onder de knie te hebben kan je het zelf eerst nog eens spelen ook. Maar zo'n leerproces is niets vergeleken met het onder de knie krijgen van nieuwe interactievaardigheden (zie bouwsteen 1), zoals het gepast toepassen van spiegelspraak in de reële kleuterklaspraktijk van een onthaalkring of het modelleren en aanleren van de stop-denk-doe strategie tijdens een conflictsituatie in de bouwhoek. Helemaal complex wordt het als je weet dat we – naast alle activiteiten en organisatievormen - zo negen interactievaardigheden willen aanleren die al naargelang de context - vaak onvoorzien – ingezet kunnen worden en dat *scaffolding*, namelijk het doelgericht verbaal en/of non-verbaal ondersteunen naargelang de noden van de kleuter, er essentieel bij is. De ene kleuter moet je hierbij meer ondersteuning of expliciete handvaten geven dan de andere. Samen met het geleidelijk afbouwen van deze externe ondersteuning is dit een hele uitdaging.

Om deze bouwstenen in de kleuterklas in de praktijk te brengen, werkten we een begeleidingstraject uit voor kleuterschoolteams. We werken het liefst met een volledig (kleuter)schoolteam, inclusief zorg- en bewegingsleerkracht. Zo creëren we een breder draagvlak en geven we het informeel leren binnen het team voldoende kansen. Zo'n traject bestaat meestal uit een gezamenlijke opstart in de vorm van een pedagogische studiedag waarbij de leerkrachten vooral het conceptuele inzicht verwerven over wat executieve functies zijn en wat dit kan betekenen voor de kleuterklaspraktijk. Na het inleidende startmoment gaan de leerkrachten doelgericht aan de slag met de concretisering van de drie didactische bouwstenen in hun eigen klas. Omdat dit complex is, worden de leerkrachten individueel gecoacht in hun klas via demo's, observaties en/of co-teaching. Ook individuele videofeedback en interviewsessies in groep worden georganiseerd om de reflectie te stimuleren.

De achterliggende principes van dit professionaliseringstraject reflecteren sterk de kenmerken van effectieve professionalisering volgens het conceptuele raamwerk van de auteurs van het onderzoeksrapport *Hoe kan je de professionalisering van leerkrachten in kaart brengen?* (Merchie e.a., 2016). Er is een duidelijke inhoudelijke en didactische focus, het programma is coherent en wetenschappelijk onderbouwd. Het heeft een zekere duur, de hele (kleuter)school is betrokken en kan mee richting geven aan het traject én er wordt op een actieve manier geleerd.

## Kan je EF-bril opzetten het verschil maken?

Uit ons quasi-experimenteel onderzoek in acht kleuterscholen tonen de resultaten aan dat de aanpak van "Zet je EF-bril op" de groei van EF bij kansarme leerlingen significant bevordert. Daardoor blijft de kloof met de kansrijkere kleuters, die een sterkere spontane groei kennen, gelijk, in plaats van verder toe te nemen doorheen de kleuterleeftijd, wat zonder het programma wordt vastgesteld. Professor Baeyens spreekt daarom van een preventief effect. Dit effect blijft eveneens zichtbaar een jaar na afloop van het project, waardoor we kunnen spreken van een structureel effect.

Wanneer er dus niet specifiek op EF gewerkt wordt, vergroot de EF-kloof doorheen de kleuterschooljaren. Wanneer er wel aan gewerkt wordt, gebeurt dat niet en blijft de kloof constant. Van compensatie, of van het terugdringen van de achterstand, kunnen we echter nog niet spreken. Een van de mogelijke verklaringen daarvan zou zijn dat we met dit project nog onvoldoende specifiek op kansarme kinderen gewerkt hebben. De scholen en leerkrachten die in het programma stappen zetten hun EF-bril op voor alle kleuters en dan rijst de vraag of het effect voor de kansarme kinderen misschien groter zou zijn als er met hen meer en nog specifiek op gewerkt zou worden? Het nog gericht en extra aan EF werken met kansarme kinderen zouden we kunnen vergelijken met het verrijken van de voedingsbodem van een plant, waardoor die sterker zal worden en meer zal bloeien. Of dit echt zo is? Het leek ons een boeiende onderzoeksvraag. Daarom dat we in ons vervolgpriject 'Zet je EF-bril op - plus' samen met acht nieuwe kleuterscholen verder kijken naar wat er gebeurt wanneer leerkrachtenteams extra's doen voor risicokleuters.

**Sanne FERYN**

Docent en praktijkonderzoeker aan de  
lerarenopleiding kleuteronderwijs  
Odisee hogeschool, campus Aalst.  
Kwalestraat 154, 9320 Aalst  
sanne.feryn@odisee.be

### Meer informatie:

Over het project: [www.ef-bril.be](http://www.ef-bril.be)

Over het professionaliseringsaanbod: <https://www.odisee.be/nl/zetjeEFbrilopkleuter>

### BRONNEN

- Feryn, S. (2017) *Zet je EF-bril op. Stimuleer de executieve functies van jouw kleuters*. die Keure: Brugge
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de professionalisering van leerkrachten in kaart brengen?* Departement onderwijs: Brussel.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thompson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceeding of the national academy of sciences (PNAS)*, 108(7), 2693-2698.
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2013). *Gedrag in uitvoering*. Uitgeverij Nieuwezijds: Amsterdam.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher-Student Interactions for Children's Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164.

### NOTEN

1. Enkele auteurs die ons sterk inspireerden bij de uitwerking van onze interventie waren McClelland & Tominey (2016), Bodrova & Leong (2012) en Diamond (2007).

# Jeugdcriminaliteit in cijfers

Dieter BURSENS en Eef GOEDSEELS

*Turbulente jongeren. Voor sommigen een ware plaag, voor anderen een normaal fenomeen bij puberende jeugd. De jeugd van tegenwoordig lokt altijd boeiende discussie en debat uit, en dat al eeuwen lang. Maar hoe crimineel is die “jeugd van tegenwoordig” nu eigenlijk? Overtreden zij de regels vandaag meer dan vroeger? Of net niet? En hoe komt dat dan? In dit artikel zetten we enkele cijfers en mogelijke verklaringen op een rij.*

## Over de schreef, maar toch niet “crimineel”

Vóór we de cijfers bekijken, zetten we de terminologie op punt. We hebben het soms over “criminele” jongeren, maar eigenlijk bestaan ze niet. Bij kinderen en jongeren gaat men er vanuit dat zij geen criminele feiten plegen, aangezien zij nog niet volwassen zijn, nog in een proces van opgroeien en ontwikkeling zitten en bijgevolg niet altijd bewust zijn van de gevolgen van hun daden. Als een tienjarige vecht met een klasgenootje kan je moeilijk spreken van geweldpleging, maar weet je dat het om een (hopelijk toch) voorbijgaande fase gaat waarin de jongeman nog moet leren om constructiever om te gaan met gevoelens van frustratie of kwaadheid. Omdat we nog volop met de opvoeding van kinderen en jongeren bezig zijn, is het niet logisch om het regeloverschrijdend gedrag als misdrijf of crimineel gedrag te benoemen. Omgekeerd hebben we bij jongeren ook te maken met gedragingen die als problematisch worden gezien, net omdat het om jongeren gaat. Enkel jongeren kunnen spijbelaar zijn. Ook het drinken van alcohol en weglopen van huis, zijn slechts verboden voor onze jeugdige medemens. Kortom, bij jongeren zal het jeugdrecht vaker spreken over een “jeugddelict” (vroeger over een “als misdrijf omschreven feit”), en zal het in de jeugdcriminologische literatuur vaker benoemd worden als regeloverschrijdend gedrag, delinquentie of deviant gedrag. De gedragingen die enkel regeloverschrijdend zijn voor jongeren, maar niet bij volwassenen, noemen we “statusdelicten”. Maar hoe je het ook noemt, de vraag blijft: Hoe vaak gaan jongeren over de schreef? En is dat nu méér of minder dan vroeger?

## De cijfers op een rij

Het perfecte meetinstrument voor jeugddelicten of grensoverschrijdend gedrag bestaat (nog) niet. Toch zijn er een aantal bronnen die ons absoluut boeiende indicaties geven van hoe het vandaag met de jeugddelinquentie is gesteld. Enerzijds zijn er officiële statistieken van de politie, het jeugdparket of de jeugdrechtbank. Anderzijds zijn er zelfrapportagecijfers, cijfers die afkomstig zijn van bevragingen

van jongeren. Bij de betrokkenen wordt dan rechtstreeks gepeild naar delinquent gedrag of naar slachtofferschap gedurende een voorafgaande periode (bijvoorbeeld het afgelopen jaar). Beide informatiebronnen hebben hun voor- en nadelen (Goedseels, 2010).

Officiële statistieken hebben enkel betrekking op delicten die bij de betrokken instanties gekend zijn. Delicten zonder slachtoffer of delicten die zich niet in de publieke ruimte voordoen (zoals illegaal downloaden), maken minder kans om in deze statistieken terecht te komen. Meer zichtbare, en ook meer ernstige, feiten zullen dan weer sneller in de cijfers verschijnen. Veel hangt ook af van de inspanningen die de politie levert. Officiële statistieken belichten dus slechts een (selectief) topje van de ijsberg. Aanvullend kan een beroep gedaan worden op zelfrapportage studies. Het nadeel hier is dat slechts een beperkt aantal delicten bevestigd worden. Respondenten kunnen feiten ook vergeten te rapporteren of zich vergissen over de periode waarin ze plaatsvonden. Vragen kunnen door iedereen ook anders begrepen worden. En bepaalde groepen worden via deze studies minder goed bereikt. We besluiten dat geen van de diverse bronnen een volledig beeld geeft van de delicten die door

ER IS EEN DIRECT VERBAND  
TUSSEN DE VASTSTELLING DAT  
DE JEUGDDELINQUENTIE DAALT



EN DE VASTSTELLING  
DAT HET GENOEG  
GEWEEST IS.



jongeren gepleegd worden. “Er bestaat geen maat voor het kwaad”, schreef Jaak Van Kerckvoorde al in 1995. Maar als we de informatie uit diverse bronnen samenleggen, zien we wel enkele tendensen.

## Een opvallend, internationaal fenomeen

Met verbazing stelt men eerst in de Verenigde Staten vast dat de criminaliteitsstatistieken sinds midden de jaren '90 een opmerkelijke daling vertonen, en dat zowel voor de zwaarste delicten (moord en doodslag), als minder ernstige feiten (Baumer & Wolff, 2014). Kort daarna begint men in vele andere landen ook een dalende trend vast te stellen. In West-Europa zien we, zowel in politiestatistieken, als in data uit slachtofferbevestigingen, een gelijkaardige dalende trend (Tonry 2014). Maar terwijl de daling in de Verenigde Staten voor alle soorten misdrijven opgaat, volgen niet alle delicttypes in West-Europa. Zo zien we vaak geen daling wat betreft de drugsdelicten, en ook geweldpleging gaat niet altijd achteruit (Aebi & Linde, 2010).

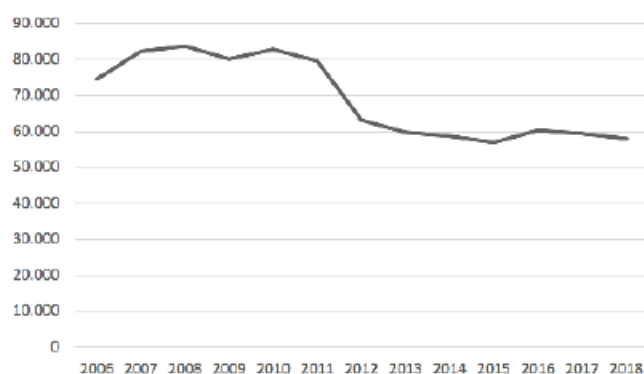
Een belangrijk deel van de vastgestelde daling komt op het conto van de jeugd. Vooral adolescenten nemen in hun late puberteit een belangrijk deel van de criminaliteitsstatistieken voor hun rekening. De dalende trend in jeugddelinquentie is opvallend, maar geldt ook hier niet voor alle delicttypes. Zo kent men in Spanje een sterke algemene daling van jeugddelinquentie, maar die lijkt toch vooral toe te schrijven aan vermogensdelicten (diefstal e.d.) en niet zozeer aan een vermindering van geweldsdelicten. Intrafamiliaal geweld door jongeren lijkt er volgens de politiestatistieken net toe te nemen (Fernández-Molina and Bartolomé Gutiérrez 2020). In Nederland daalt het aantal jeugdige verdachten stelselmatig sinds 2007, maar niet voor bijvoorbeeld drugsdelicten (van der Laan, Beerthuizen & Goudriaan, 2017).

## En bij ons?

Hoe zit het nu met het delinquent gedrag van jongeren in België of Vlaanderen? Wat officiële statistieken betreft, kunnen we een beroep doen op cijfers van de jeugdparketten<sup>1</sup>. Alle jeugddelicten waarvan door de politie een proces-verbaal wordt opgesteld, worden in principe overgemaakt aan het jeugdparket. Het gaat om feiten waarvan minderjarigen verdacht worden. De feiten zijn dus nog niet bewezen.

Figuur 1. Aantal aangemelde jeugddelicten op de Belgische jeugd-parketten (2006-2018) (f)

Bron: Statistische analisten



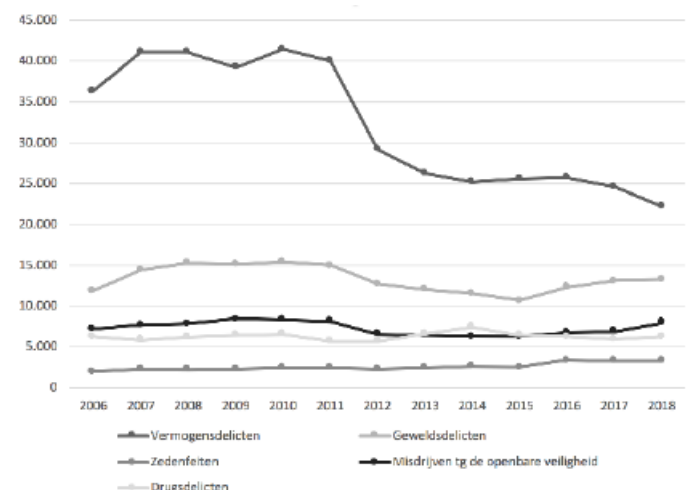
Bij de Belgische jeugd-parketten zien we een duidelijke daling van aangemelde zaken vanaf 2011, om vanaf 2013 te stabiliseren (zie figuur 1). Deze trend doet zich in alle rechtsgebieden voor. Over de jaren heen is sprake van een daling met 22,2%. In 2006 werden er ongeveer 74.500 delicten op de Belgische jeugd-parketten aangemeld. In 2018 betrof het net geen 58.000. De daling treedt zowel op bij jongens, als bij meisjes. Over de tijd heen blijft de verhouding jongens versus meisjes relatief stabiel. In 2018 bedroeg het aandeel van de meisjes 22,5%. Met andere woorden: van alle aangemelde jongeren op het jeugd-parket is ongeveer 1 op 5 een meisje. Wat de leeftijd van de aangemelde jongeren betreft, is er voor de periode 2006-2018 geen verjonging zichtbaar. Integendeel zelfs: het aandeel van de jongste leeftijdscategorieën (jonger dan 12 jaar en 12 tot 14 jaar) daalt lichtjes doorheen de tijd. In de groep 16- tot 18-jarigen zien we een lichte stijging. De vaak gehoorde uitspraak dat jeugdige delinquenten steeds jonger worden, wordt door deze cijfers alvast niet bevestigd.

## In de parketstatistieken zien we géén verjonging van de jeugddelinquenten

Voor welke feiten worden minderjarige verdachten op het jeugd-parket aangemeld? Zaken die het meest voorkomen zijn vermogens- of eigendomsdelicten, waaronder gewone diefstal, diefstal met geweld en vandalisme (zie figuur 2). In 2006 ging het om ongeveer de helft (49%) van de aangemelde zaken, in 2018 om 38,47%. In de periode 2010-2018 is het aantal aangemelde vermogensdelicten met 38,9% gedaald. Deze dalende trend treedt niet bij alle delicttypes op. Voor een aantal zaken zien we een meer fluctuerende trend. De laatste jaren behandelen de parketten terug iets meer zaken met verdachten van geweldsdelicten, delicten tegen de openbare veiligheid en zedenfeiten.

Figuur 2. Type delicten waarvoor jongeren op het jeugd-parket aangemeld worden (2006-2018) (f)

Bron: Statistische analisten



Naast de parketstatistieken kunnen we ook de cijfers uit de JOP-Monitor bestuderen. JOP staat voor JeugdOnderzoeksPlatform<sup>2</sup>. Aan de hand van de JOP-Monitor werden jongeren in Vlaanderen al vier maal aan de hand van een post-enquête bevraagd (in 2005, 2008, 2013 en 2018). Opvallend is dat deze cijfers een gelijkaardige trend vertonen als de officiële cijfers. Het percentage jongeren dat aangeeft het afgelopen jaar minstens één van de bevraagde<sup>3</sup> delicten te hebben gepleegd, stijgt tussen 2005 en 2008, om nadien te dalen. Voor 2005 gaat het om 23,6% van de 14- tot 25-jarigen, in 2008 om 28,4%. Voor 2013 en 2018 gaat het respectievelijk om 23,1% en 24,1%. Globaal genomen is de daling wel minder uitgesproken dan op basis van de parketstatistieken kan worden geconcludeerd (Pleysier & Put 2015). Vermogensdelicten (diefstal en vandalisme) spannen ook hier de kroon. In elk van de bevragingen rapporteren jongens meer delinquent gedrag dan meisjes. In tegenstelling tot de officiële statistieken is het aandeel van de jongste leeftijdsgroep in de laatste bevraging wel gestegen. Waar het percentage 14- en 15-jarigen in 2005 25% bedroeg, is dit 29,5% in 2018 (Jeugdonderzoeksplatform 2020). Of deze trend zich zal voortzetten, moeten toekomstige bevragingen uitwijzen.

## Wat heeft de jeugdcriminaliteit doen dalen?

Er circuleren meerdere theorieën die de dalende tendens willen verklaren. En tot vandaag is het nog niet helemaal zeker wat precies de daling heeft veroorzaakt. We overlopen enkele van de vaak genoemde verklaringen en geven aan in welke mate we ze plausibel achten.

Een eerste type verklaringen zoekt de oorzaken van de dalende trend bij de aanpak door veiligheidsactoren. De inspanningen door politie en justitie, maar ook door private veiligheidsactoren, de toegenomen inzet van technologische hulpmiddelen, zoals camera-bewaking, en de daaraan gekoppelde (versnelde) sanctivering van regelovertrading zou de criminaliteitscurve in dalende lijn hebben gedwongen. De piste is het onderzoeken waard. Maar er zijn tegenindicaties voor deze verklaring. Als jeugdcriminaliteit écht afhangt van de mate waarin men inzet op dergelijke veiligheidsmaatregelen, dan verwacht je dat de trend vooral (of enkel) zichtbaar is in landen of regio's waar men sterker heeft ingezet op dergelijke initiatieven. Zo heeft bijvoorbeeld Groot-Brittannië al veel eerder en veel ruimer ingezet op camerabewaking in vergelijking met andere landen. Toch wordt de daling in de hele Westerse wereld vastgesteld. Ook zouden we verschillen verwachten tussen steden en gemeenten, aangezien ook zij in zeer diverse mate inzetten op bijvoorbeeld politieel toezicht, al dan niet inzetten op maatregelen als GAS-boetes, enzovoort. Het vraagt nog verder onderzoek om na te gaan of er verschillen zijn naargelang de gekozen aanpak. Verder zou je belangrijke verschillen verwachten tussen delicten die makkelijker beïnvloed worden door de aanwezigheid van veiligheidsmaatregelen (zoals winkeldiefstal) en delicten die zich daar niet door laten tegenhouden. Dan denken we vooral aan sterk door emotie of frustratie gedreven geweldsdelicten. En toch zien we ook daar evenzeer een daling, al is dat niet voor alle geweldsdelicten het geval (Zie o.a. Lauritsen & Rezey, 2013; Aebi & Linde, 2010). De aanpak van jeugdcriminaliteit aan de hand van veiligheidsmaatregelen blijft eigenlijk vooral een vorm van symptoombestrijding. Men wil criminaliteit verminderen door het potentiële daders moeilijk te maken

door toezicht of de pakkans te verhogen, of door fysieke barrières (zoals tralies) te voorzien. Maar deze initiatieven werken niet in op de oorzaken van criminaliteit. Waarom gaat iemand de regels overtreden? Wat brengt iemand zover om een criminele daad te stellen? Daarom verwachten we van dergelijke initiatieven niet dat zij een fundamentele daling van jeugdcriminaliteit hebben verwezenlijkt. Hoewel zij een problematiek soms lokaal kunnen inperken, zullen zij bij vele delictsoorten eerder een verplaatsingseffect genereren.

Een ander type verklaringen zoekt het net op het niveau van de oorzaken. Wat zijn de belangrijkste factoren die iemand tot delinquentie kunnen brengen? En wat is op dat vlak veranderd doorheen de tijd? Hier verwacht men dat de omstandigheden in onze samenleving zo zijn gewijzigd dat de geneigdheid, de motivaties om delinquentie te plegen minder aanwezig zijn bij mensen. Bijvoorbeeld omdat de opvoeding ten aanzien van kinderen beter lukt in vergelijking met vroeger, of dat de aanpak op school er beter in slaagt leerlingen aan boord te houden en minder afhakers veroorzaakt. We weten dat als leerlingen een goede band met de leerkrachten en met de school ontwikkelen, de kansen op probleemgedrag sterk verminderen. Dus als scholen daar vandaag beter in slagen, dan heeft dat op termijn zijn invloed op de mate waarin jeugdcriminaliteit zich voordoet (Burssens 2019). Het is erg moeilijk om te achterhalen welke wijzigingen doorheen de tijd nu inderdaad de dalende trend (mee) hebben bepaald. Er zijn enorm veel initiatieven, projecten, methodieken gelanceerd om anders met jongeren om te gaan, om de schoolaanpak te verbeteren, of om met jonge delinquenten te werken. Wanneer de effectiviteit ervan werd onderzocht bleek die heel vaak niet aanwezig. Zo bleek bijvoorbeeld het zeer vaak toegepaste drugspreventieprogramma DARE geen enkel effect te hebben op later druggebruik. Terwijl andere initiatieven wel degelijk goede resultaten voorleggen, zoals programma's die inzetten op alternatieve sanctivering (Lees bijvoorbeeld: Lundman, 2001). We kunnen vermoeden dat men jaar na jaar steeds meer voor die ingrepen is gaan kiezen die inderdaad de jongeren beter aan onze samenleving binden, meer perspectief geven, en bijgevolg minder vaak laten afglijden naar een delinquente carrière. Maar zeker weten we dat dus niet.

En ten slotte zijn er die verklaringen die de blik richten op maatschappelijke tendensen die de daling van jeugdcriminaliteit eerder als toevallig neveneffect uitlokken. Zo kan men zich de vraag stellen of de dalende tendens niet kan gerelateerd worden aan het krimpend aandeel van jongeren in onze bevolking. Als we de daling enkel vaststelden in de absolute cijfers van politie- en justitiële statistieken had dat een verklaring kunnen zijn, maar een dergelijke hypothese is niet te verzoenen met de proportionele daling zoals die wordt vastgesteld in zelfrapportageonderzoek of in slachtofferbevragingen. Een andere tendens die vaak naar voor wordt geschoven als verklaring en die zich veel moeilijker laat weerleggen, betreft de verandering in het vrijetijdspatroon bij jongeren. Hoe zij hun vrije tijd doorbrengen is vandaag sterk veranderd in vergelijking met pakweg 15 à 20 jaar geleden. Waar jongeren vroeger veel meer tijd buitenshuis doorbrachten, in de publieke ruimte, op straat, in café's, jeugthuizen, enzovoort, brengen zij vandaag veel meer tijd thuis door, met dank aan een bijzonder sterk toegenomen aanbod via televisie en internet. Een afgenomen uitgaanscultuur vermindert het risico op tal van delicten. Deze verklaring wordt vaak genoemd door



criminologen (zie bijvoorbeeld Pleysier & Put, 2015; van der Laan, Beerhuizen & Goudriaan, 2017). Het gewijzigde vrijetijdspatroon is een globaal fenomeen, wat nodig is om de breed verspreide criminaliteitsdaling te verklaren. Veelbelovend dus. Maar ook hier blijft het wachten op verder onderzoek om de precieze impact van het vrijetijdspatroon op de delinquentiegraad te achterhalen.

## Een afgenomen uitgaanscultuur vermindert het risico op tal van delicten

Kortom, jeugdcriminaliteit kent internationaal, en ook bij ons, een jarenlange daling die zich toont in zowel politie- en justiestatistiek, als in zelfrapportage- en slachtofferbevragingen. Al lijken niet alle delicttypes, zoals bijvoorbeeld drugsdelicten, dezelfde ontwikkeling te tonen. Maar wat die daling heeft veroorzaakt weten we tot vandaag eigenlijk nog niet. In de literatuur worden tal van hypothesen genoemd, maar het blijft wachten op het nodige onderzoek om te achterhalen wat deze evolutie heeft veroorzaakt. En dat is belangrijk. Want wanneer we weten wat deze daling in jeugdcriminaliteit heeft veroorzaakt, dan levert dat bijzonder nuttige bouwstenen voor een efficiënt en effectief preventiebeleid in de toekomst.

**Dieter BURSENS\* en Eef GOEDSEELS\*\***

\* Onderzoeker bij het NICC, Afdeling Criminologie,  
dieter.bursens@just.fgov.be

\*\* Onderzoeker bij het NICC, Afdeling Criminologie,  
eef.goedseels@just.fgov.be  
Vrijwillig medewerker bij LINC,  
eef.goedseels@law.kuleuven.be

## BIBLIOGRAFIE

- Aebi, M., Linde, A. (2010). Is There a Crime Drop in Western Europe?. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 16 (4), 251–77 (<https://doi.org/10.1007/s10610-010-9130-y>).
- Baumer, E., Wolff, K. (2014). Evaluating Contemporary Crime Drop(s) in America, New York City, and Many Other Places, *Justice Quarterly* 31 (1), 5–38 (<https://doi.org/10.1080/07418825.2012.742127>).
- Bursens, D. (2018). Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen. Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol?. *Welwijs*, 29 (2), 10–14.
- Goedseels, E. (2010). Jeugdcriminaliteit in Cijfers. *Welwijs*, 21 (4), 25–30.
- Jeugdonderzoeksplatform (2020). Facts and Figures: Daderschap, *Rapport in voorbereiding*.
- Laan, van der, A., Beerhuizen, M., Goudriaan, H. (2017). Ontwikkelingen in de Jeugdcriminaliteit, 1997 tot 2015. *Justitiële Verkenningen*, 43 (1), 28–49 (<https://doi.org/10.5553/JV/016758502017043001003>).
- Lauritsen, J., Rezey, M. (2013). Measuring the Prevalence of Crime with the National Crime Victimization Survey, NCJ 241656, Washington DC, US Department of Justice, Bureau of Justice Statistics (<https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/mpncvcs.pdf>).
- Lundman, R. (2001). *Prevention and Control of Juvenile Delinquency*, 3rd ed., New York, Oxford University Press.
- Pleysier, S., Put, J. (2015). Watskeburt?! Criminaliteit door de jeugd van tegenwoordig. In: Pattyn, B., d’Hoine, P. (Eds.). *Jongeren vandaag en de wereld morgen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw*, Leuven, Leuven Universitaire Pers, 25–46.
- Tonry, M., (2014). Why Crime Rates Are Falling throughout the Western World. *Crime and Justice*, 43 (1), 1–63.
- Van Kerckvoorde, J. (1995). Een maat voor het kwaad, Leuven, Universitaire Pers.

## NOTEN

1. Wat de poliestatistiek betreft, worden er pas vanaf 2016 cijfers over delicten gepleegd door minderjarigen gepubliceerd. Deze hebben enkel betrekking op jongeren van 14 jaar of ouder. Wat de parketstatistiek betreft, zijn er betrouwbare cijfers vanaf 2006 (<https://www.om-mp.be/stat/jeu/n/index.html>). Op te merken valt dat er geen cijfers beschikbaar zijn voor het jeugdparquet van Eupen. Voor het (zeer kleine) jeugdparquet van Neufchâteau zijn er enkel gegevens vanaf 2007 en voor het jeugdparquet van Mons vanaf 2010. De lichte stijging in 2010 kan hier deels mee te maken hebben.
2. [www.jeugdonderzoeksplatform.be](http://www.jeugdonderzoeksplatform.be)
3. Het gaat om de volgende delicten: diefstal, vandalisme, fysiek geweld en wapendracht. Bij wapendracht werden er bij de laatste afname in 2018 iets meer voorbeelden gegeven, wat het licht stijgende percentage mogelijk mee kan verklaren.

## Arbeid en tewerkstelling

### Alles over inschrijven als werkzoekende bij de VDAB als je pas van school komt

- Zo start je beroepsinschakeltijd (wachttijd) van een jaar. Ben je daarna nog werkloos, dan kan je een inschakelingsuitkering aanvragen.

<https://www.vdab.be/inschrijving/pas-van-school>

**Welkom bij Selor!** Je kan bij Selor, het selectiebureau van de overheid, terecht als je:

- op zoek bent naar een job binnen de overheid
- als ambtenaar van job wil veranderen of hogerop wil klimmen
- een taaltest wil afleggen
- proeven wil afleggen voor veiligheids- en bewakingsagenten
- als overheidsdienst een beroep wil doen op de diensten van Selor.

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

**Werkzoekenden- en vacatureberichten** - De Studiedienst van VDAB publiceert maandelijks een bericht met de werkzoekenden- en vacaturecijfers. Het werkzoekenden-bericht wordt telkens op de tweede werkdag van de maand gepubliceerd, het vacaturebericht tijdens de eerste werkweek.

<https://www.vdab.be/mijnloopbaan>

**Doe gratis de WEP taaltest en ontdek jouw Europees niveau** De test is gericht op jouw kennis van grammatica en woordenschat die in dagdagelijkse en professionele gesprekken gebruikt worden. Verschillende maanden van onderzoek gaan hieraan vooraf en de test past zich aan jouw niveau aan: het niveau van de vragen evolueert in functie van jouw antwoorden om je niveau exact te bepalen.

<https://www.wep.be/nl/test-gratis-jetaalniveau>

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Coronavirus: meertalige informatie** - Hieronder vind je posters, infochies en audio over de preventie tegen corona en de recentste maatregelen van de overheid. De vertalingen zijn een gezamenlijk initiatief van Atlas, integratie & inburgering Antwerpen; IN-Gent; en Agentschap Integratie en Inburgering. De lijst is alfabetisch gerangschikt op de Nederlandstalige naam van de taal.

<https://www.integratie-inburgering.be/corona-meertalige-info>

**Grootschalig onderzoek bij bijna 2.500 kinderen en jongeren in kwetsbare situaties in Vlaanderen en Brussel brengt verontrustende cijfers.** Vier op vijf kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties heeft problemen met preteaching en huiswerk. Drie op vier heeft te weinig ruimte thuis. Meer dan de helft durft het huis niet uit, uit angst om het coronavirus op te lopen of uit angst een boete van 250 euro te krijgen. Meer dan de helft van de kinderen en jongeren voelt zich niet goed in zijn vel.

<https://www.uitdemarge.be/meer-dan-de-helft-van-kinderen-en-jongeren-in-kwetsbare-situaties-voelt-zich-slecht-in-het-vel/>

## Juridisch: jongerenrechten en -plichten

**Kinderen en jongeren willen gehoord worden in de coronacrisis** - Daarom organiseerden het Kinderrechtencommissariaat, de Kinderrechtencoalitie en het Kenniscentrum Kinderrechten een online-enquête bij 8- tot 17-jarigen. Daarin peilden we naar hun ervaringen en behoeften in coronatijden. De enquête liep van maandag 11 tot en met zondag 17 mei.

<https://www.keki.be/nl/coronakinderrechten>

**Tien jaar werken rond kinderrechten: van reflectie naar reflex.** - De metafoor van een ijsberg illustreert dat kinderrechten meer zijn dan alleen wettelijke normen. Boven het zeeniveau is de aandacht gericht op het (beperkte) zichtbare deel: wetgeving, regels, methodieken en beleidsteksten zijn tastbaar en concreet. Maar hoe dit vorm krijgt in de praktijk, dit belangrijke deel onder de zeespiegel, de maatschappelijke betekenis (waarden, gedrag, houdingen, cultuur, overtuigingen), is minstens zo invloedrijk maar blijft vaak verborgen of onbenoemd.

<https://www.kennisplein.be/sites/jeugdrecht/Pages/2020-02-Tien-jaar-werken-rond-kinderrechten-van-reflectie-naar-reflex.aspx>

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Informatie Covid-19** - Op deze pagina bundelen we de belangrijkste gevolgen van de coronacrisis voor de cultuur-, jeugd- en mediasector en de specifieke maatregelen of initiatieven vanuit het departement. We passen de pagina aan telkens er nieuwe maatregelen zijn naar aanleiding van het afbouwplan van de Nationale Veiligheidsraad.

[https://cjsm.be/informatie-covid-19?mc\\_cid=cc5ef46d97&mc\\_eid=42ddb903a#jeugd](https://cjsm.be/informatie-covid-19?mc_cid=cc5ef46d97&mc_eid=42ddb903a#jeugd)

**Naadloze Flexibele Trajecten voorkomen schooluitval** - Bij NAFTA is verbinding cruciaal: elke betrokkene is verantwoordelijk. NAFTA is de opvolger van de vroegere time-outprojecten.

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

## Nieuwe of vernieuwde websites en apps

[https://ec.europa.eu/education/node\\_nl](https://ec.europa.eu/education/node_nl) - De EU acht permanente bevordering van onderwijs en opleiding van eminent belang. De algemene toegang tot onderwijs en opleidingen van hoge kwaliteit is een motor van economische groei, sociale cohesie, onderzoek en innovatie, en verbetert aanzienlijk de vooruitzichten van de bevolking op persoonlijke ontwikkeling.

<https://www.kinderrechtencoalitie.be/kinderen-op-straat/> - Met het traject 'Kinderen op straat' wil de Kinderrechtencoalitie kinderen op straat een zichtbare plaats geven in het maatschappelijk debat en het beleid.

<https://www.keki.be/nl/databank> - Het Kenniscentrum Kinderrechten vzw (KeKi) wil de wetenschappelijke kennis over de rechten van het kind samenbrengen, toegankelijk maken, verspreiden en stimuleren. Hun databank is vrij te consulteren.

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Op welk niveau beheers jij de Nederlandse taal?** - Deze (52e) versie van Nederlandsetaaltest.nl op niveau van het secundair onderwijs (hbo/wo of aso, Havo/vwo bovenbouw of tso, mbo of bso en de brugklas of 1<sup>ste</sup> secundair) en met de meerdere aparte onderdelen (werkwoordspelling, spelling algemeen, zinsbouw/stijl, woordenschat, uitdrukingsvermogen/spreekwoorden/gezegden, grammatica/zinsontleding en ten slotte grammatica woordbenoeming. De testen staan online sinds 10 mei 2020.

<https://www.nederlandsetaaltest.nl/>

**Afstandsonderwijs** - De Vlaamse Scholierenkoepel heeft een gratis en online feedbacktool zodat elke leerkracht betrouwbare en zinvolle feedback kan verzamelen bij zijn/haar leerlingen. Inspraak in de klas, om samen tot het beste onderwijs te komen.

<https://www.scholierenkoepel.be/feedbacktool>

**Toolgericht of doelgericht?** - Drie wijze didactische lessen voor afstandsonderwijs

<https://www.scienceguide.nl/2020/03/toolgericht-of-doelgericht/>

**Tackling inequalities in online and distance learning** - In the European Toolkit for Schools, you can see how two schools located in areas with many disadvantaged learners have responded to overcome inequalities after school closures: Santiago Apóstol and Reach Academy Feltham.

<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/tackling-inequalities.htm>

**Kleine kinderen, GROTE KANSEN** - Leren van en met elkaar om krachtige leraren te vormen in het omgaan met kansarmoede en ongelijkheid in de onderwijspraktijk.

[https://www.grotekansen.be/nl/vervolgtraject\\_2019\\_2020/231](https://www.grotekansen.be/nl/vervolgtraject_2019_2020/231)

**Boek een Europa-webinar** – Al de Europalezingen van het Europahuis kan je nu ook als webinar boeken. De leerlingen/deelnemers schrijven zich gewoon in, klikken op de link, en volgen mee met de interactief opgebouwde webinars.  
<https://www.europahuis.be/nl/nieuws/europa-info-doe-mee-europa-voor-organisaties/nieuw-boek-een-europa-webinar>

## Onderzoeken

**Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2018 – Rapport Vlaanderen Volume I** - TALIS is een grootschalig internationaal vergelijkend onderwijs-onderzoek bij leraren en schoolleiders uit 48 landen/regio's. Zo verzamelt TALIS een schat aan informatie over de arbeidsomstandigheden, de tijdsbesteding in de klas, het schoolklimaat, de intrede in het lerarenberoep, de jobtevredenheid, welzijn en de professionele ontwikkeling. TALIS toont hoe leraren en schoolleiders de school als werkomgeving ervaren.  
<https://www.vub.be/TOR/talis-2018/>

**Studie over beleid en praktijk in (onderwijs)/(leer)loopbaan/begeleiding** – In opdracht van de Europese Commissie voerden de Universiteit van Warwick en de Universiteit van Jyväskylä deze studie uit. De studie beschrijft hoe systemen en diensten in (onderwijs)/(leer)loopbaanbegeleiding werden ontwikkeld en geeft belangrijke trends en invalshoeken aan. Nieuwe en innovatieve praktijken worden toegelicht, net als een reeks tools die ontwikkeld werden op nationaal en regionaal niveau.  
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8284&furtHerPubs=yes>

**Apestaartjaren** - is een tweejaarlijks onderzoek naar het mediabezit en gebruik bij kinderen tussen 6 en 12 jaar en jongeren tussen 12 en 18 jaar in Vlaanderen. Mediaven, Mediawijs en imec-MICT-UGent bevragen duizenden kinderen en jongeren. De resultaten van de bevraging 2020 zijn nu bekend.  
<http://expoo.be/apestaartjaren-onderzoek-2020-de-resultaten>

**Libertés et sécurité au temps des algorithmes** – Plus de la moitié de la population mondiale est connectée (4,5 milliards en janvier 2020, soit 59 % de la population mondiale). Les principaux sites consultés sont Google, YouTube, Facebook, Amazon et Twitter, avec des moyennes de temps passé sur leurs sites dépassant 6 heures par jour.  
[http://www.ihoes.be/PDF/IHOES\\_Analyse208.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse208.pdf)

## Europese Unie

**Nieuwe EU-Publicatie 'The contribution of youth work in the context of migration and refugee matters'** - een praktische toolbox voor jeugdwerkers die zich bezighouden met het integratieproces van jonge migranten en vluchtelingen. Ze bevat tips, adviezen en begeleiding voor jeugdwerkers en jeugdorganisaties. Verder bevat ze ook aanbevelingen voor beleidsmakers.  
[http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/EU\\_indekijker.aspx?mc\\_cid=f3b9f29960&mc\\_eid=42ddb903a](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/EU_indekijker.aspx?mc_cid=f3b9f29960&mc_eid=42ddb903a)

**Internationale leermobiliteit van Vlaamse jongeren: budgetten en deelnemers, meerwaarde en toekomst.** - Deze publicatie schetst een beeld van de budgetten voor en de deelnemers aan de twee Europese programma's - *Erasmus+ Jeugd in Actie* en *het Europees Solidariteitskorps* - in de periode 2007-2020. Verder gaat ze dieper in op de (meer)waarde van internationale (leer)mobiliteit voor jongeren en verenigingen en bevat ze conclusies en aanbevelingen voor de toekomst van beide programma's. [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking\\_doc/20200402\\_Internationale-jongerenmobiliteit-in-Vlaanderen-update2020.pdf](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/20200402_Internationale-jongerenmobiliteit-in-Vlaanderen-update2020.pdf)

## Vlaamse Overheid

**Bezorgdheid over procedure noodmaatregelen voor het onderwijs** - Op 7 april 2020 bezorgde de Vlor een brief aan minister Ben Weyts met daarin zijn bezorgdheden over de gevolgde procedure bij de noodmaatregelen voor onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis.  
<https://www.vlor.be/adviezen/bezorgdheid-over-procedure-noodmaatregelen-onderwijs>

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

### Maart 2020

- Ondernemingsplan en jaarrapportering departement cultuur, jeugd en media
- Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol? sterke en zwakke punten van de huidige praktijk
- Begrijpend lezen in het secundair onderwijs. Een sensibiliseringsoefening. April-juni 2019
- Antidiscriminatiebeleid op sector- en organisatieniveau. naar bewustzijn en gedeelde verantwoordelijkheid. tussentijdse evaluatie van het non-discriminatiebeleid
- Wegwijs naar werk. Longitudinale analyse en evaluatie van inburgerings- en activeringstrajecten in Vlaanderen, 2005-2016. Eindrapport van de Viona Leerstoel Migratie, Integratie & Arbeidsmarkt
- Kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Een onderzoek en een bron van inspiratie
- Een groeipakket op maat voor elk kind in elk gezin

### April 2020

- Jaarverslag Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (wvg).
- Jaarverslag Departement Cultuur, Jeugd en Media.
- Jaarverslag Commissie van Toezicht voor Jeugdinstellingen. Open venster op gesloten en besloten jeugdinstellingen.
- Jaarverslag Sociaal-economische Raad van Vlaanderen (serv).
- Wat maakt werk werkbaar voor werknemers? Onderzoek naar determinanten van Werkbaar Werk op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2019.
- Wat maakt werk werkbaar voor zelfstandige ondernemers? Onderzoek naar determinanten van Werkbaar Werk voor zelfstandige ondernemers op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2007-2019.
- Werkbaar Werk bij zelfstandige ondernemers in de landbouw. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2013-2019.
- Vlaanderen in cijfers 2020.

### Mei 2020

- Iedereen terug aan boord. Krachtig relancebeleid voor een vitale en inclusieve arbeidsmarkt.
- Vlaams relancebeleid. Bijzondere tijden vragen bijzondere aanpak.
- Veranderen van huishoudpositie in het Vlaamse Gewest. Samenwonend met partner,
- gehuwd of ongehuwd samenwonen met een partner en/of kinderen. Trends, vooruitzichten en beleidsimplicaties in het Vlaamse Gewest
- Vrouwen minder vaak economisch zelfstandig dan mannen.
- Vlaanderen in cijfers 2017.
- Vrind 2017. Vlaamse regionale indicatoren
- Veranderen van huishoudpositie in het Vlaamse Gewest. Alleenwonend en alleenstaande ouder.

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

- Een efficiënte en toegankelijke erkenning van buitenlandse studiebewijzen.

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

- Opleidingsprofielen secundair volwassenenonderwijs, lichte 15/01/2020.
- Aanbevelingen voor het platform Levenslang Leren.

\* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)** [www.vlor.be](http://www.vlor.be)

- 31.03.2020 Bijkomende onderwijsbevoegdheid voor cvo – maart 2020
- 31.03.2020 Aanbevelingen voor het platform levenslang leren
- 31.03.2020 Aanvragen voor bijkomende programmatie in het dko - voorjaar 2020
- 31.03.2020 Opleidingsprofielen voor het secundair Volwassenenonderwijs
- 28.04.2020 Programmadecreet bij de begrotingsaanpassing 2020 Advies over het voorontwerp van programmadecreet bij de begrotingsaanpassing 2020
- 12.05.2020 Extra middelen voor technologische component Handelswetenschappen en Bedrijfskunde Advies bij het regeringsamendement bij het programmadecreet voor de begrotingswijziging 2020

## Regelgeving

Te raadplegen op <http://codex.vlaanderen.be>  
Voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen.edulex/](http://www.ond.vlaanderen.edulex/)

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

- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie meettechniker (B.S.24/04/2020)
- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie elektronicatechniker (B.S.24/04/2020)
- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie industrieel uitvoeringstekenaar (B.S.24/04/2020)
- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie vliegtuigtechniker cat a (B.S.24/04/2020)
- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie vliegtuigtechniker cat b1 (B.S.24/04/2020)
- 24.01.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie vliegtuigtechniker cat b2 (B.S.24/04/2020)
- 06/03/2020 Wet tot behoud van tewerkstelling na de terugtrekking van het Verenigd Koninkrijk uit de Europese Unie (B. S.25/03/2020)
- 15.03.2020 Koninklijk Besluit tot wijziging van het koninklijk besluit van 23 juli 1985 tot uitvoering van afdeling 6 - Toekenning van betaald educatief verlof in het kader van de voortdurende vorming van de werknemers - van hoofdstuk IV van de herstellwet van 22 januari 1985 houdende sociale bepalingen (B.S.26/03/2020)
- 27/03.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot toekenning van een premie aan de cursist die een individuele beroepsopleiding volgde zoals vermeld in artikel 90 van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2009 houdende de organisatie van de arbeidsbemiddeling en de beroepsopleiding (B.S.31/03/2020)
- 30.04.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de marketing- en de communicatiesupport als nieuwe opleiding van de Hogeschool Gent (B.S.18/05/2020)

### \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 17.04.2020 Decreet over maatregelen in het hoger onderwijs voor het academiejaar 2019-2020 als gevolg van de coronacrisis (B.S.21/04/2020)
- 24.04.2020 Besluit van de Vlaamse Regering houdende noodmaatregelen inzake scholing, examens, terugkoment en subsidies aan gemeenten in het kader van veilige schoolomgevingen (B.S.29/04/2020)
- 30.04.2020 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de toekenning van een projectsubsidie ter ondersteuning van digitale opleidingstrajecten voor inburgering (B.S.18/05/2020)
- 08.05.2020 Decreet tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis (B.S.14/05/2020)
- 08.05.2020 Bijzonder Decreet tot dringende, tijdelijke afwijking van het bijzonder decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs naar aanleiding van de coronacrisis, wat de leerlingenevaluatie betreft (B.S.08/05/2020)

### \* Welzijn en sociaal cultureel werk

- 20.03.2020 Decreet over maatregelen in geval van een civiele noodsituatie met betrekking tot de volksgezondheid (B.S.24/03/2020)
- 20.03.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het Subsidiebesluit van 22 november 2013, wat betreft het groepspad
- 24.03.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot bestrijding van de negatieve gevolgen van het COVID-19 virus voor de gezinnen en de organisatoren in de kinderopvang (B.S.31/03/2020)
- 30.04.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot toekenning van een projectsubsidie aan de Huizen van het Kind ter compensatie van de aankoop van vrijetijdsmateriaal voor kinderen in een maatschappelijk kwetsbare positie (B.S.08/05/2020)
- 08.05.2020 Decreet tot organisatie van contactonderzoek in het kader van COVID-19 (B.S.08/05/2020)
- 08.05.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van het decreet van 8 mei 2020 tot organisatie van contactonderzoek in het kader van COVID-19 (B.S.20/05/2020)
- 08.05.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot aanpassing van administratieve procedures en termijnen in de regelgeving van het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin door de uitbraak van COVID-19 en tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering van dat beleidsdomein (B.S.26/05/2020)
- 15.05.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 maart 2020 tot bestrijding van de negatieve gevolgen van het COVID-19 virus voor de gezinnen en de organisatoren in kinderopvang (B.S.25/05/2020)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

**Diversiteitscommunicatie - Fold-up meeting** - Tijdens de fold-up meeting van 21 april 2020 bespraken Kathy Jacobs (stafmedewerker bij Kind en Gezin) en Annelies Bergmans (EXPOO) enkele theoretische inzichten en praktische tips en methodieken rond diversiteitscommunicatie en zetten ze een stap verder in/dan het intercultureel debat.

<http://expoo.be/fold-up-meeting-diversiteitscommunicatie>

# agenda en documentatie

## Symposium middelengebruik VAD

Op woensdag **14 oktober 2020** gaat het 17de Onderzoekplatform door. De focus ligt dit jaar op het gebruik van onderzoeksresultaten in de praktijk. Jaarlijks worden er veel data verzameld over de thema's alcohol, illegale drugs, psychoactieve medicatie, gamen en gokken. De uitdaging is om de belangrijkste bevindingen op een toegankelijke manier te presenteren, zodat ze opgemerkt worden en goed leesbaar en interpreteerbaar zijn voor preventiewerkers, hulpverleners, onderzoekers, beleidmakers, (toekomstige) intermediairs, de pers en het brede publiek.

Marjan Heuving (communicatieadviseur Trimbos-instituut Utrecht (NL)) en Peter Aertsen (preventiewerker CGG De Pont Mechelen) geven hun kijk en ervaring over het communiceren en gebruiken van onderzoeksresultaten. Aansluitend is er een ervarings- en ideeënuitswisseling.

Deelname is gratis maar voor 10 oktober inschrijven is vereist. Voor meer info, zie: <https://www.vad.be/opleidingen/symposium>

## Aanvraag variabele subsidies erkende jeugdverenigingen: leidraad en webinar

Is jouw vereniging erkend als landelijk georganiseerde jeugdvereniging, vereniging informatie en participatie of cultuureducatieve vereniging? Dan kun je tot uiterlijk **1 januari 2021** een aanvraag voor variabele subsidies voor de periode 2022-2025 indienen.

Het aanvraagdossier bestaat uit een beleidsnota en een begroting. Op [www.sociaalcultureel.be](http://www.sociaalcultureel.be) vind je een leidraad waarin je meer informatie vindt over de inhoud van de beleidsnota en de beoordelingselementen, de aanvraagprocedure en de samenstelling van het dossier. Je kunt de beleidsnota en de begroting vanaf 1 oktober indienen.

## Vorming voor schoolexterne organisaties: van basis- naar secundair onderwijs en verder

Het Transbaso project onderzocht de processen van school- en studiekeuze bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Daarnaast werden er tools voor de praktijk ontwikkeld waarvan de effectiviteit werd vastgesteld. Het Transfair-project ging met deze bevindingen en tools op pad en focuste zich tijdens een intensief coachingstraject op de transitie momenten voor derdelanders bij de overgangen naar het secundair onderwijs, het eerste, tweede en derde middelbaar. Samen met scholen en vele andere partners werd gezocht naar concrete methodieken om deze kwetsbare groep leerlingen (en hun ouders) goed te begeleiden tijdens deze overgangen. Op basis van dit 'Trans-werk' werd een toolbox samengesteld. Met dit rijk palet aan kennis, ervaring en tools kunnen diverse onderwijspartners aan de slag om scholen te ondersteunen om een coherent onderwijsloopbaanbeleid uit te werken waar alle leerlingen bij gebaat zijn.

Tijdens een vormingsmoment, dat eventueel ook online kan, loodsen de onderzoekers schoolexterne organisaties zoals bv. CLB, brugfiguren, pedagogische begeleiders, jeugdwelzijnswerk, ...) door de inhoud van de toolbox (tijdlijnen, infografieken, stappenplannen, sjablonen, checklists, gespreksfiches, etc.). Ze lichten de voornaamste bevindingen uit beide 'Trans-projecten' toe en verbinden die zoveel mogelijk aan de specifieke werking van de organisatie.

Voor mee info, zie: [www.transbaso.be](http://www.transbaso.be).

## Navormingen voor bemiddelaars

Op [www.ucll.be](http://www.ucll.be) kan je terecht voor verschillende navormingen voor bemiddelaars. Op het programma van het najaar staan volgende vormingen:

- Bemiddeling als creatief proces: methodieken en werkvormen (21 oktober 2020)
- Deep Democracy als bron van inspiratie en interventie in bemiddeling (2 december 2020)
- Moeilijke situaties en spannende interventies in Bemiddeling (3 februari 2021)

Inschrijven voor deze navormingen kan via <https://www.ucll.be/studeren/intersegebieden/welzijn/navormingen-welzijn>.

## Online cursussen Autisme Centraal

Autisme Centraal, het expertisecentrum rond autisme, breidt haar online cursusaanbod uit. In deze online cursussen word je geïnspireerd, krijg je veel achtergrond informatie en tegelijkertijd kan je vandaag al aan de slag met concrete tips. Je online cursus blijft 365 dagen beschikbaar na de aankoop van de cursus. Gedurende deze periode kan je de cursus zoveel bekijken als je zelf wilt.

De cursussen zijn voor veel doelgroepen interessant. Voor ouders en ook professionelen die werken met mensen met autisme. Indien een bepaalde cursus bepaalde voorkennis verwacht, wordt dit duidelijk vermeld bij de cursus zelf.

Thema's die aan bod komen zijn: vrije tijd thuis met kinderen met autisme; hoe omgaan met schoolwerk thuis en afspraken maken en regels opstellen. Alle info is terug te vinden op [www.autismecentraal.be](http://www.autismecentraal.be).

## Opleidingen nieuwe jeugdhulprecht en jeugddelinquentierecht

Escala geeft kwalitatieve antwoorden op actuele opleidingsnoden voor de publieke sector, de social profit en non-profit. Op [www.escala.be](http://www.escala.be) vind je in het ruime opleidingsaanbod onder meer deze twee vormen:

- Het nieuwe jeugddelinquentierecht: het nieuwe jeugddelinquentierecht en de toepassing ervan is zeer bepalend voor de toekomstige werking van het brede sociale werkveld. Inhoudelijk wordt de nieuwste regelgeving bekeken vanuit de toepassing in de praktijk. Er wordt bijzonder veel aandacht besteed aan de delictspecifieke toepassingen op jeugddelinquentie en wat er nieuw is voor de diverse bevoegde instellingen. Het doelpubliek zijn de lokale besturen en hun sociale dienstverlening en ook de voorzieningen voor jeugddelinquenten.
- Het nieuwe decreet jeugdhulprecht: uw kennis omtrent het jeugdhulprecht wordt geactualiseerd. Het doelpubliek zijn de lokale besturen en hun sociale diensten, maar tevens ook de voorzieningen.

Beide opleidingen kunnen op verschillende locaties of als webinar gevolgd worden.

## Training preventie adviseur opzettelijke zelfverwonding (ZVG) in scholen

In deze 2 daagse training leren zorgcoördinatoren/CLB-medewerkers om een schoolprotocol ZVG op te stellen (afgestemd op een suïcide schoolprotocol) en wordt een preventief beleid op maat van de school opgemaakt (inclusief materiaal voor preventielessen). Je wordt opgeleid in gesprekstechnieken om in gesprek te gaan met leerlingen die zichzelf verwonden, ouders in te lichten na het ontdekken van zelfverwondend gedrag op school, en betrokken hulpverleners/schoolpersoneel in te lichten/ondersteunen. Je krijgt handvaten voor risicotaxatie en alle noodzakelijke kennis voor doorverwijzing en opvolging.

De organisatie is in handen van het Brussels University Consultation Center. De training gaat door op **15 en 16 oktober 2020** en kost 160 euro. Alle info is terug te vinden op [www.brucc.be](http://www.brucc.be).

## Webinar: veerkrachtige respons op de coronacrisis

Op dit moment worden we geconfronteerd met een mondiale aanpassing van ongeëvenaarde schaal. Deze crisis confronteert ons thuis en op het werk met uitdagingen, maar ook met opportuniteiten. Los van het leed dat deze crisis veroorzaakt, is het goed aandacht te hebben voor het goede dat uit dit ongewenste mondiale experiment naar boven komt. Welke positieve veranderingen kunnen we doorzetten? Wat willen we behouden? Hoe bereid je je voor op de toekomst? Deze vragen komen aan bod tijdens deze online sessie. Bovendien delen de organisatoren Mark McKergows "User's guide to the future": een praktische gids over hoe jij je organisatie het beste kan voorbereiden op de nabije toekomst. De sessie wordt georganiseerd op maandag 13 juli 2020 van 16:00 uur tot 17:30 uur en richt zich op directies, leidinggevenden, coördinatoren, personeelsverantwoordelijken, ... van sociale ondernemingen. Deelname is gratis. Meer info kan je terugvinden op de site van Verso, de interprofessionele werkgeversorganisatie die sociale ondernemingen verenigt, verdedigt en versterkt om hun maatschappelijke, economische en ecologische impact te vergroten: [www.verso-net.be](http://www.verso-net.be).

## Webinars Interactie-Academie

De Interactie-Academie is gespecialiseerd in systeemtheorie, communicatie en verhoudingen tussen mensen. Vanuit deze expertise organiseren zij een rijk aanbod aan geaccrediteerde cursussen en opleidingen. Met hun aanbod aan webinars brengen zij korte en leerrijke online lessen over actuele onderwerpen. Je kan gewoon komen luisteren, maar ook actief in dialoog gaan met de opleider en de deelnemers. Een webinar wordt je aangeboden tegen het democratische tarief van 15 euro.

In het aanbod ondermeer webinars over het opstarten van een bemiddeling, online huisbezoeken en een netwerk uitbouwen en versterken rondom kinderen en jongeren.

Voor meer info, zie: [interactie-academie.be](http://interactie-academie.be).

## Leren over alcohol en andere drugs van achter je bureau

Na talloze berichten van afgelaste en uitgestelde vormingen in deze coronatijd, is er ook positief 'vormingen-nieuws': VAD heeft een nieuw leerplatform waarop alle gratis online cursussen gebundeld worden. De nieuwe website kan je vanaf nu raadplegen op [vormingen.vad.be](http://vormingen.vad.be). In het nieuwe leerplatform maak je éénmalig een account aan. Daarna heb je gratis toegang tot alle online vormingen. Na het afronden van een cursus kan je een certificaat downloaden. Daarmee kan je aantonen het geheel gevolgd te hebben. Je account houdt in je profiel ook netjes bij hoe ver je gekomen was, welke vormingen je al vervolledigde enz.

## Begeleiders zonder Grenzen

Begeleiders zonder Grenzen is een platform dat onderwijsbegeleiders, onderzoekers en experts samenbrengt. Ze engageren zich om in deze coronatijden zo snel mogelijk een kwaliteitsvol antwoord op je onderwijsvraag te formuleren. Het platform brengt onderwijsbegeleiders en experts samen rond de volgende thema's:

- Didactiek vanop afstand (online en offline)
- Gelijke kansen en zorg vanop afstand
- Motivatie en betrokkenheid van leerlingen
- Communicatie met alle betrokkenen
- Heropstarten na corona
- Leiderschap en organisatie

Je kan je vraag stellen en alle eerdere antwoorden lezen op [schoolmakers.be/begeleiderszondergrenzen](http://schoolmakers.be/begeleiderszondergrenzen).

## Online consultaties Autisme Centraal

Autisme centraal staat bekend om zijn verregaande expertise in autisme. Of het nu gaat over kinderen, pubers of volwassenen, normaal begaafd of met een verstandelijke beperking, de kennis in dit huis is aanwezig. De noden die er zijn in deze stressvolle, onduidelijke Coronatijd zijn groot en vaak moeilijk aan te pakken. Hoe vul je immers al de vrije tijd? Hoe krijg je structuur in deze dagen? Hoe zorg je voor voorspelbaarheid als die er niet is?

Zit je met de handen in het haar over iets, heb je een frisse kijk nodig om bepaalde moeilijkheden aan te pakken of wil je een activiteit finetunen voor iemand met autisme: Autisme Centraal wil je met hun kennis bijstaan op een snelle en efficiënte manier. Je kan een afspraak maken voor een consult via videochat op [consult@autismecentraal.com](mailto:consult@autismecentraal.com). Het aanbod richt zich zowel op professionele medewerkers die werken met mensen met autisme, alsook voor ouders/partners van iemand met autisme.

Voor meer info, zie: [www.autismecentraal.be](http://www.autismecentraal.be).

## Scan je jeugdwerking op toegankelijkheid!

Hoe werk jij rond toegankelijkheid in je jeugdbeweging of jeugdhuis, op je speelpleinwerking of kamp? Jeugdwerk voor Allen (JWVA) ontwikkelde een methode om je werking te scannen op toegankelijkheid aan de hand van zeven B's. Zeven woorden die met een 'B' beginnen, nl. betaalbaar, begrijpbaar, beschikbaar, betrouwbaar, bekend, bruikbaar en bereikbaar. Per B is er een padlet (digitaal

prikbord) waarin je tips van andere kan ontdekken en je eigen ideeën in kwijt kan. Alle info over de methode, materiaal en online ondersteuning kan je vinden op [www.jeugdwerkvoorallen.be](http://www.jeugdwerkvoorallen.be).

## Verlagboek studiedag Research on Stage

Het Kenniscentrum Kinderrechten (hierna KeKi) organiseert reeds vijf jaar een studiedag 'Research on Stage'. Via Research on Stage wil KeKi een forum bieden voor de verspreiding en vertaling van onderzoek over kinderrechten. Onderzoekers krijgen een podium om hun inzichten voor te stellen en in dialoog te gaan met mede-onderzoekers, maar ook met beleidsmakers en praktijkwerkers. De vaststellingen en aanbevelingen worden telkens gebundeld in een samenvattend rapport. Alle samenvattende rapporten van voorgaande jaren zijn te vinden op de website van KeKi.

Het samenvattend rapport van de Research on Stage 2019 'Ik spreek dus ik ben' is nu beschikbaar. Deze dag stond helemaal in het teken van de participatie van kinderen en jongeren aan wetenschappelijk onderzoek. Je kan het rapport en de presentaties terugvinden op [www.keki.be](http://www.keki.be).

## BOEKEN

### Insiders of outsiders? De voor- en nadelen van interne en externe mediation

FRERKS, G., JONGBLOED, T., UITSLAG, M. en WESTRA, T.  
Antwerpen, Maklu, 2020, 151 p., 28,30 euro

Waar van oudsher mediation gezien werd als de bemiddeling van een onafhankelijke, door beide partijen geaccepteerde, deskundige outsider – externe mediation dus –, zien we in toenemende mate dat organisaties ook zelf mediation en mediators (insiders) aanbieden om problemen en conflicten op te lossen – aangeduid met interne mediation. Dit boek gaat over de voor- en nadelen van respectievelijk interne en externe mediation.

Naast het bovengenoemde centrale thema worden in dit boek hoofdstukken gewijd aan andere actuele ontwikkelingen op het terrein van mediation, de plaats van zingeving bij mediation, strafrechtmediation in het licht van kinderrechten en de activiteiten van het College voor de Rechten van de Mens.

### Als leren pijn doet. Kinderen met een leerstoornis opvoeden en begeleiden

GHESQUIERE, P. EN HELLINCKX, W.  
Leuven, Acco, 2018, 192p., 23.20 euro.

Leren op school gaat niet altijd vanzelf. Ook gezonde, leuke, intelligente kinderen slagen er soms niet in vlot te leren lezen of rekenen. Over kinderen met leerstoornissen zijn al bibliotheken vol geschreven. Maar de meeste auteurs schijnen te vergeten dat kinderen met leerstoornissen ook in een gezin leven. Als het leren pijn doet, laat dat zich ook thuis voelen.

Het boek geeft antwoorden op de vele vragen die ouders en leerkrachten hebben in de opvoeding en begeleiding van kinderen met een leerstoornis. Het helpt ouders bij het zoeken naar de juiste aanpak van en gepaste hulp voor hun kind met een leerstoornis. Leerkrachten krijgen een beter inzicht in wat het voor een gezin betekent als een kind met een leerstoornis worstelt. Het reikt handvatten voor een goede communicatie met de ouders en andere deskundigen.

### Psychotherapie voor jongeren. Een praktische gids

DE MEY, A-S.  
Antwerpen/Apeldoorn, Garant Uitgevers nv, 52 p., 15,90 euro.

Werken met adolescenten is geen evidentie. Jongeren zijn geen kind meer, maar ook nog niet volwassen. Gaandeweg ontwikkelen ze zich zowel lichamelijk, mentaal als emotioneel tot stabiele volwassenen, die stevig in het leven staan en weten waar ze voor willen werken. Dat is toch de bedoeling. Dit proces loopt echter niet altijd van een leien dakje...

Jongeren worstelen met zichzelf en hun omgeving, stellen alles ter discussie en hebben overal hun bedenkingen bij. Steeds vaker zien we dat de zoektocht naar hun eigen identiteit, wie ze zijn en waar ze naartoe willen, niet vanzelf gaat. Ze komen er niet alleen en hebben hulp nodig, van vrienden, van volwassenen in hun omgeving en soms van professionals. Dit boek is een praktische gids voor jongeren om een weg te vinden in de wirwar van de professionele hulpverlening.

# 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](mailto: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. Luykx & A. Biliris)*
- 65 Nationaliteiten uitdagen om te leren! *(R. Du Jardin)*
- Buitengewoon bijzonder *(D. Moulart & K. Delmeire)*
- Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet *(C. Dewaele)*
- Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren *(M. Vercoutere & R. Crivit)*
- De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme *(D. Bicker)*

# Inhoud - Welwijs, 2020, jaargang 31, nr. 2

- p.
- 3 Het verhaal van Nele  
*Nele Buyl*
- 4 Het verhaal van Hannelore. De wereld ligt stil, maar de jeugdzorg draait door  
*Hannelore Mason*
- 6 Meertaligheid als zondebok van onderwijsongelijkheid  
*Assia Ben Ahmed*
- 10 Onderwijs en maatschappelijk kwetsbare gezinnen: de onderwijsopdracht ruim(er) bekeken. HOGENT-onderzoek naar de samenwerking tussen onderwijs en welzijn  
*Celine Mertens, Marie Seghers, Jan De Mets, Katrien De Maegd en Chris Van Kerckhove*
- 14 Sociale verschillen in genderidentiteit en seksistische houdingen bij jongeren in Vlaanderen  
*Laora Mastari, Bram Spruyt en Jessy Siongers*
- 18 (H)erkennen en bevorderen van veerkracht bij vluchtelingengezinnen. Handvatten voor de praktijk van onderwijs en welzijnswerk  
*Claire Wiewauters, Kaat Van Acker en Mieke Groeninck*
- 23 Van kleurenblind naar intercultureel. Hoe diversiteit erkennen en omarmen op school het welzijn en de leerprestaties van alle leerlingen kan verhogen  
*Jozefien De Leersnyder en Mitch Vannecke*
- 27 Executieve functies van je kleuters stimuleren? Zet je EF-bril op  
*Sanne Feryn*
- 30 Jeugdcriminaliteit in cijfers  
*Dieter Burssens en Eef Goedseels*
- 34 **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 37 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*