

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 31 - nummer 4 - december 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:

€ 30 voor organisaties en instellingen;
€ 25 voor particulieren;
€ 22 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
€ 35 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (6 euro)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Het verhaal van Karen

Een blik op het buitengewoon onderwijs

“Reeds tijdens mijn opleiding voelde ik sterk aan dat mijn hart uitgaat naar het werken met kinderen en jongeren met ontwikkelings- en/of leerproblemen.” Deze zin, al dan niet in licht gewijzigde vorm, staat sinds mijn afstuderen vermeld in alle sollicitatiebrieven die ik ooit verstuurde. Hoewel het eerder toeval was dat ik in de onderwijswereld terecht kwam, merkte ik al snel dat daar mijn toekomst lag.

Wanneer aan mij gevraagd wordt wat mijn werk is, volgt meestal het algemene antwoord dat ik werk in een lagere school voor buitengewoon onderwijs. Met een binnenpretje denk ik dan terug aan wat een prof aan de UGent ooit zei: als (toekomstige) orthopedagogen zouden we merken dat het niet evident is onze job uit te leggen aan iemand.

Een decennium later kan ik dit bevestigen én er de positieve kant van inzien. Een orthopedagoog in het buitengewoon onderwijs werkt op het kruispunt tussen leerlingen, leerkrachten en beleid. Dankzij de vele facetten heb ik de nodige uitdaging en afwisseling. Communicatie en interactie vormen de rode draad doorheen alles. Met talrijke personen, op veel manieren, met diverse middelen.

Vaak is het niet het gerinkel van de schoolbel, maar wel van de telefoon, die de dag inluidt. Ouders die bellen om hun kind ziek te melden of nog een dringende vraag hebben voor de schooldag van start gaat. Het eerste van vele gesprekken die later die werkdag nog zullen volgen, is er één met een ouder die aangeeft een verslag nodig te hebben in functie van de zorgtoeslag voor specifieke ondersteuningsbehoeften (groepspakket) voor haar kind.

Een snelle blik op de klok leert dat het tijd is voor mijn vaste ronde van ‘praktische’ taken: de ad valvasberichtgeving in de leraarskamer updaten, visualisaties op en rond de speelplaats aanpassen. In coronatijden komt daar nog bij de handgel klaarzetten. Eenmaal per week controleer ik of er voor de leerlingen die medicatie nemen op voorschrift nog voldoende van aanwezig is.

Het eerste toezicht van de dag. Het ideale moment om een babbeltje te slaan en de band te versterken met de leerlingen die druppelsgewijs toestromen. Wanneer de schoolbussen aankomen wordt het drukker. Ook in mijn hoofd een veelheid aan informatie van zowel de leerlingen als busbegeleiders komt toe bij mezelf en de andere toezichter.

Om 8.45 uur beginnen de leerlingen met hun vertrouwde routine. Onze leerlingen krijgen dezelfde vakken aangeboden als in het gewoon onderwijs, maar werken op eigen niveau en tempo en op aangepaste wijze aan de onderwijsdoelen voor de verschillende vakken. Het merendeel van onze leerlingen stroomt uit naar een secundaire opleiding die zal leiden tot een gewone tewerkstelling. Dit resultaat wordt bereikt dankzij de kleine klasgroepen, nog kleinere ni-

veagroepen en de mogelijkheid tot individuele begeleiding door zowel onderwijzers als paramedici. Het paramedisch team van onze school bestaat uit logopedisten, een kinesist, een ergotherapeut en mezelf.

Ik zou een boek kunnen schrijven over de inspanningen en aanpassingen die het hele schoolteam in de klas, doorheen het schoolgebouw en tijdens extra-murosactiviteiten levert om de leerlingen de nodige aanpassingen en structuur te bieden op vlak van communicatie, activiteiten, tijd en ruimte. In zekere zin heb ik dat ook gedaan, want het (mee) uitschrijven van schoolwerkplannen, visieteksten en procedures behoort tot mijn takenpakket. Uiteraard zit dit niet systematisch in mijn weekplanning.

Een ‘typische’ dag bestaat in mijn functie niet echt en ik zorg voor een agenda met ruimte om flexibel op noden en vragen te kunnen inspringen. Wel is er een aantal ankerpunten die mijn werkdag structuur geven. Zo zijn er met een aantal leerlingen, individueel of in groep, vaste momenten ingepland om te werken aan sociale vaardigheden, psycho-educatie, leren leren, relaxatie of een ventileermoment.

De belangrijkste vaste momenten voor mij zijn de speeltijden. Deze bieden een uitgelezen kans om op geïntegreerde wijze aan sociale vaardigheden te werken: spelvaardigheden, vriendschappen sluiten (of net niet), conflicten oplossen, probleemoplossingsstrategieën aanreiken... Als toezichthouder zijn dit intensieve momenten waarbij heel snel moet geschakeld worden tussen verschillende stijlen en rollen. De ene leerling heeft nood aan een zachte benadering, de andere heeft baat bij een meer zakelijke aanpak. Het ene moment moet er een schaafwonde verzorgd worden, het andere moment moet een leerling in crisis van de speelplaats begeleid worden, terwijl een andere leerling vraagt om zijn mandarijn te pellen.

Bovendien zijn de speeltijden voor een deel van onze leerlingen niet evident. Om de langere middagpauze te doorbreken, organiseer ik drie keer per week een gestructureerde middagactiviteit. Dit kan gaan van een voorleesmoment tot een creatieve of sportieve activiteit. Het voorbereiden van deze activiteiten gebeurt tussendoor, net als het meer administratieve luik van mijn job. Het leerlingvolgsysteem bijhouden neemt daar een belangrijk deel van in. Wanneer dit zorgvuldig ingevuld is, vereenvoudigt dit het terugvinden van de nodige informatie, zoals voor het gevraagde verslag voor de zorgtoeslag.

Doorheen de dag worden mijn verschillende activiteiten doorbroken met gesprekken: een gesprek met een kind over iets verontrustend in de thuissituatie. Even later deel ik mijn bezorgdheden telefonisch met de CLB-medewerker die het dossier reeds opvolgt. Een juichmoment nadat een leerling in therapie een nieuwe vaardigheid kon aanleren. Een stille wandeling met een overprikkeld leerling in de

natuur rond onze school om even tot rust te komen. Een werkgroepbijeenkomst rond het herwerken van de infobundel rond ASS voor nieuwe personeelsleden. Een discussie met een collega over de (on)zin van bepaalde verslaggeving. Voor de meeste van deze gesprekken geldt dat er nog terugkoppeling nodig is naar collega's. Zoals al aangegeven werd, communicatie is de rode draad.

Net zoals de dag niet start met het luiden van de schoolbel, eindigt mijn werkdag daar ook niet mee. De autorit naar huis vormt mijn buffermoment. Nadenken over het werk mag nog even, maar alles rond het werk gaat bij het uitstappen *on hold*.

Als de avondrush binnen het gezin voorbij is, ga ik opnieuw aan de slag. Meestal zijn er nog mails of berichten van collega's, ouders of externe diensten te beantwoorden. Het is een geliefd moment om inspiratie op te doen op Klascement, facebookgroepen voor leerkrachten en Pinterest. Taken die een grotere mentale belasting vragen probeer ik laat op de avond te vermijden. Maar soms overvalt het me dat ik een bepaalde 'to do' niet van me kan afzetten... dat verslag!

Hoe groot de passie voor mijn job ook mag zijn, het maakt me niet blind voor de groeimogelijkheden van mezelf én de school waar ik werk. Dankzij de inzet van het schoolteam en de ondersteuning van onze pedagogische begeleidingsdienst hebben we de voorbije jaren heel wat werk verzet om de onderwijskwaliteit te bewaken. De Regenboog is echter geen eiland en het functioneren wordt beïnvloed door wat om ons heen gebeurt. Vandaar dat ik enkele warme oproepen wil doen aan Onderwijs Vlaanderen.

In de eerste plaats toon vertrouwen in de deskundigheid van scholen. Laat de toenemende verantwoordingsdruk en daaruit voortvloeiende planlast los. Geef mensen op die manier de kans om hun tijd en energie te besteden aan hun kernopdracht: onderwijzen en begeleiden van de leerlingen.

Ten tweede kunnen ondersteunende functies binnen het onderwijs nog sterk uitgebreid worden. Op logistiek vlak zou een uitbreiding voor middelen voor onderhoudspersoneel zeker geen luxe zijn. Zorg bovendien ook op het niveau van basisonderwijs voor meer personeel dat directies kan ondersteunen op vlak van administratie, beleid en leerlingbegeleiding.

Ten slotte, maar zeker niet het minst belangrijke: draag in tijden van lerarentekort zorg voor de mensen die er zijn. Verlies geen talent aan een andere sector door jarenlange werkonzekerheid. Neem verdere maatregelen tegen burn-outs door de toenemende werkdruk. Stimuleer intervisie voor alle ambten in het onderwijs. Geef mensen naast middelen ook *tijd* voor professionalisering volgens individuele interesse en ambitie. Zelf volg ik een bijkomende educatieve bachelor lager onderwijs. Een verdiepende meerwaarde voor het uitvoeren van mijn job, maar ook een noodzaak in functie van werkzekerheid opbouwen voor de toekomst. Het was best ontstellend te ontdekken dat er in mijn situatie geen mogelijkheid bestaat tot het nemen van educatief verlof.

Ondertussen blijf ik vreugde halen uit wat voor mij dé kern is van mijn werk, de contacten met de kinderen. Niet in het minst zijn het de korte momenten die ik naar waarde schat. Een begroeting in de ochtend, een welgemeend 'Hoe gaat het met je?', een knipoog of schouderklopje. Ik geloof oprecht dat deze kleine gebaren ervoor kunnen zorgen dat leerlingen voelen dat ze ertoe doen en gewaardeerd worden. Hopelijk voelen ze dat mijn hart, en dat van het schoolteam, naar hen uitgaat.

Karen VAN OVERLOOP

Orthopedagoge

B.O. De Regenboog Koekelare
type basisaanbod en type 9

Veerkracht in superdiversiteit

Opgroeien in een migratiecontext

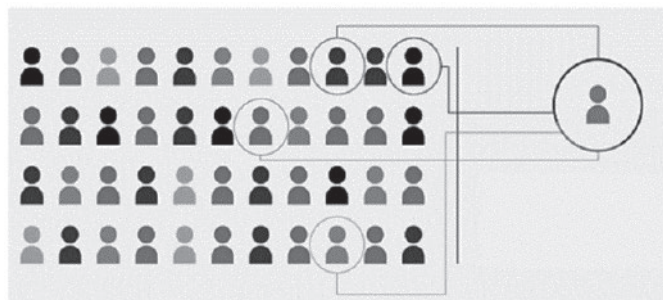
Itsen GONZALEZ & Katrien LAUWEREYS

In een wereld waar verandering alomtegenwoordig is, wordt ons gevraagd om veerkrachtig te zijn. We moeten meedeinen met datgene wat constant in beweging is. Maar wat betekent de term veerkracht in een superdiverse context? Jongeren en gezinnen met een migratieverhaal lijken soms andere bronnen van veerkracht te moeten aanboren en hulpverlening wordt door het divers sensitief perspectief uitgedaagd om nieuwe definities te hanteren. Sommige basisvoorwaarden zijn immers niet meer vanzelfsprekend voor families waar de ervaring van verlies het verhaal is van opeenvolgende generaties.

OTA¹ heeft de opdracht om hulpverleners binnen de jeugdhulp te ondersteunen wanneer ze werken met jongeren met een migratieachtergrond. Wanneer hulpverleners vragen hebben over de mogelijke interculturele, levensbeschouwelijke of migratiegebonden invloeden op een situatie, stappen we mee in het hulpverlenings-traject en bewegen we ons tussen de twee partijen om de verschillende betekenissen zichtbaar te maken. In wat volgt, willen we op basis van onze ervaringen stilstaan bij een aantal elementen die wij beschouwen als belangrijke voorwaarden om veerkracht bij jongeren en hun context mogelijk te maken.

Situering

Superdiversiteit is ondertussen een veelgebruikte term om naar de huidige samenleving te verwijzen. Wanneer we de cijfers van onze hoofdstad erbij nemen, zien we dat daar maar liefst 183 verschillende nationaliteiten met elkaar samenleven. Daardoor is Brussel, na Dubai, de meest diverse stad ter wereld (De Standaard, 2019). Deze etnische diversiteit is op haar beurt divers omdat het ook het verschil in migratiegeneratie, taal, beleving van religie, sociaal-economische status,... herbergt (cfr. kruispuntdenken). Superdiversiteit leert ons o.a. dat er vele manieren zijn om naar de wereld te kijken, dat er andere betekenissen zijn voor dezelfde woorden, dat niets eenduidig is. Deze context houdt ons immers een spiegel voor, waardoor we onze eigen identiteit in vraag gaan stellen. Wie ben ik wel/niet, in hoeverre kan ik mezelf wel/ niet met de ander identificeren? (zie afbeelding). Binnen zo'n realiteit is het nodig om



Bron: Infographic OTA Vlaams-Brabant & Brussel vzw, 2017

de definitie van veerkracht onder de loep te nemen en te verruimen. Veerkracht is geen individuele verdienste of eigenschap van een persoon, maar moet gezien worden in een ruimer geheel: in relatie tot de omgeving en in relatie tot de maatschappij. Daarbij kan die bredere context dienen als een brug, een hefboom tot veerkracht voor het individu.

In de publicatie 'Veerkracht in beweging' (Groeninck, Meurs, Geldof, Wiewauters, Van Acker, De Boe, Emmery, 2019), waarin onderzocht wordt welke dynamieken vluchtelinggezinnen kunnen versterken, maakte men de oefening hoe men veerkrachtig handelen kan invullen vanuit een divers- sensitief perspectief². Dit is nodig omdat de definitie van veerkracht grotendeels wordt ingevuld vanuit een vanzelfsprekendheid waar diversiteit amper aan bod komt. We sluiten ons aan bij de definitie die in het bovengenoemde boek wordt gehanteerd: veerkracht wordt daarin omschreven als 'het opkomen voor en het krijgen van de mogelijkheid om in beweging te komen en kracht te belichamen'. Dit wordt gezien als een proces, als een dynamisch gegeven.

Opgroeien in superdiversiteit

Opgroeien in een migratiecontext veronderstelt een extra taak: de jongere moet een identiteit ontwikkelen tussen de 'betekeniswereld' van het gezin enerzijds en van de maatschappij anderzijds. Dit is een natuurlijk proces, maar vraagt veel van een persoon. Met betrekking tot sommige thema's is het ook een uitdaging omdat de betekenissen tegenover elkaar lijken te staan. Hierdoor worden tegenstrijdigheden zichtbaar, niet alles kan altijd worden versmolten tot één wereld. Er zijn tal van voorbeelden over hoe jongeren binnen twee of meerdere contexten moeten kunnen schipperen. Denk aan het uiten van respect wanneer je wordt aangesproken op je gedrag. Daarbij zal bijvoorbeeld de leerkracht veronderstellen dat je hem in de ogen kijkt en argumenteert waarom je bepaald gedrag stelde, terwijl jouw ouder net het omgekeerde verwacht. Het is dan ook begrijpelijk dat jongeren soms verloren lopen tussen die betekenissen. Dit daagt de hulpverlening uit: kunnen we in deze extra ontwikkelingstaak van de jongere de (veer)kracht zien die ze daardoor kunnen ontwikkelen of beoordelen we het enkel vanuit de worsteling die het met zich meebrengt?



Bron: Infographic OTA Vlaams-Brabant & Brussel vzw, 2017

We illustreren het bovenstaande graag met het verhaal van Denzel, een jongen van 15 jaar die een jaar geleden vanuit Nigeria via gezinshereniging naar België verhuisde. Zijn ouders zijn gescheiden toen hij 4 jaar was. Vader besloot om naar België te migreren terwijl moeder en Denzel in het land van herkomst bleven. Vader bouwde zijn leven hier op en hertrouwde, hij kreeg twee kinderen binnen deze relatie. Na zijn aankomst in België, start Denzel in een OKAN-klas. Denzel doet het goed op school en hij leert razendsnel de taal. De leerkracht merkt echter wel op dat het op emotioneel vlak niet zo goed met hem gaat. Naarmate het schooljaar vordert lijkt hij steeds minder goed in zijn vel te zitten. Wanneer ze met hem in gesprek gaan horen ze dat het thuis helemaal niet goed loopt en hij graag weg wil. Vader is naar zijn aanvoelen naar hem toe zeer autoritair terwijl hij zich helemaal anders zou gedragen met zijn (stief)broers. Daarbij verwacht hij dat Denzel allerlei taken opneemt in het huishouden, alsook de zorg voor de andere kinderen in het gezin. De jongen mist zijn moeder en thuisland heel erg maar heeft het gevoel dat hij met deze rouwervaring niet bij zijn vader terecht kan. Vader heeft hem al meermaals gezegd dat hij dankbaar moet zijn voor de nieuwe kansen die hij kreeg door naar België te komen. Wanneer Denzel dit vertelt aan de leerkrachten en hulpverleners, krijgt hij bezorgde blikken terug. Zijn beschrijving van zijn thuiscontext, staat ver van hun 'blik' op opvoeding en de vaderrol. Op die manier krijgt de jongere een bevestiging van wat hij al observeerde bij andere jongeren en leerde uit gesprekken. Binnen zijn nieuwe context heeft hij een nieuwe definitie gekregen van wat een goede ouder is en dit botst met de ervaring die hij heeft met zijn vader. Hij interpreteert de situatie nu als het bewijs dat zijn vader hem niet graag ziet.

We gaan een traject aan met Denzel waarin we samen op zoek gaan naar betekenisgeving. We kijken met hem naar mogelijke verklaringen voor het gedrag van zijn vader. Kent hij mannen in zijn familie die op dezelfde manier vader zijn? Wat zou migratie en het achterlaten van zijn vaderland zoveel jaren geleden, betekend hebben voor vader zelf? Kan Denzel nog een vorm van zorg herkennen in het gedrag van vader en zo niet, wie kan hem daarbij helpen? Wat is de visie van zijn mama hierop? Wat doet het met Denzel om plots samen te leven met een vaderfiguur terwijl hij in zijn land van herkomst de rol van man des huizes op zich nam? Deze vragen en voldoende

informatie over wat migratie met een mens doet, hebben Denzel de kracht gegeven om de relatie met zijn vader aan te gaan en een nieuwe identiteit te construeren in zijn 'nieuwe' leefwereld, nl. één met meerdere betekenissen. Hij begrijpt beter wat hem overkomt en heeft manieren gevonden om met de onduidelijkheden om te gaan door betekenissen te bevragen.

Het lukte hem steeds beter om zich tussen en in de twee contexten te bewegen en hij had het gevoel dat hij stap voor stap zijn plaats aan het vinden was in zijn gezin, zijn school en in België. Dit proces echter vraagt veel energie van een jongere waarbij er niet altijd voldoende begrip is vanuit de beide contexten omdat men zich niet altijd bewust is van die dagelijkse oefening. Daardoor komt het soms tot een breuklijn met de ene of de andere context, en dus ook binnenin de jongere zelf. Deze breuk zagen we meermaals bij Denzel maar hij kon er zich steeds met succes doorheen slaan omdat hij onder andere veel steun vond bij de school en hulpverlening.

Een jongere die opgroeit in een migratiecontext zal een identiteit construeren tussen deze verschillende betekeniswerelden aan de hand van meerdere deelidentiteiten. Deze verschillen zullen na verloop van tijd inherent deel uitmaken van wie de jongere uiteindelijk is, van zijn meervoudige identiteit. Het is een proces van vallen en opstaan, van uitersten soms ook.

In de publicatie 'Geboren en getogen' (Day, Badou, 2019) wordt de 'sense of belonging' als een belangrijk element gezien in de identiteitsontwikkeling. Het gaat daarbij om een wederzijds proces: de jongere moet deel willen uitmaken van de groep of context, maar de context moet ook de boodschap geven dat er de wens of de vanzelfsprekendheid is dat de jongere hier deel van is. In geval van migratie, moet die verbinding ook gemaakt (of hersteld) worden met diegene of datgene wat van betekenis was vóór de migratie. We illustreren dit opnieuw a.d.h.v. de casus van Denzel.

Na een succesvol traject in de OKAN klas start Denzel in het reguliere onderwijs. Daar komt al snel weer een oude bezorgdheid naar boven: de jongen lijkt zeer afwezig en rusteloos. Er wordt opnieuw een gesprek aangegaan met de jongen en aangezien hij reeds een succesvolle ervaring had met het CLB, heeft hij voldoende vertrouwen om snel moeilijke thema's op tafel te leggen. De jongen geeft aan dat hij zo snel mogelijk aan het werk wil zodat hij zijn moeder in het land van herkomst kan helpen. Hij vertelt hoe moeilijk zijn mama het heeft en hij voelt zich schuldig dat hij haar niet meer kan helpen. Het CLB probeert de jongen op andere gedachten te brengen omdat hij veel capaciteiten heeft en het jammer zou zijn dat hij te vroeg uit het onderwijs zou stromen.

Uit zijn verhaal blijkt dat de jongen zich verantwoordelijk voelt voor zijn moeder en dat hij zich hierin weinig ondersteund en geïsoleerd voelt. Hij is boos op zijn papa die hem zegt dat hij dankbaar moet zijn dat hij hem kon laten overkomen. Zelfs zijn moeder kan het, naar zijn zeggen, allemaal niet begrijpen waardoor hij minder en minder contact met haar zoekt. We kiezen om het gesprek in te zetten op de beeldvorming rond moeder, om het beeld van een sterke vrouw terug naar voren te schuiven en Denzel zo te stimuleren om opnieuw het gesprek aan te gaan met haar. Daarbij geven we hem de opdracht om haar te bevragen over hoe zij naar zijn toekomst kijkt. We geven hem daarbij ook voldoende metaforen mee om het

gesprek aan te gaan. Bijvoorbeeld dat moeder waarschijnlijk van hem verwacht dat hij zijn 'rugzak vol zorgen' bij de schoolpoort achterlaat zodat hij zich tijdens de lesuren kan concentreren op de leerstof. Tijdens zijn gesprek met moeder, pikt zij dit beeld op en voegt er nog iets aan toe: sommige zorgen hoeven niet in zijn rugzak maar moet hij aan mama teruggeven zodat zij deze kan dragen. Als moeder wil ze het beste voor haar zoon en wil ze niet dat hij het gevoel heeft dat hij er alleen voor staat. Ze geeft hem daarbij ook mee dat ze weet dat hij een goede zoon is en dat ze wil dat hij zich nu inzet zodat hij een mooie toekomst kan uitbouwen in België. Hiermee geeft ze hem ook de toestemming om zich volledig te verbinden met de samenleving.

Door de moeder opnieuw in beeld te brengen, met haar kracht en zorg voor haar zoon, kan ze terug een plaats krijgen in het leven van Denzel. Dit heeft ervoor gezorgd dat hij zijn moeder opnieuw een actievere rol gaf in zijn migratieverhaal en ook kracht haalde uit haar toekomstperspectief voor hem. Deze ervaring wordt in de transculturele methodiek van Kitlyn Tjin A Dije 'beschermjassen' genoemd (2010). Migratie zet iemand in zijn blootje. Door op zoek te gaan naar betekenissen uit het verleden (personen, geuren, gewoonten, ...) kunnen deze een 'omhulling' betekenen en bijdragen tot de veerkracht. Vaak genoeg vergeten zowel de gezinnen als de hulpverleners wat er vóór de migratie was, alsof het leven pas begon na de migratie.

Uitsluiting als intergenerationale wonde



Bron: Infographic OTA Vlaams-Brabant & Brussel vzw, 2017

De vader van Denzel heeft nooit een job gevonden die aansloot bij zijn hogere studies, hij werkt sinds enkele jaren in een restaurant waar hij vele shifts draait. Deze ervaring ligt aan de basis van zijn boodschap aan zijn zoon: omwille van je huidskleur zal je in dit land tweemaal harder moeten werken, het is dan ook belangrijk dat je jezelf 'wit' kan gedragen. De vader is van mening dat wanneer je geconfronteerd wordt met racisme en uitsluiting, je altijd met een open houding in gesprek moet gaan met groot respect en grote glimlach. Denzel kan in deze visie geen ondersteuning vinden voor zijn ervaringen met racisme. Hij voelt zich niet begrepen of ondersteund door zijn vader. Hij is kwaad omdat er zonder zijn akkoord werd besloten dat hij naar België zou migreren voor een betere toekomst, terwijl hij ervaart dat hij geen plaats krijgt omwille van zijn huidskleur, net als zijn vader wiens diploma's niet gevalideerd werden. Dit maakt de reden van migratie soms tot een leugen.

Het vinden van veerkrachtige antwoorden op uitsluiting is ook een wisselwerking tussen generaties. De ervaringen van discriminatie en racisme van ouders en hun kinderen kunnen sterk verschillend zijn waardoor ook hun coping- strategieën niet dezelfde zijn. In het

geval van Denzel zien we dat vader kracht haalt uit sterke overtuigingen van dankbaarheid en hoop, terwijl Denzel hier geen genoeg mee kan nemen. Hij eist het recht op om een volwaardige plek te krijgen in deze samenleving. Dit sluit aan bij de bevindingen in de doctoraatsstudie 'We voelen ons thuis, maar we voelen ons niet welkom' van Floor Verhaeghe (2019). Daarin wordt aangetoond dat er verschillen zijn in de mate waarin generaties zich geraakt voelen door discriminatie. De eerste generatie geeft aan hier weinig hinder van te ondervinden, terwijl de tweede generatie aangeeft zich niet meer te willen schikken naar de positie die ze krijgen toebedeeld. Ze willen in alle domeinen van de samenleving kunnen ervaren dat ze er integraal deel van uitmaken. De derde generatie op haar beurt, wil niet alleen getolereerd worden, maar ook gewaardeerd omwille van wie ze zijn en omwille van hun diverse achtergronden. Ze willen erkend worden voor hun bijdrage aan een superdiverse samenleving.

Opgroeien in een migratiecontext verhoudt zich steeds tot de processen die de generaties ervoor hebben doorlopen. De invloed van migratie, met het daarbij horende toekomstperspectief, loopt door in de volgende generaties. De identiteitsconstructie van de ene generatie is een deel van de puzzel die de volgende generatie moet leggen. Een belangrijke factor daarbij is de ervaring van het 'behoren tot' en een gewaardeerd lid te zijn van de samenleving. Op die manier worden de daaraan ontleende deelidentiteiten ook van betekenis. Veerkracht verhoudt zich zo tot de maatschappelijke context: de mate waarin iemand zich kan en mag verbinden met de samenleving zal zijn/haar veerkrachtige antwoorden mee vorm geven. Zoals Denzel ons leert is verbinding met elkaar, in het verleden het heden en de toekomst, daarin van een niet te onderschatten belang.

Itsen GONZALEZ en Katrien LAUWEREYS

OTA Vlaams-Brabant & Brussel vzw
Vooruitgangstraat 333/8, 1030 Brussel
www.ota-vlaamsbrabant-brussel.be



BIBLIOGRAFIE

- Groeninck, M., Meurs, P., Geldof, D., Wiewauters, C., Van Acker, K., De Boe, W., Emmerly, K. (2019). Veerkracht in beweging. Dynamieken van vluchtelinggezinnen versterken. Antwerpen, Garant.
- Day, M., Badou, M. (2019). Geboren en getogen. Onderzoek naar de identiteitsbeleving en gevoelens van binding van jongeren met een migratieachtergrond. Kennisplatform Integratie en samenleving. <https://www.kis.nl/sites/default/files/geboren-en-getogen.pdf>
- Tjin A Dije, K., Zwaan, I., (2010). Beschermjassen, transculturele hulp aan families. Assen, Van Gorcum.
- Verhaeghe, F. (2019) 'We feel at home, but we do not feel welcome': Integration processes in a multi- and intergenerational perspective. Gent, UGent.
- Wiewauters, C., Van Acker, K. en Groeninck, M., (H)erkennen en bevorderen van veerkracht bij vluchtelinggezinnen. Handvatten voor de praktijk van onderwijs en welzijnswerk. *Welwijs*, 2020, 2, 18-22.
- De Standaard, 6 maart 2019, 'Brussel is de meest diverse stad ter wereld, na Dubai'.

NOTEN

1. Voor meer informatie: www.ota-vlaamsbrabant-brussel.be
2. Zie ook: Wiewauters, C., Van Acker, K. en Groeninck, M., (H)erkennen en bevorderen van veerkracht bij vluchtelinggezinnen. Handvatten voor de praktijk van onderwijs en welzijnswerk. *Welwijs*, 2020, 2, 18-22.

Het begeleiden van leerlingen met zelfverwondend gedrag binnen de schoolcontext

Imke BAETENS en Lisa VAN HOVE

Vlaamse leerkrachten en schoolpersoneel worden frequent geconfronteerd met zelfverwondend gedrag (ZVG) bij scholieren. Uit recent onderzoek (Van Hove et al., 2020) bij 120 Vlaamse leerkrachten en schoolpersoneel, komt naar voren dat 92.2% aangeeft over onvoldoende handvatten te beschikken om te kunnen omgaan met ZVG bij leerlingen. Deze bijdrage probeert op basis van het beschikbaar onderzoek en inhoudelijke expertise enkele praktische handvatten aan te reiken voor het aanpakken van ZVG in schoolinstellingen.

Zelfverwondend gedrag (ZVG) is de opzettelijke verwonding van het lichaam, zonder de intentie zichzelf het leven te benemen (ISSS, 2007). Ongeveer 1 op 5 Vlaamse scholieren geeft aan dat zij zichzelf ooit opzettelijk hebben verwond, en ongeveer 7% stelde in het afgelopen jaar meer dan vijf dagen opzettelijk ZVG (Baetens et al., 2011).

De meest voorkomende uitingen van ZVG zijn snijden, krabben of verbranden van de huid, evenals het slaan of kneuzen van zichzelf (Swannell, Martin, Page, Hasking, & St John, 2014). Dit gedrag wordt sociaal niet aanvaard en wordt onderscheiden van bijvoorbeeld tatoeages en piercings die wel binnen de westerse cultuur geaccepteerd worden. Hoewel onderzoeksbevindingen dit tegenspreken, wordt ZVG vaak gezien als aandachtzoekend en manipulerend gedrag. ZVG is echter een manier om te kunnen omgaan met overweldigende emoties of gedachten (bv. angst of schaamte) die als ondraaglijk worden beschouwd of is een manier om zichzelf te bestraffen en/of haat uit te drukken tegenover zichzelf (Klonsky, 2007). ZVG dient te worden onderscheiden van zelfdodingsgedachten en -pogingen, hoewel ZVG en suicidaliteit wel vaak samen voorkomen. De studie van Guan, Fox & Prinstein (2012) geeft bijvoorbeeld aan dat de kans op zelfdoding zeven keer groter is bij jongeren die zichzelf verwonden dan bij jongeren die dit gedrag niet stellen. Het is aldus belangrijk dat artsen, leerlingbegeleiding en CLB-medewerkers een continue monitoring

Het schoolpersoneel voelt zich onzeker en machteloos in de aanpak van zelfverwondend gedrag bij leerlingen

doen van het suiciderisico wanneer ze scholieren die zichzelf verwonden opvolgen.

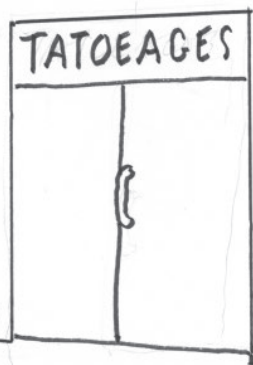
Omwille van het hoge voorkomen van ZVG tijdens de adolescentie, is het dan ook weinig verrassend dat leerkrachten en leerlingbegeleiders vaak als eerste (volwassenen) op de

hoogte zijn van opzettelijke zelfverwonding (e.g., Van Hove et al., 2020). Omdat de initiële reactie die jongeren krijgen op het ont-hullen en/of ontdekken van ZVG vaak beslissend is voor het verder zoeken naar hulp (Hasking, Rees, Martin, & Quigley, 2015), is de respons van het schoolpersoneel uitermate belangrijk. Schoolper-

WAAROM JEZELF
VERWONDEN



ALS ANDEREN
DAT VOOR JOU
DOEN?



Een schoolprotocol kan handvatten bieden bij de aanpak van zelfverwondend gedrag

neel vindt dat zij over onvoldoende handvatten beschikken om te kunnen omgaan met leerlingen die aan ZVG doen. Dit zou vooral het gevolg zijn van een gebrek aan beschikbare hulpmiddelen, zoals trainingen en/of workshops, psycho-educatie waarin zij signalen en oorzaken van ZVG leren (her)kennen, en een specifiek schoolprotocol omtrent ZVG waarin duidelijk genoteerd staat wie de aanspreekpersoon vormt en naar wie of waar vlot doorverwezen kan worden. Om bovenstaande lacunes te dichten, kan er gebruikgemaakt worden van een schoolprotocol. Een dergelijk document wordt ingedeeld in een psycho-educatieve inleiding en de uitwerking van een aantal elementen. Belangrijk hierbij is dat deze elementen steeds gekaderd worden binnen de cultuur, het beleid en de middelen van de school (e.g., Hasking et al., 2016). Hieronder bieden we een overzicht van de belangrijkste elementen van een schoolprotocol en een overzicht van recente onderzoeksbevindingen en praktische richtlijnen.

Belangrijkste elementen van een schoolprotocol

Preventie

Ter preventie van opzettelijke zelfverwonding is het belangrijk dat elke school een welzijnsbeleid (inclusief psychisch welzijn voor zowel leerlingen als personeel) uitwerkt en investeert in het optimaliseren van het schoolklimaat. Voor het optimaliseren of uitwerken van een welzijnsbeleid kan een school eventueel een vragenlijst rond schoolklimaat afnemen bij leerlingen en personeel, om zo de aandachtspunten voor de school te identificeren. De vragenlijst kan je downloaden via https://portal.coutinho.nl/fileadmin/documenten/schakels-in-de-school/H1_1.5.3_a.pdf. Voor tips met betrekking tot veranderen van schoolklimaat kan je een gratis e-book downloaden via <https://www.scholenmetsucces.nl/informatiecentrum/checklist/schoolklimaat>

Rolverdeling

Idealiter beschikt de school over een team dat scholieren die aan ZVG doen begeleidt. Dit team kan onder andere bestaan uit de zorgcoördinator en een schoolpsychologe/CLB. Indien er een vermoeden is van ZVG, kan dit gemeld worden bij het team en meer specifiek bij een aangewezen ZVG-aanspreekpersoon. De aanspreekpersoon is een van de teamleden wiens expertise over ZVG het meest uitgebreid is (bv. door de training als preventieadviseur ZVG in scholen mee te volgen, zie nuttige bronnen voor meer info). Leerlingen worden naar deze persoon doorverwezen en het wordt ook naar de leerlingen gecommuniceerd dat zij bij deze persoon terecht kunnen met vragen/bezorgdheden omtrent ZVG. Zij zijn in staat om een inschatting te maken van de ernst van de zelfverwondingen, het eventuele suïciderisico en verwijzen door indien nodig.

Detectie, identificatie en adequate responsen

Het detecteren en identificeren van leerlingen die aan ZVG doen, is

soneel geeft echter aan zich onzeker en machteloos te voelen in de aanpak van ZVG bij leerlingen. Zo komt uit recent onderzoek (Van Hove et al., 2020) naar voren dat 92.2% van het schoolperso-

neel vaak een lastig gegeven. Meer dan 70% van de jongeren die zichzelf verwonden geven aan dat geen enkele volwassene (bv. ouders, leerkrachten, huisarts) hiervan op de hoogte is (Baetens et al., 2011). De grote meerderheid van de jongeren verbergt hun opzettelijke zelfverwonding uit angst voor afwijzing en stigmatisering. Ook is er niet één algemeen signaal dat geldt als detector van ZVG, maar zijn er verschillende directe (bv. onverklaarbare wonden en/of kneuzingen, ongepaste kledij voor het seizoen en/of activiteiten vermijden waarbij men zich moet omkleden) en indirecte signalen (bv. het maken van tekeningen/teksten die gaan over ZVG). Indien men toch ZVG identificeert, is het heel belangrijk dat hier sensitief op gereageerd wordt en dat de jongere niet onder druk wordt gezet om te stoppen en/of erover te praten (Hasking et al., 2016). Erken dat het erg moeilijk is om met ZVG te stoppen en valideer de gedachten en gevoelens die eraan gerelateerd zijn. Reageer empathisch, neutraal, ondersteunend en toon oprechte belangstelling voor de onderliggende redenen om zichzelf te verwonden. Blijf ook beschikbaar voor de jongere en benadruk deze beschikbaarheid naar de jongere toe. Elk vermoeden of ontdekking van ZVG bij scholieren wordt gemeld bij de aanspreekpersoon. Deze zal, samen met CLB en externe hulpverleningsinstanties indien nodig, op zoek gaan naar de gepaste zorg voor de jongere (Turner et al., 2014).

De gouden regels voor doorverwijzing naar het CLB en nadien naar professionele hulpverlening zijn (Baetens & Claes, 2014):

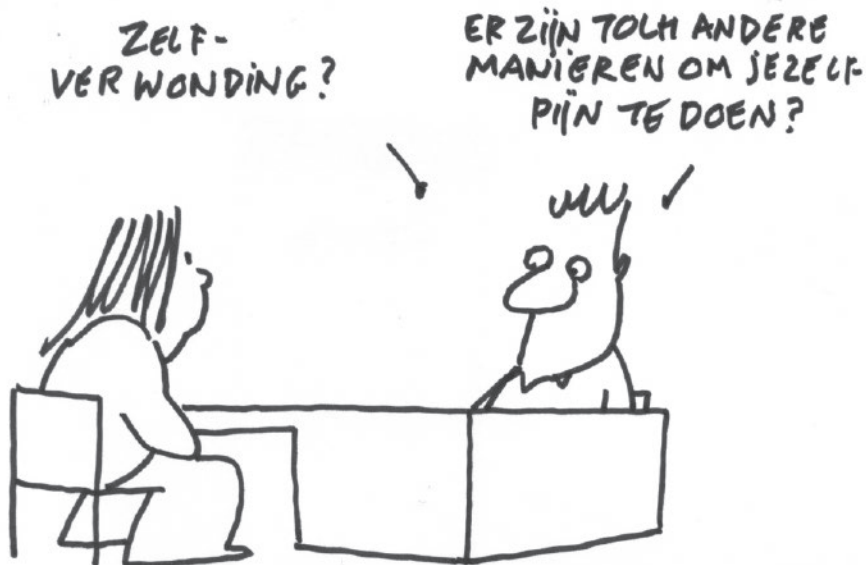
- vijf of meer dagen zichzelf opzettelijk verwond de afgelopen 12 maanden
- startleeftijd voor 12 jaar
- twee of meer methoden
- zelfbestraffende functie van zelfverwonding
- verhoogd suïciderisico (zie 'sjabloon risicoformulering' om dit na te gaan, beschikbaar via <https://www.zelfmoord1813.be/publicaties/producten/sjabloon-risicoformulering>)
- drugs en alcoholgebruik tijdens de opzettelijke zelfverwonding
- zichzelf zorgen maken over de opzettelijke zelfverwonding, of zichzelf ernstiger hebben verwond dan bedoeld

Deze indicatoren kan je eventueel bevragen aan de hand van de **verkorte opzettelijk zelfverwondend gedrag vragenlijst (v-ZVG-V)**; Baetens & Claes, 2014.) beschikbaar via <https://www.zelfverwonding.be/meer-lezen/>

Betrokkenheid ouders/voogden

Het al dan niet betrekken van ouders/voogden is vaak een moeilijke afweging. Zo bevordert de aanmoediging van ouders meestal het herstelproces van de jongere en hebben ouders de wens om op de hoogte gebracht te worden. Maar in uitzonderlijke gevallen kan het betrekken van ouders bijkomende schade aan de jongere berokkenen (bv. in geval van misbruik en verwaarlozing binnen gezinscontext) (Hasking et al., 2016). Rekening houdende met het tempo van

Reageer empathisch, neutraal, ondersteunend en toon oprechte belangstelling voor de onderliggende redenen om zichzelf te verwonden



Mehrabkhani, 2016). Belangrijk hierbij is dat de aangewezen aanspreekpersoon de keuze in het al dan niet onthullen van littekens met de jongere bespreekt om hem/haar voor te bereiden op mogelijks negatieve reacties of opdringerige vragen (Hasking et al., 2016). In tegenstelling tot het kijken naar littekens, moet aan jongeren met wonden gevraagd worden om deze te bedekken omdat het zien hiervan aanzet tot ZVG enerzijds en om wondontstekingen te vermijden anderzijds (Lewis & Mehrabkhani, 2016).

Het gebruiken van een ZVG-schoolprotocol: een getuigenis

Een leerlingbegeleider, Mats Troch van het Sint-Ritacollege, getuigt rond de implementatie van een beleid en protocol rond ZVG en onderstreept de voordelen als volgt:

“Door het ontwikkelen van een duidelijke richtlijn word je als school gedwongen om na te denken over je huidige werking en deze reflectie heeft een grote meer-

waarde. Hierbij is het vooral belangrijk dat alle verschillende actoren mee stappen in dit proces (directie, CLB, leerlingbegeleiding, leerkrachten en indien mogelijk zelfs de leerlingen). Dit vergroot de aandacht voor ZVG en geeft ook aan dat er ruimte is om erover te praten. Zo kunnen leerkrachten ook in vol vertrouwen melding maken bij de begeleiders en blijven ze binnen hun rol als leerkracht. Daarnaast zorgt ons schoolprotocol ook voor een betere begeleiding en opvolging van jongeren. Het zorgt ervoor dat belangrijke stappen niet zomaar worden overgeslagen en dat elke jongere een adequate begeleiding krijgt. Zonder degelijke procedure kan een begeleiding op school te ver gaan, of net tekort schieten, afhankelijk van de band tussen leerling en de begeleider. Hierin schuilt echter ook een grote valkuil. De begeleiding van jongeren mag geen procedure worden, maar moet telkens individueel afgesteld worden op de noden van de leerling. Een schoolprotocol geeft ons de handvatten om aan de slag te gaan met de vele jongeren die zelfverwondend gedrag stellen. Er is een grotere duidelijkheid welke stappen we kunnen en eventueel moeten nemen, en zorgt er eveneens voor dat er niet disproportioneel wordt gereageerd op ZVG”.

Conclusie

Hoewel de meerderheid van de Vlaamse leerkrachten en leerlingbegeleiders aangeeft in contact te komen met leerlingen die zichzelf verwonden, zijn er weinig handvatten of bruikbare tools voorhanden om schoolpersoneel hierbij te helpen. Deze bijdrage probeert op basis van het beschikbaar onderzoek en inhoudelijke expertise enkele richtlijnen te geven over hoe om te gaan met ZVG binnen een schoolcontext. We hopen dat scholen dit zullen gebruiken als kader voor hun eigen discussie over hoe ze met ZVG kunnen omgaan en hen te steunen in de uitwerking van een schoolprotocol voor ZVG

de jongere (en zijn aarzelingen), zal de aanspreekpersoon samen met de jongere de ouders op de hoogte brengen (Toste & Heath, 2010), zeker indien er doorverwijzing naar professionele hulpverlening nodig is.

Opvolging

Gezien ZVG- en suïciderisico geen statisch gegeven is (e.g., Plener, Schumacher, Munz, & Groschwitz, 2015), vormt een nauwe opvolging door de aanspreekpersoon en eventuele externe hulpverleningsinstanties een belangrijk aandachtspunt.

Minimaliseren van sociaal besmettingsgevaar

Uit onderzoek bleek reeds dat het horen en/of zien van gedetailleerde ZVG-gerelateerde informatie/beelden kan leiden tot het triggeren van ZVG-gedrag (Baker & Lewis, 2013; Lewis & Knoll, 2015). Het is dan ook van uiterst belang dat dit besmettingsgevaar ingeperkt wordt en een ZVG-epidemie in een school vermeden kan worden. Ten eerste kan men kwetsbare jongeren (bv. met aanhoudende emotionele zorgen) identificeren en opvolgen (Prinstein et al., 2010). Ten tweede kan een school inzetten op het ondersteunen van constructieve communicatie over zelfverwonding (Walsh, 2012). Hierbij is het belangrijk te focussen op de aard van de communicatie tussen jongeren. Aan de jongeren moet bijgebracht worden dat onder andere gedetailleerde ZVG-informatie kan leiden tot een drang om zichzelf te verwonden bij kwetsbare jongeren en dat het enkel ondersteunend is indien men over onderliggende gevoelens van ZVG praat (Baker & Lewis, 2013; Lewis & Knoll, 2015). Ten derde kan de manier waarop gereageerd wordt op littekens en/of wonden het besmettingsgevaar minimaliseren. Zichtbaarheid van littekens houdt geen verhoogd besmettingsgevaar in en kan zelfs een teken zijn van herstel na ZVG (Baker & Lewis, 2013; Lewis &

(gekoppeld aan een suicideprotocol). Voor verdere informatie kan beroep gedaan worden op het preventiepakket 'zelfverwonding in scholen', waarin scholen psycho-educatief materiaal, lesmateriaal en een documentaire omtrent ZVG, en concrete handvatten kunnen terugvinden (zie onder).

Imke BAETENS en Lisa VAN HOVE
Imke.Baetens@vub.be

NUTTIGE BRONNEN

Websites

<http://www.zelfverwonding.be>
<http://www.icsesgroup.org>
<http://www.noknok.be>
<https://www.zelfmoord1813.be/zelfhulp>
<http://www.zelfbeschadiging.nl>
<http://sioutreach.org/>
<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/>

Boeken

Baetens, I., & Claes, L. (2017). *Zie me niet. Omgaan met zelfverwondend gedrag thuis en op school*. Leuven: Acco.
Shapiro, E. (2016). *Hoe krijg ik grip op zelfbeschadiging*. Nederland: Cadans.

Scholenpakket: ZVG beleid en Preventie van ZVG

<https://www.vub.be/events/tba/preventiepakket-zelfverwonding-voor-scholen>

Trainingen voor begeleiding en preventie van ZVG

www.bruc.be/nl/brucc-professional-1

Online training

<https://kognito.com/markets/pk-12>
<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/training.html20>

REFERENTIES

- Baetens, I., Claes, L., Muehlenkamp, J., Grietens, H., & Onghena, P. (2011). Non-suicidal and suicidal self-injurious behavior among Flemish adolescents: A web-survey. *Archives of Suicide Research, 15*(1), 56-67.
- Baetens, I., & Claes, L. (2014). De verkorte opzettelijk zelfverwondend gedrag vragenlijst (v-ZVGV). Beschikbaar via www.zelfverwonding.be
- Baker, T.G., & Lewis, S.P. (2013). Responses to online photographs of non-suicidal self-injury: A thematic analysis. *Archives of Suicide Research, 17*, 223-235.
- Guan, K., Fox, K.R., & Prinstein, M.J. (2012). Nonsuicidal self-injury as a time-invariant predictor of adolescent suicide ideation and attempts in a diverse community sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*, 842-849.
- Hasking, P., Rees, C., Martin, G., & Quigley. (2015). What happens when you tell someone you self-injure? The effects of disclosing NSSI to adults and peers. *BMC Public Health, 15*, 1039.
- Hasking, P., M., Heath, N.L., Kaess, M., Lewis, S.P., Plener, P.L., Walsh, B.W., ... Wilson, M.S. (2016). Position paper for guiding response to non-suicidal self-injury in schools. *School Psychology International, 37*(6), 644-663.
- Heath, N.L., Toste, J.R., & Beettam, E.L. (2006). "I am not well-equipped": High school teachers' perceptions of self-injury. *Canadian Journal of School Psychology, 21*, 73-92.
- International Society for the Study of Self-Injury (ISSS; 2007). *Definition of non-suicidal self-injury*. <http://www.itriples.org/iss-aboutself-i.html>
- Klonsky, E.D. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review, 27*, 226-239.
- Lewis, S.P., & Knoll, A. (2015). Do it yourself: Examination of self-injury first aid tips on YouTube. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking, 18*, 301-304.
- Lewis, S.P., & Mehrabkhani, S. (2016). Every scar tells a story: Insight into people's self-injury scar experiences. *Counselling Psychology Quarterly, 29*, 296-310.
- Plener, P.L., Schumacher, T.S., Munz, L.M., & Groschwitz, R.C. (2015). The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: A systematic review of the literature. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation, 2*, 2.
- Prinstein, M., Heilbron, N., Guerry, J., Franklin, J.C., Rancourt, D., Simon, V., & Spirito, A. (2010). Peer influence and nonsuicidal self-injury: Longitudinal results in community and clinically-referred adolescent samples. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 669-682.
- Swannell, S., Martin, G., Page, A., Hasking, P., & St John, N. (2014). Prevalence of non-suicidal self-injury (NSSI) in non-clinical samples: Systematic review, meta-analysis and meta-regression. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 44*, 273-303.
- Toste, J.R., & Heath, N.L. (2010). School response to non-suicidal self-injury. *The Prevention Researcher, 17*, 14-17.
- Turner, B.J., Austin, S.B., & Chapman, A.L. (2014). Treating nonsuicidal self-injury: A systematic review of psychological and pharmacological interventions. *Canadian Journal of Psychiatry, 59*, 576-585.
- Van Hove, L., Evens, I., & Baetens, I. (2020). *Opzettelijke zelfverwonding in de basisschool: Een exploratieve studie* [Niet-gepubliceerd onderzoeksrapport], https://www.zelfverwonding.be/wp-content/uploads/2020/08/Rapport_Basisscholen-1.pdf

Conventie, canon en cohesie

Immaterieel cultureel erfgoed als didactisch middel?

Joris VAN DOORSSELAERE

Wat houdt een samenleving bij elkaar? Een vraag waarop, vanuit verschillende perspectieven, vele antwoorden mogelijk zijn. Immaterieel cultureel erfgoed zou er zo één kunnen zijn. Althans toch volgens UNESCO, als organisatie van de Verenigde Naties die zich onder andere inzet voor onderwijs en cultuur in de wereld in een geest van internationale samenwerking en vredesopbouw. Voor de Vlaamse Gemeenschap zijn onderwijs en cultuur van meet af aan belangrijke bevoegdheden geweest. Maar welke rol krijgt immaterieel cultureel erfgoed vandaag binnen het Vlaams onderwijsbeleid toebedeeld? Hoe kan het bijdragen tot meer sociale cohesie? En wat zijn de kansen en uitdagingen ervan in de huidige onderwijspraktijk?¹

Zorgt immaterieel cultureel erfgoed werkelijk voor verbinding in de samenleving? Enkele recente maatschappelijke debatten suggereren veeleer het tegendeel. Een kwetsende karikatuur tijdens Aalst Carnaval, een uit de hand gelopen studentendoop of het uiterlijk van Zwarte Piet. Het zijn onderwerpen die vaak de krantenkoppen halen en voorbeelden waarbij immaterieel cultureel erfgoed nu net de aanleiding vormde voor sterke maatschappelijke spanningen en zelfs tegenstellingen.² De verbindende kracht wordt blijkbaar vaak

nog onvoldoende begrepen of aangewend. Wat is eigen aan immaterieel cultureel erfgoed en waar loopt het soms 'mis'?

De verbindende kracht van immaterieel cultureel erfgoed wordt onvoldoende erkend of aangewend

Het begrip immaterieel cultureel erfgoed

In 2003 nam UNESCO, na jarenlang voorbereidend werk, een conventie aan om immaterieel cultureel erfgoed wereldwijd te helpen borgen.³ Het slaat op praktijken, tradities, gewoontes, kennis en vaardigheden die gemeenschappen, groepen of individuen wensen door te geven aan toekomstige generaties. Het erfgoed verschaft hen een gevoel

van identiteit en verbondenheid. Het begrip kan bovendien een brede waaier aan culturele uitingen van een samenleving behelzen.

De Conventietekst van UNESCO poogt het begrip toegankelijker te maken door die diversiteit te structureren via een indeling volgens mogelijke domeinen waarin immaterieel erfgoed voorkomt. Een eerste domein betreft de orale tradities en uitingen waarin ook taal is begrepen als de drager van immaterieel erfgoed. Dit kunnen o.a. spreekwoorden, liedjes of volksverhalen zijn, maar even goed de verhalenvertellers zelf als beschermers van het collectief geheugen.

Het tweede, de uitvoerende of podiumkunsten omvat alle creatieve expressievormen zoals muziek, dans, circus en theater. Sociale gewoontes, rituelen en festiviteiten vormen het derde domein. Dit kan gaan van de bekende carnivals, tot oogstfeesten en overgangsrituelen. Een gemeenschap kan ten vierde over verschillende generaties heen ook kennis opbouwen in de relatie tot haar natuurlijke omgeving en het universum. De kunde van het traditioneel vakmanschap vormt tot slot het vijfde domein, die door globalisering en massaproductie steeds meer onder druk staat. Het systeem van domeinen streeft overigens geen volledigheid na en is bovendien ook niet bindend. Het laat de lidstaten – en de betrokken gemeenschappen – dus voldoende ruimte om een eigen afbakening te hanteren. België ratificeerde de Conventie drie jaar na de lancering en engageerde zich met andere woorden ertoe de inhoud ervan na te streven.

Centraal in de Conventie van 2003 staat het begrip *safeguarding* of borgen. Het is namelijk de erfgoedgemeenschap die de dragende kracht moet kunnen zijn en zelf mag oordelen over wat en hoe ze wil praktiseren of doorgeven aan toekomstige generaties. Maar belangrijk is dat ook het dynamisch evolueren en zelfs laten uitdoven van immaterieel erfgoed mogelijk moet zijn.

De Conventie als antwoord?

Vanuit het voorgaande blijkt dat cultureel erfgoed niet altijd tot spanningen hoeft te leiden. Het maakt deel uit van het dagelijks leven, in zeer diverse uitingen. Waar loopt het dan soms spaak? Vaak zijn uitingen uit het verleden doorgezet of overgenomen, waarbij

Ook een dynamisch evolueren en zelfs laten uitdoven van immaterieel erfgoed moet mogelijk zijn

deze niet altijd zijn aangepast aan een maatschappij die snel evolueert. Soms zijn mensen zich daar ook niet van bewust. Immaterieel cultureel erfgoed kan mensen verbinden en de sociale cohesie versterken. De Australische socioloog en antropoloog Tim Winter (2013) gaat verder en stelt dat erfgoed ook als een medium positief kan bijdragen tot het begrijpen én zelfs het oplossen van ruimere maatschappelijke aandachtspunten, zoals duurzaamheid, economische ongelijkheid of sociale cohesie. De tekst van de Conventie ziet immaterieel erfgoed eveneens als een factor van onschatbare waarde in het dichterbij elkaar brengen van mensen en het verzekeren van onderling begrip. De maatschappelijke debatten, bijvoorbeeld over Zwarte Piet, kunnen vanuit dit opzicht eerder worden gezien als een uitzondering die de regel bevestigt. Maar ze kunnen ook dan benaderd worden als een kans tot het nastreven van verbinding en wederzijds begrip. Op school kan bijvoorbeeld attitudevorming aan

bod komen om sterke polarisering in de diverse standpunten te vermijden en meer te leren inzetten op waarderen en respecteren van elkaars diverse culturele uitingen en belevingen.

De conventie zou als referentiekader juist een antwoord kunnen bieden op incidenten die de sociale cohesie verstoren. Zeker omdat UNESCO in 2016 hieraan ethische principes koppelde. Relevant lijkt

principe drie, over wederzijds respect en appreciatie voor elkaars immaterieel erfgoed en ook principe elf, dat de culturele diversiteit poogt te waarborgen. Bij het ontwerpen en implementeren van borgingsmaatregelen⁴ wordt men bovendien geacht aandacht te schenken aan gelijkheid in relatie tot gender, aan het betrekken van jongeren en aan respect voor etnische identiteiten. In dit opzicht kunnen recente aanpassingen in verband met de voorstelling van Zwarte Piet in kinderprogramma's, stoeten of boeken, gezien worden als stappen in de richting van een meer inclusieve praktijk.⁵

Dit lijken zeer mooie opvattingen op papier. Maar hoe probeert UNESCO dit in de praktijk te brengen? Om tot begrijpen en borgen van het immaterieel cultureel erfgoed te komen en de ethische principes na te streven richt zij onder meer haar pijlen op onderwijs. Dit kan zowel via formeel als informeel leren zijn. UNESCO plaatste wereldwijd de verbinding met educatie hoog op de strategische agenda. Heeft de Conventie – en de krachtlijnen ervan – in haar jonge geschiedenis ook reeds ingang gevonden in het beleid én de onderwijspraktijk in Vlaanderen?

Statisch versus dynamisch?

Borgen van immaterieel cultureel erfgoed betekent geenszins dat een statische situatie moet nagestreefd worden. Artikel twee van de Conventie erkent dat immaterieel cultureel erfgoed als iets levend en dynamisch moet worden opgevat door de lidstaten.⁶ In welke mate gaat de Conventie samen met bijvoorbeeld de aangekondigde beleidskeuze van de Vlaamse canon in het (geschiedenis)onderwijs? Volgens dit principe worden bepaalde culturele aspecten of historische momenten geselecteerd om Vlaanderen als natie te typeren. Deze canon zal vermoedelijk bestaan uit een aantal ankerpunten uit

het verleden om als lerenden - en nieuwkomers in het bijzonder - te kunnen behoren tot of functioneren in een gemeenschap. De Vlaamse beleidsnota cultuur 2019-2024 refereert aan het Nederlandse voorbeeld, dat werkt met 'vensters' waarin personen, gebeurtenissen en cultureel erfgoed zitten vervat. De Vlaamse identiteit zal worden gekoppeld aan de kennis of het beheersen van cultureel erfgoed in de brede zin – met ook aandacht voor immateriële aspecten – die voor de leerlingen van bovenaf bepaald wordt en vermoedelijk politiek geïnspireerd zal zijn. Het mechanisme van zo een canon steunt eerder op een statisch en romantisch beeld van het verleden. Dit lijkt bijvoorbeeld niet te rijmen met de opvattingen van de Nederlandse historicus Willem Frijhoff (2008), die stelt dat iets maar erfgoed wordt wanneer mensen er erfgoed van willen maken. Mensen selecteren bepaalde aspecten van hun leven als waardevol om het daarna door te geven. Maar deze status is het gevolg van een heel proces met diverse invloeden, waardoor erfgoed dus voortdurend aan verandering onderhevig is. Ook de UNESCO-Conventie erkent het 'identiteitsgevoel' als een sociale constructie. Dit wil zeggen dat de identiteit van mensen grotendeels wordt gevormd in interactie met hun sociaal-culturele omgeving. Gemeenschappen, groepen en individuen hebben de mogelijkheid om zich te identificeren met bepaalde cultuuruitingen en spelen daardoor een belangrijke rol in het borgingsproces. Maar moet het identiteitsbesef van jongeren in een bepaalde richting geduwd worden door de overheid en het gevoerde onderwijsbeleid? En zal dit principe van een Vlaamse canon niet net méér leiden tot sociale uitsluiting dan inclusie? De Vlaamse canon wordt verwacht eind 2022 en zal moeten ingepast worden in de recent vernieuwde eindtermen van het secundair onderwijs. Welke plaats en rol heeft immaterieel cultureel erfgoed bijvoorbeeld in die eindtermen?⁷

De Vlaamse onderwijspraktijk

Uit een screening van de eindtermen van de eerste graad in het secundair onderwijs blijkt dat de overheid ruimte voorziet om te werken rond (immaterieel) cultureel erfgoed. Hoewel de eindtermen bewust open zijn geformuleerd met weinig expliciete verwijzingen, zijn er wel aanknopingspunten te vinden. Hier schuilt de mogelijkheid om attitudes na te streven. Waarderen, respecteren, reflecteren ... Deze kunnen zeker een rol spelen in het beter leren vatten van het begrip om meer tot verbinding te komen. Ook in het basisonderwijs – waar een herziening van de eindtermen op de planning staat tegen september 2023⁸ – zijn deze kansen momenteel aanwezig. Erfgoed kan in het formeel onderwijs dus worden aangegrepen als didactisch middel om de sociale cohesie te verbeteren. In dit opzicht zijn de Vlaamse eindtermen in lijn met de visie van het UNESCO-kader, dat tracht de gemeenschappen, groepen en individuen te ondersteunen bij hun identiteitsvorming en bij het leren waarderen van culturele diversiteit en duurzame ontwikkeling. Het wil namelijk niet enkel de relevantie van formeel leren verhogen, maar ook de kwaliteit ervan verbeteren door de connectie te maken met het immateriële erfgoed in een samenleving.

Het debat rond Zwarte Piet houdt kansen in voor verbinding en wederzijds begrip

Het cultureel erfgoed is onderhevig aan diverse invloeden en continu in verandering

Wat kan beter? Het Vlaamse ontwikkelproces van de sleutelcompetenties en de eindtermen kent zeker nog groeimarge. Het ontbreekt bijvoorbeeld aan participatie van de erfgoedgemeenschappen zelf, zoals de UNESCO-Conventie van 2003 voorstelt. Wat vinden zijzelf de moeite waard om te bewaren of om mee te geven via onderwijs? Dit lijkt ook relevant voor de uitwerking van de Vlaamse canon. Met het aanstellen van een wetenschappelijke commissie lijkt participatie van de erfgoedgemeenschappen nochtans veraf.

Daarnaast blijven de doelen vaak te vrijblijvend geformuleerd in de eindtermen en leerplannen van de onderwijsverstrekkers. Het aanwenden van immaterieel erfgoed als middel om aan attitudevorming te werken, zoals bijvoorbeeld het respecteren en waarderen van culturele diversiteit, berust dus voor een groot deel op de *good-will* en keuze van de leerkrachten. De vraag rijst hoe gaan leerkrachten daarmee omgaan in hun huidige lespraktijk?

De leerkracht als brugfiguur?

Immaterieel cultureel erfgoed is niet enkel te vinden in de wijdverspreide en bekende tradities zoals Sinterklaas of carnavalsvieringen. Er schuilt eveneens een didactische en verbindende rijkdom in een volksverhaal, meiavondviering of iftarmaaltijd. Dat de eindtermen en de leerplannen niet verduidelijken welk erfgoed aan bod moet komen op school, heeft als voordeel dat ze inzetbaar zijn voor elke schoolcontext. Daartegenover verschuift zo de verantwoordelijkheid naar de leerkrachten. Het zijn zij die leerlingen zullen laten kennismaken

met eender welke vorm van erfgoed. En dit zelfs vaak voor de eerste keer. Zijn zij in staat om deze rol als brugfiguur te vervullen?

In 2016 deed onderzoeksgroep CuDOS van de Universiteit Gent een studie naar cultuureducatie in het secundair

onderwijs. Hieruit bleek dat erfgoed als middel achteraan bengelt. Liefst 71,6% van de bevroegde leerkrachten gaf namelijk aan nooit erfgoed te gebruiken tijdens de lessen. Bovendien verklaarde bijna driekwart niet op de hoogte te zijn van de mogelijkheden van lokale erfgoedinstellingen. Leerkrachten kunnen – of durven – hun verbindende rol tussen erfgoed en de leerlingen nog onvoldoende opnemen. We mogen niet het risico lopen dat leerkrachten erfgoed uit de weg gaan. Hoe kan hun functioneren worden versterkt?

Hoewel het onderzoek van CuDOS niet peilt naar de interesse in immaterieel erfgoed en hierover dus geen conclusies kan trekken, moet hieruit wel de noodzaak gedestilleerd worden om erfgoed in het algemeen meer te integreren op school. Want onbekend is onbemind. Hoe toekomen aan borgen als de individuen, groepen of gemeenschappen – als eventueel toekomstige of zelfs huidige dragers – het culturele aanbod in de samenleving niet kennen? Wat ze niet kennen, kan hen niet prikkelen om er zelf mee aan de slag te gaan.

Een brede leer- en leefomgeving

De context van iedere school is anders, op het vlak van omgeving, maar bijvoorbeeld ook qua publiek. De tijden zijn echter ook veran-

derd. Niet elke leerkracht werkt nog in de buurt waarin hij of zij zelf opgroeide of woont. En het begrijpen van cultuuruitingen van leerlingen uit bevolkingsgroepen waarvan je zelf geen deel uitmaakt is allesbehalve evident. Waarom dan geen verbinding aangaan met lokale partners ter ondersteuning?

Wat geldt voor de ontwikkeling van eindtermen en leerplannen kan dus ook van toepassing zijn voor scholen(groepen). Laat de erfgoedgemeenschappen en -partners mee aan tafel zitten. Dit kunnen bijvoorbeeld lokale musea, bibliotheken of erfgoedverenigingen (heemkundige kring, een kantclub ...) of lokale gemeenschappen (sociaal-culturele vereniging, welzijnsschakel ...) zijn. En aangezien het borgen van immaterieel erfgoed ook goed tot zijn recht komt via informeel leren, lijken ook jeugdhuizen en -bewegingen potentiële partners. Het uiteindelijke doel is te komen tot een leerlijn erfgoededucatie die lokaal wordt gedragen en kan worden opgehangen aan de kapstokken die de open eindtermen aanbieden. Deze brede schoolwerking hoeft zich bovendien niet te beperken tot erfgoed alleen, ook het werken aan milieu (MOS) of kansarmoede kan hier deel van uitmaken. Leerkrachten én leerlingen staan immers niet alleen, maar zijn onderdeel van een lerende gemeenschap.

In dit opzicht kan de vraag gesteld worden naar de rol van educatieve uitgeverijen. In welke mate bieden hand- en leerwerkboeken, die worden verondersteld conform de eindtermen te zijn en door leerkrachten volop worden aangewend, ondersteuning voor leerkrachten? En spelen zij voldoende in op de lokale contextuele omgeving? De educatieve uitgeverijen werken namelijk vaak generieke voorbeelden en methodes uit met betrekking tot (immaterieel) erfgoed. Nochtans hebben zij ook een verantwoordelijkheid om leerkrachten te stimuleren meer lokaal ingebedde erfgoedvoorbeelden te integreren. Hier kunnen bestaande *tools*, zoals het leermiddelen-netwerk Klascement, Het Archief voor Onderwijs of de sociale kaart, inspiratie bieden en helpen om zowel de betrokkenheid als relevantie voor leerlingen te vergroten.⁹

Het scholenonderzoek van CuDOS naar cultuurparticipatie, waar erfgoed deel van uitmaakte, toonde bovendien aan dat er een sociale kloof gaapt tussen leerlingen uit de A-stroom of aso en leerlingen uit de B-stroom of bso. Het concludeerde dat de scholen er vooralsnog niet in slagen om deze kloof te dichten en zelfs de sociale ongelijkheid in de participatiegraad nog versterken. Een reden te meer om volop in te zetten op brede schoolwerkingen, waarin zowel erfgoed- als welzijnspartners mee aan tafel zitten om de uitdagingen aan te pakken, ieder vanuit de eigen expertise en ervaring.

Conclusie

Vertrekkend vanuit recente of actuele debatten probeerde dit artikel het begrip immaterieel cultureel erfgoed uit de doeken te doen. We zagen hoe debatten maatschappelijke tegenstellingen en po-

Binnen de eindtermen kan immaterieel erfgoed ingezet worden als middel om meer sociale cohesie te realiseren

larisering in de hand werkten. Dit is evenwel niet inherent aan immaterieel erfgoed, dat evenzeer potentieel heeft om te verbinden en mensen dichter bij elkaar te brengen. Het formeel onderwijs kan een belangrijke rol spelen om hieraan te werken.

De uitdaging situeert zich enerzijds op het vlak van onderwijsbeleid en anderzijds op de concrete schoolpraktijk. Op beleidsniveau kan de Vlaamse canon gezien worden als een bedreiging voor het dynamisch karakter van immaterieel cultureel erfgoed. Het streven ervan naar een culturele uniformiteit zou – paradoxaal – nefast kunnen zijn voor de sociale cohesie. Het erkennen van culturele diversiteit en het zoeken naar vormen van participatie en wederzijds respect zijn belangrijke pijlers van de UNESCO-Convention uit 2003. In de onderwijspraktijk is met de huidige eindtermen wel ruimte voorzien om te werken aan attitudevorming (respecteren, waarderen, reflecteren) waarbij immaterieel cultureel erfgoed als middel kan worden gehanteerd. Maar vaak zijn deze eindtermen of de leerplannen van de onderwijsverstrekkers te vrijblijvend. Bovendien geven leerkrachten zelf aan nog niet voldoende onderlegd te zijn om hierin aan de slag te gaan. Hun functioneren inzake erfgoed moet in de eerste plaats worden versterkt.

Daarnaast wil dit artikel een pleidooi houden voor brede en participatieve schoolwerkingen, waarin erfgoedactoren (een heemkundige kring, museum, erfgoedcel, diverse erfgoedgemeenschappen ...) en welzijnsactoren (Huis van het Kind, LOP, CLB, gemeentediensten m.b.t. samenleving en diversiteit ...) een plaats kunnen krijgen aan tafel. Inzetten op immaterieel cultureel erfgoed, rekening houdend met de contextuele omgeving van iedere school, vormt namelijk de bedding voor een inzet op sociale cohesie.

Joris VAN DOORSSELAERE

Vakgroep geschiedenis Universiteit Gent
Universiteitsforum (Ufo), Sint-Pietersnieuwstraat 35
BE-9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Adell, Nicolas, Bendix, Regina, Bortolotto, Chiara & Tauschek, Markus, *Between Imagined Communities and Communities of Practice: Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen Studies in Cultural Property vol. 8, 2015, p. 10.
- Beunen, Sofie, Siongers, Jessy & Lievens, John, *Cultuur leren smaken: Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, 2016, (rapport scholenonderzoek), p. 69-88.
- Frijhoff, Willem, 'Cultureel erfgoed, cultuurbeleid en culturele dynamiek', in: *FARO Tijdschrift over Cultureel Erfgoed*, jg 1, nr. 1, 2008, p. 6-13.
- Jacobs, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Convention (2003) met andere woorden', in: *FARO / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 49.
- Neyrinck, Jorijn, 'Werk maken van immaterieel cultureel erfgoed. Borgen wat en hoe', in: *FARO-tijdschrift* jaargang 5 (3), 2012, p. 64-85.
- Vlaamse Regering, *Beleidsnota Cultuur 2019-2024*, ingediend op 8 november 2020, p. 15, geraadpleegd op 18 april 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>
- Winter Tim, *Clarifying the critical in critical heritage studies*, 2013, p. 533.

NOTEN

1. Dit artikel is een verwerking van een aantal hoofdstukken uit een masterthesis aan de VUB tijdens het academiejaar 2019-2020. Prof. dr. Marc Jacobs (VUB/UAntwerpen) en houder van de UNESCO-Leerstoel voor kritische erfgoedstudies en het borgen van immaterieel cultureel erfgoed trad op als promotor. Jorijn Neyrinck, directeur van de Werkplaats immaterieel erfgoed (Wie) begeleidde als copromotor mee dit onderzoek. Ik ben hen zeer dankbaar voor de ondersteuning tijdens dit onderzoeksproces.
2. Ook bijvoorbeeld het koloniaal erfgoed van Leopold II – onroerend in het geval van standbeelden, maar immaterieel als het om namen van pleinen of straten in de openbare ruimte gaat – zorgt voor de nodige commotie met voor- en tegenstanders. Dit behoort evenwel niet tot de definitie van immaterieel cultureel erfgoed volgens de UNESCO-Convention van 2003.
3. Voor de volledige (Engelstalige) tekst van de Convention, zie: <http://ich.unesco.org/en/convention>.
4. Borgingsmaatregelen zijn gericht op het verzekeren van leefbaarheid, voortdurende her-creatie en transmissie. Ze dienen ervoor te zorgen dat immaterieel cultureel erfgoed een actief onderdeel van het leven van vandaag blijft.
5. Met een meer inclusieve praktijk wordt bedoeld dat Zwarte Piet diverser wordt voorgesteld. Bijvoorbeeld als m/v/x, of met roetvegen, sproeten of andere haarkleuren.
6. Ook te lezen in artikel 170 van de Operationele Richtlijnen: "States Parties shall acknowledge the dynamic nature of intangible cultural heritage".
7. Het onderzoek beperkte zich tot de hervormde eindtermen van de eerste graad van het secundair onderwijs.
8. In oktober 2020 werd de timing vervroegd naar 1 september 2022, zodat in het daaropvolgende schooljaar (2023-2024) in het basisonderwijs een kalibratie kan worden uitgevoerd in het kader van de invoering van de gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde proeven.
Bron: Vlor, Advies van 16 oktober 2020: Knelpunten in de procedure voor nieuwe onderwijsdoelen basisonderwijs, geraadpleegd op 5 november 2020, beschikbaar op: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/RBO-RBO-ADV-2021-003.pdf
9. Ook hier kan de vraag worden gesteld of tools zoals Klascement of de sociale kaart al voldoende ingang hebben gevonden in de onderwijspraktijk.

Over regels en praktijken

Hoe gordiaans is de knoop van het inschrijvingsrecht in het onderwijs?

Mark VAN BOGAERT en Gil THYS

- ‘Elk voordeel heb zijn nadeel.’ Dat geldt ook voor inschrijf- en aanmeldsystemen in het onderwijs.
- Voor een duurzame oplossing van plaatsgebrek in basisscholen is een meer doordachte ruimtelijke ordening nodig.
- In secundaire scholen kan een duurzame oplossing starten bij een rationelere spreiding van het aanbod.

Capaciteitstekorten zetten de vrije schoolkeuze soms zwaar onder druk, vooral in steden. Sommige scholen zijn erg populair bij ouders. Andere scholen doen ook hun best om zich te profileren, maar krijgen niet de belangstelling waar ze op hopen en die ze allicht toch ook verdienen. Goedbedoelde projecten zoals School in Zicht proberen dat mechanisme te doorbreken. Maar het blijft vechten tegen de bierkaai.

Dus moeten sommige scholen – meestal tot hun grote spijt – leerlingen weigeren. En andere scholen moeten verwoede pogingen doen en campagnes voeren om zich in de kijker te werken.

Dat wekt ergernis.

Bij ouders die niet begrijpen waarom hun kind niet terecht kan in de school van hun voorkeur. Bij ouders die telkens weer achter het net vissen, terwijl ze merken dat andere leerlingen wel ingeschreven raken. Soms vermoeden ze terecht of onterecht dat ze gediscrimineerd worden. Bij ouders die niet de mogelijkheden hebben om hun kind elke dag naar de populaire school te brengen omdat ze geen auto hebben, geen goed openbaar vervoer, of om welke reden dan ook.

‘Wie eerst komt eerst maalt’

Om te streven naar een beter evenwicht, lanceerde het Decreet Gelijke Onderwijskansen – het GOK-decreet – in 2002 de regel ‘wie eerst komt eerst maalt’: Alle leerlingen moeten ingeschreven worden in de volgorde waarin ze zich aandienen. En de scholen moeten vooraf hun capaciteit vastleggen en bekendmaken. Dat zou elke vorm van discriminatie of selectie vooraf voorkomen. Maar dat is natuurlijk geen goede oplossing als sommige scholen vollopen. Dan ontstaat er een race waarin het recht van de snelste vaak het recht van de sterkste is. Gevolg: fysieke wachtrijen, kampeertoestanden bij de schoolpoort om toch maar vooraan in de rij te kunnen staan. Je moet je als ouder kunnen permitteren om dagenlang bij een school te kamperen. Soms schakelden ouders studenten in om in hun plaats te kamperen aan de schoolpoort – tegen betaling. Wie moet werken, wie voor de kinderen moet zorgen, kan zich dat niet permitteren. Gevolg, weer ongelijkheid en nog meer ongenoegen.

Elektronisch aanmelden

Om die toestanden aan te pakken, kwamen er in verschillende gemeenten of scholen systemen om digitaal aan te melden. In een

bepaalde periode kunnen ouders hun kind dan aanmelden voor één of meer scholen van hun voorkeur. Als die periode voorbij is, bepalen vooraf vastgelegde criteria welke leerlingen in welke school ingeschreven kunnen worden.

Met zo’n aanmeldingsprocedure zijn er geen fysieke wachtrijen meer. Maar ‘elk voordeel heb zijn nadeel’: het is nog altijd geen oplossing als een school meer aanvragen krijgt dan er plaatsen zijn. Dat leidt soms tot vervelende situaties. Denk aan de alleenstaande moeder die vaststelt dat er maar voor twee van haar drie kinderen plaats is in de school vlakbij. Voor haar derde kind moet ze naar een andere school, ook al betekent dat een voettocht van een paar kilometer met de buggy door weer en wind. Gevolg, ze houdt haar kleuter nog een jaartje langer thuis in de hoop dat het volgend schooljaar wel lukt. Voor alle duidelijkheid, het voorbeeld is reëel.

Eerlijke criteria?

De effecten van een aanmeldingssysteem hangen dus sterk samen met de criteria om de schaarse plaatsen toe te kennen. Vervelende situaties zijn onvermijdelijk in een systeem dat die criteria blind toepast. Oké, dat is ‘objectief’, maar het botst wel vaker met wat ouders een logische of wenselijke uitkomst vinden. Zeker in de beginjaren was er bij nogal wat ouders ongenoegen of onbegrip over die effecten. Daarvan getuigen heel wat klachten bij de Commissie voor Leerlingenrechten. Maar die kan zich alleen maar uitspreken over de correcte toepassing van de decretaal vastgelegde regels en criteria.

De criteria dus. Welke regels zijn er daarover? En wat is het effect ervan? Sinds het GOK-decreet waren er hier en daar wel wat aanpassingen om onbedoelde of ongepaste neveneffecten bij te sturen. Zeker sinds er meer en meer gewerkt wordt met elektronische aanmeldingen, waren die aanpassingen nodig. Scholen die ouders laten aanmelden, worden meestal zelf geconfronteerd met capaciteitsproblemen of ze zitten in een omgeving waarin andere scholen

ermee te maken hebben. Het helpt ze om te ontsnappen aan de druk om sommige kinderen in te schrijven; nu bepalen ‘objectieve criteria’ welke leerlingen waar een plaats krijgen. Die criteria liggen vast in een decreet en vaak zijn ze ook nog eens bekrachtigd door een LOP (Lokaal Overlegplatform voor gelijke onderwijskansen). Geen discussie meer mogelijk over favoritisme of discriminatie bij de toewijzing van de beschikbare plaatsen.

Alle problemen van de baan?

De criteria om de vrije plaatsen toe te wijzen, liggen niet vast in één, maar in twee inschrijvingsdecreten. Het inschrijvingsdecreet voor de basisscholen kiest voor buurtscholen. Daarom is de afstand tussen thuis en school een belangrijk criterium – al mogen de ouders nog zelf hun voorkeurscholen kiezen. Het inschrijvingsdecreet voor de secundaire scholen kiest na het criterium van de vrije schoolkeuze voor ‘toeval’ als enig mogelijk criterium om de vrije plaatsen toe te wijzen als sommige scholen volzet zijn. Het afstandscriterium is voor secundaire scholen moeilijker toe te passen omdat secundaire scholieren mobieler zijn en het aanbod sterk verschilt van school tot school.

Hoe zit het nu in de praktijk met de toepassing van die procedures? Eerst en vooral moet wel duidelijk zijn dat een leerling alleen toegewezen kan worden aan een school die vooraf op de lijst van voorkeurscholen van zijn ouders staat. Willekeurige toewijzingen kunnen dus niet. Maar in sommige grootsteden is – zeker in het basisonderwijs – het aanbod in sommige wijken compleet ontoereikend. Welke buurtschool je dan ook kiest, je hebt geen enkele garantie dat er plaats is voor je kind. Vooral voor ouders die niet erg mobiel zijn, is dat een frustrerende ervaring.

Afstand tussen thuis en basisschool

In het basisonderwijs lopen heel wat scholen snel vol. Als de eerste kleuterklas al snel volzet is, blijft er nog weinig kans dat je kind een van de volgende schooljaren nog een plaats krijgt in die school. Of er zou een gezin moeten verhuizen of om een andere reden een kind van de school weghalen. Dat kan een goede zaak zijn voor de scholen die wat minder goed scoren in de gunst van de ouders. Die lagere score ligt zeker niet altijd aan de kwaliteit die ze bieden.

Motieven voor schoolkeuze zijn niet altijd ingegeven door degelijke of objectieve kennis van het aanbod of de werking van de scholen. Ouders kiezen vaak nogal intuïtief een school voor hun kinderen. Meestal hebben ze een uitgesproken voorkeur voor één school, terwijl ze doorgaans amper geïnformeerd zijn over de andere scholen. In de schoolkeuze spelen bijna altijd erg subjectieve of situationele factoren een rol: familietraditie, commentaar van vrienden, afstand tussen thuis of werk en school, waar de vriendjes naar school gaan of de ‘reputatie’ van de school. Waar die reputatie op gebaseerd is, is niet altijd even helder. Maar het is logisch dat niet alle ouders tevreden zijn met de uitkomst van de toewijzingen. Alleen is het capaciteitsprobleem niet oplosbaar en ook niet te combineren met de vrije schoolkeuze zoals we die in België kennen. Dat neemt niet weg dat nu en dan situaties ontstaan die bij alle betrokkenen vragen oproepen. Idès Nicaise (KUL) suggereert dat de overheid de ‘quasimarktwerking’ kan beperken. Hij wijst op drie vormen van concurrentie: tussen leerlingen en ouders voor de beste scholen, tussen scholen voor de beste

leerlingen en tussen leerkrachten voor de beste scholen (en de beste leerlingen). Vooral de sterke scholen schuimen de markt af en vergroten zo de sociale ongelijkheid nog meer.

‘Toeval’ in secundaire scholen

Als er in een secundaire school meer aanmeldingen zijn dan vrije plaatsen, kiest het inschrijvingsdecreet er dus voor om de beschikbare plaatsen toe te wijzen op basis van toeval. Ook dat geeft problemen. Toeval kan betekenen dat je niet de school krijgt die vlakbij is, terwijl een leerling die veel verder van de school woont er wel terecht kan. Dat is aan ouders vaak moeilijk uit te leggen. En als de school waar je voor kiest dan ook nog eens extra inspanningen doet om leerlingen die verderop wonen thuis op te halen, wordt het wel erg bitter.

Ouders vinden dat hun gemeentebestuur een sterke rol te spelen heeft in de lokale organisatie van het onderwijs. Logisch dat ze hun burgemeester of schepenen aanspreken als er problemen opduiken. Tegelijk zijn gemeenten niet de inrichter van al het onderwijs op hun grondgebied. Er zijn wel nog veel gemeentelijke basisscholen – al laten meer en meer gemeenten die overnemen door andere onderwijskoepels. En in gemeenten waar een LOP actief is, kunnen ouders ook daar terecht met klachten over ontoereikend aanbod, maar ook LOP’s zijn met handen en voeten gebonden aan de wettelijke bepalingen.

Conclusie: het is niet eenvoudig om een efficiënt en transparant systeem te bedenken dat tegelijk objectiviteit garandeert en zo weinig mogelijk ongewenste uitkomsten oplevert. Dat heeft voor een deel te maken met het systeem van vrije schoolkeuze in België. Als je ouders vrij laat kiezen, mag je verwachten dat er mechanismen gaan spelen die her en der botsen met de beperkte capaciteit in de scholen. Dat is niet op te lossen. Stel dat je alle scholen de mogelijkheid geeft om onbeperkt hun capaciteit op te drijven, dan nog kom je tot een situatie waarin de ene school ruimte over heeft, terwijl andere scholen vertwijfeld op zoek moeten naar containerklassen en andere noodoplossingen om de toevloed op te vangen.

Prangend capaciteitstekort in buitengewoon onderwijs

In het buitengewoon onderwijs is het capaciteitstekort in sommige regio’s en voor sommige onderwijstypes pas echt een prangend probleem. Er zijn vooral te weinig plaatsen in type 3 (gedragsproblemen), type 7 (gehoor-, spraak- en taalstoornissen) en type 9 (autisme). In september 2020 stonden in de kranten weer schrijvende verhalen van kinderen die elke dag 6 uur onderweg zijn met de schoolbus. In het buitengewoon onderwijs moeten er dus oplossingen komen met buitengewoon onderwijs zo dicht mogelijk bij huis – en als het aan ons lag het liefst in een geïntegreerde setting met gewoon onderwijs. Dat zou een voorwaarde kunnen zijn om extra capaciteit te programmeren. En het zou beantwoorden aan de bezorgdheid van ouders en leerlingen over het soms heel beperkte aanbod aan studierichtingen.

Als ouders hun kind willen inschrijven voor een leerlingengroep die al ‘volzet’ is, is het voor de school lastig om die boodschap te brengen en voor de ouders lastig om ze te aanvaarden. Ouders én school zijn bezorgd om het welzijn van de meest kwetsbare leerlin-

gen. Ouders én school worden geconfronteerd met regelgeving die geen uitzonderingen toelaat. Want de regelgeving wil terecht wil-lekeur voorkomen in wie uiteindelijk wel of niet ingeschreven kan worden. In een LOP-gebied kan een disfunciecommissie eventueel nog individuele oplossingen uitwerken, maar dat is dus niet altijd en overall zo en kan ook leiden tot ‘creatieve’ ingrepen waarop dan weer klachten kunnen volgen.

De knoop duurzaam doorhakken?

Voor het *basisonderwijs* ligt de oplossing minstens gedeeltelijk in een meer doordachte ruimtelijke ordening. Zorg in elke wijk dat er genoeg plaatsen zijn voor alle basisschoolkinderen. Al blijft dan nog de vraag wie dat aanbod moet verzorgen en of elke onderwijskoepel in elke wijk een eigen school moet hebben. Een moeilijke oefening in een land met her en der toegekende bouwvergunningen, lange winkelboulevards en soms erg beperkt openbaar vervoer. En waar toch iedereen alle voorzieningen het liefst zo dicht mogelijk bij huis wil.

In het *buitengewoon onderwijs* vinden kwetsbare kinderen in sommige regio's compleet geen aangepast aanbod meer. Dat is een beschaaftde samenleving onwaardig. Het is vooral een probleem voor kinderen met een matige en zware mentale beperking, kinderen met gedragsmoeilijkheden en kinderen met autisme. Soms houden ouders hun kinderen dan gewoon thuis. Ook voor die kinderen zijn er dichterbij huis oplossingen nodig. Dat zou tegelijk de problemen met het leerlingenvervoer helpen milderen. En het kan een stap zijn naar meer inclusief onderwijs.

Voor het *secundair onderwijs* is minstens een rationelere spreiding van het aanbod nodig.

Het is niet efficiënt om afdelingen in stand te houden of zelfs op te richten die een ander net ook al aanbiedt in de onmiddellijke omgeving. Ondertussen is er in dezelfde regio soms te weinig aanbod voor andere afdelingen of studierichtingen. Maar of die rationelere spreiding haalbaar is, is zeer de vraag. We zitten met de opsplitsing van het aanbod over de verschillende koepels, de profileringsdrang van scholen en onderwijsnetten (soms op basis van erg algemene beweringen of weinig echt relevante kenmerken), de onderlinge concurrentie tussen scholen die ook daarvan het gevolg is, de hardnekkige ‘labeling’ van sommige scholen, het gebrek aan objectieve informatie over de kwaliteit van het aanbod, de verblinding van het geviseerde publiek (desnoods op basis van sterke selectie, zodat scholen achteraf kunnen pronken met de schitterende resultaten van wie er afstudeerde): allemaal factoren die mee bijdragen tot schoolkeuzes van ouders die vooral het beste met hun zoon of dochter voor ogen hebben, maar die al te vaak aangewezen zijn op subjectieve indrukken. Een objectief inschrijvingssysteem kan daarin iets betekenen, maar zeker niet alles oplossen.

De kwestie van de quota

Om tot een betere sociale mix te komen in de scholen, is er de mogelijkheid om met quota te werken. Zo zouden leerlingen uit kansarme en kansrijke gezinnen eerlijker en realistischer ‘gespreid’ worden. Het is aan de LOP's om af te spreken wat ‘billijk’ is. Maar of daarmee iets aan de realiteit verandert, is niet altijd duidelijk. Een school met veel kansarme leerlingen kan dan wel een bovengrens afspreken voor die groep, het is helemaal niet zeker of en waarom

kansrijke kinderen die open plaatsen zouden innemen. En het omgekeerde geldt ook voor scholen met veel kansrijke leerlingen. In grootsteden telt ook de sociale differentiatie in de buurten mee; één algemeen cijfer voor de hele stad is dan ook een weinig realistische basis voor verandering. Sommige scholen mogen zich dan nog nadrukkelijk openstellen voor ‘ondervertegenwoordigde groepen’, dat betekent nog niet dat die zich ook komen aandienen. Traditie en al dan niet subtiele praktijken bepalen mee die instroom. Daarnaast is niet voorzien in goed ondersteunde toeleidingsmechanismen om de vaak intuïtief aangevoelde kloof te dichten.

LOP-opdracht dreigt te verengen

In steden of regio's met een LOP, heeft dat LOP de opdracht om lokaal te overleggen en afspraken te maken over aanmelden en inschrijven. Daardoor verschuift in veel LOP's de focus naar de praktische en administratieve afhandeling van die aanmeldingen en inschrijvingen. Veel LOP-partners verliezen hun interesse en hun motivatie als het overleg vooral over inschrijvingsbeleid gaat. In veel LOP-werkingen is er gewoon geen tijd meer voor inhoudelijk werk rond de bevordering van gelijke onderwijskansen.

Veel gemeentebesturen ondersteunen de LOP's wel in dat administratieve werk. Maar dan nog dreigt de hele praktische organisaties van aanmeldingen en inschrijvingen de andere taken van het LOP onder te sneeuwen. LOP-deskundigen werken soms meer als klerk dan als expert in gelijke onderwijskansen. Dat kan en mag natuurlijk niet de bedoeling zijn. Het is belangrijk dat de overlegpartners in het LOP hun handen genoeg vrijhouden om gelijke kansen te stimuleren en acties en methodieken te ontwikkelen om die gelijke onderwijskansen in de praktijk te brengen.

Toch pleidooi voor nóg meer overleg

Ondanks de herhaalde aanpassingen, bijstellingen en ‘verfijningen’ blijven er problemen met de procedures in het inschrijvingsrecht. Het GOK-decreet wil terecht een objectieve regeling voor de toegang van alle leerlingen tot alle scholen. Het alternatief is willekeur. De aanmeldingsprocedures maken een eind aan de menssonwaardige situatie waarin ouders – die het zich kunnen permitteren – soms dagenlang kamperen aan de schoolpoort. Maar daarmee zijn niet alle problemen opgelost. Sommige scholen blijven uit hun voegen barsten: door de kwaliteit van hun onderwijs, hun ligging, hun reputatie, de duidelijke of weinig transparante voorkeur van de ouders. Andere scholen vragen zich af waarom hun aanbod en kwaliteit niet meer instroom oplevert. Tegelijk is het voor ouders soms moeilijk te aanvaarden dat hun kind, of eventueel één van hun kinderen, niet terecht kan in de school van hun voorkeur. De oplossing ligt niet alleen bij de scholen of bij de regelgeving. Er zijn verschillende factoren en dus verschillende actoren die kunnen bijdragen aan een oplossing. Een pleidooi voor nog meer overleg dus. Niet alleen om de problemen op te lossen, maar ook om ze te voorkomen. Dat bij dat overleg de mensen met kennis en ervaring in de praktijk betrokken worden, ligt voor de hand.

Mark VAN BOGAERT* en Gil THYS**

* voorzitter LOP Lokeren SO (mark.vanbogaert@skynet.be)

** voorzitter LOP Lokeren BaO (gil.thys@gmail.com)

Helft Vlaamse meisjes in armoede kan geen maandverband kopen

Caritas Vlaanderen onderzoekt menstruatiearmoede bij 2600 meisjes

Thijs SMEYERS, Laura ENGELS en Lorelijn SLEGRS

De cijfers uit het eerste onderzoek naar menstruatiearmoede in Vlaanderen zijn onthutsend. Caritas Vlaanderen bevroeg 2608 meisjes tussen de leeftijd van 12 en 25 over het niet kunnen aankopen van menstruatieproducten. Bijna de helft van de bevraagde meisjes die in armoede leven, geeft aan soms geen maandverband te kunnen kopen. Dat heeft gevolgen voor hun sociale leven én hun aanwezigheid op school. Voor hen is er elke maand een nieuwe lockdown.

Genderdimensie van armoede

Armoede kan iedereen overkomen. De kans om in armoede te vervallen is alleen niet voor iedereen gelijk. Zo vragen de UN Women en het European anti-Poverty Network al een aantal jaar om rekening te houden met de genderdimensie van armoede¹. Wereldwijd hebben vrouwen namelijk een verhoogde kwetsbaarheid voor armoede.

Ook in België hebben vrouwen meer kans om in armoede terecht te komen². Omdat het risico op armoede op huishoudniveau gemeten wordt – wat impliceert dat elk lid binnen een gezin hetzelfde armoederisico krijgt toegekend –, wordt het verschil tussen mannen en vrouwen enkel in kaart gebracht bij alleenstaanden. Die cijfers missen dan ook enige nuance om echt te zien waar het schoentje knelt.

Het individuele armoederisico geeft een beter beeld van de kwetsbaarheid van vrouwen. Maar liefst 28% van de Belgische vrouwen heeft een inkomen dat lager is dan 60% van het mediane individuele inkomen van de Belgische populatie³. Dat lage individuele loon hangt nauw samen met de positie van de vrouw op de arbeidsmarkt. Kort uitgelegd: Belgische gezinnen volgen doorgaans een genderstereotiepe rolverdeling, waarbij de vrouw tweede verdiener in huis is. Ze neemt meer zorgtaken op, en bij de komst van kinderen keert ze meestal deeltijds terug naar de arbeidsmarkt.

Daarnaast zijn heel wat beroepen waarin vrouwen tewerkgesteld zijn georganiseerd naar deeltijds werk⁴. Vrouwen komen terecht

in sectoren met lagere lonen én minder betaalde functies. Die verschillen in inkomen maken vrouwen financieel afhankelijk, in het bijzonder van hun eventuele partner, en dus kwetsbaar bij situaties van echtscheiding, ziekte of overlijden.

Meer vrouwen bij de voedselbank

Ook op vlak van ernstige materiële deprivatie – de indicator die verwijst naar het zich niet kunnen veroorloven van de gangbare levensstandaard – zien we deze trend terugkomen. Al is het verschil tussen (alleenstaande) mannen en vrouwen op deze Europese indicator gering, maar liefst 66% van de ontvangers van voedselhulp in België is vrouw. Vooral alleenstaande moeders hebben het hard te verduren. Niet alleen ligt het armoederisico voor alleenstaande ouders op bijna 40%, ook heeft 16,8% te maken met ernstige materiële deprivatie. Wetende dat 8 op 10 alleenstaande ouders een vrouw is, toont dat de situatie van alleenstaande moeders precair is.

Vrouwen hebben dus meer kans op armoede, door een meer kwetsbare arbeidsmarktpositie. Rekening houden met die kwetsbaarheid om in armoede te belanden is nodig. Maar niet alleen het armoederisico tussen mannen en vrouwen verschilt, ook de beleving van armoede kan anders zijn. Dat toont onder andere het recente onderzoek van Caritas Vlaanderen aan, dat menstruatiearmoede onderzocht, een fenomeen dat heel wat meisjes en vrouwen in armoede treft en gevolgen heeft op vlak van school en vrije tijd.

Niet alleen het armoederisico tussen mannen en vrouwen verschilt, ook hun beleving van armoede kan anders zijn

Period Poverty

Het begrip menstruatiearmoede is een letterlijke vertaling van ‘period poverty’, de Engelse term die verwijst naar het ontbreken van financiële middelen om menstruatieproducten te kunnen kopen. Naast het niet kunnen aanschaffen van veilige, schone, effectieve en acceptabele producten, worden ook het gebrek aan sanitaire voorzieningen en het gebrek aan kennis over menstruatie gerekend tot indicatoren van menstruatiearmoede.

Het onderzoek van Caritas Vlaanderen komt er nadat verschillende buurlanden het probleem onderzochten. Plan International UK stelde vast dat één op de tien meisjes tussen 14 en 21 jaar in Groot-Brittannië niet altijd maandverband kunnen kopen⁵. Ook bij onze noorderburen werden gelijkaardige vaststellingen gedaan. 9% van de bevroegde meisjes bleek wel eens geen geld te hebben voor maandverband of tampons⁶. Daarenboven stelde men vast dat meisjes niet willen of durven

Het schaamtegevoel over maandstonden wordt versterkt bij een beperkte toegang tot menstruatieproducten

praten over hun maandstonden en dat het schaamtegevoel wordt versterkt bij een beperkte toegang tot menstruatieproducten.

De resultaten in eigen land bieden een eerste schets van de omvang van menstruatiearmoede in Vlaanderen. 2608 meisjes tussen de leeftijd van 12 en 25 werden online bevroegd over het niet kunnen aankopen van menstruatieproducten en de impact hiervan op school en vrije tijd. Om de link met armoede te leggen, werden negen indicatoren van ernstige materiële deprivatie bevroegd. 3% van de bevroegde meisjes groeide op in een situatie van ernstige materiële deprivatie. Met vier van hen deed Caritas Vlaanderen een telefonisch interview. De getuigenissen tonen uit eerste hand de impact van menstruatiearmoede aan.

Helpt Vlaamse meisjes in armoede kamp met menstruatiearmoede

En dat menstruatiearmoede ook hier een probleem is, mag duidelijk zijn. 12% van de meisjes tussen 12 en 25 jaar rapporteert dat ze soms niet genoeg geld heeft om maandverband te kopen. Met dat percentage is het probleem in Vlaanderen van dezelfde grootteorde als in het VK en Nederland.

Er is daarenboven een duidelijk verschil tussen het al dan niet opgroeien in materiële deprivatie. In de groep van meisjes die in een huisgezin met voldoende middelen opgroeien, gaf 6% aan soms geen menstruatieproducten te kunnen kopen. Dit staat in groot contrast met de groep van meisjes die in materiële armoede opgroeien, waar het percentage dat geen menstruatieproducten kan aanschaffen oploopt tot wel 45%.

Zo vertelt Laura het volgende: “Ik leefde in een gezin dat zelf niet veel geld had. Als ik mijn moeder om maandverband vroeg, dan moest ik er zelf voor gaan werken. Sinds mijn dertiende werkte ik

dan in de horeca. Als ik niet kon gaan werken en dus geen geld had, gebruikte ik gevouwen toiletpapier in de plaats.”

Duidelijke impact op school en vrije tijd

Menstruatiearmoede is in de eerste plaats een gezondheidsprobleem veroorzaakt door het tekort aan financiële middelen, maar heeft ook verregaande gevolgen voor het school- en vrijetijdsleven. Zo blijkt afwezig blijven van school bij het gebrek aan menstruatieproducten geen uitzondering te zijn. Voor meisjes zonder materiële deprivatie mist 5% al eens een dag school om die reden, bij meisjes in een situatie van ernstige materiële deprivatie gaat het om 15%.

De getuigenis van Tess legt de vinger op de wonde: “Ik doe Groenonderhoud als richting en wij gaan veel op uitstap. Als we dan een uitstap hebben, en ik heb bijvoorbeeld nog maar één maandverband, dan heb ik zoiets van ‘Ik ga niet gaan want met één maandverband heb ik nooit genoeg’. Thuis kan ik dan gewoon een verse broek aandoen.”

Ook vrijetijdsplassen zijn afhankelijk van de toegang tot menstruatiemiddelen. Dit blijkt uit wat Joke vertelt: “Als ik geen producten heb en ik maak een afspraak met mijn vriendinnen... Ja, dan vraag ik op voorhand ‘Wil jij iets extra meenemen’ of zo hé. En jah,... dan kan dat wel doorgaan hé.” Zoals ze aangeeft worden producten soms geleend, dat doet 11% van het totaal aantal meisjes wel eens.

Ziektebriefjes of de pil als oplossing

Daarnaast worden nog andere “oplossingen” ingezet. Zo gebruikte Laura vroeger haar ziektebriefjes tijdens de menstruatieperiode: “Ik bleef dan thuis omdat ik stress had om te lekken. Als ik geen geld had, ging ik tellen in mijn agenda. Ik kocht dan eten en drinken en bleef gewoon thuis om een accident te voorkomen.” Ook zet 51% van de meisjes alternatieve vervangingsproducten in, zoals een opgevouwen zakdoek of dubbel ondergoed. Bij meisjes die opgroeien in materiële deprivatie doet 65% dat.

Tot slot zijn meisjes soms genoodzaakt de pil, die tegenwoordig gratis is tot 25 jaar, te blijven doornemen om zo het menstrueren uit te stellen. Meryem legt uit: “Mijn pil krijg ik terugbetaald. Als ik geen geld heb om maandverband te kopen, dan neem ik die gewoon door. Zo spaar ik weer geld uit.”

Menstrueren, een doodgewone zaak... of toch niet?

De angst voor reacties van de buitenwereld hangt nauw samen met de taboestatus die menstrueren nog altijd heeft. Hoewel menstrueren een doodgewone zaak is, wordt er onvoldoende over gepraat. Dat blijkt uit de antwoorden van meisjes over hun eerste maandstonden.

Afwezig blijven van school bij gebrek aan menstruatieproducten blijkt geen uitzondering te zijn

Drie vierde van de respondenten duidt de eerste menstruatie aan als een negatieve ervaring, de helft voelde zich zelfs beschaamd

voelde zich hierover niet voldoende geïnformeerd. Hieruit kunnen we afleiden dat jonge meisjes te weinig worden voorbereid op hun eerste menstruatie. Nochtans kan simpelweg praten over menstrueren bijdragen aan het verbreken van het taboe en zo de mentale impact van het menstrueren verkleinen. Dat is belangrijk, want drie vierde van de respondenten duidt de eerste menstruatie aan als een negatieve ervaring. De helft voelde zich zelfs beschaamd.

Gevoelens van angst en schaamte

De menstruatieperiode is een bron van stress, resulterend in de angst om te gaan lekken op school of bij vrienden. Tess gaf bijvoorbeeld aan bang te zijn voor de blikken van anderen: “Dat geeft ook meer stress hé. Ik heb dan heel de tijd schrik om een plek in mijn broek te hebben en dat de anderen dat gaan zien en daar dan mee lachen ofzo.”

Vaak is het net die stress waardoor meisjes afhaken op school of hun sociale contacten verminderen. Het niet kunnen aankopen van hygiënische producten versterkt gevoelens van angst, schaamte of spanning. Een onbezorgde jeugd wordt er één van op je hoede zijn, rekening houden met dat wat kan gebeuren, het tellen van afwezigheidsbriefjes en het afstemmen van sociale contacten op je kalender.

Mentale weerbaarheid neemt af

In een reeds moeilijke periode die de adolescentie is, heeft dat niet alleen gevolgen in het hier en nu. Ook op langere termijn werken die negatieve gevoelens door. Het Sigma-onderzoek van de KU Leuven peilt naar het psychologisch welzijn van Vlaamse jongeren. Uit de eerste resultaten van dat onderzoek blijkt dat de meeste jongeren kampen met milde psychische klachten. 15,4% van de jongeren heeft zelfs matige klachten⁸. Opvallend daarbij is dat meisjes meer klachten hebben dan jongens.

Het onderzoek wijst ook in de richting van een verhoogd klachtenniveau naarmate de bevraagde jongeren ouder worden. Met andere woorden, klachten op jonge leeftijd neemt men mee naar de toekomst. Kinderen en jongeren die bijvoorbeeld gepest werden hebben een grotere kans op psychische klachten, terwijl terecht kunnen bij een sociaal vangnet net beschermt tegen die mentale problemen.

Armoede geeft grotere kans op psychische klachten

Dat zorgt bij jongeren die opgroeien in een arm gezin voor problematische situaties. Want wie opgroeit in armoede heeft minder sociale

Ongeveer één op vijf meisjes gaf aan niet op de hoogte te zijn van welke producten ze konden gebruiken bij de eerste menarche, die zich gemiddeld op 13-jarige leeftijd voordoet⁷. Bijna de helft zegt dan ook niet te weten wat ze moesten doen en 32%

contacten, een kleiner persoonlijk netwerk en wordt vaker getroffen door uitsluiting of pestgedrag. Deze groep heeft bijgevolg een grotere kans om psychische klachten te ontwikkelen. En ook die stelling wordt onderschreven door eerder onderzoek. Het onderzoek van Caritas Vlaanderen naar de relatie tussen armoede en jeugdhulp leerde ons al dat jongeren die opgroeien in een armoedesituatie tot vier keer meer kans hebben op contact met jeugdhulp dan andere jongeren⁹.

Anonieme inzamel- en afhaalzuilen

Wat betekent dit concreet? Jonge meisjes, die het in hun adolescentie reeds moeilijk hebben op vlak van geestelijke gezondheid, ervaren bij menstruatiearmoede extra stress. En die stress heeft verregaande gevolgen: schooluitval, maar ook sociale uitval. Dat maakt het thema zo belangrijk, ook voor actoren binnen onderwijs en welzijn.

Voor vele meisjes is het bijvoorbeeld een drempel om in schoolcontext op het secretariaat menstruatieproducten te gaan vragen. Daarom stellen we in het rapport voor om te werken met automaten die de producten gratis ter beschikking stellen. Zo nemen we schroom en angst weg. Een school kan dit niet alleen, maar kan wel zelf nadenken over het beleid rond hygiënische producten.

Zo startte de Vrije Universiteit Brussel, in samenwerking met BruZelle, met een inzamel- en uitdeelpunt voor hygiënische producten. Concreet kan wie wenst maandverband deponeren in verschillende inzamelpunten in de universiteit. Die producten worden per twintig in mooie katoenen zakjes, die gestikt worden in een initiatief voor kansarme vrouwen, aangeboden via een afhaalzuil. Meisjes die maandverband nodig hebben kunnen dat zo makkelijk bekomen. En de inzamelpunten zorgen er ook voor dat het probleem onder de aandacht komt, waardoor het dubbele taboe aangepakt wordt.

Praten werkt

Dat onder de aandacht brengen is immers van heel groot belang. Het doorbreken van het dubbele taboe, rond menstruatie en rond menstruatiearmoede, komt velen ten goede. Daarvoor moet al wie in sectoren als welzijn of onderwijs aan de slag is, dit probleem ook zelf kennen, erkennen en herkennen. Het heeft geen zin dit thema uit de weg te gaan of het probleem dood te zwijgen.

Sociaal werkers die werken in een gezinscontext waar meisjes aanwezig zijn, kunnen dit thema aankaarten in een gesprek met de ouders of de meisjes. Een OCMW kan ook, via het aanvullend leefloon, in de nodige middelen voorzien om menstruatieproducten aan te kunnen kopen. Leerkrachten kunnen meisjes helpen door samen te zoeken naar een oplossing binnen de school. Door open te staan voor vragen of gesprekken rond dit thema, kunnen jeugdwerkers de drempel voor jonge meisjes verlagen.

Wie werkt met jongeren moet het menstruatie(armoede) taboe kennen, erkennen en herkennen

Armoede is een financieel probleem

Maar, uiteindelijk ligt een grote verantwoordelijkheid bij de overheid. Armoede is, niet enkel maar wel in de eerste plaats, een probleem dat gelinkt is aan een tekort aan financiële middelen. Dat komt omdat de laagste lonen en de uitkeringen in België nog steeds een stuk onder de Europese armoedegrens liggen. Die laagste lonen en uitkeringen optrekken tot (boven) de armoedegrens zorgt voor structurele oplossingen, waardoor liefdadigheid niet langer nodig is.

Ook lokale besturen kunnen, zoals hierboven al aangehaald, via eigen middelen gezinnen met adolescente meisjes extra bijstaan. Financieel, maar ook relationeel en psychologisch is die bijkomende hulp erg welkom.

Symptombestrijding is ook belangrijk

Menstruatiearmoede is geen ver van ons bed probleem. Het is een uiting van de armoedeproblematiek in Vlaanderen, op een wijze die we niet gewoon zijn. Een symptoom van een onderliggend probleem van financiële moeilijkheden, een tekort aan voeding, slechte huisvesting, oplopende schulden, sociale uitsluiting of mentale kwetsbaarheid.

Die onderliggende problemen kan wie werkt op de nulde of eerste lijn niet aanpakken. Dat is niet de opdracht van welzijns- en jeugdwerkers of leerkrachten. Maar door enkele eenvoudige ingrepen kan deze uiting alvast ingedijkt worden. Het taboe doorbreken is daarbij een belangrijke eerste stap. Praten helpt, en dat is alvast het halve werk.

Thijs SMEYERS*, Laura ENGELS** en Lorelijn SLEGERS***

* Thijs Smeyers (thijs.smeyers@caritas.be) is coördinator Politiek en Beleid bij Caritas Vlaanderen. Hij werkt er voornamelijk rond armoede en sociale uitsluiting en neemt deel aan structureel politiek overleg op Vlaams, federaal en Europees niveau. In 2016 publiceerde hij het boek *Op de barricade. Jeugdhulp tegen gezinsarmoede*, uitgegeven bij Lannoo Campus.

** Laura Engels (engels.laura@outlook.com) studeerde in 2020 af aan de UGent als Master Gender en Diversiteit. Ze heeft bijzonder interesse in armoede en sociale uitsluiting. Tijdens haar stage bij het Interfederaal Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting lag haar focus dan ook op de relatie tussen armoede en gender.

*** Lorelijn Slegers (loreljin.slegers@student.ucll.be) is studente Bachelor Sociaal Werk aan de University Colleges Leuven-Limburg (UCLL). Zij pikte het thema menstruatiearmoede op uit de eerdere onderzoeken in het Verenigd Koninkrijk en Nederland en bouwde haar stage bij Caritas Vlaanderen rond dit thema uit. Ze legde de basis voor het Caritas-rapport en nam ook de diepte-interviews af.

Extra info:

Op de website van Caritas Vlaanderen (<https://caritasvlaanderen.be/nl/services/menstruatie-armoede-vlaanderen>) kan je het volledige rapport raadplegen. Je kan er daarnaast ook kijken en luisteren naar interviews met de Brusselse organisatie BruZelle of met experts van De Bovengrondse en Plan International over de eerdere onderzoeken in Nederland. We laten er ook vier ervaringsdeskundigen rond menstruatiearmoede aan het woord. En je vindt er ook de link naar een petitie die Caritas Vlaanderen lanceerde om meer aandacht te vragen vanuit de overheid voor menstruatiearmoede.

BRONNEN

- Achteraf, R., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A.P., Kirtley, O.J., & Myin-Germeyns, I. (2019). Sigma 2019: Fase 1. Rapport: Hoe word ik wie ik ben?
- Hoppenbrouwers, K., Rijkers, A., Roelants, M., Meuleman, C., Van Leeuwen, K., Desoete, A., Wiersema, J. R., & D'hooghe, T. (2017). Menstruatiepatroon bij 13-jarigen in Vlaanderen, en de impact van menstruele klachten op de school- en sociale participatie. JGZ Tijdschrift Voor Jeugdgezondheidszorg, 49(2), 28-34
- Smeyers, T. (2016). Op de barricade. Jeugdhulp tegen gezinsarmoede, Lannoo Campus.

NOTEN

1. UN Women: Gender differences in poverty and household composition. Geraadpleegd op <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2018/sdg-report-spotlight-01-gender-differences-in-poverty-and-household-composition-en.pdf?la=en&vs=4813>
2. EAPN: Briefing Gender and Poverty. Geraadpleegd op <https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/2018/03/EAPN-2017-EAPN-Briefing-Gender-and-Poverty-final.pdf>
3. Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, webpagina feiten en cijfers, fiche "Hebben vrouwen een hoger risico op armoede en bestaansonzekerheid dan mannen?"
4. Statbel (2019) Inkomensongelijkheden tussen vrouwen en mannen en individuele armoede.
5. IGVM (2017) Loonkloofrapport.
6. Plan International UK: Plan International UK's research on period poverty and stigma. Geraadpleegd op <https://plan-uk.org/media-centre/plan-international-uk-research-on-period-poverty-and-stigma>
7. Plan International Nederland: Bijna een op de tien meisjes heeft weleens geen geld voor maandverband of tampons. Geraadpleegd op <https://www.planinternational.nl/actueel/bijna-een-op-de-tien-meisjes-geen-geld-voor-maandverband-of-tampons>
8. Hoppenbrouwers, K., Rijkers, A., Roelants, M., Meuleman, C., Van Leeuwen, K., Desoete, A., Wiersema, J. R., & D'hooghe, T. (2017). Menstruatiepatroon bij 13-jarigen in Vlaanderen, en de impact van menstruele klachten op de school- en sociale participatie. JGZ Tijdschrift Voor Jeugdgezondheidszorg, 49(2), 28-34. doi:10.1007/s12452-017-0096-8
9. Achteraf, R., Hagemann, N., Hermans, K., Hiekkaranta, A.P., Kirtley, O.J., & Myin-Germeyns, I. (2019). Sigma 2019: Fase 1. Rapport: Hoe word ik wie ik ben? Geraadpleegd op <https://gbiomed.kuleuven.be/english/research/50000666/50000673/cpp/images/sigma-rapport-w1>
10. Smeyers, T. (2016). Op de barricade. Jeugdhulp tegen gezinsarmoede, Lannoo Campus.

Transitie van leerlingen met beperkingen naar het hoger onderwijs

Beno Schraepen & Els Pazmany

Staten die het Verdrag voor Gelijke Rechten van Personen met een Handicap ratificeerden, verplichten zich ertoe om werk te maken van een inclusief onderwijssysteem en dat op alle onderwijsniveaus. Hierin moet een continuïteit gegarandeerd zijn van de kleuterschool tot het hoger en/of volwassenenonderwijs. Dit is geen evidente zaak. Het M-decreet betekende wel een eerste structurele systeemcorrectie, maar voor een vlotte overgang zijn de leerlingen, ouders en respectievelijke onderwijsniveaus op zichzelf aangewezen. Dat geldt nog meer voor de overgang van het secundair onderwijs naar een tertiair vervolgonderwijs zonder leerplicht. Hoe ver staan we nu met de doorstroom van jongeren met een beperking naar het hoger onderwijs? Welke obstakels zijn er en wat kan helpen bij de transitie? Het Europees INnetCampus-project toont dat het anders kan. Het uitwisselingsproject zorgde niet alleen voor een onvergetelijke ervaring voor de deelnemers, de samenwerking met de Spaanse en Portugese universiteiten legde de pijnpunten van ons systeem pijnlijk bloot.

(Noot: Wanneer in de tekst gesproken wordt over leerlingen met een beperking of handicap bedoelen we wel degelijk jongeren met een erkenning van het VAPH)

Recht op onderwijs is een recht op inclusief onderwijs

Onderwijs als een mensenrecht wordt erkend in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, naast andere internationale mensenrechtenverdragen, waaronder het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (hierna VRPH). Artikel 24 van het VRPH weerspiegelt het sociale model van de handicap (Oliver, 2009; 2013) en het mensenrechtenmodel van handicap (Degener, 2017). Dat impliceert dat mensen met een handicap worden beschouwd als subjecten van rechten en niet alleen als sociale begunstigen.

Het recht op een kwaliteitsvol inclusief onderwijs verwijst naar het recht dat alle personen, zonder enig onderscheid, onderwijs moeten kunnen volgen op gelijke voet met anderen in hetzelfde algemene onderwijssysteem. Kortom, het recht op onderwijs omvat het recht op inclusief onderwijs en is gebaseerd op de waarden die ten grondslag liggen aan de mensenrechten, zoals vrijheid, gelijkheid, waardigheid en solidariteit. In die zin erkent het Bureau van de Hoge Commissaris voor de Rechten van de Mens van de Verenigde Naties dat inclusief onderwijs voor de staten *de meest geschikte modaliteit* is om universaliteit en non-discriminatie in het recht op onderwijs te garanderen (OHCHR, 2013).

Dus ook een inclusief hoger onderwijs

Eén van de belangrijkste tekortkomingen met betrekking tot de implementatie van inclusief onderwijs is het gebrek aan vooruitgang

op het gebied van de overgang tussen onderwijsfasen, met name die naar het hoger onderwijs. Omdat het verplichte karakter (leerplicht) wegvalt, verminderen de obstakels in de toegang tot hoger onderwijs de garantie op het recht op onderwijs (Medina, 2017). In dit verband verklaart het Comité voor de rechten van personen met een handicap¹ (hierna het “VRPH-comité” genoemd) dat inclusie gepaard gaat met een proces van systeemhervorming dat veranderingen en wijzigingen in de inhoud, onderwijsmethoden, benaderingen, structuren en strategieën in het onderwijs omvat om zo belemmeringen te overwinnen. Dit met als doel alle leerlingen van een bepaalde leeftijdsgroep een rechtvaardige en participatieve leerervaring en -omgeving te bieden die het best beantwoordt aan hun noden en behoeften. Het VRPH-comité is formeel: het plaatsen van leerlingen met een handicap in reguliere klassen zonder dat dit gepaard gaat met structurele veranderingen creëert geen inclusie. Integratie impliceert dus niet automatisch de overgang van segregatie naar inclusie. (VRPH-comité, 2016)

Een Europese bezorgdheid

De Europa 2020-strategie, de EU-agenda voor groei en werkgelegenheid, had als een van de vijf hoofddoelstellingen het terugdringen van voortijdige schoolverlaters tussen 18 en 24 jaar tot minder dan 10% alsook het aantal mensen dat het onderwijs verlaat met een diploma lager secundair niveau (Ec.europa.eu, 2018). Ondanks dit strategisch plan maakt het VRPH-comité (2015) zich zorgen over het Europese scenario voor inclusief onderwijs, zoals blijkt uit de slotopmerkingen van het eerste verslag van de Europese Unie.

De VRPH-commissie is bezorgd over de vele jongens, meisjes en volwassenen met een handicap die in verschillende lidstaten van de Europese Unie geen toegang hebben tot inclusief en kwalitatief hoogstaand onderwijs in overeenstemming met het Verdrag.

Op het niveau van de EU-28 is het aandeel van personen met een handicap die een tertiair onderwijsniveau bereiken, lager dan dat van personen zonder handicap (15,5% tegenover 25,0%). Het aandeel personen zonder en met een handicap die hoger secundair en postsecundair niet-tertiair onderwijs hebben genoten, is op EU-niveau tamelijk gelijk gebleven (tussen 45% en 47%). De kloof tussen de groepen is groter wat betreft het aantal personen dat ten hoogste een diploma lager secundair onderwijs en ten hoogste een diploma tertiair onderwijs behaalt. Bij personen die moeilijkheden ervaren in hun basisactiviteiten², werd een verschil van 23 procentpunten vastgesteld tussen het laagste (38,9%) en het hoogste (15,5%) opleidingsniveau (Ec.europa.eu, 2018).

De Vlaamse spoeling is dun

Binnen het buitengewoon secundair onderwijs leidt enkel opleidingsvorm 4 (OV4) toe naar vervolgonderwijs³. De doelstellingen en ondersteuning worden aangepast aan de 'problematiek van de jongere' zo lezen we op www.onderwijskiezer.be. Het doel is om binnen de context van het gemeenschappelijk curriculum, vervolgonderwijs of tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu te beginnen al dan niet met ondersteuning. Hoeveel leerlingen daadwerkelijk doorstromen naar vervolgonderwijs lees je in onderstaande tabel.

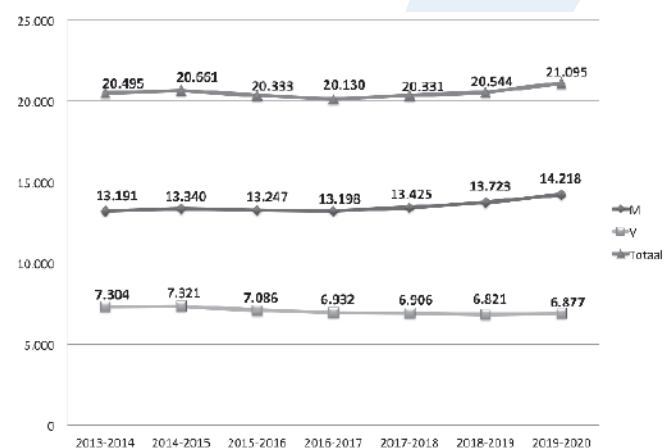
	OV1	OV2	OV3	OV4	Totaal	% op uitstroom OV4
Type 1	0	0	0	0	/	/
Type 2	0	0	0	0	/	/
Type 3	0	0	0	50	50	25,9%
Type 4	0	0	0	117	117	45,0%
Type 5	0	0	0	47	47	26,7%
Type 6	0	0	0	6	6	50,0%
Type 7	0	0	0	45	45	36,9%
Type 9	0	0	0	28	28	38,4%
Type BA	0	0	0	0	/	/
Totaal	/	/	/	293	293	35%

Tabel 1 Inschrijvingen van leerlingen die uitstroomden uit het buitengewoon secundair onderwijs van schooljaar 2013-2014 tot en met schooljaar 2017-2018 en het volgende schooljaar een inschrijving hebben in het hoger onderwijs naar type.⁴

In tabel 1 zien we dat enkel leerlingen uit OV4 terecht komen in het hoger onderwijs. Vooral leerlingen met autismespectrumstoornis zonder verstandelijke beperking uit het type 9 onderwijs stromen door (38,4%). In totaal stromen 35,0% van alle leerlingen uit OV4 van het BuSO door.

Het Vlaams onderwijs ondervindt pas sinds 2015 de impact van het M-decreet en dat de uitstroom van leerlingen naar een inclusief se-

cundair onderwijs beperkt is gebleven, toont bijgevoegde grafiek. Het leerlingenaantal in het buitengewoon secundair onderwijs is het laagste in het schooljaar 2016-2017 (20.130 leerlingen), een daling van 531 t.o.v. schooljaar 2014-2015. Sindsdien is het aantal inschrijvingen terug stijgende. Bijgevolg vinden we ook weinig jongeren met een beperking in de derde graad in het gewoon secundair onderwijs waardoor uiteraard de doorstroming van leerlingen met beperking vanuit dat niveau naar het hoger onderwijs minimaal is. Van een M-effect in secundaire scholen is nauwelijks sprake.



Grafiek 1 Evolutie leerlingen buitengewoon secundair onderwijs van 2013 tot 2020, naar geslacht (bron: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistiek>)

Bijkomende obstakels

Jongeren met een beperking haken na het behalen van hun diploma van de middelbare school vaak af of kunnen gewoon niet verder wegens te weinig aanbod. Inclusief onderwijs is nog altijd geen absoluut recht op alle onderwijsniveaus. Hierdoor ontbreekt elke urgentie op het niveau van het secundair en de transitie naar hoger onderwijs.

UNIA (2016) stelde in een eerste tussentijdse analyse een aantal obstakels vast die de continuïteit en doorstroming naar het hoger onderwijs voor studenten met een beperking belemmeren. Zo wordt het recht op redelijke aanpassingen dat wettelijk geregeld is, onvoldoende nageleefd. Het ontbreekt ook aan een goed afgesproken kader dat de continuïteit van redelijke aanpassingen garandeert bij de doorstroming naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Het proces van redelijke aanpassingen wordt tijdens de schoolloopbaan en transitie momenten voortdurend onderbroken. Bij de overgang naar het hoger onderwijs wordt de noodzaak van redelijke aanpassingen opnieuw bekeken. De nieuwe jonge studenten voelen bij aanvang van deze nieuwe levensfase vaak schroom om hierover te praten, wat voor een kwetsbare start zorgt. Het lijkt logisch dat de behoefte aan redelijke aanpassingen wordt onderzocht in relatie tot de nieuwe

onderwijscontext, maar op welke informatie bouwt men verder? Hoe wordt deze informatie vertaald naar de specifieke context van het hoger onderwijs? Hoeveel vertrouwen is er in de kwaliteit van de zorg en handelingsgerichte diagnostiek in het leerplichtonderwijs? Het ontbreekt vooralsnog aan een gedeelde visie inzake inclusie in het leerplichtonderwijs en in het hoger onderwijs. Elk onderwijsniveau lijkt een eigen traject af te leggen en hoe verder men doorstroomt hoe meer het recht op inclusief onderwijs onder druk staat.

Transitie = twee richtingen

Ook het hoger onderwijs heeft een bijdrage te leveren aan die transitie. Hoe verwelkomend en toegankelijk is het? Het Steunpunt voor inclusief hoger onderwijs (SIHO) is hiervoor de uitverkoren partner en het aanspreekpunt. Het SIHO heeft als taak de instellingen te ondersteunen in hun evolutie naar inclusief hoger onderwijs en doet dat vanuit de pijlers universeel ontwerp en redelijke aanpassingen. Bestuur en stuurgroep bestaan uit leden van alle vijf de associaties van universiteiten en hogescholen. Dat zou een sterkte moeten zijn om samen inclusief hoger onderwijs te realiseren. Als je studenten met leerstoornissen niet meetelt, schommelt het aantal studenten met een beperking slechts tussen 1 à 1,5% van de totale studentenpopulatie⁵. Een duidelijke monitoring ontbreekt.

Inclusief hoger onderwijs is er vandaag vooral voor die studenten die met redelijke aanpassingen ingebed in een universeel ontworpen leeromgeving, verondersteld worden een diploma te kunnen halen. Hoewel de flexibiliteit van het hoger onderwijs een troef zou moeten zijn, is meer duidelijkheid nodig over de mogelijkheid tot dispensereren zonder het diploma ter discussie te stellen. Aanpassingen of aangepaste programma's voor studenten met een verstandelijke beperking bestaan amper, terwijl ze in bv. Italië, Spanje, Israël, Chili, Brazilië aan het hoger onderwijs kunnen deelnemen en zelfs een diploma halen.

INnetCampus-project

Terwijl het VRPH het realiseren van een inclusief onderwijssysteem ziet als voorwerp van een planmatige evolutie, ontbreekt het aan institutionele actieplannen gericht op het verbeteren van de toegang tot het hoger onderwijs. Om hieraan tegemoet te komen kwam het INnetCampus-project (hierna: INnetCampus) tot stand, gefinancierd door het Erasmus+ programma in lijn met de 'Europa 2020 strategy', 'The Education and Training 2020 strategy' en de 'Rethinking Education strategy'. De Spaanse ONCE Foundation was de promotor en één van de partners in de ontwikkeling van het project, samen met de AP Hogeschool Antwerpen (België), de Faculteit Rechtsgeleerdheid van de Universiteit van Lissabon (Portugal) en de Universiteit van Granada (Spanje).

INnetCampus wil de toegang tot hoger onderwijs voor potentiële studenten met een beperking bevorderen en hen vertrouwd maken met leven en studeren binnen het hoger onderwijs. Meer concreet beoogde het INnetCampus-programma volgende doelstellingen:

1. de bevordering van de internationale mobiliteit van jongeren met een handicap;
2. studenten met een beperking aanmoedigen om deel te nemen aan het hoger onderwijs en het aantal vroegtijdige schoolverlaters in deze groep te verminderen;

3. de deelnemende instellingen binnen het hoger onderwijs de mogelijkheid geven om zichzelf te beoordelen in de mate van inclusie en toegankelijkheid;
4. de inclusie van personen met een handicap in de universitaire gemeenschap te verbeteren en bevorderen;
5. leren van andere landen op het gebied van ondersteuning van personen met een handicap;
6. het verspreiden van goede praktijken tussen de betrokken Europese instanties;
7. de taalvaardigheid van studenten met een beperking verbeteren, met name het gebruik van het Engels.

Concreet organiseerde elke onderwijspartner een Erasmusweek (in Granada, Lissabon en Antwerpen) voor minstens 15 leerlingen met een beperking (minstens 5 uit elk partnerland). De gemengde groep verbleef op de universiteitscampus en volgde een gevarieerd programma. De enige selectiecriteria voor de Vlaamse deelnemers waren een erkenning van het VAPH en een basiskennis Engels hebben. Na enkele 'pilot-campussen' het jaar eerder, namen in het academiejaar 2017-2018 een 50-tal middelbare scholieren met begeleiders uit de drie landen deel aan de uitwisseling verspreid over de drie weken.

Het weekprogramma omvatte academische, talentgerichte en culturele vrijetijdsactiviteiten. Studenten maakten zo kennis met het onderwijs/opleidingsaanbod, de structuur van de hogeronderwijsinstelling, studentenvoorzieningen en specifieke diensten voor studenten met een beperking. Docenten en professoren organiseerden kennismakingslessen en werden hierin ondersteund voor eventuele aanpassingen. Daarnaast werden de deelnemers begeleid rond hun talenten en sterke punten met het oog op toekomstige beroepsvaardigheden en namen ze deel aan studentenactiviteiten en toegankelijke en inclusieve vrijetijds- en culturele alternatieven, gebruikmakend van de middelen (bv. mobiliteit, infrastructuur, ...) die plaatselijk beschikbaar zijn.

Elke bezoekende groep werd vergezeld door drie begeleiders, waaronder eventueel begeleiders voor de specifieke ondersteuning (bv. verpleegkundige). De ontvangende groep bestond uit de lokale deelnemers met beperkingen en hun begeleiders. Elke dag nam er ook een vaste en wisselende groep studenten uit verschillende opleidingen deel die hen o.a. op sleeptouw nam in de vrije momenten of tijdens studentenactiviteiten.

Het INnetCampus-effect

Het project had een grote sociale impact op zowel deelnemers als organiserende universiteiten en hogeschool. Wat betreft het project als brug naar de universiteit, gaf 62% van de respondenten aan dat het project hen heeft aangemoedigd om hogere studies aan te vangen. De overige 38% vond dit niet doorslaggevend omdat ze al vast besloten waren een opleiding te volgen binnen het hoger onderwijs. Op het moment dat het project eindigde (augustus 2018), ging 56% van de deelnemers naar een universiteit of hogeschool. De overige 44% zat nog in het middelbaar onderwijs en was van plan verder te studeren.

Een deelnemer aan het project, op het moment van de bevraging student Spaans Filologie aan de Universiteit van Granada, zei:

“So the question is: What did it mean for me to participate in INnetCampus? Well, a before and an after in my life, since it literally changed my vision of life, as well as of university. It’s made me grow as a person and show myself that I am capable, that it’s closer, that I can stand on my own and that the limit is only where you want to put it.”

Voor de evaluatie van het INnetCAMPUS-project werden ook 25 ouders telefonisch gecontacteerd en geïnterviewd in semi-gestructureerde vorm. Alle ouders gaven als belangrijkste reden voor deelname aan het project, de kans die het project bood om hun kinderen op alle niveaus te verrijken. Het feit van in een internationale context kennis te kunnen maken met andere studenten met een beperking en de leeransen m.b.t. Engels als werktaal. De meerderheid verklaarde dat de ervaring hen heeft geholpen om hun angst weg te nemen voor de internationale mobiliteit van hun kinderen met een beperking.

Een significante groep ouders (n=16) zag vooral veranderingen in diverse aspecten die verband houden met eigenwaarde, motivatie, veiligheid en sociale participatie van hun kinderen.

“In the short period she’s back, I noticed she gained maturity. This experience stimulated her to think about studying in higher education, even to go abroad. It was a unique opportunity, many thanks for that!” (Mother of a participant at the Campus at AP University College in Antwerp, 2017).

Voor de organiserende universiteiten en hogeschool was de impact opmerkelijk op vlak van sensibilisering en het sociale bewustzijn. Nog nooit was de zichtbaarheid van studenten met een beperking zo groot als in die week en dit voor alle geledingen (onthaal, medestudenten, docenten, administratief, leidinggevend, ...).

Een belangrijke output van het project ten slotte is de ‘*Methodological Guide for the Educational Transition to University of Students with Disabilities*’. De gids bevat o.a. een gedetailleerd “*Educational Transition Protocol for Students with Disabilities*”, dat zich richt op verschillende betrokkenen (studenten met en zonder beperking, lesgevend personeel en families van).

INnetCampus wordt INcampus

Het grootste obstakel in de organisatie van het project aan Belgische kant betrof de werving van jongeren met een beperking om deel te nemen aan de drie campussen (in Granada, Lissabon en Antwerpen). Terwijl de Portugese en Spaanse partner na één oproep al wachtlijsten dienden aan te leggen, hadden we voor de 15 Belgische plaatsen ver voorbij de uiterste inschrijvingsdatum amper enkele ingevuld. Nochtans werd de call ruim verstuurd naar de OV4-opleidingen en gezinnen via e-mail, werd de oproep geplaatst op verschillende websites en tijdschriften, of promotie gemaakt tijdens inclusieve initiatieven. Pas na een assertieve telefoonronde geraakten bepaalde stakeholders overtuigd dat het ‘wel iets was voor hun leerlingen of kinderen’.

Vanuit de ervaringen met de Erasmusweken organiseert AP Hogeschool sindsdien jaarlijks een kennismakingsweek – INcampus

genaamd – om de drempel naar het hoger onderwijs te verlagen voor leerlingen met een beperking in de derde graad (buiten)ge-woon secundair onderwijs. Ook vandaag blijft de grootste moeilijkheid het bereiken van potentiële deelnemers. Het zegt iets over de heersende beeldvorming bij scholen en ouders dat dit zes jaar na de invoering van het M-decreet nog steeds nodig is. Ruim 10 jaar na ratificering van het VRPH ontbreekt het nog altijd aan een gedeel- de inclusieve visie en vlotte doorstroming van leerlingen met een beperking naar het hoger onderwijs.

Beno SCHRAEPEN & Els PAZMANY

Beno Schraepen en Els Pazmany zijn docenten aan de AP Hogeschool, Departement Gezondheid en Welzijn. Zij organiseerden samen met collega’s van de universiteiten van Granada en Lissabon en Once Foundation, de INnetCampus-weken in het kader van het gelijknamige Erasmus+ project.
Contact: beno.schraepen@ap.be

NOTEN

1. Het VRPH-comité is het VN-orgaan van onafhankelijke deskundigen dat toeziet op de uitvoering van het verdrag door de staten die partij zijn.
2. Onder moeilijkheden in basisactiviteiten worden die moeilijkheden verstaan bij het uitvoeren van een taak of handeling door een persoon zoals zien, horen, til- len, buigen, enz.
3. Het buitengewoon secundair onderwijs is ingedeeld in 4 opleidingsvormen (OV) die onderwijs aanbieden i.f.v. van de gangbare types. OV3 biedt een algemene, sociale en beroepsvorming met als doel maatschappelijk participeren en tewerk- stelling in het gewone arbeidsmilieu. Het onderwijs binnen OV2 is gericht op maatschappelijk functioneren en participeren in een (werk)omgeving waar on- dersteuning voorzien is. OV1 biedt de leerling een sociale vorming die leidt naar integratie in een beschermd leef- en/of werkmilieu.
4. Uit het antwoord op de schriftelijke parlementaire vraag (nr 390, 19/02/2020) van Kristof Slagmulder m.b.t. Buitengewoon secundair onderwijs - Doorstroming naar hoger onderwijs. De vraag werd gesteld aan minister van onderwijs Ben Weyts in het Vlaams parlement en vind je terug op <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1545060>
5. Uit het antwoord op de schriftelijke parlementaire vraag (nr 210, 2017-2018) van Ingeborg De Meulemeester m.b.t. Hoger onderwijs – Studenten met een beper- king. De vraag werd gesteld aan toenmalig minister van onderwijs Hilde Crevits en vind je terug op <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/1220526>

LITERATUURLIJST

- Degener, T. (2017) ‘A human rights model of disability’, en P. Blanck & E. Flynn (eds.), *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights* (pp. 31–50). London: Routledge.
- Ec.europa.eu. (2018). Disability statistics - access to education and training - Statistics Explained. [online] beschikbaar op: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_access_to_education_and_training.
- Medina, M. (2017). “La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas”. Colección Convención ONU. Nº 21.
- OHCHR (The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights). (2013). Thematic study on the right of persons with disabilities to education, A/HRC/25/29.
- Oliver, M. (2009) *Understanding Disability: From theory to practice*. 2nd ed. Hamp- shire: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (2013) ‘The social model of disability: thirty years on’, *Disability & Society*, 28 (7): 1024–1026.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No.4 (2016) on Article 24: on the right to inclusive education, 26 November 2016, CRPD/C/GC/4.
- UNCRPD (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities). 2014a. Concluding observations on the initial report of the European Union, 2 October 2015, CRPD/C/EU/CO/1.
- UNIA (2016). Inklusief onderwijs in Vlaanderen. Een tussentijdse analyse (pdf, 47 p.) (697 kB) te raadplegen op https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inklusief_onderwijs-CRPD.pdf

Vijf jaar integrale jeugdhulp, kon het decreet het tij keren?

Elke ROEVENS, Stefaan PLEYSIER, Johan PUT, Liesbeth OP DE BEECK, Tine VAN REGENMORTEL, Koen HERMANS, Joris VOETS

In 2014 ging het decreet integrale jeugdhulp van start. De jeugdhulp is sindsdien niet meer georganiseerd in afzonderlijke eilandjes die leiden tot breuken in het hulpverleningstraject van de jongere. Samenwerking en afstemming van actoren in de jeugdhulp staan vanaf dat moment centraal, met het belang van de minderjarige als gezamenlijke drijfveer. Althans op papier... Of dat ook zo vertaald werd in de praktijk en bij uitstek of de jongeren daarvan de effecten kunnen ondervinden in hun traject, is een cruciale vraag. Het decreet voorzag daarom in een evaluatie van de integrale jeugdhulp na een periode van vijf jaar. Deze evaluatie werd in opdracht van het departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin uitgevoerd door het Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.¹ De belangrijkste bevindingen worden in deze bijdrage toegelicht.

Doelstellingen op papier

Het zijn de centra voor integrale gezinszorg, de centra voor leerlingenbegeleiding, voorzieningen uit de sectoren gezinszorg, gehandicaptenzorg en bijzondere jeugdbijstand, de centra voor algemeen welzijnswerk en pleegzorg die de volgens artikel 8 van het Decreet integrale jeugdhulp zeven doelstellingen moeten verwezenlijken. Deze doelstellingen zouden moeten worden gerealiseerd door middel van een integrale samenwerking en afstemming. De doelstellingen beperkten zich eerder tot enkele algemene en fundamentele uitgangspunten. We lichten ze kort toe.

Een eerste doelstelling is de zogenaamde vermaatschappelijking van de jeugdhulp. Daarbij komt de klemtoon van de hulpverlening te liggen op de eigen kracht en het netwerk van de jongere, zodat de instroom in de hulpverlening zoveel mogelijk vermeden wordt en een ingrijpende interventie een uitzondering blijft. De tweede doelstelling voorziet, waar noodzakelijk, in een betere toegang tot de niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp en een betere stroomlijning in het aanbod van de rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp. De derde doelstelling streeft een continu (= zonder breuken), maar toch flexibel (= naar de noden van de jongere) hulpverleningstraject na. Cliëntoverleg en bemiddeling moeten hierbij helpen. De vierde doelstelling heeft specifiek aandacht voor verontrustende situaties: iedere actor moet deze kunnen herkennen en er gepast op reageren. Dat is een gedeelde verantwoordelijkheid en wordt mede ondersteund door de inrichting van gemandateerde voorzieningen (ondersteuningscentra jeugdzorg en vertrouwenscentra kindermishandeling). De vijfde doelstelling beoogt de (tijdelijke) inzet van het crisisnetwerk, uitsluitend wanneer dat noodzakelijk is. In dat netwerk worden de krachten van een aantal organisaties gebundeld om noodsituaties op te vangen. De zesde doelstelling wil de participatie van de minderjarigen en hun context vergroot zien, en dat op het niveau van de individuele casus, van de voorziening en van het bredere beleid. Tot slot wordt de integrale aanpak van de jeugdhulp nagestreefd, onder andere door de mogelijkheid om hulpvormen uit verschillende sectoren (of de vroegere 'eilandjes') te combineren in de praktijk.

Metten van de doelstellingen in de praktijk

De mate waarin de vooropgestelde doelstellingen van het decreet in de praktijk worden bereikt na vijf jaar, werd in de evaluatie getoetst aan de ervaringen van minderjarigen, ouders, jeugdhulpaanbieders en verwijzers tot de jeugdhulp. Aan de hand van hun expertise en ervaringen, in combinatie met een voor dit onderzoek opgesteld toetsingskader, werd een foto genomen van de jeugdhulp. Het toetsingskader kwam tot stand door de zeven doelstellingen van het decreet verder te operationaliseren tot acties en indicatoren aan de hand van een documentanalyse en het consulteren van een ervarings- en expertpanel. Het toetsingskader moest ons toelaten na te gaan in welke mate er in 2019 sprake is van een doelbereiking, wat daartoe de werkzame factoren zijn en op welke punten er nood is aan bijsturing om de doelstellingen (beter) te realiseren.

De resultaten zijn gebaseerd op vijf focusgroepen met 37 verwijzers en vijf focusgroepen met 38 jeugdhulpaanbieders, telkens verdeeld over de vijf Vlaamse provincies. Verder vonden er groeps gesprekken en interviews plaats met 22 jongeren en 8 ouders. De resultaten werden finaal ook aan het voorzittersoverleg van het Intersectoraal Regionaal Overleg Jeugdhulp (IROJ) voorgelegd, op basis waarvan nuanceringen en contextualisering konden gebeuren. Tot slot werden de resultaten besproken met een aantal professionelen uit de verschillende sectoren, cliëntvertegenwoordigers en de stuurgroep van het onderzoek met het oog op het formuleren van aanbevelingen.

Hoewel een breed aantal deelnemers betrokken werd en de resultaten maximaal afgetoetst werden, blijven de resultaten een weergave van de perceptie (met bijhorende individuele klemtonen) van de bevraagde actoren binnen de jeugdhulp. De resultaten van dit kwalitatieve onderzoek worden best geïnterpreteerd – waar mogelijk – in combinatie met cijfergegevens die voor handen zijn uit registraties en (meer gerichte) onderzoeken.

Vooruitgang door het decreet

De praktijk van de jeugdhulp werd door toedoen van het decreet

daadwerkelijk in beweging gezet in de richting van de decretaal geformuleerde doelstellingen. Het decreet promoot een aantal werkingsprincipes waarop de praktijk beslissingen steunt, richt concreet een aantal instanties in en voorziet in enkele instrumenten die deze beweging aansturen.

Werkingsprincipes

Het werkingsprincipe om in eerste instantie uit te gaan van de eigen kracht en die van het netwerk geraakt meer ingeburgerd. Het groeiende geloof hierin zet zich in de praktijk verder door in een reflex om te zoeken naar oplossingen in de eigen context. Een tweede principe om zo veel mogelijk te kiezen voor de minst ingrijpende hulpverlening bij gelijke efficiëntie en effectiviteit wint eveneens terrein. Zo wordt er vaker gekozen voor pleegzorg waardoor de jongere zo lang mogelijk in een gezinsomgeving kan blijven vooraleer er meer ingrijpende hulpverlening zoals een residentieel verblijf in een instelling ingeschakeld wordt. Een derde principe dat steeds meer ingeburgerd geraakt is het belang om continuïteit en flexibiliteit na te streven. Flexibiliteit laat zich vooral zien wanneer in hulpverleningstrajecten oplossingen voor een situatie gevonden kunnen worden in de eigen organisatie of voorziening. Een vierde principe waarin grote stappen vooruit worden gesignaleerd, is de bewustwording in de omgang met verontrustende situaties. De aandacht voor en kennis van verontrusting is groter geworden en men lijkt zich meer bewust van de gedeelde verantwoordelijkheid die in deze situaties nodig is. Ook voor het vijfde principe, participatie, wordt er aangegeven dat er een tendens is tot meer participatie. Die trend slaat momenteel vooral op de bewustwording van het belang hiervan, en minder op concrete acties. Tot slot is de wil tot meer integraal werken versterkt in de afgelopen jaren. Er is meer wederzijds begrip, sectoren kennen elkaar beter en er wordt binnen bepaalde casussen duidelijk meer samengewerkt. Dat blijft echter vaak beperkt tot een noodzakelijke samenwerking in dringende dossiers en gaat minder over een preventieve structurele inbedding.

Onrechtstreeks heeft het decreet ook een invloed op de doelstellingen doordat het bepaalde tendensen bevestigt en bestendigt die reeds in de hulpverlening aanwezig waren. Dat is vooral duidelijk op het vlak van het kijken naar de kracht van de jongere en zijn netwerk, de jongere meer betrekken in het hulpverleningstraject en elkaars expertise inschakelen door samenwerking. De bevestiging van deze tendensen wordt bovendien versterkt door succeservaringen in de praktijk. Het samengaan van beide duwt de doelbereiking sneller in de goede richting.

Instanties

De door het decreet bestendigde of opgerichte instanties zoals de toegangspoort, de gemandateerde voorzieningen en het crisismeldpunt, dragen ook bij tot de doelbereiking.

De toegangspoort is de instantie die de vraag en het aanbod van niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp op elkaar afstemt in concrete casussen. Zij wijzen een plaats toe aan de jongeren. De werking van de toegangspoort zorgt daardoor voor meer overzicht in het aanbod aan niet-rechtstreeks toegankelijke hulp en een meer objectieve toewijzing van de (schaarse) beschikbare plaatsen. De betere toegang geldt vooral voor jongeren met dringende en/of complexe hulpvragen, de kansen voor deze worden immers verhoogd door een priorsysteem dat men hanteert. De consultfunctie die de toegangspoort bijkomend opneemt wordt duidelijk geapprecieerd

door de professionelen die zich hierdoor gesteund voelen in moeilijke situaties.

Er kan ook beter worden omgegaan met verontrustende situaties door de ondersteuning van de gemandateerde voorzieningen. Zeker in situaties waar het cliëntsysteem openstaat voor hulp, voelen actoren zich gesterkt in het maken van keuzes omtrent acties die ze kunnen ondernemen. Belangrijk bij beide instanties is echter een tijdige aanmelding voor het beste resultaat.

De verdere ondersteuning van een centraal permanent crisismeldpunt dat advies en een oplossing kan bieden aan organisaties die een crisis aanmelden, is voor de praktijk geslaagd. Het meldpunt is bekend en vlot bereikbaar, organisaties voelen zich gesteund op korte termijn tijdens de crisis, maar ook soms op langere termijn.

Instrumenten

Het decreet voorziet tot slot in enkele instrumenten die eveneens rechtstreeks bijdragen tot de realisatie van de doelstellingen. Ten eerste is er theoretisch meer gepaste hulpverlening mogelijk door het combineren van hulpvormen uit verschillende sectoren. In de praktijk worden de mogelijkheden echter sterk ingeperkt door een capaciteitstekort. Ten tweede zorgt de inzet van cliëntoverleg en bemiddeling voor meer continuïteit binnen een traject. Cliëntoverleg en (zij het in mindere mate) bemiddeling wordt meer gebruikt, maar opnieuw blijkt het belangrijk om deze meer en vroeger in een traject in te zetten voor een beter resultaat.

Schijnbare vooruitgang door het decreet

In de praktijk wordt door de actoren binnen de jeugdhulp melding gedaan van keuzes in het traject van de jongere die op het eerste gezicht een doelbereiking lijken te ondersteunen.

Hulpverleners houden bijvoorbeeld zo lang mogelijk vast aan het inschakelen van de eigen kracht en het netwerk van de jongere of begeleiden de jongere zo lang mogelijk zelf intern binnen de eigen organisatie om breuken te vermijden. Ook in verontrustende situaties houdt men de jongere zo lang mogelijk onder eigen begeleiding vanuit een groot verantwoordelijkheidsgevoel om gepast om te gaan met de situatie.

Deze principes worden echter toegepast uit noodzaak en niet bepaald vanuit een beweegreden die positief is voor het traject van de jongere. Verklaringen voor deze keuzes zijn met name een gevoel dat men de jongeren niet te snel mag/kan loslaten omdat (meer) gepaste hulp in een vervolgetraject niet beschikbaar is, dat men na een weloverwogen aanmelding bij de toegangspoort, een gemandateerde voorziening of het crisismeldpunt soms teruggefloten wordt, of dat men opziet tegen de administratieve taken die ondernomen moeten worden of de verantwoordelijkheden² die daarbij komen kijken.

Meer ingrijpende hulp wordt zo wel eens te laat ingeschakeld. Het gevaar is dat de eigen kracht, het netwerk of de ingezette (minder ingrijpende) hulp overbelast geraken: zij krijgen de verantwoordelijkheid over een problematiek die deze hulp overstijgt. Bovendien dreigt deze problematiek net door het ontbreken van de gepaste hulp verder te escaleren.

Verhoopte, maar gemiste vooruitgang

Uit de evaluatie blijkt echter ook dat er op een aantal fronten geen vooruitgang is geboekt.

De rechtstreeks toegankelijke hulpverlening blijft voor zowel hulpverleners als cliënten gefragmenteerd. De toegang tot hulpverlening blijft zeker voor jongeren in armoede en jongeren met een migratieachtergrond moeilijk. De toegang tot de niet-rechtstreeks toegankelijke hulp lijkt er volgens de respondenten voor jongeren met enkelvoudige problematieken minder op vooruit te zijn gegaan dan voor jongeren met meer complexe problematieken.

Op vlak van continuïteit blijkt dat het decreet voornamelijk zorgt voor aandacht voor continuïteit in processen en niet gericht is op relationele continuïteit. Dit laatste is volgens de praktijk echter essentieel. De coördinatie in een hulpverleningstraject die de (relationele) continuïteit zou kunnen bevorderen, wordt zeer duidelijk gemist.

Wat het crisisnetwerk betreft blijkt dat hier steeds meer jongeren terecht komen die niet of niet ten gronde elders worden geholpen. Zij zijn eigenlijk wachtende op meer gepaste hulp en gaan daardoor van crisis naar crisis, met onvermijdelijke breuken tot gevolg. Het verzekeren van een goede doorstroom in en naar de reguliere hulpverlening zou het crisisnetwerk de nodige ademruimte kunnen geven. Ook kan het verder uitbouwen van een aanbod crisishulp op alle niveaus van intensiteit (afhankelijk van de regio) de druk verminderen.

Of een meer participatieve hulpverlening bereikt kan worden door enkel de inzet van de instrumenten waarin het decreet voorziet, staat in de praktijk ter discussie: de participatiegedachte is eerder een houding die in alle facetten van de hulpverlening zou moeten doorwerken.

Tot slot bemoeilijkt een meer structureel aspect het bereiken van de laatste doelstelling, namelijk het integraal samenwerken. Iedere sector blijft gebonden aan eigen financieringssystemen, erkenningen, sectorspecifieke wetgeving, procedures en taken. Dat maakt samenwerking in de praktijk complex en soms zelfs onmogelijk. Zo werd gewezen op de verschillen tussen de werking van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (waar de hulp samengesteld wordt op basis van een persoonsgebonden financiering) en de overige sectoren (waar de hulp samengesteld wordt op basis van modulering).

Kering van het tij?

De praktijk van de jeugdhulp heeft al een hele weg afgelegd richting een ware *integrale* jeugdhulp. De kering is dus ingezet. Toch worden de doelstellingen van het decreet op het moment van de evaluatie, na vijf jaar, duidelijk nog niet volledig bereikt. De verhoopde vooruitgang blijft op een aantal aspecten achterwege. Zorgwekkend is zelfs de schijnbare doelbereiking doordat enkele werkingsprincipes veeleer toegepast worden uit noodzaak, dan dat dit echt gebeurt in het voordeel of belang van de jongere.

Terwijl het decreet maximaal probeert in te zetten op vrijwillige hulpverlening, de eigen krachten en het netwerk om meer ernstige situaties tijdig te ondervangen, lijkt net dat er soms toe te leiden dat deze situaties dus wel het gevaar lopen om uiteindelijk te escaleren. Het decreet voorziet dan wel in systemen zoals het priorsysteem bij de toegangspoort, de crisishulp en de gerechtelijke hulp om deze situaties op te vangen. Deze systemen worden echter geconfronteerd met een groter dan voorziene problematische uitstroom uit de reguliere en minder ingrijpende hulpverlening en dreigen hierdoor op hun beurt dicht te slibben.

Ondanks de doelstellingen op papier en de geboekte vooruitgang in de praktijk, verhoogt dus de druk substantieel op zowel de minder ingrijpende als de gerechtelijke hulpverlening. De draagkracht van alle betrokken actoren wordt hierdoor uitgedaagd.

Hulp gevraagd voor de hulpverlening

In de praktijk zou de jeugdhulp steeds in staat moeten zijn om het meest gepaste traject met de jongeren af te leggen, bekeken vanuit hun noden en mogelijkheden. Uit onze evaluatie blijkt dat dat nog niet het geval is.

Voor een integrale werking moet de praktijk aangespoord worden om tijdig samenwerkingen aan te gaan. Deze kunnen zowel binnen als buiten de integrale jeugdhulp vorm krijgen. Op die manier zijn escalaties door aarzelend optreden tijdig te ondervangen. Maar de praktijk kan dat niet alleen.

Het beleid moet de hulpverlening ondersteunen om verder te ontwikkelen tot een ware integrale jeugdhulp. Zes aanbevelingen kunnen daartoe bijdragen. De hulpverlening moet versterkt worden op de verschillende niveaus (1): de inzet van de eigen kracht en netwerk vergt voldoende professionele ondersteuning waar nodig, minder ingrijpende hulpverlening moet versterkt worden in verhouding tot de verantwoordelijkheid die het decreet aan deze hulpverlening oplegt (namelijk het vermijden van meer ingrijpende hulp) en de doorstroming naar vervolghulp moet verzekerd worden wanneer nodig. Het antwoord hiervoor ligt voornamelijk in de uitbreiding van capaciteit en ruimte voor de uitbreiding van expertise. Daarmee is de kous echter niet af. Verantwoordelijkheden van de verschillende actoren moeten verduidelijkt worden en het opnemen van deze verantwoordelijkheden vergt voldoende honorering (2). De nood aan coördinatie die een relationele continuïteit beter kan garanderen moet verfijnd en in de praktijk gebracht worden (3). Het aanmoedigen van een meer participatieve basishouding helpt in het uitstippelen van een traject afgestemd op de behoeften en mogelijkheden van de jongeren (4). Verder dient een systematische feedback door de toegangspoort, de gemandateerde voorziening en het crisismeldpunt te gebeuren indien de vraag van de aanmelder niet gevolgd wordt (5). Tot slot moeten de sectorspecifieke regels en procedures over de sectoren heen afgestemd worden (6).

Dit alles moet ertoe leiden dat de praktijk de nodige speelruimte krijgt om naar eer en geweten acties op te zetten ten volle in het belang van de jongere.

**Elke ROEVENS, Stefaan PLEYSIER,
Johan PUT, Liesbeth OP DE BEECK,
Tine VAN REGENMORTEL, Koen HERMANS, Joris VOETS**

Elke Roevens (LINC, KU Leuven)

Stefaan Pleysier (LINC, KU Leuven)

Johan Put (ISR & LINC, KU Leuven)

Liesbeth Op de Beeck (HIVA, KU Leuven)

Tine Van Regenmortel (HIVA, KU Leuven & Tilburg School of Social and Behavioral Sciences, Tilburg University)

Koen Hermans (LUCAS & Centrum voor Sociologisch Onderzoek, KU Leuven)

Joris Voets (Vakgroep Bestuurskunde en Publiek Management, UGent)

Contactadres: stefaan.pleysier@kuleuven.be

NOTEN

1. Roevens, E., Op de Beeck, L., Pleysier, S., Put, J., Van Regenmortel, T. Hermans, K., Voets, J. (2020). Evaluatie van het decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp. Leuven: Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Het volledige rapport is terug te vinden op de website van het Steunpunt Welzijn Volksgezondheid en Gezin: <https://steunpuntwvg.be/images/swvg-3-rapporten/rapport-ef36-evaluatie-ijh>.
2. Bij een doorverwijzing naar de toegangspoort of de gemandateerde voorziening blijven er een aantal verantwoordelijkheden bij de aanmelder liggen en blijft men dus betrokken bij het traject van de jongere.

Sociale ongelijkheid en levenskansen

De perceptie van kinderen

Imane KOSTET

In dit artikel analyseer ik wat de socio-economische aspiraties en toekomstverwachtingen zijn van een diverse groep kinderen en hoe ze kijken naar de relatie tussen ongelijkheid en levenskansen. Deze leerlingen geloven sterk dat de sociaal-economische positie van individuen afhankelijk is van de eigen verdiensten, ongeacht socio-economische achtergrond, en drukken tevens een groot vertrouwen uit in hun eigen kansen om de sociale ladder op te klimmen. Tegelijkertijd wijst onderzoek uit dat financieel kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond veel minder kans hebben om het goed te doen op school. Hoe zien kinderen de verdeling van levenskansen zelf?

Aspiraties in een context van ongelijkheid

Internationaal onderzoek toont aan dat er een grote prestatiekloof heerst tussen kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen en dat deze kloof bijna nergens in de OESO-landen zo groot is als in het Vlaams onderwijs (OECD, 2017). Zowel beleids- als onderwijsactoren wijzen wel eens op een 'gebrek aan hoge aspiraties'¹ bij kwetsbare jongeren en hun ouders als een van de oorzaken van deze ongelijkheden, maar deze stelling wordt wetenschappelijk weinig ondersteund (Archer et al., 2014).

Socio-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond hebben hoge aspiraties, zelfs hogere dan hun kansrijkere leeftijdsgenoten

Studies wijzen immers uit dat socio-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond hoge aspiraties hebben, en in verschillende contexten zelfs hogere dan hun kansrijkere leeftijdsgenoten. Dit wordt ook wel eens de 'aspirations-achievement paradox' genoemd (Van Praag et al., 2015). Kwetsbare jongeren geven aan dat ze zich sterk willen inzetten zodat ze de sociale ladder kunnen opklimmen (Salikutluk, 2016), hoewel sociale mobiliteit structureel erg moeilijk blijft. Sociale ongelijkheid wordt in het Vlaams onderwijs zelfs gereproduceerd omdat de prestaties van leerlingen hier sterk afhankelijk blijven van hun socio-economische en etnische achtergrond (OECD, 2017). Bovendien zijn kinderen met een migratieachtergrond sterk oververtegenwoordigd in de armoedecijfers. Als we kijken naar de stad Antwerpen, zien we dat 6,2%

van de kinderen van Belgische afkomst een armoederisico loopt, dat wil zeggen dat ze leven in een gezin met een beschikbaar inkomen onder de Belgische armoedegrens², ten opzichte van 37,8% van de kinderen met een migratieachtergrond (Kind & Gezin, 2018). Ondanks deze sterke socio-economische en etnische ongelijkheden, is er echter nog maar weinig geweten over hoe kinderen hun eigen kansen inschatten en hoe ze zelf kijken naar de relatie tussen ongelijkheid en levenskansen in het algemeen.

Het onderzoek

Dit artikel³ is gebaseerd op twee diepte-interviewrondes bij kinderen in verschillende Antwerpse scholen. In de eerste ronde werden 47 kinderen bevraagd in het laatste jaar van het basisonderwijs. De basisscholen werden geselecteerd voor hun ligging in een kwetsbare of juist kansrijkere wijk, de achtergrondkenmerken van de leerlingen en het onderwijsnet. Deze zorgvuldige selectie zorgde voor een diverse groep respondenten die aansluit bij de grootstedelijke realiteit. 35 van de 47 leerlingen hebben minstens een (groot)ouder afkomstig uit een ander land dan België. 25 leerlingen identificeren zichzelf als moslim, 12 kinderen als christen en 10 kinderen als niet-religieus. Op socio-economisch vlak zien we grote verschillen, van leerlingen die afkomstig zijn uit de hogere middenklasse tot leerlingen die volgens hun leerkrachten leven onder de armoedegrens. In deze ronde peilde ik naar de socio-economische aspiraties van de leerlingen door hun eerst te vragen waar ze hun gezin zouden plaatsen op een sociale ladder waarbij één stond voor arm en tien voor rijk. Vervolgens vroeg ik hun waar ze later zelf willen staan als ze een eigen huishouden hebben. In de tweede onderzoeksrunde bevroeg ik een selectie van 24 leerlingen opnieuw nadat ze de overgang maakten naar het eerste middelbaar; 23 respondenten kwamen terecht in de A-stroom en 1 in de B-stroom. In deze ronde beantwoordden de kinderen min of meer dezelfde vragen als in het zesde leerjaar en peilde ik verder naar hoe ze verschillende levenskansen inschatten. Ik liet ze onder andere volgende stellingen

aanvullen met ‘minder’, ‘evenveel’ of ‘meer’: ‘Ik heb ... kans als/dan mijn klasgenoten om mijn dromen te bereiken’; ‘Ik geloof dat ik mezelf ... moet bewijzen als/dan mijn klasgenoten’; ‘Kinderen met minder geld hebben ... kans om het goed te doen op school’; ‘Kinderen met een migratieachtergrond hebben ... kans om het goed te doen op school’. De interviews werden letterlijk uitgetypt en kregen verschillende codes toegekend. Na een eerste analyse van de codes, ontwikkelde ik een schema waarin ik de verschillende percepties op aspiraties, levenskansen en sociale mobiliteit bijeenbracht. Deze percepties werden grondig geanalyseerd en verder verfijnd door een herhaald codeerproces. De citaten in dit artikel werden letterlijk overgenomen. Hoewel de bredere analyse in dit artikel gebaseerd is op de twee rondes, komen alle citaten uit de tweede onderzoeksrunde (eerste middelbaar).

Resultaten

Om inzicht te krijgen in de ambities van leerlingen en hoe ze de relatie tussen ongelijkheid en levenskansen inschatten, kijken we eerst naar hun socio-economische aspiraties en hoe ze geloven hun gewenste sociale positie te bereiken. Vervolgens bestuderen we hoe de leerlingen hun eigen levenskansen inschatten en die van kinderen in armoede en/of met een migratieachtergrond.

Opwaartse mobiliteit door ‘hoge statusberoepen’

Om te onderzoeken of de leerlingen streven naar opwaartse sociale mobiliteit, positioneren ze hun gezin op een sociale ladder van één (arm) tot tien (rijk). Vervolgens stippen ze aan waar ze later zelf willen staan als ze een eigen huishouden hebben. De leerlingen geven aan (a) een trede of twee te willen opklimmen ten opzichte van de huidige positie, (b) de ladder sterk te willen opklimmen of superrijk te willen worden, of (c) op dezelfde positie te willen blijven staan. De drie groepen zijn ongeveer even groot en in elke groep zitten zowel kwetsbare als kansrijke kinderen, hoewel de meest kwetsbare leerlingen aangeven de sociale ladder ten minste een beetje te willen opklimmen.

De leerlingen die zich niet noodzakelijk willen omhoogwerken, geven ongeacht thuissituatie aan dat ze tevreden zijn met hun huidige situatie en dat ze niets tekortkomen. Degenen die wel streven naar opwaartse sociale mobiliteit stellen dat ze niet willen dat hun eigen kinderen later iets zouden tekortkomen en dat ze graag geld zouden doneren aan goede doelen. De kinderen die superrijk willen worden, geven bovendien aan dat ze graag een wereldreis zouden maken. Opmerkelijk is ook dat kinderen een hogere positie willen zodat ze hun ouders of bredere familie financieel kunnen steunen. Dit is vooral opvallend bij leerlingen die geloven dat hun ouders naar België zijn gemigreerd om hun een ‘beter leven’ te garanderen. Deze kinderen uiten een zekere vorm van loyaliteit en stellen dat ze hun ouders willen ‘terugbetalen’ voor alles dat ze hebben gekregen van hen. Ana⁴, bijvoorbeeld, vertelt dat haar ouders financiële problemen ondervinden omdat ze door hun onwettig verblijf laagbetaald, niet-aangegeven werk verrichten. Ze is zich bewust van de precaire situatie waarin ze zich bevinden en hoopt later zelf meer geld te verdienen:

Ana: Zodat mijn ouders, dat die wel ooit, als die later oud zijn, dat die wel leven. Dat die dat wel kunnen meemaken, dat ze hebben wat ze willen. (...) Oh ja, dat die niet zo van gaan voelen zoals vroeger, van oh nee wij hebben geldtekort ofzo. Ik wil dat hen wel ooit geven. En ik wil ook later, als ik kinderen heb, dat die dan echt zo blij gaan zijn. (...) Ik probeer zo goeie punten te halen om zo een beetje te danken,

zeg maar. Want die werken superhard en mijn papa en mama hebben gezegd dat die gewoon in België zijn voor mij, dat ik gewoon een goeie toekomst ga hebben want in Georgië is dat iets moeilijker. Dus daarom. Dus als ik gewoon slechte punten haal, dan heeft dat gewoon geen nut, dan gaan we terug naar Georgië en moet ik helemaal opnieuw beginnen. Dan is mijn leven voorbij. (...) Ik weet dat als ik goeie punten haal, dat ik een betere toekomst ga hebben.
(13j, Georgische afkomst)

De leerlingen geloven allemaal dat ze hun gewenste sociale positie kunnen bereiken door een goed diploma te halen en een goede job uit te oefenen. We zien dat een grote meerderheid streeft naar ‘hoge statusberoepen’ zoals die van dokter, ingenieur, dierenarts of architect. Een klein aantal leerlingen gelooft verder geld te kunnen verdienen door uit te blinken in een hobby zoals voetbal. Enkel geven ook aan dat ze geïnspireerd zijn door hun ouders, zoals Alexander die in de voetsporen van zijn ouders dokter wil worden. Aan de andere kant, vertellen de meest kwetsbare leerlingen dat ze streven naar deze beroepen omdat hun ouders hen stimuleren verder te geraken dan ze zelf als ouder zijn geraakt. Hoewel leerlingen doorgaans dus willen toewerken naar gelijkaardige beroepen, liggen hun kansen ver uiteen. Terwijl Alexander stelt dat hij bij zijn huiswerk hulp krijgt van zijn ouders, vertelt Adar, die ook dokter wil worden, dat hij hulp vraagt aan zijn jongere broertje. Waar Alexander een eigen slaapkamer heeft waar hij kan studeren, rapporteert Adar dat hij met zijn gezin van zes woont in een tweeslaapkamerappartement. Hoe gaan kinderen om met deze ongelijke levenskansen? Zijn ze zich bewust van hun sociale positie en hoe schatten ze hun eigen kansen op opwaartse sociale mobiliteit in?

“Ik zou alles stopzetten om mijn dromen te bereiken”

De meeste leerlingen drukken veel vertrouwen uit in de toekomst en benadrukken de autonomie die ze zelf hebben om hun dromen te bereiken. Ze geven aan dat ze alles kunnen bereiken als ze maar hard genoeg werken en lijken dus sterk te geloven in de meritocratie, een maatschappij waarin iemands sociale positie afhankelijk zou zijn van de eigen verdiensten of merites. De meeste leerlingen verwachten niet dat hun eigen etnische of socio-economische achtergrond een negatieve impact zal hebben op hun prestaties en dromen. Meer nog, ze geven bijna allemaal aan dat ze tenslotte een ‘normale’ financiële thuissituatie hebben. Ze zien zichzelf niet als rijk noch arm, wat deels verklaart waarom ze niet geloven dat ze het potentieel moeilijker of makkelijker zullen hebben dan anderen om een stabiele inkomenspositie op te bouwen. Zoals we hierboven zagen, is Ana een van de weinigen die zich wel bewust is van haar kwetsbare achtergrond, maar ook zij uit een geloof in opwaartse mobiliteit. Doha vertelt dat haar etnische achtergrond een rol kan spelen, maar net als Ana gelooft ze niet dat dit haar toekomst zal determineren:

Interviewer: Je schrijft dat je meer kansen hebt om je dromen te bereiken?

Doha: Omdat ik daar echt, ik weet nu al dat ik daar echt hard voor ga werken, mijn dromen.

Interviewer: Harder dan de rest?

Doha: Harder dan de rest, ja. Ik zou er echt alles voor stopzetten om mijn dromen te bereiken. (...) Dat zit in de familie, ja dat zit in onze familie. (...) Iedereen is zelfstandig, iedereen.

Interviewer: Je gelooft wel dat je jezelf meer gaat moeten bewijzen dan anderen. Waarom?

Doha: Omdat ik uhm een andere nationaliteit heb. Dat is gewoon zo in de wereld. (...) Snapt ge, die verwachten minder van u maar uiteindelijk kunt gij, kunt gij zoveel en daarna gaan die zo ontgoocheld zijn en

das leuk om te zien. (...) Omdat ze dat niet verwachten van zo iemand.
 Interviewer: Hoe ga je je bewijzen?
 Doha: Echt hard werken, echt laten zien dat ik dat wel kan, al zeggen die van niet. (...) Ik vind dat spijtig, ja want zo zit de wereld in elkaar.
 (...) Dat motiveert mij wel voor harder te werken.
 (13j, Marokkaanse afkomst)

Sommige leerlingen zijn zich wel bewust van een mogelijke bevoorrechte positie. Zij stellen dat ze weinig risico hebben om in armoede te vallen omdat ze indien nodig hulp zullen krijgen van de familie of dat er al gespaard wordt voor hen. De leerlingen lijken eerder te erkennen dat hun thuissituatie in hun voordeel zal spelen dan in hun nadeel. Hoewel ook enkele kwetsbare leerlingen refereren aan hun familie als sociaal vangnet, zijn het vooral kinderen uit middenklassegezinnen die expliciet verwijzen naar een bevoorrechte thuissituatie.

“Kinderen in armoede hebben misschien zelfs meer kans”

Aangezien de leerlingen stellen dat ze een ‘normale’ financiële thuissituatie hebben, is het niet erg verwonderlijk dat ze aangeven minstens evenveel kansen te hebben als hun klasgenoten om het goed te doen op school en een mooie toekomst op te bouwen. Om meer inzicht te krijgen in de manier waarop kinderen kijken naar de relatie tussen ongelijkheid en levenskansen in het algemeen, vroegen we hun daarom hoe ze de kansen inschatten van kinderen ‘met minder geld thuis’ – een categorie waarmee bijna niemand zich identificeert, hoewel een aantal leerlingen sociologisch gezien onder de armoedegrens leeft. Ook nu zien we echter dat slechts een minderheid gelooft dat een kwetsbare thuissituatie de toekomst van kinderen negatief beïnvloedt, bijvoorbeeld wanneer kinderen geen schoolboeken kunnen kopen of zich minder kunnen concentreren in de klas vanwege thuisproblemen. Enkeligen zeggen bovendien dat een migratieachtergrond alleen een negatieve impact heeft wanneer er sprake is van een taalachterstand, maar ook dan alleen op hun prestaties in het vak Nederlands. Kinderen met

een ‘taalachterstand’ zouden volgens hen evengoed kunnen excelleren in andere vakken, zoals wiskunde. De grote meerderheid daarentegen gelooft dat iedereen evenveel kansen heeft om het goed te doen op school, ongeacht socio-economische of etnische achtergrond. Jeremy, bijvoorbeeld, zit op een sportgerichte secundaire school en gelooft dat al zijn schoolgenoten een goede financiële positie hebben omdat ze duur materiaal dienen aan te kopen. Leerlingen die toch te weinig financiële middelen zouden hebben, worden volgens hem door de school geholpen. Zijn klasgenoot Liam vertelt dat kinderen in armoede misschien zelfs meer kansen hebben:

Liam: Ja want zij hebben hetzelfde als ons en misschien hebben z'n zelfs een beetje meer kans want als z'n nu arm zijn, en dan willen ze uit de arm, ale uit de...

Interviewer: armoede?

Liam: Ja uit de armoede. Dus dan gaan ze nog meer op het veld, voetbal, gaan ze dan iedereen willen duwen, bal pakken, scoren. Ze willen hen laten zien om dan door een betere ploeg gezien te worden en dan naar daar te gaan enzo. Dus misschien hebben z'n zelfs een beetje meer kans. (...) Gabriël Jesus, een Braziliaan, er is een foto van hem dat hij vijf jaar geleden in straten in Brazilië in de favela's zat te kuisen en nu speelt hij bij Manchester City.

(12j, Franse, Marokkaanse en Belgische afkomst)

Deze meritocratische verhalen zijn wellicht sterker aanwezig bij leerlingen die ambiëren een topsport uit te oefenen, aangezien er inderdaad veel voorbeelden zijn van stervoetballers die de sociale ladder opklimmen, maar we vinden gelijkaardige argumenten ook in andere scholen waar de leerlingen niet noodzakelijk met sport bezig zijn. Layla bijvoorbeeld gelooft dat kinderen in armoede meer kans hebben om het goed te doen omdat ze hun studies zouden verkiezen boven het omgaan met vrienden. Yassine, die afkomstig is van Tunesië, verwijst naar mensen in zijn land van herkomst die ontzettend hard zouden werken en door die werkmentaliteit ver zouden geraken. Het geloof van de kinderen in de meritocratie wordt in die zin gevoed door succesverhalen die zich voltrekken in heel andere socio-politieke contexten dan de context waarin de leerlingen zelf opgroeien.

Hoge aspiraties, grote ongelijkheden

Ondanks heel wat onderzoek dat uitwijst dat kwetsbare kinderen in Vlaanderen een grote kans hebben om geconfronteerd te worden met onderwijsongelijkheid, schatten onze leerlingen hun kansen op opwaartse mobiliteit hoog in. Hoewel dit vertrouwen in het onderwijs als ‘sociale lift’ enigszins gezien mag worden als hoopvol, kunnen meritocratische ideeën op langere termijn echter ook negatieve effecten hebben. Onderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat wanneer jongeren zich beroepen op meritocratische ideeën, ze zichzelf de schuld geven als ze hun dromen niet bereiken en dat ze daarbij weinig inzicht vertonen in de structurele ongelijkheid (bv. armoede, discriminatie, ...) waarmee ze te maken krijgen. Dit heeft vanzelfsprekend een grote impact op hun zelfvertrouwen en welbevinden (Zipin et al., 2015). Dit spanningsveld roept verschillende vragen op. Hoe kunnen



IS HET NU
POSITIEF OF
NEGATIEF



DAT LEERLINGEN VAAK
MEER LIJDEN ONDER
STRUCTURELE ONGELIJKHEID



DAN ZE ZELF
BESEFFEN?



we leerlingen laten streven naar hun toekomstdromen en ze tegelijkertijd bewustmaken van structurele factoren die hun pad naar opwaartse sociale mobiliteit kunnen bemoeilijken – maar zeker niet determineren - zodat ze niet hervallen in ‘self-blame’? En ook: gaan deze bewustmakingsprocessen noodzakelijk samen met een verlies aan hoop of hoge aspiraties? Hoewel dat vaak verondersteld wordt, zou verder onderzoek hierin verheldering moeten brengen.

Wat wetenschappelijk wél is geweten, is dat de hoge aspiraties en positieve attitudes ten aanzien van het onderwijs van kwetsbare

Leerkrachten voelen zich soms machteloos omdat ze geloven niet te kunnen opbotsen tegen structurele ongelijkheid, terwijl ze heel wat kunnen betekenen

leerlingen (met een migratieachtergrond) en hun ouders niet altijd erkend worden. Niet alleen veel beleidsmakers, maar ook een groot aantal leerkrachten gaat ervan uit dat ‘zwakke prestaties’ te maken hebben met een gebrek aan aspiraties en een zwakke opvolging thuis (Archer et al., 2014).

Om leerlingen daadwerkelijk te steunen, is de erkenning van hun inzet naast een structurele aanpak van uitsluiting broodnodig. Aan de andere kant, zien we ook dat verschillende leerkrachten zich machteloos voelen omdat ze geloven niet te kunnen opbotsen tegen structurele ongelijkheid, terwijl leerkrachten heel wat kunnen betekenen, onder andere door inzicht in en begrip te tonen voor leerlingen hun thuissituatie (Clycq et al., 2014). Er zijn tal van vormen die leerkrachten hierin professioneel kunnen sterken en tools aanreiken om les te geven in een diverse samenleving, maar studies tonen aan dat Vlaamse leerkrachten over het algemeen weinig interesse tonen in dergelijke bijscholingen (Deneire et al., 2013). Een belangrijke taak voor directieleden is dan ook om leerkrachten hier warm voor te maken zonder dat dit tot een verhoogde werkdruk leidt. Leerlingen hun aspiraties zijn maar hoopvol als sociale mobiliteit voor sommigen van hen geen mythe blijft, en elke onderwijsactor kan een steentje bijdragen.

Imane KOSTET

Centre for Research on Environmental and Social Change
Universiteit Antwerpen, departement sociologie
Sint-Jacobstraat 2-4
2000 Antwerpen
imane.kostet@uantwerpen.be

NOTEN

1. Aspiraties kunnen worden opgevat als het actief en handelend streven naar een welbepaald toekomstbeeld. Anders dan ‘hopen’ of ‘dromen’, houdt aspireren in dat je je ambities hoopt te bereiken door er expliciet naar toe te werken, bijvoorbeeld door een geschikte studierichting te kiezen en hard te werken (Baillergeau et al., 2015).
2. Zie rapport Kind & Gezin (2018) voor een uitgebreide beschrijving van de armoederisicodrempel.
3. Een uitgebreide versie van dit artikel wordt binnenkort gepubliceerd in het wetenschappelijke tijdschrift Sociological Research Online: Kostet, I., Clycq, N. & Verschraegen, G. (2020) “Maybe life can become easier because of my good grades”. Children’s conflicting repertoires on aspirations and life chances. Een kopie van het artikel kan per e-mail aangevraagd worden bij de auteur.
4. Alle namen zijn fictief.

LITERATUUR

- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people’s aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58–85.
- Baillergeau, E., Duyvendak, J. W., & Abdallah, S. (2015). Heading towards a desirable future: Aspirations, commitments and the capability to aspire of young Europeans. *Open Citizenship*, 6(1), 12–23.
- Clycq, N., Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Vlaamse Overheid.
- Kind & Gezin. (2018). *Het kind in Vlaanderen 2018*. Kind & Gezin.
- OECD. (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592.
- Van Praag, L., D’hondt, F., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). Is the Sky Really the Limit? Exploring the Attitude-Achievement Paradox in the Belgian Context. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(2), 225–238.
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227–246.

Arbeid en tewerkstelling

Webinars - Wil je meer te weten komen over een topic rond solliciteren of werk? Schrijf je in voor een van onze gratis webinars! Een expert geeft een onlinepresentatie en beantwoordt je vragen. Handig, toch?
Webinars | VDAB

Een blik op taalvereisten in vacatures en talenkennis van werkzoekenden - Deze publicatie is een aanrader voor iedereen die op zoek is naar meer informatie over vraag en aanbod van talenkennis op onze Vlaamse arbeidsmarkt.
ontcijfert2020nr39.pdf (vdab.be)

Kmo-portefeuille - Elke kmo krijgt subsidies om opleidingen en advies bij geregistreerde dienstverleners aan te kopen.
Kmo-portefeuille | Agentschap Innoveren en Ondernemen (vlaio.be)
Vanaf 1 juli 2020 worden 16 opleidingen en diensten niet langer gesubsidieerd via de kmo-portefeuille omdat ze niet bijdragen tot de groei of transformatie van Vlaamse bedrijven.
16 opleidingen uitgesloten van de kmo-portefeuille | Agentschap Innoveren en Ondernemen (vlaio.be)

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Toolbox van Jeugdwerk Tegen Racisme! - Deze toolbox biedt jou en je werking heel wat nuttige tools en methodieken om racisme en discriminatie bespreekbaar te maken en aan te pakken.
Toolbox – Jeugdwerk tegen racisme

Netwerk Antiracisme en –Discriminatie - Het netwerk ontwikkelde een gezamenlijke visie tegen racisme in het jeugdwerk.
Jeugdwerk tegen racisme – NETWERK ANTIRACISME EN -DISCRIMINATIE

Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school - Binnen de Vlor ging een denkgroep aan de slag om verder te reflecteren over het omgaan met verschillen op het vlak van cultureel, etnische en levensbeschouwelijke identiteit op school en in de klas. Naast enkele bijdragen van experts bevat het boek een praktijkgids om concreet aan de slag te gaan op school.
Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school | Vlaanderen.be

Juridisch : jongerenrechten en –plichten

Laat kinderrechten nooit meer in lockdown gaan - Het nieuwe jaarverslag van het kinderrechtencommissariaat heeft als rode draad de impact van de coronamaatregelen op kinderen en jongeren.
Jaarverslag Kinderrechtencommissariaat | Vlaanderen.be

Zie mij! Onzichtbare kinderen en hun rechten - Het resultaat van het thema waarrond de Kinderrechtencoalitie de afgelopen twee jaar heeft gewerkt, is er.
https://www.kinderrechtencoalitie.be

Onzichtbare kinderen - De Kinderrechtencoalitie, een netwerk van 27 kinderrechten-organisaties (Plan België, Child Focus, Bednet, Awel ...), vraagt aandacht voor hen en stelde een urgentieplan op met 30 aandachtspunten voor de beleidsmakers.
Onze eisen — Onzichtbare kinderen

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Jeugdhulp tijdens corona - 50% meer dan vorig jaar: dat is de stijging van het gemiddeld aantal oproepen per maand tijdens de eerste negen maanden van 2020 bij chatbox van de Vertrouwenscentra Kindermishandeling.
Nu praat ik erover - Vertrouwenscentrum Kindermishandeling

Lerende netwerken jeugdhulp-onderwijs - Om de kansen voor kinderen en jongeren in hun schoolloopbaan te vergroten brengen de coördinatoren de inzichten en deskundigheid uit het beleidsdomein Welzijn binnen in het Vlaams onderwijs. Dit zowel voor het kleuter-, lager als secundair onderwijs.
Artikel | Lerende netwerken jeugdhulp-onderwijs | Jeugdhulp

Jeugdhulp bereikt steeds meer kinderen en jongeren

Meer kinderen en jongeren die opgroeien in een moeilijke thuissituatie vonden in 2019 de weg naar de intensieve jeugdhulp. Dat is een van de kernelementen in het jaarverslag Jeugdhulp.
Wie krijgt hulp? | Jaarverslag Jeugdhulp

Nieuwe of vernieuwde websites en apps

JAC ondersteunt jongeren in hun traject naar zelfstandigheid - Naast #ROBY heeft het JAC ook de gratis app 'Heyday' ontwikkeld. De app ondersteunt jongeren in hun traject naar zelfstandigheid.. De app is gratis te downloaden in de App Store of in Google Play.

NedBox.be - een interactief online leerplatform waarop anderstaligen hun Nederlands kunnen oefenen op een prettige en ontspannende manier, waar en wanneer ze dat willen.

Onlinehulp-Vlaanderen - Inspirerend online communiceren in de lockdownperiode - over de online veerkracht in welzijnswerk, sociaal werk en geestelijke gezondheidszorg.
Inspirerend online communiceren in coronacrisis – Onlinehulp-Vlaanderen (onlinehulp-vlaanderen.be)

Jeugdrecht.be - heeft een facelift gekregen. Je hebt nu nog makkelijker toegang tot de relevante juridische informatie op maat van jouw praktijk.

WAT WAT - Problemen zijn er om opgelost te worden !.....Maar wat als het niet lijkt te lukken?....
Donkere gedachten | WAT WAT

Corona of Covid-19 - Een nieuwe uitdaging en het roept ook heel wat vragen op.
Veelgestelde vragen en antwoorden over het coronavirus | Opgroeien

Kom je ooit beelden tegen van seksueel kindermisbruik? - Klik niet weg uit reflex, maar meld het (anoniem). De beelden worden, in samenwerking met de politie, nagekeken en indien mogelijk verwijderd.
Meldpunt seksuele misbruikbeelden van kinderen (kinderpornoografie) | Child Focus

DUURZAAM ONDERWIJS - Een onlineplatform waarop volwassen niet-Nederlandstaligen hun Nederlands kunnen oefenen aan de hand van fragmenten uit populaire tv-programma's en krantenartikels.

Nieuws in de Klas - is een initiatief van Mediawijs, Vlaamse Nieuwsmedia, We Media, Media.21, VRT NWS en met de steun van de Vlaamse Overheid. Het is in de huidige tijd, waarin de kinderen en jongeren op diverse manieren in contact komen met nieuws, dat ze er meer kritisch moeten leren mee omgaan.

Opgroeien - bundelt de krachten van Kind en Gezin, Jongerenwelzijn en een deel van het aanbod van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH)..

Onderwijs, vorming en opleiding

Coronamaatregelen: veel gestelde vragen

Coronamaatregelen: veelgestelde vragen - scholen - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (*vlaanderen.be*)
en
Maatregelen tegen corona: vragen van ouders - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (*vlaanderen.be*)

Nieuw: Columbus in tijden van corona - Ook nu kunnen leerlingen de exploratietool Columbus gebruiken om hen te helpen bij de studiekeuze voor het hoger onderwijs. Misschien voorziet de school online wel een klassikaal invulmoment, maar ook indien dit niet het geval zou zijn, kan je als leerling Columbus thuis volledig zelfstandig invullen. Bekijk zeker de handige filmpjes! Home - Columbus (*onderwijskiezer.be*)

Bednet innoveert met nieuwe mobiele unit en kijkt naar de toekomst - “Bednet focust op het verbinden van één afwezige leerling met de vertrouwde klascontext. Dat is een heel andere uitgangssituatie dan het afstandsonderwijs dat de voorbije periode georganiseerd werd voor volledige klassen. De software en hardware van Bednet zijn dus zo ontwikkeld dat ze het live les volgen via de computer, door (soms jonge) leerlingen en in een klascontext, zo goed mogelijk ondersteunen.”

Bednet innoveert met nieuwe mobiele unit en kijkt naar de toekomst - Schoolit

Onderzoek

Barometer Digitale Inclusie - De Koning Boudewijnstichting wenst via deze barometer het fenomeen digitale uitsluiting in kaart te brengen en de oorzaken en gevolgen ervan beter te begrijpen. Bovendien willen we monitoren hoe dit fenomeen evolueert, in de hoop de digitale kloof te zien verkleinen.

ZOOM: Barometer van de digitale inclusie | Koning Boudewijnstichting (kbs-frb.be)

Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting - Deze 29ste editie van het Jaarboek onderzoekt wat digitalisering betekent voor armoede en armoedebestrijding. *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting | Universitaire Stichting voor Armoedebestrijding | Universiteit Antwerpen (uantwerpen.be)*

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet. Gender- en seksuele identiteit in het jeugdwerk - Uit de bevraging blijkt dat er nood is aan meer toegankelijke en onderbouwde informatie en sensibilisering om met aspecten zoals stereotypering en kwetsend taalgebruik om te gaan. Het rapport bevat 21 concrete aanbevelingen waarmee zowel beleidsmakers als organisatoren aan de slag kunnen.

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet. Gender- en seksuele identiteit in het jeugdwerk | Vlaanderen.be

Europese Unie

Europees herstelplan ontleed - Het moet de gevolgen van de coronacrisis op Europa en haar lidstaten zoveel mogelijk beperken. Het Europees herstelplan omvat drie grote pijlers.

Het nieuwe MFK-voorstel van de Commissie ontleed | VLEVA

Vlaamse Overheid

Vlor-werkprogramma 20-21 - In januari 2019 bracht de Vlor een **memorandum** uit voor de nieuwe Vlaamse regering. Daarin formuleerden de onderwijspartners de prioriteiten waarin de nieuwe regering zou moeten investeren op vlak van onderwijs. In het werkprogramma leest u wat de Vlor dit werkjaar plant te doen rond die zeven prioritaire thema's.

Werkprogramma 20-21 definitieve ontwerpversie (vlor.be)

Het Minderhedenforum en het nieuwe Vlaamse participatieorgaan - De Vlaamse regering wil de subsidie voor een participatie-organisatie niet langer toekennen aan het Minderhedenforum, maar aan het gloednieuwe Join Vlaanderen. Dat is de uitkomst van de open oproep die Vlaams minister voor Samenleven Bart Somers (Open Vld) uitschreef. Er komt kritiek uit politieke hoek en ook andere middenveldorganisaties reageren met onbegrip.

*'Met het Minderhedenforum valt de laatste dominosteent' - MO*Bovenkant formulier*

Duaal leren - Het monitoringsrapport geeft een stand van zaken over alternatief leren in Vlaanderen. Dat is een leer methode waarbij het aanleren van algemene en beroepsspecifieke competenties verdeeld is over een werkplek bij een onderneming en een opleidingsverstrekker.

Jaarrapport Vlaams Partnerschap Duaal Leren 2019 – 2020

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

September

- Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet. Gender- en seksuele identiteit in het jeugdwerk
- Jaarverslag Vlaamse Onderwijsraad – Vlor
- Jaarverslag GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
- Kind in Beeld – Gezinsplanning
- Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs
- Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2020-2024
- Werkbaarheidsprofiel transportbedrijven 2019. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2019
- Vrijheid onder voorwaarden
- Wat na het secundair onderwijs?
- Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school

Oktober 2020

- C'est comme ça dans l'aide intégrale à la jeunesse
- Daling van de vruchtbaarheid bij jongvolwassenen in de Belgische gewesten tussen 2010 en 2019
- Een studietoelage en je bent vertrokken. Folder
- E-leren in Vlaanderen. Enquête bij opleidingsverstrekkers uit de databank voor Vlaamse opleidingsincentives
- Eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs. Conceptnota
- Jaarverslag Jeugdhulp
- Nieuw decreet deeltijds kunstonderwijs. Een inspiratieboek
- Open deuren vragen open ramen. Oproep SERV
- Trajectboekje hoofdanimator
- Trajectboekje animator
- Trajectboekje instructeur
- 'tzitemzo in de integrale jeugdhulp (Turks)
- Vlaams onderwijs in cijfers

November 2020

- Beleidsnota 2019-2024. Onderwijs
- Beleidsnota 2019-2024. Werk en sociale economie
- Beleidsnota 2019-2024. Welzijn, volksgezondheid, gezin en armoedebestrijding
- Beleidsnota 2019-2024. Gelijke Kansen, Integratie en Inburgering
- Beleidsnota 2019-2024. Jeugd
- Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2017-2018
- Jaarverslag Kind en Gezin
- SERV. Overleg Werkt
- Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2019. Werknemers

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

- Besluit ontbinding Syntra Vlaanderen.
- Besluit oproep ondernemerschapstrajecten.
- De beroepskwalificerende leerweg voor (leerplichtige) jongeren.
- Duurzaamheid en armoede.
- Erkenning centrum ondernemersvorming.
- Regeling bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.
- Regeling leertijd.
- Verkenning individuele leerrekening.
-

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

- Hertekening inburgeringstraject : drempels wegwerken. over de conceptnota hertekening van het inburgeringstraject
- Knelpunten in de procedure voor nieuwe onderwijsdoelen basisonderwijs. over de conceptnota eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs
- Leercultuur in de volwasseneneducatie.
- Meer kruisbestuiving tussen wegen naar een diploma secundair onderwijs.
- Onderwijsdoelen voor lerenden met specifieke noden.
- Procedure Kunstkuur. over de beoordeling van aanvragen voor lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor basis- en secundair onderwijs, instellingen voor hoger onderwijs en de academies voor deeltijds kunstonderwijs

* **Adviezen van de Vlaamse Raad WVG**

- Voorontwerp BVR over het lokaal beleid buitenschoolse opvang en activiteiten. Advies Vlaamse Raad WVG
- Verslag Duurzaamheid en armoede. Advies Vlaamse Raad WVG

Regelgeving

Te raadplegen op: *De Vlaamse Codex | Vlaanderen.be*
Voor onderwijsitems op: www.ond.vlaanderen/edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 02.10.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van de lijst van de opleidingen van het hoger beroepsonderwijs die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen in het academiejaar 2020-2021 (B.S.27/10/2020)
- 27.11.2020 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.03/12/2020)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 25.09.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 mei 2018 betreffende het opleidingsaanbod, de organisatie, de personeelsformatie, de inning van het inschrijvingsgeld en de certificering van het deeltijds kunstonderwijs (B.S.05/11/2020)
- 30/10/2020 Decreet tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis (IV) (B.S.10/11/2020)
- 30.10.2020 Besluit van de Vlaamse Regering houdende diverse dringende maatregelen in onderwijs ingevolge COVID-19 en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 4 september 2020 tot toekenning van extra werkingsbudget voor de scholen van het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, de CLB 's en de internaten omwille van de genomen maatregelen en hieraan verbonden extra onkosten gemaakt door de scholen tegen verspreiding van COVID-19 voor de periode september - december 2020 (B.S.23/11/2020)
- 13.11.2020 Besluit van de Vlaamse Regering houdende diverse dringende maatregelen ingevolge COVID-19 voor de centra voor leerlingenbegeleiding, het onderwijspersoneel, de academies deeltijds kunstonderwijs, de centra voor volwassenonderwijs en de centra voor basiseducatie houdende wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2020 tot toekenning van extra werkingsbudget voor de scholen van het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs omwille van de genomen maatregelen en hieraan verbonden extra onkosten gemaakt door de scholen tegen verspreiding van COVID-19 m.b.t. de internaten (B.S.01/12/2020)
- 27.11.2020 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.03/12/2020)

* Welzijn en sociaal cultureel werk

- 25.09.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van artikel 16 en 17/1 van het decreet van 20 januari 2012 houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechten_beleid (B.S.19/10/2020)
- 16.10.2020 Besluit van de Vlaamse Regering over de samenstelling, de opdrachten en de subsidiëring van een cliëntenforum als vermeld in artikel 45/2 van het decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp (B.S.19/11/2020)
- 16.10.2020 Besluit van de Vlaamse Regering over de aanvullende erkenningsvoorwaarden en de subsidiëeringsvoorwaarden van cliëntenorganisaties in de integrale jeugdhulp, vermeld in artikel 45/1 van het decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp (B.S.25/11/2020)
- 13.11.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van een algemene en selectieve subsidie voor de organisatoren van kinderopvang en buitenschoolse opvang en van maatregelen voor de gezinnen in de kinderopvang en de buitenschoolse opvang naar aanleiding van de gevolgen van het COVID-19-virus (B.S.25/11/2020)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Tien lessen uit de coronacrisis - Covid-19 verplicht sociale professionals en hun organisaties tot het herdenken van hun werkpraktijk. Sociale professionals en onderzoekers maken een voorlopige balans op.
Tien lessen uit de coronacrisis — Opinie — Sociaal.Net

Geïntegreerd werken - Internationaal onderzoek toont aan dat versnipperde dienst- en hulpverlening niet langer tegemoet komt aan de vragen van gezinnen. Zeker gezien de stijgende complexe maatschappelijke context.
Geïntegreerd werken - Expertisecentrum Opvoedingsondersteuning van de Vlaamse overheid (expoo.be)

Een appstore voor welzijn en geestelijke gezondheid - Tegen eind augustus 2021 wordt zo'n platform gebouwd en zullen tienduizend bezoekers – zowel hulpverleners als burgers – de appstore bezocht hebben.
Appstore voor welzijn en gezondheid – Onlinehulp-Vlaanderen (onlinehulp-vlaanderen.be)

agenda en documentatie

Projectoproep kindvriendelijke sociale huisvesting

Ligt er een (her)ontwikkeling van een buurt met grotendeels sociale huisvesting op tafel in uw gemeente? Bent u als jeugd- of sociale organisatie actief in een buurt waar een project op til is? Wilt u graag de blik en de ervaring van kinderen of tieners in de plannen integreren?

Kind & Samenleving biedt een participatietraject met kinderen of tieners aan. In 2021 selecteren zij vijf projecten waar ze ontwerpvoorstellen voor sociale huisvesting ontwikkelen samen met kinderen of tieners. Tijdens het traject ontwikkelen ze aanbevelingen en ontwerpprincipes om de publieke en semi-publieke ruimte van het woonproject kindgericht te maken. In 2022 verspreiden ze de overkoepelende inzichten van alle trajecten in een publicatie.

Stel u kandidaat tot en met **11 februari 2021** via www.k-s.be.

Tiende Vlaams Geestelijke gezondheidscongres

Van **2 tot 5 februari 2021** kan u online deelnemen aan het 'Het tiende ggz-congres: een feest waard!'. Zijn er voldoende redenen om een feestje te bouwen? Tijd om hierover te reflecteren, de sector een spiegel voor te houden en de evoluties binnen de GGZ door te lichten.

Geestelijke gezondheid maakt sinds 2015 deel uit van de duurzaamheidsdoelstellingen van de Verenigde Naties. Wetenschappers, klinici en ervaringsdeskundigen dwingen contacten met overheden af om de noodzaak van grotere investeringen aan te kaarten. Het belang van een constructieve samenwerking tussen de GGZ, scholen en werkgevers krijgt meer en meer aandacht. In de dagelijkse praktijk staan professionaliteit, zorg op maat, gedeelde besluitvorming, respect voor zelfbeschikking, samenwerking met de context en het levensverhaal centraal in de ontmoeting tussen hulpverlener en patiënt.

Natuurlijk is er nog veel verbetering mogelijk. Dat kan u dan ook doen op deze tiende editie van het Vlaamse Congres Geestelijke Gezondheidszorg. Samen nadenken, discussiëren en voorstellen formuleren om de vooruitgang van de GGZ te blijven aanzwengelen.

Alle info kan u terugvinden op www.ggzcongres.be.

Interactie-Academie online

Wil je ondanks alle huidige beperkingen blijven leren, bezig blijven met je vak en andere professionals ontmoeten? Het kan, onder meer via het online aanbod van Interactie-Academie, met een telkens variërend aanbod van webinars, online inspiratiedagen en online workshops of cursussen, in kleine groepen en met interactieve werkvormen. Zo blijf je op de hoogte van nieuwe en leerrijke ontwikkelingen in je vakgebied, kan je experimenteren met andere methoden en actief de dialoog opzoeken met andere professionals.

Alle info kan je terugvinden op interactie-academie.be.

Publicatie: meisjes en de publieke ruimte

Meisjes spelen minder buiten dan jongens. Hoe zorgen we er samen voor dat meisjes zich meer thuis voelen in de publieke ruimte? Kind & Samenleving maakte een interactieve pdf met tien ontwerpprincipes voor een meer genderinclusieve (spel)ruimte.

Samen met meisjes gingen ze na hoe speelruimte en publieke ruimte beter tegemoet kunnen komen aan de manier waarop meisjes buiten spelen, en hoe ruimte het spelen van meisjes beter kan ondersteunen. Meisjes zijn net zo goed als jongens op zoek naar avontuur. Ze combineren hun spel wel vaker met babbelen en chillen, en hun spel zelf wisselt meer af. Meisjes vragen dan ook naar een gevarieerde ruimte waar plaats is voor allerlei groepen. Hoe je dat precies kan aanpakken? Laat je inspireren door deze gloednieuwe publicatie via www.k-s.be onder de noemer 'kindgerichte publieke ruimte'.

Take off: lessenpakket

Omdat geestelijke gezondheid ook voor jongeren een belangrijk thema is en omdat scholen dit thema bij jongeren willen aankaarten maar niet goed weten hoe, ontwikkelden de Vlaamse Vereniging voor Geestelijke Gezondheid, EetExpert en Cera een lessenpakket over geestelijke gezondheid voor secundaire scholen: *Take off*

Dit gratis lessenpakket, stevig wetenschappelijk onderbouwd, zit boordevol info, tips en bruikbare methodieken voor alle leerkrachten van het secundair onderwijs. Het biedt een globaal kader om geestelijke gezondheid bij jongeren bespreekbaar te ma-

ken en legt de nadruk op positieve en beschermende waarden. *Take off* leert jongeren hoe ze hun eigenwaarde kunnen versterken en hun lichaam positief beleven. Twee belangrijke voorwaarden om je goed te voelen. Bijkomende modules diepen bepaalde onderwerpen verder uit; er zijn powerpoints, ideeën voor groepsgesprekken, spelletjes, links naar andere websites, enz. Die modulaire structuur maakt het pakket erg flexibel. Leerkrachten kunnen het makkelijk inschuiven in bestaande lessen.

Het lessenpakket zelf bestaat uit twee delen: Pakket 1 voor 12-15-jarigen; Pakket 2 voor 15-plussers. Onlangs werd het pakket geactualiseerd en opgenomen in het scholenaanbod van 'TeGek'.

Alle info is terug te vinden op www.geestelijkgezondvlaanderen.be/take-lessenpakket.

BOEKEN

Positieve heroriëntering

BECU, N., COPPEJANS, L., COUDENYS, C. en VANHOUWAERT, F.

Leuven, Acco, 2020, 136 p., 30,90 euro

Dit boek is een pleidooi voor een hulpverlening die nabij, gelijkwaardig, liefdevol en menselijk is. Terug naar de essentie. Met 'positieve heroriëntering' roepen de auteurs op om gebruik te maken van de kans die in elke crisis verscholen zit. Kunnen we de moed vinden om ons hart opnieuw te openen? Enkel zo kunnen we de liefdevolle verbinding met onszelf, de ander en alles wat ons omringt, hervinden.

De auteurs brengen een visie op hoe ze willen omgaan met uitdagingen in ons leven; een visie op de houding van de hulpverlener; een visie op de praktijk van het werken met gezinnen en teams binnen de jeugdhulpverlening.

Met de kinderen alles goed. Opgroeien in tijden van crises

DE BRUYCKERE, P.

Leuven, LannooCampus, 2020, 184 p., 19,99 euro

Zijn onze kinderen en jongeren echt in crisis? Sommige zaken waar ouders en opvoeders zich zorgen over maken bij jongeren, zijn die zorgen niet waard. In de plaats daarvan bestaan er andere crises die minder opvallend zijn, maar juist schadelijkere gevolgen hebben voor de jeugd. In 'Met de kinderen alles goed' onderscheidt Pedro De Bruyckere feit van fictie. Is het echt zo erg gesteld met de kinderen en jongeren? En zijn er manieren om hun weerbaarheid te versterken? Dit boek geeft je een antwoord en gaat op zoek naar oplossingen.

Geborgenheid, thuiskomen in de wereld. Over de pedagogische opdracht van de school

DEN BACKER, D. (red.)

Meppel, Ten Brink Uitgevers, 2020, 304 p., 24,95 euro

Wat geeft de school mee aan jonge mensen om als volwassenen in het leven staande te kunnen blijven en een waardevolle bijdrage te kunnen geven aan de samenleving en de verbinding tussen al die verschillende mensen? Speelt geborgenheid daarin - meer en anders dan het nemen van maatregelen om veiligheid te garanderen - een rol en is het bieden van geborgenheid een taak van de school? In dertig essays wordt het thema geborgenheid van verschillende kanten bekeken en beschreven.

We lezen over de betekenis ervan in het leven van alledag van mensen in en buiten het onderwijs, die vaak hun hart openen om een blik te gunnen in hun eigen levensverhaal. We vernemen wat levensbeschouwelijke tradities als jodendom, christendom en islam over dit onderwerp zeggen. We bestuderen wetenschappelijke invalshoeken vanuit de ontwikkelingspsychologie, pedagogie, religie en filosofie. En horen wat mensen, die met hun voeten in de klei van het onderwijs staan, ervan vinden. Het boek eindigt met Tien noties bij Geborgenheid, waarin geprobeerd wordt de pedagogische opdracht van de school op het spoor te komen. Samengevat komt deze opdracht neer op 'jongeren helpen thuis te komen in de wereld'.

Dit boek wil mensen in en buiten het onderwijs inspireren en een handreiking bieden om zelf het gesprek over geborgenheid te voeren en na te gaan wat dit voor hen zelf betekent en hoe dit in het onderwijs vorm kan krijgen.

Beter Samen! Herstelgericht werken in de jeugdhulp

DEPREZ, S. en MICHIELS, M.

Leuven, Acco, 2020, 208 p., 30,90 euro

Opgroeien en opvoeden gaan niet zonder slag of stoot. Conflicten zijn er inherent deel van. Met de juiste aanpak dragen ze bij tot meer zelfkennis en meer diepgang in onze relaties. Met de verkeerde aanpak leiden ze onvermijdelijk tot breuken. Te

veel gezinnen en voorzieningen slagen er niet in het volle potentieel van conflicten te benutten. Al te vaak zijn kinderen en jongeren daar de dupe van.

Herstelgericht werken is een discipline die bijdraagt tot het versterken en herstellen van relaties met een veerkrachtig samenleven als doel. Die manier van werken kent zijn ingang in uiteenlopende domeinen als onderwijs, welzijn, justitie en organisatieontwikkeling. Dit boek reikt organisaties in de jeugdhulp tools aan om conflicten en delinquent gedrag duurzaam aan te pakken.

Generatie groei. Hoe kennis van het jonge brein de toekomst vormgeeft

LOOP, M.

Kalmthout, Pelckmans Pro, 2020, 225 p., 26,50 euro

Bestaat er een vaccin tegen ongelukkig zijn? Wat doet stress met een leerling? Komen rebellerende pubers beter terecht? En is ons brein echt ontworpen om levenslang te leren? Aan de hand van deze en andere interessante vragen dook de auteur de intrigerende wereld in van de neurowetenschap, de positieve psychologie en toekomstgerichte opvoedpraktijken. Met enthousiasme vertelt de auteur over de kennis die ze op haar zoektocht vergaarde.

Jeugdige eigenaardigheden als wispelturigheid, impulsiviteit en eigenzinnigheid werden tot voor kort als struikelblokken in het opvoedparcours gezien. Maar dat is voltooid verleden tijd. In een wereld waarin maatschappelijke en technologische veranderingen elkaar razendsnel opvolgen, worden deze kwaliteiten omgedoopt tot flexibiliteit, daadkracht en lef.

In 'Generatie groei' toont Marie Loop hoe we al dat jeugdig talent ten volle kunnen benutten om de toekomst op een hoopvolle manier vorm te geven.

Rebelleren kan je leren. Deep democracy met kinderen en jongeren

MATHEUSEN, F.

Kalmthout, Pelckmans Pro, 2020, 223 p., 26,50 euro

Rebelleren kan je leren wil alle begeleiders van kinderen en jongeren, in het onderwijs en ook daarbuiten, onmisbare levenscompetenties aanreiken. De samenleving van vandaag heeft nood aan mensen die samenwerken, leiderschap tonen en creatief en innovatief denken.

Deep democracy, de internationaal gelauwerde methode voor besluitvorming en conflictresolutie, is de ultieme inspiratiebron voor wie kinderen en jongeren op dit levenspad wil begeleiden. Na een eerste kennismaking met *Deep democracy* in 'Van zondebok naar zebra' gaat Fanny Matheusen in dit boek op zoek naar praktijkgerichte toepassingen van de methode voor de leefwereld van kinderen en jongeren. Ze baseert zich hiervoor onder meer op inzichten uit de kwantumfysica en breinwetenschap. Het resultaat is een praktijkgids vol tips en verhalen die je goesting geven om met *Deep democracy* aan de slag te gaan.

Hoe jongerenwerkers werken aan preventie

METZ, J., SONNEVELD, J. en RIJNDERS, J.

Berchem, EPO, 2020, 152 p., 25 euro

Wat draagt het jongerenwerk bij aan het versterken van eigen verantwoordelijkheid van jongeren, het bevorderen van participatie, het vinden van hulp en het normaliseren en ontzorgen van problemen?

De 22 casussen in deze bundel geven inzicht in de leefwereld van jongeren in kwetsbare situaties. Verleidingen uit het criminele circuit, een verstoorde ouder-kind relatie of een weinig stabiel sociaal netwerk kan een ontwrichtende uitwerking hebben. Duidelijk wordt hoe jongerenwerkers deze jongeren kunnen ondersteunen bij het vormen van hun identiteit en het verwerven van een eigen plek in de maatschappij.

Het boek is bedoeld voor iedereen die betrokken is bij het jongerenwerk. De verhalen zijn geschikt als studiemateriaal voor (aankomend) jongerenwerkers die willen leren wat jongerenwerk is en willen reflecteren op methodisch handelen. Voor beleid en praktijk bieden de casussen inzicht in de bijdrage van het jongerenwerk aan de preventie van (jeugd)hulp zoals het versterken van eigen mogelijkheden en verantwoordelijkheid van jongeren, gezondheidsbevordering en het versterken van sociale steun voor jongeren vanuit familie, vrienden en maatschappelijke instanties.

Leren. Hoe? Zo!

OPGENHAFFEN, T.

Leuven, LannooCampus, 2020, 280 p., 29,99 euro

Leren. Hoe? Zo! is het standaardwerk over leren leren, boordevol tips om zo optimaal mogelijk te leren, zowel thuis als in de klas. Docenten, leraren, leercoaches, studenten en ouders kunnen in dit boek terecht voor alles wat ze willen weten over dit belangrijke thema.

Werken aan leervaardigheden is iets wat loont op korte en lange termijn. Met een goede studieaanpak halen studenten betere resultaten, kunnen ze hun tijd beter benutten en vergroten ze hun carrièremogelijkheden. Ook wanneer studeren al vlot verloopt, blijft leren leren belangrijk. Als je de nodige kennis en skills bezit om je leren te sturen, heb je een levenslange troef in handen op school en op de werkvloer. Leren. Hoe? Zo! geeft je inzicht in het volledige leerproces. Tal van tools en concrete leerstrategieën nemen je mee op een ontdekkingsreis naar steeds efficiënter en beter leren.

Gedurfde vragen. De antwoorden die je nog niet eerder kreeg over autisme

PEETERS, S.

Antwerpen, Cyclus, 2020, 143 p., 17,50 euro

De voorbije 15 jaar kreeg Sam Peeters, ervaringswerker autisme, heel wat vragen over leven met (een) autisme(spectrumstoornis). Tijdens open voordrachten of lezingen voor organisaties. Bij een vorming of cursus voor (groot)ouders met een (klein)kind met autisme. Op zijn blog Tistje.com of zijn sociale media (Twitter, Facebook, Instagram, Tumblr). Of tijdens gastlessen aan secundaire en hogescholen voor hulpverleners en leerkrachten van morgen.

In 'Gedurfde vragen: de antwoorden die je nog niet eerder kreeg over autisme' beantwoordt Sam Peeters meer dan 50 van deze vragen: rond autisme, rust en onrust, opgroeien en gezinsleven, het dagelijks leven met autisme, op school, samen leven en genieten, vrije tijd en uitgaan, aan het werk en de toekomst.

Hij doet dat vanuit eigen ervaringen en kennis, met respect, eerlijk en vooral met nuance. Soms zijn het kritische, praktische, positieve of filosofische vragen. Vaak zijn het ook ongewone, harde, bizarre, ongepaste of gedurfde vragen.

Babo - Geweld in het gezin bespreekbaar maken met jonge kinderen

ROELANDTS, A. en WUYTS, D.

Antwerpen, Garant, 2020, 166 p., 125 euro

Eén op de vier kinderen komt in aanraking met een of meerdere vormen van geweld in het gezin, door ruzies, (v)rechtscheiding, partnergeweld, overmatig straffen, onmacht van de ouders, enz. Dit laat bij elk kind sporen na, ook als ze enkel getuige zijn. Bij jonge kinderen missen we geregeld de signalen van intrafamiliaal geweld. Vaak omdat we niet weten hoe we met jonge kinderen over dit thema kunnen spreken en omdat jonge kinderen weinig taal hebben om te verwoorden wat er in hen omgaat.

Babo is een methodiek om met jonge kinderen (3-8 jaar) in gesprek te gaan over het gezin, kinderen weerbaarder te maken (preventie) en geweld in het gezin bespreekbaar te maken (interventie). Babo geeft je de mogelijkheid om ook de allerkleinsten aan het woord te laten, individueel, in groep of samen met het gezin. De methodiek van Babo is ontwikkeld voor alle professionals die beroepsmatig met jonge kinderen in aanraking komen (leerkrachten, hulp- en zorgverleners). Centraal in de methodiek staat de figuur 'Babo'. Hij nodigt jonge kinderen uit om stil te staan bij het leven in een gezin en geweld in het gezin bespreekbaar te maken. Aan de hand van tekeningen, doe-opdrachten, een handpop en verhalen met Babo in de hoofdrol, vertellen jonge kinderen over de afspraken en gewoonten in hun gezin, over fijne en moeilijke gezinssituaties en over hun ervaren emoties. Babo oefent met jonge kinderen in het kunnen aangeven van grenzen en opkomen voor zichzelf in het gezin. Bovendien reikt Babo je concrete tools aan om zorgwekkende gezinssituaties en intrafamiliaal geweld vroegtijdig te detecteren en te bespreken met kinderen en ouders. Met de aangereikte werkvormen kan je een aanbod op maat uitwerken en integreren in de dagelijkse werking met jonge kinderen.

Groot worden. De ontwikkeling van baby tot adolescent

STRUYVEN, K., BAETEN, M., KYNDT, E. en SIERENS, E.

Leuven, LannooCampus, 2020, 336 p., 29,99 euro

'Groot worden' is een onmisbare handleiding voor iedereen die met kinderen samenleeft en -werkt: (toekomstige) leerkrachten, opvoeders (in de kinderopvang, jeugdbeweging, enz.), verzorgers (in de verpleegkunde, kinesitherapie, logopedie) en ouders. Dit boek geeft een uitvoerig overzicht van de ontwikkeling van het kind. Het bevat zowel een eenvoudige beschrijving van theoretische modellen als authentieke voorbeelden uit onderwijssituaties en de opvoedingspraktijk.

Op een logische, begrijpbare en vooral herkenbare manier geven de auteurs de grote ontwikkelingsstappen die het kind doormaakt als (ongeboren) baby, peuter, kleuter, lagere schoolkind en adolescent weer. Telkens komen verschillende ontwikkelingsdomeinen aan bod: de lichamelijke en motorische ontwikkeling, de perceptuele en tekenontwikkeling, de cognitieve en taalontwikkeling, de sociaal-emotionele en seksuele ontwikkeling, de persoonlijkheids- en morele ontwikkeling, de schoolse en spelontwikkeling.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

WELWIJS brengt ieder jaar in september een speciaal thema-nummer uit. Wie de laatste themanummers heeft gemist, krijgt nog een kans om deze waardevolle nummers alsnog aan te schaffen. Daarvoor betaal je slechts 5 euro per nummer. Er worden geen verzendingskosten aangerekend. Bestellen kan door te mailen naar nicole.vettenburg@welwijs.be.

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebeprijp? *(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 preventieproeject *(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. 4

- p.
- 3 Het verhaal van Karen. Een blik op het buitengewoon onderwijs
Karen Van Overloop
- 5 Veerkracht in superdiversiteit. Opgroeien in een migratiecontext
Itsen Gonzalez & Katrien Lauwereys
- 8 Het begeleiden van leerlingen met zelfverwondend gedrag binnen de schoolcontext
Imke Baetens en Lisa Van Hove
- 12 Conventie, canon en cohesie. Immaterieel cultureel erfgoed als didactisch middel?
Joris Van Doorselaere
- 16 Over regels en praktijken. Hoe gordiaans is de knoop van het inschrijvingsrecht in het onderwijs?
Mark Van Bogaert en Gil Thys
- 19 Helpt Vlaamse meisjes in armoede kan geen maandverband kopen. Caritas Vlaanderen onderzoekt menstruatiearmoede bij 2600 meisjes
Thijs Smeyers, Laura Engels en Lorelijn Slegers
- 23 Transitie van leerlingen met beperkingen naar het hoger onderwijs
Beno Schraepen & Els Pazmany
- 27 Vijf jaar integrale jeugdhulp, kon het decreet het tij keren?
Elke Roevens, Stefaan Pleysier, Johan Put, Liesbeth op de Beeck, Tine Van Regenmortel, Koen Hermans, Joris Voets
- 30 Sociale ongelijkheid en levenskansen. De perceptie van kinderen
Imane Kostet
- 34 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 37 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyckt