

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 32 - nummer 2 - juni 2021



# 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](http://www.welwijs.be)

# MAJONG

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

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

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

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

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# Het verhaal van Ann

## Mijn top drie-lijstje als leerkracht Centrum Leren en Werken

“Yes, ik heb de job van m’n leven gevonden!” Drie jaar geleden voelde ik mij een gelukzak. Na twintig jaar aan het werk en drie vaste jobs in de jeugd- en de noord-zuidsector kreeg ik echt het gevoel dat ik een job heb die mij op het lijf geschreven is. Vier jaar geleden volgde ik de lerarenopleiding en maakte ik de overstap van het jeugdobbouwwerk naar het onderwijs.

Naar het onderwijs!? Waarom? Waarom overstappen naar een wereldje met vaste structuren en centraal opgelegd aanbod, stugge kaders en logge procedures? Nergens ervaar je in een job meer handelsvrijheid dan als jeugdwerker op straat. Waarom die job dan opgeven? Was het gras dan zoveel groener aan de onderwijskant? Geen idee. Ik was gewoon zoekend naar meer context, meer richting, en vooral meer ‘kader’, een kader dat meer duidelijkheid en perspectief biedt aan zowel de jongeren als de begeleiders.

Drie jaar geleden dus startte ik als leerkracht project algemene vakken (PAV) aan het Centrum Deeltijds Onderwijs (CDO) te Eeklo. De combinatie van lesgeven waarbij je als leerkracht een eigen stijl ontwikkelt en zelf gekozen werkvormen hanteert én het begeleiden van vaak maatschappelijk kwetsbare jongeren ligt me duidelijk. Ik doe het graag, ik ben graag op school en in de klas bij de leerlingen, ik fiets ‘s morgens met plezier naar het werk en keer ‘s avonds met voldoening terug. Elke dag leer ik bij en elke dag word ik beter in wat ik doe. En het blijft mij uitdagen.

Na drie jaar wil ik graag mijn top drie-lijstje doorgeven van wat ik nodig heb om als leerkracht en begeleider op de eerste lijn aan de slag te gaan: 1. een concreet, duidelijk en waardevol kader en doel; 2. voldoende ruimte binnen het klasgebeuren om te werken op maat van de leerlingen en om nieuwe werkvormen uit te proberen; 3. een steunnetwerk dat aan hetzelfde zeel trekt zodat je er niet alleen voor staat.

Het doel van onderwijs is duidelijk: de meest optimale ontwikkeling voor alle jongeren realiseren door hen voor te bereiden op een volwaardige plaats in de samenleving. Als leerkracht ga je heel concreet aan de slag met de realisatie van de leerplandoelstellingen en de eindtermen. Wil een leerling zijn diploma, getuigschrift of een beroepskwalificatie behalen, dan is de opdracht duidelijk voor iedereen. Je maakt de leerlingen sterker op persoonlijk vlak (wat het jeugdobbouwwerk ook doet) én je werkt samen aan de eindtermen en competenties zodat ze uitstromen met hun kwalificatie op zak. Een duidelijk, maatschappelijk relevant en waardevol doel dus. Als leerkracht werk je samen met de leerlingen aan dit concrete doel, nl. een kwalificatie behalen, zoals een getuigschrift of diploma. Tegelijkertijd maak je als begeleider en ankerfiguur de leerlingen sterker, zodat zij op eigen benen kunnen staan.

Na drie jaar bevalt de opdracht van leerkracht me steeds meer: binnen een duidelijk kader ga ik met de leerlingen aan de slag om hen te helpen hun doel te bereiken. Het deeltijds onderwijskader biedt zowel de ruimte en flexibiliteit als de nodige duidelijkheid om met kleinere klasgroepen te werken aan hun onderwijsnoden. Het lesgebeuren balanceert op een aangenaam evenwicht tussen groepsvorming en werken op maat van de individuele jongere. De vertrouwensband die je er met de leerlingen kan opbouwen opent vele deuren en geeft de leerkracht een sterk mandaat.

Dat is ook het geval in de welzijnssector, maar het vrijblijvende karakter van de projecten die je daar met de jongeren kan realiseren genereert niet dezelfde mate van succeservaringen. Waarom zou Quinten om 9 uur al komen opdagen voor de organisatie van een voetbaltornooi als hij twee uur later kan aansluiten om te sjotten zonder zelf mee te helpen aan de voorbereiding ervan. Dat vrijblijvende karakter, eigen aan het jeugd welzijnswerk en het opbouwwerk - jongeren geven zelf aan waar ze naartoe willen en de begeleider coacht hen daarbij; vaak leggen ze zelf een doel vast en lukt het niet omdat ze de meerwaarde niet zien of de succeservaring te ver af ligt - zorgt wel voor een sterk empowerende kracht, maar het kost bijzonder veel energie om de jongeren zover te krijgen. Hoe waardevol ook, het is vaak een moeizaam proces, met vallen en opstaan, om jongeren sterker te maken of, zoals men zegt, te emanciperen en te empoweren.

Maar als jongeren ‘verplicht’ worden om naar school te gaan, en daar de kans krijgen om een concreet doel te bereiken, dan ben je eigenlijk al halfweg. Telkens gaat het dan om een gedeelde opdracht: leerling en leerkracht werken aan hetzelfde doel. In dit opzicht is de relatie leerling-leerkracht er een zoals elke andere relatie: één van geven en nemen. Als de leerling een inspanning doet om het doel te bereiken, doet de leerkracht al het nodige om de leerling daarbij te ondersteunen. Ook als het even niet lukt en de leerling dreigt af te haken, dan nog blijft de leerkracht ervoor vechten dat de leerling vorderingen kan maken in zijn traject. De leerling staat er niet alleen voor maar moet het wel zelf doen; hij blijft eigenaar van zijn leerproces, van zijn traject. Vooral dat maak ik in het dagelijkse klasgebeuren duidelijk naar de leerlingen: zij gaan het moeten doen, maar de school en haar leerkrachten, opvoeders, begeleiders zijn er om hen daarbij te helpen en te ondersteunen, soms ook om een rustpunt in te lassen ... Het doel blijft telkens overeind als leidraad en richting. Dit alles geeft duidelijkheid, richting en zelfs ‘rust’ aan leerling en leerkracht.

Dat steunnetwerk is volgens mij één van de belangrijkste bouwstenen van ‘nieuwe autoriteit’: het gevoel dat er achter jou als leerkracht of begeleider een netwerk van collega’s en leidinggevend

klaar staat om je te ondersteunen en om eventueel over te nemen als het even teveel wordt; het gevoel dat de autoriteit gedeelde autoriteit is, het mandaat dat je krijgt om vanuit een wij-perspectief te spreken met leerlingen en ouders. Dat gevoel, nl. dat je er niet alleen voor staat, geeft veel positieve energie en meer vertrouwen in de stappen die je effectief met de leerlingen kan zetten. Je durft meer, je krijgt 'vleugels' in de dagelijkse klaspraktijk.

We zitten in volle hervorming van het secundair onderwijs. Voor het deeltijds onderwijs wordt het einde aangekondigd tegen 2025. Tegen dan zal er enkel nog voltijds onderwijs zijn. Duaal leren zal de doelgroep van het deeltijds onderwijs moeten opvangen, ook al ligt de lat een stuk hoger. Jongeren die nog niet klaar zijn voor het leren op een werkplek, blijven in de aanloopfase<sup>1</sup>. Met een voltijds engagement<sup>2</sup> weliswaar want deeltijds wordt voltijds onderwijs. Het kader voor duaal leren, waarin vooral de sterkere leerlingen uit leren en werken zullen terechtkomen, is uitgewerkt, maar wat met jongeren die daar (nog) niet sterk genoeg voor zijn? Waar is hun kader? Waar zijn hun kwalificatiekansen gebleven? Wat staat er op hun lesprogramma? Wat is hun doel? Waar vinden zij perspectief? Waarom moeten zij naar school komen als er niets te rapen valt? Hoe kunnen we aan de jongeren structuur en kader geven als we zelf als leerkracht het gevoel hebben dat het kader afbrokkelt of dat het hervormde kader niet aangepast is aan de doelgroep en de lokale context? Hoe kunnen we de jongeren structuur en veiligheid bieden als we zelf de nodige structuur en omkadering missen?

Dus, meneer de minister, koester de opgebouwde expertise en methodiek van de CDO's. Geef hen de nodige middelen en het kader om een volwaardig voltijds engagement te realiseren. Geef die leerlingen het perspectief dat ze nodig hebben. Laat hen niet nodeloos hangen in de 2<sup>de</sup> graad of in de aanloopfase, waardoor ze ongekwalificeerd uitstromen. Laat niet zomaar achterwege waar het onderwijs altijd al sterk in was: het aanreiken van een duidelijk kader dat perspectief biedt aan zowel leerlingen als leerkrachten!

**Ann MARTENS**

[ann.martens@richtpunteeeklo.be](mailto:ann.martens@richtpunteeeklo.be)

## NOTEN

1. De aanloopfase wordt uitgewerkt voor de leerlingen die nog niet klaar zijn om te leren op een werkplek. Ter voorbereiding op een arbeidsdeelname op een werkplek, volgen zij een vorming of lopen zij een stage waarbij de arbeidsgerichte, loopbaangerichte of vaktechnische competenties worden versterkt.
2. Voltijds engagement staat gelijk met een weekinvulling van minimaal 28 uren van 50 minuten. In de praktijk impliceert dit dat de leerling in het deeltijds onderwijs of in het stelsel van leren en werken minimum 28 uren per week moet presteren, dit door de combinatie van leren op school en leren op een werkplek of de aanloopfase.

# De Raad

## Een praktijk van egalitair beraadslagen in o.a. onderwijs, jeugdzorg en jeugdwerk

Laurent THYS en Sieg PAUWELS

*Dit artikel focust zich op een praktijk, de Raad genoemd, die de laatste jaren zijn ingang vindt in verschillende afdelingen van de Wissel vzw, meer bepaald in de leefgroepwerking, de gezinswerking en in het dagprogramma Rizsas. De Wissel is een begeleidingsnetwerk voor jongeren en gezinnen in kwetsbare situaties binnen en over de grenzen van de jeugdhulp heen. De Raad is een geregeld open overleg van kinderen/jongeren en hun begeleiders over hun samenleven en samenwerken. Een Raad kan ingezet worden in elke context met een opvoedende intentie: scholen, voorzieningen in de jeugdzorg, initiatieven binnen het jeugdwerk en in andere samenlevingsverbanden waarin kinderen groot worden. Wij vinden het werken met de Raad een boeiende en rijke manier van samenleven met kinderen en jongeren en willen dit graag delen met de Welwijslezers<sup>1</sup>.*

### Situering

#### **Hoe gingen wij te werk?**

Uit een grondige uitwisseling tussen de medewerkers van drie afdelingen over deze werkvorm kwamen een aantal thema's en vraagstukken naar boven. Wij legden deze in een interview voor aan drie experts in Cirkelen of werken met de Raad. De experts die wij achtereenvolgens spraken waren: Stijn Deprez (Ligand), Romain Hulpia (Janusz Korczak Stichting), Elf Albrecht (Sassepoort) en Katrien Nijs (Freinetschool)<sup>2</sup>. Ze gaven niet enkel hun bedenkingen bij wat naar boven kwam in het gesprek op de Wissel, maar brachten ook hun eigen verhaal en hun eigen overtuigingen en inzichten<sup>3</sup>.

#### **Vanuit een eigen(tijdse) kijk op opvoeding**

Met de Raad bedoelen we een *geregeld* open overleg van kinderen/jongeren en opvoeders/begeleiders over hun samenleven en samenwerken. Ieder neemt deel aan dit overleg als gelijkwaardige partner. Ieders stem en inbreng telt en wordt in gelijke mate gewaardeerd. Het overleg beoogt het goedmaken en houden van het 'samen'-leven als een collectief waarin ieder in zijn bijzonderheid tot zijn of haar recht kan komen.

Deze egalitaire praktijk van beraadslagen is ontstaan en werd ontwikkeld binnen een denken over opvoeden waarin het kind of de jongere als een evenwaardige, volwaardige en gelijkwaardige persoon wordt benaderd. (Berding, 2016) De kern is dat de opvoeding 'ertoe gebracht' wordt om zelf, dit is vrij-willig, werk te maken van het zich eigen maken van de vermogens die nodig zijn om in de wereld van nu een eigen bijdrage te kunnen doen en om er zo een eigen-zinnige plaats te vinden in overeenstemming met de menselijke waardigheid. (Nussbaum, 2015)

'Ertoe brengen' betekent dat daartoe vruchtbare omstandigheden worden gecreëerd, d.w.z. dat de context waarin de jongere of het

kind is opgenomen zo wordt bewerkt dat hij kansen en mogelijkheden geeft aan de jongere of het kind om zich vrijwillig te engageren en om verantwoordelijkheden op te nemen.

De Raad is daarbij één van de elementen van deze verrijking. Als basis-democratisch orgaan biedt hij kansen en mogelijkheden om de eigenheid te ontdekken en te vormen, om de ander te zien en te waarderen als partner en om het potentieel van een groep te ervaren.

#### **Cirkelen**

De Raad is een vorm van Cirkelen (Heye, 2020) of een bijeenkomen in een kring voor het samen spreken en denken waarbij de dialoog – en dus niet het debat, het dispuut, de discussie of het onderhandelen – de toon zet.

#### **Dialogeren vormt de basis**

Dialogeren is een wijze van met elkaar spreken die vrij ongewoon is bij een courant overleg. In een dialoog zijn we er immers niet op uit de ander te informeren of te beleren, om gelijk te halen of om met redelijke argumenten te overtuigen. Waar het op aankomt, is de tijd te nemen – onderbreken en vertragen dus – om woorden te zoeken en te geven aan al wat bij iedere deelnemer leeft aan gedachten, gevoelens en gewaarwordingen rondom een voorval, situatie, toestand, thema, vraag of probleem. Het *geraakt zijn* door een kwestie wordt publiek gemaakt en komt in het midden of in het 'tussen'. Op die manier groeit wederzijds begrip en kan een gemeenschappelijke basis of gedeelde grond ontdekt worden voor (hernieuwd) goed samenleven en samenwerken. Als we eerst goed luisteren naar wat ieder te zeggen heeft, dan ontdekken we gaandeweg wat ons verbindt en wat van belang is voor de groep om te doen.

Deze dialogische praktijk wordt mogelijk gemaakt door een specifieke kwaliteit van het spreken, het luisteren en van de interactie zelf. Ieder krijgt het woord of ieder wordt uitgenodigd om in eigen

woorden weer te geven wat in hem of haar leeft of tot *leven* komt naar aanleiding van het onderwerp dat voorligt. Het is tevens een uitnodiging om dat te doen op een bedachtzame wijze. Men verwondert zich als het ware over wat het onderwerp bij zich oproept en betekent en vraagt zich daarbij af vanuit welke achterliggende aannames, gevoeligheden of ervaringen deze betekenisgeving tot stand komt. Het is deze innerlijke dialoog die publiek gemaakt wordt. Dit is een kwetsbaar proces en vraagt moed en veiligheid, maar vooral ook een welwillend en ontvangend luisteren bij de anderen; een luisteren om te leren of te begrijpen. De anderen leven zich in in het perspectief van de spreker zonder dit over te nemen. Het spreken richt zich dus op het midden of het ‘tussen’ en wordt zo voorwerp van gedeelde aandacht.

### **De cirkel als symbool**

Een kring of cirkel symboliseert de dialogische mindset. De stoelen staan in een cirkel zonder tafeltjes ertussen. Zo creëren we een midden dat aanvankelijk leeg is, doch reeds gevuld met intentie en verwachting; namelijk dat al wat er bij ieder toe doet ter sprake zal komen. Deze configuratie bakent zo een ruimte en tijd af die veelzeggend is zonder woorden.



Om het cirkelen of de dialogische communicatie in de kring te introduceren is het van belang om een korte introductie te geven over wat dialogeren betekent en om tevens een aantal regels aan te reiken om het dialooggehalte van het gesprek te bevorderen. Regels zijn bv. iedereen wordt uitgenodigd om het woord te nemen en krijgt ononderbroken spreektijd, de anderen luisteren met aandacht, er wordt niet direct op elkaar gereageerd. (Heyne, 2020)

## **De Raad**

### ***De betekenis van het Raad-overleg voor de organisatie***

Alle regelingen, initiatieven of voorzieningen over het samenleven en samenwerken passeren op de Raad en worden er uitgewerkt of bewerkt. De Raad treft bijvoorbeeld besluiten tot het instellen, veranderen of afvoeren van regels, takenverdelingen of verantwoordelijkheden. Op de Raad wordt beslist over het installeren of beëindigen van werkgroepen of comités en over het inrichten van gezamenlijke activiteiten als bijvoorbeeld uitstappen of vieringen.

Het is ook de plaats waar afspraken gemaakt worden over hoe om te gaan met conflicten of grensoverschrijdingen of over hoe informatie te delen. Zelfs het financieel beleid van de organisatie kan voorwerp zijn van een bespreking op de Raad. Kortom: al wat van belang is voor de organisatie behoort tot de bevoegdheid van de Raad.

De Raad is dus de plaats waar de autoriteit zich bevindt. Een genomen besluit dient te worden gerespecteerd en kan niet ongedaan gemaakt worden door om het even wie, dus ook niet door de leerkracht, begeleider, opvoeder, coördinator of directie. Bij discussie wordt dus niet naar de traditionele of naar informele gezagdragers gekeken, maar naar de Raad als de plaats waar deze haar beslag moet of kan krijgen.

Een Raad hangt evenwel niet in het luchtledige en kan niet om het even wat besluiten als er maar voldoende instemming of overeenstemming is. Een Raad opereert binnen een kader dat al ingesteld is en opgelegd wordt. Op de eerste plaats staat er boven de Raad de Wet of het ethisch imperatief. Al wat ondernomen of beslist wordt, moet op een moreel toelaatbare manier gebeuren (zie verder). Verder is er de pedagogische opdracht of verantwoordelijkheid van de volwassene om ieder kind/jongere een aanbod – les, atelier, activiteit, project – te doen of breder om een curriculum of programma aan te bieden vanuit de overtuiging van het belang ervan (Meirieu, 2016). Tenslotte zijn er de gegevens van het instituut waarin de groep is ingebed en waarmee rekening moet gehouden worden – althans voor zover deze het organiseren en houden van een Raad zoals hier beschreven niet ondergraven of tegenwerken. Dit betekent dat de volwassene drager is van verantwoordelijkheden en dat hij/zij van daaruit steeds een vetorecht heeft. Binnen dit kader kan de Raad evenwel heel wat aandragen om het samenleven en samenwerken vitaal te maken en te houden.

### ***Een doordachte constructie***

We willen hier een aantal ideeën aanreiken over hoe een dergelijke constructie kan opgezet worden. Hoe begint men eraan? Wat gebeurt er? Welk instrumentarium is er nodig? We baseren ons daarvoor op eigen ervaring, gesprekken met medewerkers van de Wissel en interviews met drie experts (zie hoger). Vooraf moet nog gezegd worden dat wat volgt te lezen is met de geformuleerde visie in het achterhoofd. De spirit eigen aan het cirkelen moet ‘aanwezig’ blijven. De voorgestelde ideeën zijn enkel steunpilaren om het overleg ‘vitaal’ te houden.

### ***Het installeren van een Raad***

#### **Met een Raad starten**

Een Raad installeren gebeurt niet zomaar en kan nooit een actie of initiatief zijn die enkel geïnitieerd wordt door een leidinggevende of door enkele bevlogen medewerkers. Dit moet een gedragen keuze zijn. Iedereen -of toch een grote meerderheid- moet openstaan voor het idee en de praktijk van egalitair beraadslagen. Ieder moet zich vooral kunnen vinden in de achterliggende visie en zich het denken en de overtuiging die deze draagt eigen willen en kunnen maken. Dit is niet vanzelfsprekend. Deze visie is tegendraads en staat haaks op hetgeen waarmee we groot geworden zijn en waarin we nog dagelijks gevangen zitten of worden, namelijk dat zonder hiërarchie in een organisatie chaos dreigt, dat het gewicht van ieders stem verschillend is afhankelijk van positie, vermogen (verstand, leeftijd)

of verdienste en dat aan de kwaliteit van de gemeenschap of het collectief (klas, leefgroep, club) op zich bij hulpverlening, vorming of opvoeding geen aandacht moet besteed worden.

Bezinnen vooraleer te beginnen. (Af)kijken of zich daarbij laten inspireren door bestaande praktijken is zeker wenselijk als het op termijn maar iets eigens van de organisatie wordt. Dat het invoeren van een goede Raad-werking bijgevolg tijd en oefening vraagt, ook voor de kinderen en jongeren, en vaak een weg is van vallen en opstaan is zonder meer duidelijk. Beginnen vanuit overtuiging en doordoen als het lastig wordt is de boodschap.

### Deelnemers aanspreken

Wie hoort erbij? In principe iedereen. De ganse eenheid participeert. In L'Ecole de Neuville (D'Ortoli & Amram, 1989) wordt iedere vrijdagnamiddag een Raad gehouden met alle leerlingen (ongeveer 40) en alle volwassenen (15) samen, in één grote kring. Bij grotere organisaties wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de basiseenheid (bv. de klas, de leefgroep of de club waarin kinderen/jongeren en opvoeders/begeleiders met elkaar effectief samenwerken en samenleven) en anderzijds de organisatie of een afdeling waarin deze basiseenheid gevat is. Op niveau van de basiseenheid staat de stelregel 'iedereen aan boord' niet ter discussie. Op niveau van de (deel)organisatie kan de participatie aan een Raad gaan van: allen aanwezig, over een vaste of wisselende vertegenwoordiging vanuit alle betrokken geledingen (via loting of verkiezing) tot vrijwillig engagement van ieder die daar zin in heeft. Cruciaal evenwel is dat het beraadslagen ook op dit niveau een cirkel-gebeuren is en dat bij ingrijpende besluiten met betrekking tot het samenwerken en samenleven binnen de organisatie een organisatiebreed proces van participatieve besluitvorming wordt opgezet waaraan iedereen kan deelnemen.

'Iedereen aan boord' kan ook betekenen dat betrokken buitenstaanders een volwaardig zitje krijgen in de Raad. Er wordt daartoe bij iedere bijeenkomst een vrije stoel voorzien. Dit verplicht de Raad ertoe de vraag te stellen naar wie van buiten de organisatie een belangwekkende stem kan vertegenwoordigen. Wie moet hier kunnen meespreken en meeluisteren om juiste besluiten te kunnen nemen? Een Interessante en zelfs wezenlijke vraagstelling!

### Een eigen ruimte inrichten

Organisaties die een Raad in de hier bedoelde betekenis installeren voorzien daarvoor vaak een geëigende ruimte of een speciaal daartoe bestemde plek (bv. tipi, tapijt). 'Die' ruimte of plaats wordt 'daartoe' bestemd. Hier eet men niet, speelt men niet, werkt men niet. Dit is waar het overleggen zijn beslag krijgt; waar men vrijuit kan spreken en aandachtig beluisteren; dit is het hart van het collectief. Deze ruimte wordt soms op een speciale wijze ingericht en wordt vaak voorzien van mogelijkheden om een presentatie te geven en om gedachten, ideeën op schrift te zetten (bv. flipchart, schrijfmuur, een posterwand, borden).

### Een vast ritme aanhouden

Naast een vaste plaats wordt er ook een vast moment vastgelegd. In onderling overleg wordt een periodiciteit vastgelegd die aangehouden wordt tot een nieuwe periodiciteit wordt ingesteld. Dit betekent dat het niet mogelijk is om een Raad eens te 'skippen' omdat er geen boeiende agendapunten zijn. Als de animo voor de

bijeenkomsten van de Raad zo erg slinkt dat het een sleur wordt, dan is het tijd om daarover te beraadslagen.

## Het organiseren van de Raad-bijeenkomst

### De kring als basisconfiguratie

We wijzen hier nogmaals op het belang van de basisconfiguratie van de cirkel. Vanaf het ogenblik dat je in een dergelijke voor-structureerde ruimte komt, is de boodschap duidelijk: hier wordt de hiërarchie buitenspel gezet en tijd en ruimte gemaakt voor een egalitair dialogisch beraadslagen over wat ons allen ter harte gaat. Uit de configuratie moet de intentie of de functie van de bijeenkomst af te lezen zijn. Als bijvoorbeeld een bijeenkomst georganiseerd wordt om iedereen te informeren of om een mededeling van hoger hand te doen, dan gaan we niet in een kring zitten. Zo plooit de mindset van ieder zich reeds bij het zien van de configuratie als vanzelf naar wat er te wachten staat. Het is duidelijk, voorspelbaar en veilig.

### In de kring komen

Het uitgangspunt is dat iedereen geacht wordt aanwezig te zijn. Actief deelnemen wordt daarbij aangemoedigd, doch is geen must. Het moet mogelijk zijn dat iemand (even) niet meedoet zonder daarop aangekeken te worden. De basisconfiguratie voor de Raad is de cirkel. Door de mogelijkheid te bieden om de stoel iets achteruit te schuiven en om zich zo uit de kring terug te trekken kan iedere deelnemer aangeven dat een punt hem of haar niet of net teveel raakt. Deze schijnbaar banale mogelijkheid is van wezenlijk belang. Door deze openheid wordt de deelname een keuze.

### Het belang van rituelen

Ieder instituut kent zijn rituele inbedding. Zo ook de Raad. Een bijeenkomst van de Raad wordt aangekondigd op een bepaalde wijze. Ieder beweegt zich richting de Raad-ruimte en stemt tijdens het bewegen reeds de eigen mindset af op wat er te doen is. Ieder zoekt zijn of haar stoel. Er is een vast openingsritueel dat erop gericht is ieders aandacht in het midden te krijgen. De Raad kent een vaste opbouw en een vast verloop (zie verder). Hoe dit ritualiseren verloopt is niet vooraf te bepalen. Iedere groep zoekt en vindt daarin zijn eigen weg. In de Wissel bijvoorbeeld begint de Raad met een opener en wordt afgerond met een afsluiter. In een andere organisatie start men met een stiltemoment om de overgang te maken. Van belang is dat er eigen rituelen zijn die werken, die de overgang naar de juiste mindset in de hand werken.

### Agendapunten voorzien

Bij een Raad gaat het altijd over iets wat meestal vooraf is bepaald en aangekondigd. Meestal vallen de agendapunten onder te brengen in drie rubrieken:

- zorgen, bekommernissen of problemen, *kortom ongemakken*, die leven binnen de groep en waarvoor een bespreking in de groep is aangewezen. Deze ongemakken kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met de persoon zelf, de onderlinge relaties, het functioneren van de groep, de bestaande regelingen, het aanbod, het materiaal, de omgeving of contacten met externen;
- *voorstellen of ideeën* voor acties, projecten, workshops of ateliers, voor uitstappen, vieringen of het aangaan van samenwerkingsverbanden;
- positieve ervaringen in het samenleven en samenwerken *die waardering (een pluim) verdienen*, die blij maken of tot tevredenheid stemmen.

Vóór het behandelen van de agendapunten (in vaste volgorde) wordt de Raad geïnstalleerd, d.w.z. dat, na de opener, de openstaande rollen (zie verder) worden toegewezen, het verloop van de bijeenkomst wordt geschetst en eventueel de communicatieregels in herinnering gebracht. Op het einde van iedere bijeenkomst, vóór de afsluiter, overloopt men de besluiten of afspraken en wordt de bijeenkomst kort geëvalueerd. Wat op de agenda komt is ten dele vooraf bepaald maar ook ten dele ter plekke uit te vinden. Er moet nog ruimte blijven voor het onverwachte. Een strikt lineair verloop – afhandelen van agendapunten, de één na de ander – draagt bij tot het ‘versleuren’. Invallen en ook humor houden het verloop vitaal.

### **De agendapunten bespreken**

Een fundamentele fasering bij het behandelen van een thema of probleem is eerst openen en dan pas (be)sluiten. Het openen zelf heeft dan weer twee momenten, namelijk: 1) alles wat rond het thema of probleem leeft in de groep op tafel leggen en 2) samen ideeën of voorstellen genereren over hoe de verbeterde toekomst eruit moet zien. Ook in de fase van (be)sluiten kan men twee momenten onderscheiden, namelijk: a) formuleren van voornemens of, indien aangewezen, kiezen van acties en plannen van wat er te doen is en b) maatregelen nemen om voornemens of acties en plannen in uitvoering te brengen en op te volgen.

Bij de behandeling van ieder agendapunt wordt telkens, indien nodig, de cyclus doorlopen. Bij ieder punt is men dus ‘ergens’ onderweg. Het is daarbij van belang te markeren waar men al is aangekomen en waar men naartoe wil. Vaak gebeurt dit markeren door bij ieder agendapunt een corresponderend symbool te plaatsen, bijvoorbeeld een letter of een kleurcode. Iedere fase heeft niet steeds evenveel tijd en aandacht nodig. De stelregel is wel dat hoe complexer de kwestie is, hoe meer tijd en ruimte moet gemaakt worden voor het cirkelen. Ook moet het doorlopen van de fasen niet strikt als een rechtlijnig gebeuren gezien worden. Terugkeren naar de beginvraag, de dialoog opnieuw aangaan, plannen wijzigen in de loop van de uitvoering, enz. moeten kunnen. In plaats van een rechte weg verbeelden we ons het proces van het samen zoeken naar oplossingen als een cirkelende beweging waarbij het vizier - het weten wat we echt samen willen en zullen doen - steeds scherper komt te staan.

### **Goed voorbereiden**

Alle organisaties die een Raad-werking kennen hebben systemen ontwikkeld om agendapunten vooraf te inventariseren, waaronder onder meer een boek waarin conflicten die aandacht vragen genoteerd worden, een open logboek waarin iedereen agendapunten kan noteren of een ideeën-box. Dit is per organisatie uit te zoeken. Het zijn de voorzitter en secretaris (zie verder) van de komende Raad die de voorbereiding opnemen, eventueel met coaching van iemand met meer ervaring. Zij verzamelen en ordenen de agendapunten in de voorziene rubrieken en gaan na wat bij ieder punt aan de orde is.

### **Het basisinstrumentarium voor een goed Raad-overleg**

Structureren van tijd en bestemmen van ruimte gebeuren enkel met de intentie om het proces van egalitair beraadslagen goed te laten verlopen. Dit geldt ook voor de functie van rollen (zie Vercauteren, 2018). Ze moeten het overleg open, vitaal en gefocust houden. We denken daarbij het eerst aan de formele rollen, met name aan die

van de voorzitter, de secretaris en de notulist en eventueel ook van de facilitator. De voorzitter, leidt de bijeenkomst, houdt het verloop en de tijd in de gaten, weet wat bij elk punt aan de orde is en geeft het woord – eventueel door het aanreiken van de praatstok - aan wie dit vraagt. Hij/zij is bij wijze van spreken de ceremoniemeester. Bij de facilitator is het vooral om de inhoud te doen. Hij of zij is een soort van coach die waar nodig degene die aan het woord is, ondersteunt. De notulist(e) tenslotte schrijft op het bord wat belangrijk is voor de groep. De secretaris maakt het verslag en staat ook in voor het opnemen ervan in het verslagboek.

Afhankelijk van de nood kunnen bijkomende rollen ingesteld worden. Dat kan bijvoorbeeld een ‘temperatuur-opmeter’, een ‘verzamelaar’ of een ‘bruggenbouwer’ zijn. De temperatuur-opmeter heeft oog voor de betrokkenheid van ieder en voelt de onderstroom (buik) in de groep aan. De voorzitter kan deze af en toe vragen hoe het ermee zit of hij/zij kan zelf een stop vragen om een peiling voor te stellen. Dat kan bepalend zijn voor het verder verloop. Van de verzamelaar wordt verwacht om wanneer nodig de vraag ‘Waar brengt het gesprek ons nu naartoe? Waar staan we?’ in het midden te gooien. De bruggenbouwer spoort aan tot daadkracht wanneer dit nodig is. Telkens als de groep vaststelt dat er iets niet zo goed loopt, bijvoorbeeld wanneer er veel zwijgers zijn, of men dikwijls rond de pot draait of een besluiteloosheid zich installeert, kan de vraag gesteld worden of daarvoor niet een speciale rol moet bedacht worden die actief blijft zolang als nodig.

### **Rollen toebedelen**

Over het toebedelen van rollen moeten enkele belangrijke zaken gezegd worden. Ten eerste: rollen moeten roteren. Voor geen enkele rol is er een vaste koppeling met een functie of persoon. Dit maakt het mogelijk voor ieder om als persoon en niet als functiedrager (bv. begeleider) aanwezig te zijn. Dit is immers een voorwaarde om in de communicatieve modus van de dialoog te komen. Ten tweede: een rol is een keuze om een verantwoordelijkheid op te nemen. Het is geen karwei maar een engagement. Sommige rollen worden voor een zekere tijd ingesteld (meestal voorzitter en secretaris) terwijl voor andere bij het begin van de bijeenkomst wordt rondgekeken met de vraag “wie wil vandaag X zijn?”. Ten derde: rollen moet je leren. Sommigen hebben talent voor een bepaalde rol, anderen moeten kansen krijgen om te groeien in een rol door bijvoorbeeld gedurende enige tijd co-rolnemer (bv. co-voorzitter) te zijn.

Tenslotte, bestaat er zoets als spontane rol-neming. Iedereen heeft een voorkeur voor een bepaalde rol, een rol die hij/zij in gelijk welke groep als het ware vanzelf opneemt, bv. de ‘verzoener’ of de ‘kritische stem’. Er bestaan heel wat classificaties en kaders om die natuurlijke rol-neming in kaart te brengen (bv. kleuren, diermetaforen, enz.). Het kan een hulpmiddel zijn om zich bewust te worden van de waarde, maar ook van de eenzijdigheid van de eigen spontane rol-neming en dus van de waarde en het aanvullend karakter van de rollen die anderen opnemen. Het is aan te bevelen om bij de rolkeuze bij het begin van een bijeenkomst een rol niet toe te wijzen aan degene die deze spontaan al opneemt. Dat werkt het bewust-zijn van de waarde van de ‘ander’ in de hand.

### **Werken met boeken of schriften**

Vorig punt brengt het belang en de betekenis van de praktijk van het ‘boek’ aan het licht. Ten eerste geeft het ‘te boek stellen’ de zekerheid dat het punt dat iemand wil maken ter sprake zal komen. Het ingebrachte gaat niet verloren of verdwijnt niet tussen de plooi-



en. Ten tweede wordt bij het inboeken al een eerste ‘formulering’ gegeven via woorden, beelden of andere symbolen van datgene wat iemand bezighoudt. Ten derde wordt een interval ingesteld tussen de ‘hitte’ van het moment en het moment waarop erover gesproken kan worden. In dit interval schikt en herschikt zich de betekenis zodat de kans verhoogt dat het gesprek op de Raad gericht en zinvoller kan verlopen. Tenslotte wordt met het inboeken de historiek van de Raad vastgelegd: wat hebben we besproken? wat is er besloten? wat is er van terechtgekomen?. De Raad schrijft de geschiedenis van het collectief en bevestigt daarin en daarmee zijn betekenis.

### Een grondwet en regels

Boven alles staat echter de ‘wet’, waarmee we de ethische verantwoording van het handelen bedoelen. Een basisregel – ethische imperatief – kunnen we vinden bij Kant “Beschouw de mens nooit als middel, doch steeds als doel op zich”. We kunnen ook verwijzen naar de kinderrechten of mensenrechten of naar de plicht of het ethische appel ‘zorg te dragen voor elkaar en de wereld op zo’n wijze dat ieder tot zijn of haar recht kan komen’. Een raad moet m.a.w. een grondwet hebben. Het is o.a. de verantwoordelijkheid van de volwassene – leerkracht, opvoeder, begeleider – om dit zo nodig in het ‘midden’ te leggen en te houden. Verder zijn er de regels die gelden voor het goed verloop van het overleg (zie hoger bij ‘cirkelen’).

## Nabeschuiving

### Een open aanzet of voorzet

We hebben hier met vrij snelle pas het landschap van de Raad doorlopen. We hadden niet de pretentie om een handleiding op te stellen waarmee een krachtige Raad-werking volledig ineen te knutselen valt. Dat zou trouwens niet sporen met onze boodschap. Het is een eigen proces van iedere organisatie. Bij het structureren of organiseren - het knutselen dus - moet de gerichtheid op cirkelen en de dialoog, op het vrijmaken van ieder en van de vitaliteit van de groep voor ogen blijven staan.

### Vanuit de overtuiging van het belang

We beseffen dat er veel vragen oprijzen. Is de tijd en de moeite die men aan een Raad-werking besteedt, haalbaar en wenselijk?

*Haalbaar?* De Raad lijkt een ‘complexe’ machine. Deze blijkt evenwel, eenmaal geïnstalleerd, toch vlot te draaien, ook al is er af en toe een onderhoudsbeurt of zijn er soms wat herstellingen nodig. De ervaring leert dat zelfs met jonge kinderen in het buitengewoon onderwijs de Raad een levendige en vertrouwde praktijk kan zijn waarnaar de kinderen – iedere week opnieuw – reikhalzend uitkijken.

*Wenselijk?* Daarvoor kunnen we in het kort volgende argumentaties aanbrenge.

- 1) Waar en hoe kan een kind of een jongere beter ontwikkelen tot eigen-zinnig en verantwoord burgerschap dan via deelname aan een Raad-werking zoals hierboven beschreven? De vraag stellen is ze beantwoorden: nergens!
- 2) Iedereen weet dat onderhuidse of openlijke spanningen binnen een groep of binnen een collectief het werk dat te doen is, ernstig kunnen verstoren. Iedereen weet ook dat een positief klimaat – een gevoel van samenhang en verbondenheid – de mogelijk-

heid om samen te werken en om elkaar te helpen en te steunen sterk in de hand werkt. Iedereen weet dat afspraken en regels beter gevolgd worden wanneer ze vanuit een gevoel van zorg en verantwoordelijkheid worden ingesteld en opgevolgd; dat veel regels dan zelfs niet nodig zijn. Iedereen weet tenslotte dat in de groep een collectieve intelligentie schuilt die de individuele intelligentie overstijgt. Met een Raad-werking zoals hier beschreven, wordt het collectief verzorgd en gecultiveerd als voedingsbodem voor het ‘floreren’ van zowel de persoon als de gemeenschap. Het is niet moeilijk om daarbij dan te bedenken dat de energie die anders moet gaan naar controle en/of in de hand houden van de orde en/of het motiveren nu vrijelijk kan vloeien naar het werk dat ertoe doet.

### Laurent THYS\* en Sieg PAUWELS\*\*

\* Laurent Thys: is pedagoog en gepensioneerd.  
Voormalig onderzoeker KU Leuven,  
PMS-medewerker en directeur VCLB-Leuven.

Nog actief betrokken bij organisatieontwikkeling en bij enkele projecten binnen de jeugdzorg.

\*\* Sieg Pauwels. Pedagoog en coördinator van De Wissel vzw.  
Innovatie en samenleving. [www.wissel.be](http://www.wissel.be)

#### Met medewerking van:

- De verschillende afdelingsverantwoordelijken van vzw De Wissel.
- Stijn Deprez. Oprichter en medewerker van Ligand, vzw Oranjehuis. Ligand is een pionier in het trainen en ondersteunen van mensen in het herstelgericht omgaan met conflicten binnen onderwijs en jeugdhulp. Cirkelen is een levenswijze.
- Romain Hulpia. Voorzitter van vzw Janusz Korczak (JKS) België. JKS is een stichting in Nederland die zich tot doel stelt het leven en werk van Janusz Korczak te verspreiden.
- Elf Lambrechts. Klasleerkracht Freinetschool De Sassepoot-Spoor 9. De Sassepoot Spoor 9 is een basisschool voor buitengewoon onderwijs Type 3 en 9.
- Katrien Nijs. Leerkracht Nederlands Freinetschool L'Autre Ecole. L'Autre Ecole is een Franstalige Freinetschool in Brussel.

## LITERATUUR

- Berding, J. (2016). “Ik ben ook een mens”. Opvoeding en onderwijs volgens Korczak, Dewey en Arendt. Culemborg: Phronese.
- D’Ortoli, F. & Amram, M. (1989). *L’Ecole avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l’éducation*. Paris: Hatier.
- Heyne, D. (2020). *Start met Cirkelen. 20 cirkels voor meer magie in de klas*. Kortrijk: Ligand.
- Meirieu Ph. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Phronese
- Nussbaum, M. (2012). *Mogelijkheden scheppen. Een nieuwe benadering van de menselijke ontwikkeling*, Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Vercauteren, D. (2018). *Micropolitique des groupes. Pour une écologie des pratiques collectives*. Paris: Editions Amsterdam.

## NOTEN

1. Dit artikel is een verkorte weergave van de gevoerde gesprekken. Lezers kunnen een uitgebreid verslag raadplegen op : [www.dewissel.be](http://www.dewissel.be)
2. Voor info over de experts: zie auteursgegevens achteraan artikel.
3. De interviews met S. Deprez en R. Hulpia zullen binnenkort (na de zomer) beschikbaar zijn voor de geïnteresseerde lezer.

# Camerabewaking op school

## Noodzakelijk, proportioneel en gewenst?

Dieter BURSENS en Jana CRABBÉ

*Diefstallen, vandalisme, vechtpartijen of pesten. Het komt in iedere school voor, en iedere school wil dergelijke incidenten liefst zoveel mogelijk vermijden. In Welwijs wordt regelmatig bericht over veelbelovende methoden, nuttige handvatten of inspirerende handelingskaders om problematische gedragingen tegen te gaan. Maar kan het niet makkelijker? Een groeiend aantal scholen beroept zich op camerabewaking als ultiem hulpmiddel in de strijd tegen dit vervelende gedrag. Maar wanneer kan of mag de school camera's inzetten? Is de inzet van camera's op school een proportionele ingreep? Of wordt de privacy van leerlingen en schoolpersoneel teveel geschaad? En wat denken leerlingen over camerabewaking in hun school? In deze bijdrage brengen we je de resultaten van een kleinschalig, verkennend onderzoek bij Vlaamse secundaire scholen.*

### De wet op camerabewaking

Camerabewaking is een groeiend fenomeen in onze laatmoderne maatschappij. Het plaatsen van camera's ter voorkoming, vaststelling of opsporing van delinquentie en overlast was lange tijd onduidelijk gereguleerd. Wie camera's wou installeren botste vooral op de artikelen 5 en 8 uit het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden. Die hebben het respectievelijk over de individuele vrijheid en het recht op privacy van mensen. Pas met de camerawet die op 27 maart 2007 werd goedgekeurd door het federale parlement, wordt de rechtsonzekerheid weggevoerd. De wet beschrijft wanneer camerabewaking kan, en hoe het recht op privacy moet gewaarborgd worden (Mortelé et al., 2013).

Deze wet verwijst in de eerste plaats naar de wet tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer en de verwerking van persoonsgegevens die moet gerespecteerd blijven. Verder regelt de camerawet de voorwaarden waaronder de plaatsing van camera's is toegestaan in niet voor het publiek toegankelijke besloten plaatsen, zoals bijvoorbeeld een school. Zo moet de plaatsing gemeld worden aan de Commissie voor de bescherming van de persoonlijke levenssfeer en de korpschef van de politiezone. Er moeten ook pictogrammen aangebracht worden die informeren over de aanwezigheid van camerabewaking. Heimelijk gebruik van camerabewaking is verboden. Bewakingscamera's mogen geen beelden opleveren die de intimiteit van de persoon schenden. Ze mogen enkel bekeken worden door de verwerkingsverantwoordelijke. En beelden die geen bijdrage leveren aan het ophelderen van een misdrijf mogen niet langer dan één maand bewaard worden (Wet van 21 maart 2007 tot regeling van de plaatsing en het gebruik van bewakingscamera's).

### Camerabewaking moet gerechtvaardigd, proportioneel en noodzakelijk zijn

Het valt op dat de wet niet expliciet ingaat op enkele belangrijke rechtsbeginselen die moeten gerespecteerd worden wanneer men maatregelen wil invoeren die ook schadelijk kunnen zijn voor men-

sen, of die een bedreiging kunnen vormen voor fundamentele rechten of vrijheden van mensen. De Gegevensbeschermingsautoriteit<sup>1</sup> is daar wel duidelijker over en waarschuwt dat het verwerken van camerabeelden noodzakelijk moet zijn. Dat wil zeggen dat de camerabeelden echt nodig zijn om een probleem aan te pakken. Als men het probleem echter ook met andere maatregelen die minder ingrijpend of schadelijk zijn voor het privéleven van personen kan aanpakken, dan moet men daar de voorkeur aan geven (zie [www.gegevensbeschermingsautoriteit.be](http://www.gegevensbeschermingsautoriteit.be)). Dat noemt men ook wel eens het principe van subsidiariteit. Verder moet het een proportionele interventie zijn. De zwaarte van de inbreuk op rechten en vrijheden van mensen moet gewogen worden ten aanzien van de ernst van de problematiek die men wil aanpakken.

Zonder daar in de tekst zelf verder op in te gaan, verwijst de camerawet ook naar regelgeving over gegevensbescherming die moet gerespecteerd worden. Dat is belangrijk, want de Europese richtlijnen daaromtrent beschrijven cruciale aandachtspunten om misbruik door camerabewaking tegen te gaan. Zo mag camerabewaking enkel gebruikt worden in functie van een gerechtvaardigd belang. Het voorkomen van misdrijven kan zo'n belang zijn. Maar dat belang mag niet fictief of speculatief zijn. Het moet om een reëel en actueel probleem gaan. De school moet dus kunnen aantonen dat het op de plaats van de camerabewaking inderdaad regelmatig met ernstige en schadelijke incidenten wordt geconfronteerd. Die noodzaak van toezicht moet ook regelmatig opnieuw worden beoordeeld (European Data Protection Board, 2020).

**De school moet aantonen dat op de plaats van camerabewaking ernstige incidenten plaatsvinden**

Voor wie aan preventie doet, bijvoorbeeld aan de hand van camerabewaking, is het uiterst belangrijk om deze principes strikt na te

leven. Zij zorgen ervoor dat de neveneffecten van de preventieve ingreep uiteindelijk niet schadelijker zijn voor de samenleving dan de schade of problemen die men met de ingreep wil voorkomen. Als een school camerabewaking wil inzetten, moet zij kunnen aantonen dat het om een gerechtvaardigd belang gaat, dat de inzet van camerabewaking proportioneel is ten aanzien van het probleem dat men wil tegengaan. En als de school het probleem op een andere, minder ingrijpende manier kan aanpakken, moet zij daar de voorkeur aan geven.

## Een verkennend onderzoek naar camerabewaking in Vlaamse scholen

Worden camera's op school terecht ingezet? En vinden leerlingen dat een goed idee? Dat waren de startvragen voor een kleinschalig onderzoek. In een eerste deel willen we nagaan of de camerabewaking in enkele Vlaamse secundaire scholen tegemoetkomt aan de vooropgestelde vereisten en de hoger genoemde rechtsbeginselen. Er werden zes interviews afgenomen van respondenten die een directiefunctie bekleden in een secundaire school waar camerabewaking wordt ingezet. In deze interviews wordt vooral gepeild naar de beweegredenen voor het inzetten van camera's en de manier waarop de camerabewaking concreet wordt geïmplementeerd in de school.

In het tweede deel van het onderzoek willen we te weten komen hoe leerlingen denken over camerabewaking op school. Daarvoor gebruiken we data uit een eerder onderzoek (Burssens, 2017) waarin 786 leerlingen uit zes secundaire scholen<sup>2</sup> op het einde van het eerste jaar een vragenlijst invulden. Daarin wordt onder meer gepeild hoe leerlingen staan ten opzichte van camerabewaking op school, maar ook andere relevante thema's zoals onveiligheidsgevoelens op school komen erin aan bod.

### Is de inzet van camera's altijd gerechtvaardigd?

In de interviews werd in de eerste plaats gevraagd wat de aanleiding voor camerabewaking op school was. Het is belangrijk dat het om een aantoonbare en voldoende ernstige problematiek gaat als men een dergelijke interventie met aantasting van privacy wil verantwoorden. Het vaakst gehoorde argument is het tegengaan van vandalisme. Twee respondenten spreken heel concreet over zeer frequente en zware beschadigingen aan een specifieke plaats op school, met name aan een sanitaire ruimte en aan een drankautomaat op de speelplaats. Andere problematieken worden minder vaak vernoemd als voorwerp van camerabewaking, en deze doen zich ook veel minder frequent voor. Binnen de schooluren kan het nog gaan om jongeren die gebruikmaken van nooddeuren of plaatsen betreden die niet voor hen bedoeld zijn, en in beperkte mate over diefstal tussen leerlingen. Bij twee respondenten ligt de voornaamste reden voor camerabewaking bij problemen buiten de schooluren. Rondhanggedrag van jongeren op het domein of op een naburig voetbalveldje leiden soms tot overlastfenomenen, waarbij respondenten het hebben over achtergelaten vuil en opnieuw vandalisme. Daarnaast geven respondenten aan dat camerabewaking er soms ook is gekomen na inbraken op school.

We stellen vast dat de ernst van de genoemde problematieken behoorlijk verschilt tussen diverse scholen. Op sommige plaatsen gaat het om een zeer hoge frequentie van een probleem op een nauw

afgebakende plaats. Elders gaat het over eerder kleinschalige incidenten, of wil men eerder vanuit preventief oogpunt vermijden dat er zich iets zou voordoen. Enkele respondenten geven ook aan dat de aanleiding voor camerabewaking ver in het verleden ligt, soms meer dan 10 jaar geleden, en dat er zich vandaag veel minder problemen voordoen. De camerabewaking in scholen is op enkele plaatsen zeer duidelijk gelinkt aan een reëel actueel probleem. Maar bij andere respondenten lijkt de aanleiding toch eerder speculatief te zijn, of vanuit een voorzorg. Het lijkt ons daarom niet zeker dat iedere school die camerabewaking plaatst ook effectief de toets van het gerechtvaardigd belang zou doorstaan.

Een andere vaststelling is dat op meerdere plaatsen sprake is van een sterke verbetering van de problematiek die aanleiding gaf tot camerabewaking. In feite moet dan opnieuw geëvalueerd worden of de camerabewaking nog verantwoord is. Al kan men daar argumenten dat de camera's de verbeterde toestand hebben verwezenlijkt en dat een verwijdering van de camera's zodoende tot een heropleving van het probleem zou leiden. Maar dat weten we eigenlijk niet. Jeugdgedelinqentie is in België, maar ook internationaal de afgelopen decennia sterk gedaald. En dat fenomeen zien we overal, ook waar de camera's niet hangen (Berghuis & de Waard, 2017). Het kan dus zeker de moeite lonen om in scholen waar bepaalde problemen sterk zijn afgenomen te onderzoeken of een verwijdering van camera's mogelijk is, zonder dat een problematiek opnieuw herneemt.

### Is camerabewaking een proportionele ingreep?

De ernst van de problematiek die men wil aanpakken is ook van belang om te evalueren of de ingreep met camerabewaking proportioneel is. In het voorbeeld van een camera die louter de drankautomaat filmt waar wekelijks ernstige schade werd vastgesteld lijkt de proportionaliteit van de ingreep goed gewaarborgd. De schade is frequent en substantieel. Bovendien komen de leerlingen slechts kortstondig in beeld wanneer zij een aankoop doen aan de automaat. Respondenten geven regelmatig voorbeelden van dergelijke inzet van camera's die heel punctueel worden ingezet op een afgebakende problematiek. Daarnaast wordt in sommige scholen ook melding gemaakt van een ruime inzet van camera's, gericht op zowel het buitendomein en/of de speelplaats, binnen de gebouwen, meestal in gangen en soms ook in de eetzaal. Vaak zijn deze camera's niet gelinkt aan een specifieke problematiek, maar aan het idee dat men op die manier onregelmatigheden zal kunnen ophelderen. De vraag is of men dergelijke initiatieven nog steeds proportioneel kan noemen. Enerzijds is de opbrengst van de camera, de mate waarin ernstige problemen worden geweerd onzeker en soms slechts beperkt aanwezig. En anderzijds is de inbreuk op het schoolleven bij een dergelijke camerasetting een stuk vergaander met camera's die het dagelijkse doen en laten van leerlingen en schoolpersoneel gedurende langere tijdsperiodes registreren. In de interviews horen we meerdere keren het verhaal van de eerste camera's die worden geplaatst naar aanleiding van een ernstige en weerkerende problematiek, om daarna steeds meer camera's toe te voegen zonder dat er sprake is van een gelijkaardige zware problematiek. De wil om het cameranetwerk steeds verder uit te breiden lijkt vooral ingegeven door de vaststelling dat de camerabeelden erg handig blijken om incidenten op te helderen of om de ware toedracht te kennen wanneer betrokken partijen een tegenstrijdig verhaal brengen.

PROPORTIONEEL  
BEWAKINGSCAMERA'S  
GEBRUIKEN



BETEKENT NIET  
ALLEEN EEN OOGJE IN  
HET ZEIL HOUDEN,



MAAR OOK EEN  
OOGJE KUNNEN  
DICHT KNIJPEN.



## Zijn er alternatieven voor de camerabewaking?

Is camerabewaking noodzakelijk? Ja, zeggen de zes respondenten, want heel veel zaken laten zich niet oplossen als men niet over de beelden zou beschikken. En neen, men ziet niet meteen andere, minder ingrijpende maatregelen die toelaten om problemen als vandalisme aan te pakken. Wel wordt vaak het toezicht genoemd als nuttig alternatief. Maar dat kan enkel binnen bepaalde tijdsvakken. Deze zijn dus niet zinvol om bijvoorbeeld problemen buiten de schooluren aan te pakken, tenzij de school een conciërge in dienst heeft. Toch wijst één respondent erop dat het toezicht en de nabijheid van schoolpersoneel bij de leerlingen eigenlijk veel vaker opheldering brengt dan de camerabeelden. De beelden zijn duidelijk, maar zeggen vaak niet alles over de context van gebeurtenissen. Bovendien heeft de respondent de ervaring dat goede gesprekken met leerlingen meestal alles opleveren wat je nodig hebt. Een leerkrachtenteam, waarbij kernteams elk hun eigen groep leerlingen nauw opvolgen, zorgt ervoor dat de camerabeelden vaak niet nodig zijn en louter bevestigen wat men eigenlijk al weet. De respondent kiest ervoor om camera's op school erg beperkt in te zetten uit vrees dat het schoolteam deze kwaliteiten mogelijk gaat verliezen wanneer men gemakkelijks halve gaat betrouwen op de camera's om problemen in kaart te brengen, op te volgen en te remediëren.

Bij andere scholen noemde men ook de mogelijkheid om politie, buurtbewoners en andere gebruikers te vragen mee een oogje in het zeil te houden. Al ziet men dat over het algemeen als aanvullend op de camerabewaking en op zich niet voldoende als maatregel. Het valt op dat in de interviews weinig wordt gezegd over hoe je als school probleemgedrag kan voorkomen door aan de oorzaken te werken. Hoe breng je jongeren bij dat vandalisme niet kan, wat de gevolgen ervan zijn voor anderen, hoe zij moeten omgaan met *peer pressure*, of hoe je als jongere agressie uit frustratie leert vermijden. Dat wil niet zeggen dat deze scholen daar niet op inzetten, maar blijkbaar ziet men dit soort preventie niet als een effectief alternatief voor camerabewaking. We weten inderdaad dat inzetten op opvoeding en werken aan achterliggende problematieken bij leerlingen vaak geen *quick wins* opleveren, maar wel op langere termijn veel kunnen betekenen. Het blijft toch erg belangrijk dat scholen blijven inzetten op deze meest cruciale aanpak van probleemgedrag, waarbij leerlingen zich steeds beter leren gedragen, ook als er geen camera's in de buurt zijn. Ook hier dreigt het gevaar dat als een school teveel op camerabewaking teert om incidenten op te helderen en nadien gepast te beslechten, de kennis en de creativiteit om probleemgedrag bij leerlingen aan te pakken verdwijnt.

## Wat met het recht op privacy van leerlingen en schoolpersoneel?

Op één respondent na vindt de directie van scholen waar camera's hangen dat er geen privacy-probleem is. Vier respondenten gebruiken daarvoor het gekende '*nothing-to-hide*'-argument. Wie niets fout doet, hoeft niet bang te zijn. Onder meer omdat op de meeste scholen de beelden enkel worden bekeken wanneer een incident wordt gemeld. Nochtans worden in twee scholen ook beelden bekeken wanneer er niets aan de hand is, onder andere aan de hand van een scherm dat continu live beelden van de camera's streamt voor de mensen aan het onthaal. Toch kiezen twee respondenten ervoor om in hun school geen camera's te hangen waar mensen zich onnodig bekeken voelen. Zij willen geen camera's op de speelplaats of aan de toiletten en vinden dat de camera's enkel mogen richten op een duidelijk afgebakende probleemplaats. Het '*nothing-to-hide*'-argument gaat trouwens snel weer in de kast wanneer de mogelijkheid van camera's in de klas wordt geopperd. Daar is geen enkele respondent voorstander van. Men wil leerkrachten niet het gevoel geven dat zij voortdurend worden gecontroleerd.

Enkele respondenten wijzen erop dat zelden iemand een klacht indient ten aanzien van de camerabewaking op school. Men verwacht niet dat camerabewaking privacyproblemen met zich meebrengt, omdat leerlingen vandaag toch weinig of geen belang hechten aan privacy. Maar is dat wel zo? We bestudeerden data uit een eerder onderzoek waarin 786 leerlingen uit zes scholen werden bevestigd. In twee van deze scholen is ook camerabewaking aanwezig. Aan de leerlingen werd onder meer gevraagd of ze vinden dat er op school (meer) camera's moeten komen, en hoe ze staan ten opzichte van het gebruik van camera's. Slechts een kleine minderheid van de leerlingen (6,8 procent) vindt dat er camera's moeten komen, te-

## Een grote meerderheid van de leerlingen wil geen camera's op school

genover een grote meerderheid die daar (helemaal) niet akkoord mee gaat (70,1 percent), en een kleine groep die er geen uitgesproken mening over heeft (23,0 percent). Verder geven twee derde van de leerlingen aan dat zij het niet leuk vinden wanneer camera's hen in het oog houden (65,8 percent) tegenover een kleine groep die daar geen probleem mee heeft (14,6 percent) of die er geen uitgesproken mening over heeft (19,6 percent). De grote meerderheid van de leerlingen zijn dus geen voorstander van camera's op school, een kleine groep is dat wel.

Wie zijn dan de leerlingen die wél graag camera's op school hebben? We analyseerden aan de hand van een logistische regressie-analyse of de pro-camerahouding gerelateerd is aan onveiligheidsgevoelens bij de leerling, aan het feit of de leerling zelf regelmatig wordt gesanctioneerd, en controleerden ook of de houding mogelijk

samenhangt met het geslacht, de afkomst, de studierichting van de leerling, en of er misschien een andere houding is naarmate er wel of niet camerabewaking op school aanwezig is. Een eerste opvallende vaststelling is dat de onveiligheidsgevoelens niet verschillen tussen leerlingen die wél of geen camera's op school willen. Of leerlingen zich méér of minder onveilig voelen op school bepaalt dus niet hun houding ten opzichte van cameragebruik op school. Ook de afkomst van leerlingen speelt geen rol. Wie twee of meer sancties kreeg tijdens dat schooljaar lijkt minder vaak een pro-camerahouding te hebben, maar het verschil is te klein om als significant te worden beschouwd. En leerlingen uit de sociaal-technische richting waren in vergelijking met leerlingen uit de richtingen Latijn, STEM of moderne, ook minder voor camerabewaking te vinden. Maar de groep in de steekproef is te klein om dat als een significant resultaat te weerhouden. Er zijn slechts twee variabelen die wel een significante samenhang vertonen met de houding ten aanzien van camerabewaking. Meisjes hebben tot de helft minder kans een pro-camerahouding ontwikkelen meer dan tweemaal zo groot. Dat is een erg opvallende vaststelling. Het lijkt er erg op dat de houding ten aanzien van camerabewaking niet wordt beïnvloed door reële onveiligheidsgevoelens en ook niet door wat je zelf mogelijk al dan niet op je kerfstok hebt. Maar wie in een schoolomgeving leeft waar camerabewaking bestaat gaat deze mogelijk sneller ervaren als iets wat noodzakelijk of nuttig is voor een goede werking van de school. Al moeten we dat ook nuanceren. Ook in de scholen waar camerabewaking aanwezig is, is de grote meerderheid van de leerlingen geen voorstander van (bijkomende) camera's (60,5 percent), tegenover een kleine groep voorstanders (9,7 percent) en leerlingen die geen uitgesproken mening hebben (29,8 percent).

## Een glibberige helling voor scholen

Het onderzoek waarover we hier rapporteren is beperkt. We ondervroegen enkel directieleden van scholen die voor camerabewaking hebben gekozen, en dus niet van scholen waar geen camerabewaking wordt ingezet, wat vooralsnog de norm is in België. Daarbij werd gepeild in welke mate de inzet van camera's inderdaad kan verantwoord worden omwille van een gerechtvaardigd belang, en in welke mate zij ook noodzakelijk en proportioneel zijn om een bepaalde problematiek aan te pakken. Er zijn zeker voorbeelden waar

bij camerabewaking gerechtvaardigd kan worden omwille van een manifeste, actuele en ernstige problematiek, waarbij een camera ook zeer punctueel wordt ingezet op de plaats waar de problemen zich voordoen. Maar dat is zeker niet altijd het geval. Eens de eerste camera geplaatst is, lijkt de drempel weg om daarna het netwerk sterk uit te breiden in functie van opvallend lichtere vergrijpen, zoals van rondslingerend vuil, of het onrechtmatig gebruiken van plaatsen of toegangsdeuren. Het is weinig waarschijnlijk dat dergelijke kleine onregelmatigheden kunnen volstaan als rechtvaardigingsgrond voor de inzet van camera's. Het lijkt duidelijk dat camerabewaking snel uitdeint naar een algemene toepassing op tal van domeinen waar het eigenlijk niet is voor bedoeld. Het valt ook op dat eens de camera's zijn geïnstalleerd er geen sprake meer is van regelmatige evaluatie om na te gaan of de camerabewaking terug kan worden verwijderd. We zien in dit beperkte onderzoek toch de nodige indicaties van een *slippery slope* evolutie. Eens men het pad van de surveillance bewandelt wordt de drang om steeds verder te gaan in controle en toezicht alleen maar groter. Scholen die voor camerabewaking kiezen bevinden zich snel op deze glibberige helling.

Een aantal van de respondenten toont zich wel bezorgd over de proportionaliteit van de interventies, en zal voor de eigen school daarom restricties bepalen. Bijvoorbeeld om geen camera's te hangen op de speelplaats of aan sanitaire ruimtes, of door de beelden niet continu te monitoren, maar enkel te gebruiken na melding van een incident. Anderen tonen zich minder bezorgd over een proportionaliteitsprobleem, omdat zij het belang van privacy voor leerlingen niet zo hoog inschatten. Als we het echter aan leerlingen zelf vragen, dan blijkt dat de meerderheid van de leerlingen toch geen voorstander is van camerabewaking op school. Jongens en leerlingen die deel uitmaken van een school mét camerabewaking zijn iets vaker voorstander. Maar over het algemeen lijken leerlingen wel degelijk bekommerd om hun privacy en zien zij de camera's liever niet op school. Ook niet als zij zich om diverse redenen onveiliger zouden voelen op school.

Dieter BURSENS\* en Jana CRABBÉ\*\*

\* Wetenschappelijk onderzoeker,

Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie

\*\* Bachelorstudent Criminologische Wetenschappen  
aan de KU Leuven

## BIBLIOGRAFIE

- Berghuis, A. C., & de Waard, J. (2017). Verdampende jeugdcriminaliteit: Verklaringen van de internationale daling. *Justitiële Verkenningen*, 43(1), 10–27.
- Burssens, D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen* (p. 185 + bijlagen). Onuitgegeven doctoraatsproefschrift, KU Leuven.
- European Data Protection Board. (2020). *Richtsvaardigheden inzake de verwerking van persoonsgegevens door middel van videoapparatuur*.
- Gegevensbeschermingsautoriteit, *Bewakingscamera's*, [www.gegevensbeschermingsautoriteit.be/burger/thema-s/camera-s-en-uw-privacy/bewakingscamera-s](http://www.gegevensbeschermingsautoriteit.be/burger/thema-s/camera-s-en-uw-privacy/bewakingscamera-s), geconsulteerd op 13 mei 2021.
- Mortelé, J., Vermeersch, H., De Pauw, E., Hardyns, W., & Deprins, F. (2013). *Camera-toezicht in de openbare ruimte: Ook wie weg is, is gezien?* Maklu.
- Wet van 21 maart 2007 tot regeling van de plaatsing en het gebruik van bewakingscamera's, *BS 31.05.2007*, 29529-29532.

## NOTEN

1. De Gegevensbeschermingsautoriteit is de opvolger van de voormalige Privacycommissie. Het is een onafhankelijk orgaan dat toeziet op de naleving van de grondbeginselen van de bescherming van de persoonsgegevens.
2. Het gaat hier om zes andere secundaire scholen dan de scholen waar de interviews plaatsvonden.

# Herstellen zonder straf

## Een haalbare stap voor scholen?

Maria BEERTEN

*Omgaan met ongewenst gedrag is in de meeste scholen een bron van discussie. Er is wel een stijgende tendens naar herstelgerichte benaderingen, maar de herstelgerichte mindset krijgt moeilijk voet aan wal. Strafstudie, schorsing en uitsluiting blijven roet in het eten gooien. Naar aanleiding van het boek dat we recent schreven ‘Herstelgericht handelen, groeikansen voor de hele school’ (Beerten & van Waterschoot, 2020) willen we nagaan wat de groei van een diepgaande realisatie kan belemmeren of laten stagneren.*

### **Straf is geen logische consequentie in een leerproces**

Margaret Thorsborne (2008) stelt de vraag waar het idee vandaan komt dat we gewenst gedrag kunnen leren door leerlingen eerst slecht te laten voelen of af te wijzen. Ze suggereert aan scholen om te reflecteren over een aantal vragen.

- Waarop baseren we ons (wetenschappelijk en empirisch) als we grensoverschrijdend gedrag bestraffen?
- Wie beslist welke straffen op overtreders worden toegepast? Hoe kwamen we tot deze beslissingen?
- Hoe rechtvaardigen we het gebruik van schorsingen en uitsluitingen?
- Hoe werkt de school aan emotionele intelligentie tijdens de schoolloopbaan en/of voorziet ze oefeningen voor bewustwordingsopbouw voor overtreders?
- Welk proces volgen we om te verzekeren dat incidenten die schade toebrengen niet opnieuw gebeuren?
- Welk proces volgen we om bij probleemgedrag van de leerling de verantwoordelijkheid te verzekeren en vast te stellen welke onderdelen van het schoolsysteem moeten veranderd worden?
- Hoe worden overtreders aangemoedigd om verantwoordelijkheid te nemen voor hun overtredingen? Hoe denken we dat jongeren de gevolgen van hun gedrag op anderen leren begrijpen?
- Welke zijn de noden van de slachtoffers (dikwijls leerkrachten) en hun families die door dit gedrag benadeeld worden?

Straf is trouwens geen *logische* consequentie met de bedoeling inzicht te verwerven en een ander gedrag te leren. Veeleer leidt het tot ‘niet betrappt worden’, liegen en ontkennen. Ook de intrinsieke motivatie krijgt een deuk. Maar het grootste negatieve effect is de verzuring van de relaties waardoor het leren wordt afgeremd. Leerlingen die vaak grenzen overschrijden, hebben dikwijls het vertrouwen in volwassenen verloren. Je zult als leraar ontzettend je best moeten doen om het vertrouwen van deze leerlingen te behouden of terug te winnen.

### **Herstelgerichte consequenties, inherent aan straffeloosheid?**

Het hart van het herstelgerichte gedachtegoed is de relatie. Bij conflicten ligt de focus op de schade, het slachtoffer en het

leed dat door het gedrag is veroorzaakt. Dit houdt dus in dat de eerste logische consequentie het herstellen van de schade is. We beschrijven in ons boek uitgebreid hoe herstelgericht handelen meer inhoudt dan een gedragsbenadering na een conflict. Het is een cultuuromslag, een integrale beleidsmatige aanpak waarbij de methodieken zowel proactief als curatief aangewend worden binnen een herstelgericht klimaat waar verbondenheid de ruggengraat is. Het vertrekpunt is een fundamenteel geloof in de eigen kracht van mensen, elkaar zien als gelijkwaardige, ‘goede mensen’ (Vaandering, 2013). Humaniora betekent immers ‘de studie die iemand tot mens vormt’. Dit is een belangrijk vertrekpunt in de herstelgerichte mindset en essentieel bij de benadering van een conflict. Zowel het slachtoffer, de overtreder als de hen omringende gemeenschap is in staat om een incident of conflict in een dergelijke mate te herstellen dat eenieder terug de vrijheid verwerft om toekomstgericht te denken. Er is dus niet alleen aandacht voor de schade, de noden en de veiligheid van het slachtoffer, er wordt ook geïnvesteerd in de noden van de overtreder om zijn verantwoordelijkheid op te nemen en het incident om te buigen tot een leerkans.

Herstelgerichte benaderingen zijn in principe ‘vrij van straf’ maar als met straffeloosheid wordt bedoeld ‘brengt de jongere niet tot gewenst gedrag’ moeten we nuanceren.

Het is duidelijk dat de leraar het gedrag van de leerling niet kan veranderen. Hij kan wel bij de jongere de motivatie opwekken om *zelf* zijn gedrag te veranderen.

Terwijl de bestraffende leraar discipline oplegt, vertrekt de herstelgerichte leraar van autonomie en vraagt de leerling te reflecteren om inzicht te krijgen in zijn gedrag en van daaruit verantwoordelijkheid op te nemen. De leerling vraagt zich af “Wie heb ik door mijn gedrag benadeeld en hoe kan en wil ik dit herstellen?” Deze reflectie op eigen gedrag en actie tot herstel is de eerste ‘logische’ consequentie bij storend gedrag. Als de benadeelden meer consequenties nodig hebben, wordt dit samen overlegd in een herstelgesprek. Dit is natuurlijk een moeilijke, maar wel de meest leerrijke en duurzame stap.

*Voorbeeld: Als een leerling de dag voor de uitstap betrappt wordt op het roken van een sigaret kan de directie tegen hem zeggen “hier rook je, terwijl er zoveel toezicht is, morgen tijdens de uitstap is er veel minder toezicht. Hoe kan ik je laten meegaan want ik kan*

niet vertrouwen op het feit dat je weer niet rookt. Dus je gaat thuisblijven en op school een werkstuk maken over roken". Deze consequentie is een straf. De leerling ondergaat totaal passief en hoeft geen verantwoordelijkheid te nemen. Het is een vorm van discipline die gaat over gehoorzaamheid. De leerling voelt zich beledigd en beschouwt zichzelf als een slachtoffer. Maar de directeur kan ook zeggen "Je krijgt tot het einde van de dag de kans om na te denken hoe jij morgen, met veel minder toezicht, mij kunt overtuigen dat je niet opnieuw gaat roken". De leerling kan vragen "Maar hoe kan ik je overtuigen?". Waarop de directeur antwoordt: "Ik weet het niet, maar als je met goede voorstellen komt, zal ik je kunnen zeggen of je me overtuigd hebt".

Dit is een logische consequentie en hier krijgt de leerling de kans om na te denken en zelf voorstellen te doen, het vertrouwen van de directeur te winnen en 's anderendaags te bewijzen dat hij te vertrouwen is. Zelfdiscipline als een vorm van zelfregulering om een instructie te blijven volhouden, zelf willen zorgen voor elkaar en de omgeving. Het is een zoektocht naar evenwicht omdat het verschil tussen 'Ik moet leren ...' en 'Ik wil leren ... , omdat ...' soms flinterdun is. Zelfdiscipline is goed zorgen voor jezelf en gaat om samenleven als gelukkige mensen.

Als de leerling voelt dat hij ernstig wordt genomen, erbij mag horen en respectvol wordt aangesproken, zal hij minder afglijden in ongewenst gedrag. Hoe meer de leerling zich kan engageren en participeren, hoe meer hij zich openstelt voor een herstelgerichte benadering. Elke leerling kent intrinsiek het verschil tussen goed en kwaad, tussen schadelijk en gezond. Het wederzijds respect en een eerlijk proces geven aan dat het gedrag niet enkel op de rechtstreeks betrokkenen een impact heeft, maar dat er ook effecten zijn op een veel bredere context: de school, de leerkrachten, de ouders. Het is aan ons om leerlingen de kans te geven gezonde keuzes te maken.

## Herstellen kan je niet opleggen, het is een keuze

Na grensoverschrijdend gedrag kan de leraar de vraag stellen aan de leerling: wil je herstellen of kies je voor een straf? Heel opvallend is dat de meeste leerlingen voor de eerste optie gaan. Als leerlingen het effect van hun gedrag op anderen inzien, groeit hun motivatie om een bepaald gedrag niet meer te stellen en dan gaat de gedragsverandering gemakkelijker. Sporadisch kan een leerling voor straf kiezen, meestal omdat hij zich verschuilt achter vluchtgedrag, angst of schaamte. Het is vluchtgedrag dat kan ontstaan uit gebrek aan vertrouwen. Een leraar met pedagogische tact toont bereidheid om de relatie met deze leerling te versterken of herstellen. Tegen een leerling die de kansen toch niet aangrijpt kan hij zeggen "ik geef je de gelegenheid om deel te zijn van de oplossing van dit probleem. Als jij weigert met oplossingen te komen, zal ik de beslissing voor jou moeten nemen. Maar ik wil wel dat jij erkent dat je de keuze hebt gekregen".

## De relatie tussen leerling en leraar staat onder druk

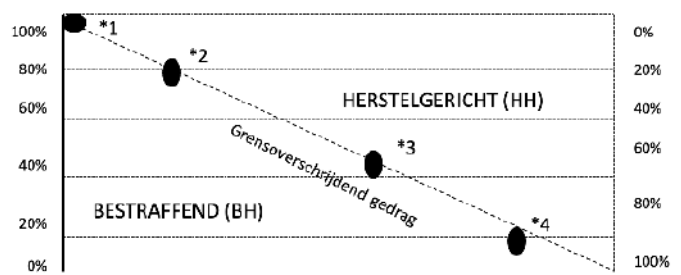
We werken met kinderen en jongeren die - in hun groei naar volwassenheid - grenzen aftasten. Een herstelgerichte school zal een kader creëren door duidelijke grenzen af te bakenen en die samen met de

leerlingen te vertalen in regels en strategieën en de aangegeven gedragsverwachtingen te koppelen aan consequenties. Een consequentie is een logisch gevolg in een leerproces, gelinkt aan de overtreding, die een verantwoordelijkheid inhoudt voor de overtreder. De drie R's van logische consequenties zijn: Relevantie (rechtstreeks verband met het gedrag), Realistisch (de leerling kan uitvoeren en de leerkracht kan opvolgen), Respectvol (streng, zorgzaam en gericht op dat specifiek gedrag van de leerling). Leerlingen groeien door te leren van hun fouten en weten dat elk gedrag consequenties heeft.

Bij het aftasten van de grenzen, overschrijden leerlingen af en toe deze grenzen. Dit zet relaties onder druk. Ongewenst gedrag ontstaat niet bij de leerling, noch bij de leraar, wel in de relatie die onder druk komt. 'De leerling wil niet, is van kwade wil' of 'ik mis de vaardigheden om met deze leerlingen om te gaan' zijn patronen die in het hoofd van vele leraren bestaan. Deze manier van kijken naar storend gedrag is moeilijk te doorbreken als men enkel kijkt naar de leerling of naar zichzelf en niet naar de relatie. Het is belangrijk dat leraren dit mechanisme kennen en erkennen. Overtreden van regels en het uitdagen van relaties is een niet te vermijden gegeven in de ontwikkeling van leerlingen. En dan staat de school, de leraar voor de keuze: hoe gaan we met grensoverschrijdend gedrag en conflicten om? Naast de visie van de school spelen voor leraren elementen mee zoals eigen normen en waarden, het onder controle houden van eigen emoties, consistentie in de teamafspraken en conflictvaardigheden.

## Herstelgericht en bestraffend handelen verlopen in het veranderingsproces onvermijdelijk samen

Onderstaande figuur toont aan dat het geleidelijk introduceren van herstelgericht handelen om bestraffende benaderingen te vervangen, gedragsincidenten zal verminderen (Oakland Unified School District Restorative Justice Implementation Guide, 2018).



Figuur 1. Afbouw van grensoverschrijdend gedrag door opbouw van herstelgericht handelen: naar figuur van Oakland Unified School District Restorative Justice Implementation Guide, 2018.

\*1 0% HH - 100% BH

- Weinig tijd in curriculum voorzien voor opbouw verbondenheid.
- Regels zijn door volwassenen opgesteld, zonder inspraak leerlingen.
- Strafstudie, schorsing uit de les en uitsluiting zijn de norm.

\*2 20% HH - 80% BH

- Enkele leerkrachten gebruiken proactieve cirkels in de klas.

- Een herstelgerichte coördinator past af en toe herstelgerichte methodieken toe.
- Soms wordt een herstelcirkel/herstelgesprek/hergo georganiseerd.

\*3 50% HH - 50% BH

- Proactieve klascirkels worden op regelmatige basis georganiseerd.
- Meer leerkrachten gebruiken herstelcirkels/-gesprekken.
- De meeste incidenten/conflicten worden met een hergo aangepakt.

\*4 80% HH - 20% BH

- Dagelijks wordt tijd gemaakt voor een proactieve cirkel.
- Peer mediation voor kleine incidenten.
- Zeer ernstige incidenten/conflicten worden bestraft.
- Het gebruik van herstelgesprekken/herstelcirkels/hergo's is algemeen aanvaard.

Bovenstaande grafiek illustreert hoe het proces van een sanctionerend beleid zeer geleidelijk overgaat naar een herstelgericht beleid. Hoe meer betrokkenen de herstelgerichte visie gaan dragen, hoe meer grensoverschrijdend gedrag en conflicten op een herstelgerichte manier worden benaderd. Maar het proces verloopt langzaam en duurt lang. Dit betekent dat bestraffende en herstelgerichte methodieken elkaar een hele tijd kruisen, wat het implementatieproces hindert. Het voorbeeldgedrag, de luisterbereidheid, het geduld en doorzettingsvermogen van de directie en early adopters kunnen het proces op gang houden. Vooral bij een ernstig conflict (bv. een brandstichting) zien we dat zelfs bij een zeer brede realisatie van het herstelproces sommige leraren blijven neigen naar schorsing of verwijdering uit de school. Oorzaak hiervan ligt in de geschonden relatie van leraren met deze leerlingen op een crisismoment. De gelijkwaardigheid wordt aangetast en het wordt moeilijk om in deze leerlingen de 'goede mens' te blijven zien (Vaandering, 2013).

Bestraffende en herstelgerichte benaderingen samen toepassen, houdt een tegenstrijdige aanpak in. Zo kan, als een leerling met een vlekkeloze schoolloopbaan een incident pleegt, de school sneller geneigd zijn om uitwegen te zoeken om hem niet van school te sturen, dan bij een leerling met veelvuldig grensoverschrijdend gedrag. In het eerste geval komt dan gemakkelijk de vraag naar een hergo<sup>1</sup> ook in vrij bestraffende scholen. Voor leerlingen die veelvuldig over een grens zijn gegaan, valt de beslissing 'verwijderen uit de school' veel sneller. Dit druist sterk in tegen de rechtvaardige bejegening van alle leerlingen. Het komt er dus op aan dat alle betrokkenen zo snel mogelijk in het proces geëngageerd worden en herstelgerichte vaardigheden aanleren. Het gedachtegoed laten doordringen, is noodzakelijk opdat de methodieken echt effect zouden hebben. Zolang er bestraffend wordt opgetreden zal de herstelgerichte mindset op school getriggerd worden waardoor de logica in gedragsbenadering, zeker voor leerlingen en ouders, zoek is.

## De ontwikkeling van herstelgerichte competenties kent een verschillend ritme

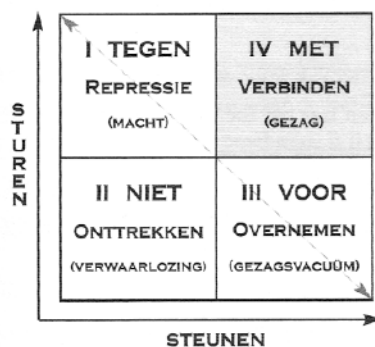
Het belang van een schoolbrede toepassing is cruciaal voor een duidelijke en evenwichtige aanpak. Maar de opbouw van inzicht

en competenties verloopt bij de teamleden niet altijd in dezelfde snelheid. Dit hindert het vertrouwen van leerlingen in volwassenen waardoor de gezonde relatie vertroebelt. Vermits herstel vertrekt van een *vrijwillige basis* moet de overtreder zich veilig genoeg voelen om zich te kunnen openstellen en verantwoordelijkheid te nemen. Leerlingen die zich niet veilig voelen zullen gemakkelijk weigeren om deel te nemen aan een herstelgesprek.

Mogelijk is de leerling nog *niet klaar om verantwoordelijkheid* te nemen of is er *te weinig snelle gedragsverandering zichtbaar*. Soms is de empathie beperkt ontwikkeld, de schaamte te groot en verbergt hij zich achter vluchtgedrag. Dan zal de overtreder eerst aan zichzelf moeten werken en met zichzelf in verbinding komen. Maar dit is moeilijk uit te leggen in een school met gebrek aan tijd en ruimte om effectief in te zetten op het leren van sociaal gedrag. Het moet snel gaan en het slachtoffer, ouders en sommige leraren blijven uitkijken naar de sanctie. Een moment van tweestrijd voor de school in verandering: focussen op het positief houden van de relatie met personeel en ouders of consequent op de herstelgerichte lijn doorgaan en de weerstand verhogen. De beslissing wordt een afweging tussen de verschillende elementen die belangrijk zijn om het proces niet te dwarsbomen.

## De pedagogische stijl van de leraar is geen lineaire stijl, maar een proces van 'doen' naar 'zijn'

Het *social discipline window* van Wachtel (1997) is één van de belangrijkste pijlers waarop een herstelgerichte leraar zijn pedagogische houding baseert. Zie figuur 2. Vanuit het 'MET' kwadrant biedt hij een sterke structuur en een hoge graad van ondersteuning aan. Hij hecht heel veel waarde aan de positieve relatie met zijn



Figuur 2. The social discipline window (Wachtel, 1997)

leerlingen. Echter bij een conflict of grensoverschrijdend gedrag komt die relatie onder druk te staan. Soms vergeet hij uit het oog dat er schoolregels en afspraken zijn en glijdt hij uit naar het 'VOOR' kwadrant. Hij gaat te sterk ageren vanuit het hart, te veel begrip, te veel ondersteuning, hij wil te veel 'vriend' blijven. De leerling belooft steeds opnieuw zijn gedrag te veranderen, maar komt er niet toe. De leraar blijft praten en stelt geen hiërarchie op in zijn

consequenties: verontschuldigen is oké, maar het moet zichtbaar zijn in het gedrag. Vanuit een permissieve stijl blijft hij uitstellen en praten, alles om de zogezegde goede relatie te behouden. De leerling hervalt steeds opnieuw in het storende gedrag en de collega's schrijven dit verkeerdelijk toe aan het mank lopen van de herstelgerichte benadering.



Veelvuldig storend gedrag lokt ook emoties uit bij de leraar. Vanuit boosheid, frustratie, onmacht verschuift zijn stijl soms naar het 'TEGEN' of 'NIET' kwadrant, naar een autoritaire of verwaarlozende stijl. Hij gaat boven de leerling staan of grijpt niet meer in, weigert gesprek en straft. Hij ziet de kracht van dialoog niet meer en verzeilt in een negatieve relatie met de leerling. Waar gaat het hier fout? De leraar die zo sterk gelooft en volhoudt in een positieve relatie, en de leerling ziet als sterk, krachtig in zijn 'mens-zijn', verliest door de moeilijke situatie de relatie met zichzelf en benadert de leerling als iemand die ofwel hulpeloos is (VOOR kwadrant, te tolerant), ofwel onkundig (TEGEN kwadrant – autoritair, bestraffend) of als onwilligheid in zijn 'goede-mens-zijn' (NIETS, verwaarlozend) (Vaandering, 2013). Hij neemt de verantwoordelijkheid van de leerling over wat leidt tot aangeleerde hulpeloosheid.

### Als je geen tijd hebt voor je passie als leraar, is omgaan met leerlingen dan wel je passie?

De grootste hindernis die leraren aanhalen om de herstelgedachte naast zich neer te leggen is de illusie van tijdsgebrek. Echter tijd bestaat niet op zich, tijd maak je voor iets waar je belang aan hecht. Die tijd kan en wil je maken als je wil onderwijzen vanuit een verbindende visie, onontbeerlijk om je eigen waarden en normen nauw te laten aansluiten bij deze van de school. Een elementaire opdracht van een herstelgericht beleid is adequate vorming en training van de volwassenen waardoor ze een tijdsinvestering kunnen maken in duurzaam samenleven eerder dan tijd verliezen in brandjes blussen. Naarmate de aanpak een routine wordt, is de benadering ook efficiënter en kost ze minder tijd en geeft ze een aanhoudend resultaat op langere termijn.

### Een herstelgericht schoolbeleid, een utopie?

Een utopie, een illusie, een droombeeld? Een school die in haar pedagogisch project zich baseert op het leren 'een-goed-mens-zijn', laat zich niet leiden door problemen en moeilijkheden, straffen of exclusie, wel door haar dromen. Vandaar dat een herstelgerichte school van haar 'schoolteam' een consistent en onverdeeld streven vraagt naar de gemeenschappelijke waarden en normen. Dit is moeilijk en complex. Dit vraagt van elke directie, elke leraar en elke opvoeder een verbindend leiderschap in een rechtvaardige school. Met kennis van het gedachtegoed, heel veel geduld en vertrouwen toont elke betrokkene de kracht van de positieve relatie, leert iedereen een verbindende taal, ook in crisismomenten en neemt de school leerlingen en hun ouders mee in haar visie over omgaan met elkaar in vredestijd en bij conflicten.

Het veranderingsproces is een samen-verhaal. Maar het loont. Dit proces kan alle leden van een steeds diverser wordende schoolgemeenschap dichterbij elkaar brengen. Het kan een warm, veilig schoolklimaat creëren waar iedereen zich goed kan voelen en jongeren kansen krijgen om het beste van zichzelf te geven, hun constructief denken te ontwikkelen en op te groeien tot kritische, zelfstandige burgers. Een dergelijk proces vraagt een beleid dat kinderen en jongeren helpt uitzoeken - voor zichzelf en met elkaar - hoe samen te leven en zich te gedragen, waar de 'ziel' van de school wordt herkend in een open en geweldloze communicatie. Het samen leren staat in het teken van verbondenheid en herstel. Een school die

samen met de leerlingen blijft inzetten op een relatiebeleid waarin leerling en leraar fouten mogen maken en weten dat zij de kans krijgen om hierop te reflecteren en de schade aan relaties te herstellen. Dromen van een rechtvaardige school is een ideale aspiratie voor het ontwikkelen van relationele vaardigheden, het nemen van verantwoordelijkheid en burgerzin, uitgroeien tot 'meer mens zijn'.

**Maria BEERTEN**

maria.beerten@telenet.be

Een vrij lijvig boek met theoretische achtergronden, bruikbare beschrijvingen van de verschillende herstelgerichte methodieken, een stappenplan voor implementatie op school en tenslotte op de website van de uitgeverij veel downloadbaar materiaal.



Beerten, M. & van Waterschoot, T. (2020). *Herstelgericht gericht handelen, groeikansen voor de hele school*. Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch, Gompel & Svacina.

#### BRONNEN

- Beerten, M. & van Waterschoot, T. (2020). *Herstelgericht gericht handelen, groeikansen voor de hele school*. Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch, Gompel & Svacina.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York, University of Rochester Press.
- Thorsborne, M. & Vinegrad, D. (2008). *Restorative Practices in schools*. London, Speechmark publishing Ltd.
- Oakland Unified School District Restorative Justice Implementation Guide (2018). The California Endowment
- Vaandering, D., (2013). *Restorative Justice. An International Journal*. Vol. 1, sessie 3.
- Wachtel, T. (1997). *Real Justice*. Pennsylvania, The Piper's Press.

#### NOOT

1. Een herstelgericht groepsoverleg van veroorzaker en slachtoffer samen met een ondersteunend netwerk die overleggen hoe de schade te herstellen (Beerten & van Waterschoot, 2020 p. 239).

# Herstelgericht handelen in een school voor buitengewoon onderwijs?<sup>1</sup>

Maria BEERTEN

*‘Het gedrag van leerlingen met autisme herstelgericht benaderen is niet mogelijk’. Dit is een veel gehoord statement met als voornaamste argument dat deze leerlingen zich niet kunnen inleven in de beleving van anderen. Grensoverschrijdend gedrag kent hier dikwijls haar oorzaak in de andere manier van informatie verwerken, moeite hebben met communiceren en begrijpen van de andere.*

*Vorig schooljaar bezochten we de Iffley Academy, een inclusieve secundaire school in Oxford, met vooral leerlingen met een autismspectrumstoornis<sup>2</sup>. De directeur Tom Procter-Legg (2018) schreef een driedelige artikelenreeks over het proces dat hij met zijn school doorliep en weerlegt hierin bovenstaand statement. Ons verslag over een dag verblijf, gesprekken, lessen en klasactiviteiten doorspekken we met fragmenten uit zijn artikelenreeks.*

## Inleiding

Ons bezoek aan de Iffley Academy leert ons dat een proces naar een herstelgerichte school start bij de kracht van een krachtig directie-team dat opteert voor een verbindend leiderschap en vanuit een sterke visie met enkele leraren het proces uitwerkt en deelt met het personeel. Zij zijn in eerste instantie de rolmodellen en tonen hoe je binnen de school met elkaar omgaat. Daarna is het intensief en consequent werken met alle betrokkenen om dag in dag uit deze visie in de praktijk om te zetten.

De Iffley Academy steunt haar herstelgericht beleid<sup>3</sup> op volgende pijlers:

- Conflicten en incidenten verstoren de verbinding en samenleving op school.
- Leerlingen leren luisteren naar de mening van anderen en leren deze te waarderen.
- Leerlingen leren verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag en zoeken samen met het personeel naar oplossingen tot herstel van de relaties.

De volledige personeelsgroep is getraind en schoolt zich voortdurend bij in het gebruik van herstelgerichte methodieken en het faciliteren van (herstel)cirkels, waarbij ze de leerlingen ondersteunen in het uiten van gevoelens, verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag en nadenken over de impact op de anderen. We blijven ons verwonderen over de manier waarop deze, veelal autistische leerlingen, hebben geleerd om met gevoelens en empathie om te gaan. Zij krijgen tijd en ruimte om na te denken over hun gedrag en om zich in te leven in anderen. Leerlingen en medewerkers zijn duidelijk vertrouwd met het oplossen van problemen op een herstellende manier en gebruiken spontaan herstelgerichte taal en strategieën als ze geconfronteerd worden met grensoverschrijdend gedrag en conflicten.

## Argumenten om het herstelgericht handelen als school te omarmen

De Iffley Academy bevindt zich in een situatie waarin een herstelgerichte benadering complexer is dan in de meeste andere scholen. Het is een school met 150 leerlingen, van wie meer dan 40 procent problemen heeft met sociale, emotionele en mentale gezondheid. Veel leerlingen hebben communicatie- en interactieproblemen en alle leerlingen kampen met cognitieve- en leermoeilijkheden.

Al 14 jaar heeft de school een herstelgericht beleid. “Wij merken dat het werkt en denken dat het ook elders kan werken” zegt de directeur.

“Leerlingen in de Iffley Academy worden niet geschorst en andere strafmaatregelen en uitsluitingen zijn zeldzaam. Wanneer zich een conflict voordoet, gebruiken de medewerkers hun herstelgerichte trainingen en kennis om hiermee om te gaan. Zij trachten zorgvuldig rekening te houden met de behoeften en beperkingen, achtergronden en eerdere gedragsinteracties van deze leerlingen. Een veel voorkomende mythe over de herstelgerichte aanpak is dat het ‘weer iets nieuws’ is, een lichtvoetige benadering zonder regels of grenzen, met enkel veel gepraat. Integendeel, in dit systeem worden regels en grenzen nog duidelijker. Kinderen en jongeren moeten wel klaar zijn om op een herstelgerichte manier te reageren, zich veilig te voelen en grenzen te begrijpen. Het is de verantwoordelijkheid van de volwassenen om te zorgen dat leerlingen binnen die grenzen blijven en dat ze verantwoording leren afleggen over hun gedrag. De verwachting dat onze leerlingen herstelgericht gaan denken en handelen vraagt grote inspanningen. Deze aanpak vraagt dus om een intelligente benadering. In een bestraffend systeem ken je de regels en pas je klassieke sancties toe, maar in een herstelgericht systeem leren de leerlingen het waarom van de regels begrijpen en erin geloven. Natuurlijk zullen wetenschappelijke studies of onze ervaring

op de Iffley Academy sommige mensen niet overtuigen, maar aan hen vraag ik: in hoeverre is uw huidige systeem evidence-based? Vooral als het gaat om kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften en een beperking? Deze leerlingen lopen acht keer meer kans om permanent van school te worden uitgesloten!”

Jarlath O’Brien (2019) geeft drie aandachtspunten bij het werken met leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften zoals autisme:

1. Onthoud dat communicatie een onvervulde behoefte is. Gedrag is een vorm van communicatie van een emotionele behoefte. Tussen 35 % en 50 % van de kinderen met spraak-, taal- en communicatieproblemen hebben ook gedragsproblemen.
2. Gedragsproblemen zijn vaardigheidstekorten die we kunnen aanleren, net zoals we lezen en schrijven aanleren.
3. Straffen en sancties zijn zeker bij deze leerlingen niet effectief en herstelmaatregelen hebben het meeste effect.

“Als we dus weten dat deze jongeren een hoog risico lopen op schorsing en uitsluiting, moeten we dan niet een herstelgerichte aanpak gebruiken om hen te ondersteunen bij het bereiken van betere resultaten?” vraagt de directeur zich af.

## Hoe is het proces in de Iffley Academie verlopen?

### *Het zijn de volwassenen die het gedachtegoed voortonen*

Herstelbenaderingen werken enkel als ze van bij de start door het directieteam uitgedragen worden. Verbindend leiderschap is een must en staat centraal bij alles wat je doet. Voor de Iffley Academy, volgden eerst de directeur en zijn adjunct de trainingen, waardoor ze niet enkel competent werden om te praten over de filosofie en haar waarden, maar ook de kennis en vaardigheden ontwikkelden om ze in de praktijk te brengen en het personeel te ondersteunen bij het herstellen, versterken en opbouwen van relaties.

Reeds heel vroeg engageerden ze Belinda Hopkins van het Transforming Conflict Centrum (National Centre for Restorative Practices) en die belangrijke band hebben ze tot op heden bewaard. Een trainer zoeken met wie de school een sterke relatie kan aangaan en deze gedurende een aantal jaren vasthouden is essentieel.

Herstelbenaderingen omvatten veel meer dan een gedragsbenadering. Herstelgericht handelen geeft richting aan het samenleven, het accent ligt op positieve relaties. “Zo stralen onze leraren op elk moment een emotionele geletterdheid uit tijdens heel het onderwijsproces waarin ze de emotionele ontwikkeling aanmoedigen.” Volgens Goleman (2013) is dit een noodzakelijke partner voor de cognitieve ontwikkeling omdat beide sleutelementen zijn voor de groei van de hele persoonlijkheid.

In kleine wekelijkse vieringen uiten leraren empathie en waardering, verwoorden hun verwachtingen dat leerlingen de fysieke en emotionele schade die zij veroorzaken, herstellen. Het zijn vooral deze elementen die een herstelgerichte cultuur mee helpen ontwikkelen. Elke schooldag start met een ‘check in’, een eenvoudig maar krachtig cirkelgesprek waarin leerlingen leren uiten hoe ze zich voelen, leren wat emoties zijn, waarvoor ze dienen en hoe ze uit te drukken. Bij het binnenkomen in de klas hangen de leerlingen om beurt gevoelswoorden naast hun foto aan een gevoelsbarometer. Deze woorden zijn aangepast aan de fase van hun cognitieve ontwikkeling en beogen hun begrip te vergroten in de groei van hun emotionele geletterdheid.

Aan het einde van een les vraagt de leraar om te reflecteren over

vijf aspecten van hun betrokkenheid bij de les. Hebben leerlingen:

1. aangegeven dat ze voorbereid zijn en klaar om te leren?
2. aangetoond dat ze aan het leren zijn?
3. inspanning en doorzettingsvermogen getoond?
4. een positieve impact gehad op de leeromgeving?
5. zelf hun voortgang beoordeeld?

De directeur geeft nog een voorbeeld: “Het is vrijdag en het geluid van een zaag weerklinkt uit de praktijkklas. Binnen zaagt een meisje een plank, samen met haar klasleraar, om een gat, dat ze in de muur heeft geschopt, te herstellen. Ze begrijpt de regels en de grenzen. Zij is degene die verantwoordelijk is voor haar gedrag en dus ook verantwoordelijk voor het herstellen van de schade. Ondertussen praat zij met de leraar over het incident, bespreken zij wie geraakt is en wat de impact is op haar klasgenoten. Onbewust versterken ze hierdoor hun relatie. Ze praten over haar frustraties, wat er is gebeurd buiten de school en wat ze ‘nodig’ heeft om positief leer-gedrag te vertonen en goede relaties te onderhouden. Natuurlijk kan niet alle schade worden hersteld met eenvoudig gereedschap en materiaal, maar het is ook door het gesprek dat het echte effect kan groeien. Dit is een sterke onderwijsstrategie.”

### *Het herstelgerichte gedachtegoed integreren in het beleid*

Deze pedagogie wordt ondersteund door een beleid dat is uitgeschreven in een aantal basisdocumenten. Ook medewerkers die in conflict zijn met elkaar of met ouders, benaderen de problemen op een herstelgerichte wijze. Transparantie in het beleid is uiterst belangrijk bij het implementeren van de herstelgerichte cultuur. De school formuleert het herstelgerichte gedachtegoed ook bij het aanwerven van nieuwe personeelsleden en het directieteam gaat er prat op dat deze benaderingen ingebouwd worden in hun gedrag en communicatie met het personeel en het disciplinair beleid.

“Werken met herstel kan tijdrovend zijn en het financieel voordeel is niet het grootste verkoopargument. Echter, onze herstelgerichte cultuur heeft bijgedragen tot het label ‘excellent’ van de doorlichting. De voordelen zien we op lange termijn vooral voor de kinderen en de medewerkers.”

Studies hebben aangetoond dat herstelgerichte benaderingen vooral impact kunnen hebben op kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften en beperkingen. De leerlingen leren vaardigheden die veralgemeend kunnen worden naar situaties buiten de school.

En hij geeft nog een heel belangrijke boodschap mee: “Vergewis er u van dat grenzen gerespecteerd blijven. Help het misverstand de wereld uit dat herstelgericht handelen kinderen de kans geeft om regels en afspraken naast zich neer te leggen. Herstelgericht handelen maakt de leerlingen aansprakelijk voor hun gedrag en verantwoordelijk voor hun handelingen.”

## Lessen die het doorlopen proces ons hebben geleerd

“Dat deze benaderingen werken heb ik in voorgaande duidelijk gemaakt”, zegt de directeur. “Het kan ook worden afgeleid uit meerdere wetenschappelijke onderzoeken en uit het grote aantal scholen die steeds meer de weg opgaan van herstelgericht handelen. Maar wat gebeurt er als het niet lijkt te werken? Waardoor kan het proces mogelijk dreigen vast te lopen? Bij het toepassen van herstelgerichte benaderingen kunnen mensen soms onmiddellijke resultaten verwachten. Ik kan je met zekerheid zeggen: dat zal niet gebeuren. Een veel voor-

komende opmerking die je de eerste weken zult krijgen is: “Ik begrijp het proces en ik gebruik mijn training, maar hetzelfde blijft maar gebeuren. Ik had vorige week een herstelgesprek met twee leerlingen, een goed gesprek en de overtreder verontschuldigde zich, maar zodra we terugkwamen in de klas, gebeurde hetzelfde. Wat heeft het voor zin om herstelgericht te zijn als er niets aan verandert?” Dit heeft de school meermaals ervaren en de frustratie over de aanpak is soms een grote uitdaging die overwonnen moet worden. Maar eerst moet je een juiste analyse maken over wat er juist fout gaat. “Zo nam ik deel aan een hergo waar positieve dingen werden gezegd en iedereen gehoord, maar er werd niet tegemoet gekomen aan de behoeften van iedereen. Deze benadering laat geen fout zien in het concept, maar wel in de toepassing. We waren namelijk niet diep genoeg gegaan. Na driemaal aandringen wil je soms opgeven maar als je het een vierde keer vraagt, proberen leerlingen te zeggen wat ze echt voelen. Je realiseert je dit niet bij de eerste herstelgerichte toepassingen en je gaat ervan uit dat het concept gebreken heeft. Dit klopt niet.

Onze eerste problemen ontstonden tijdens de zoektocht naar het vinden van wat past in onze school. We moesten vooral nadenken over de taal die we gebruikten. Niet zomaar de theorie overnemen want wij zijn een school voor kinderen met buitengewone onderwijsbehoeften. We moesten dus op zoek gaan waar de leerlingen zich op hun cognitieve ontwikkelingstraject bevonden en op het juiste moment een geschikte taal gebruiken. In de beginfase hebben we dit niet goed gedaan. Soms gebruikten leerlingen vanuit hun emotionele beleving een taal die ze zelf niet verstonden, of, vanwege hun beperkte woordenschat was het moeilijk voor hen om volledig te begrijpen wat we van hen vroegen. In sommige gevallen reageerden leerlingen gewoon met antwoorden waarvan ze dachten dat volwassenen dit wilden horen of herhaalden ze een geïmproviseerd of standaardantwoord. Een ander eenvoudig en nogal voor de hand liggend probleem was dat we het gedachtegoed toepasten binnen een schoolomgeving waar de aanpak van grensoverschrijdend gedrag in een hiërarchie gebeurt. Als bijvoorbeeld een leerling met de directeur sprak over wat er was misgelopen en hoe hij de schade kon herstellen, verwachtten we dat ze het op een respectvolle manier doen, zonder te schreeuwen of vloeken. In zekere zin is dit in strijd met de pure vorm van herstelrecht. Vaak wordt de eerste fase van een hergo of herstelgesprek gezien als een ‘uitspuwfase’, waar al de negatieve gevoelens naar boven komen en de frustratie kan luwen. Slechts dan kan de leerling verdergaan met het logisch denken in een oplossingsgericht gesprek. We hebben dan gereflecteerd op de timing van de gesprekken, het niveau van de uitdaging binnen die gesprekken en de meest geschikte persoon om ze te faciliteren. In wezen moesten we een risico-inschatting maken hoe klaar de leerling was om verder te gaan.

Waar in de beginfase het personeel het nieuwe proces wel toejuichte, bleef het terughoudend om zich voor de kar van het proces te spannen. Na het ervaren van een aantal good practices werden twijfelaars stilaan supporters. Maar het volhouden en borgen van herstelgerichte benaderingen is moeilijk. Hoewel bepaalde vaardigheden en processen zich verankerden, bleef de inzet voor herstelgerichte benaderingen fluctueren. Sommigen leraren verlieten de school, nieuwe leraren kwamen erbij. Ook als sleutelfiguren zich gingen toeleggen op andere onderwijskundige vernieuwingen, nam hun aandacht en inzet voor de herstelgerichte benaderingen af. We leerden dat we meer moesten nadenken over wat goed werkte in het verleden en dit opnieuw belichten.

Natuurlijk waren er ook leerlingen die aanvankelijk niet wilden mee gaan in het herstelgericht afhandelen van een conflict. Maar, door continu en consequent met onze leerlingen aan een herstelgerichte

context te werken, merkten we dat ook zij hun emoties leerden reguleren en situaties bekijken vanuit het perspectief van anderen. Dit gaat niet snel en in sommige gevallen kan het jaren duren. Wij oefenden hierdoor echter ook ons langetermijndenken. Deze leerlingen toonden ons dat het voor hen gemakkelijker was om eerst anderen te observeren en dan pas deel te nemen. Het hielp hen instappen in het gedachtegoed op het moment dat zij er klaar voor waren. Maar konden deze leerlingen er zich dan zo gemakkelijk vanaf maken, zonder verantwoordelijkheid te nemen? Natuurlijk niet. We leerden de situaties overwegen en moesten zoeken naar alternatieve manieren. Sommige leerlingen die nog niet klaar waren om verbale interacties te doen, gebruikten eenvoudige ja/nee kaartjes om discussies te openen, anderen schreven brieven en sommigen maakten zelfs tekeningen of posters om uit te drukken wat ze voelden. Het belangrijkste dat we hieruit leerden is dat de implementatie van herstelgericht handelen geen one-size-fits-all-benadering is. Het belangrijkste probleem op dit ogenblik is het zoeken naar evenwicht in heel het herstelgericht proces in onze school. Het personeel begrijpt het gedachtegoed en de aanpak uitstekend, maar in sommige gevallen geven ze te snel toe aan een eenvoudige verontschuldiging en laten ze de leerlingen verder hun gang gaan. Deze snelle acceptatie kan ertoe leiden dat leerlingen het proces kunnen manipuleren. Dan heb je ondersteuning nodig van een breder team, een buitenstaander of een trainer.”

## Tenslotte

Een herstelgerichte aanpak is heel hard werken, zowel voor leerlingen als voor personeel. Medewerkers hebben ondersteuning nodig. Om die reden hebben we een supervisiemodel geïntroduceerd, die medewerkers de tijd geven om de emotionele impact van het werk op zich te bespreken. Voor velen is dit nieuw en vraagt de aanpak een inspanning.

Wat zou ik zeggen tegen collega's die zeggen dat het niet werkt? Misschien zie je in het begin niet echt dat het werkt (je moet wel echt willen dat het werkt) en kost het veel tijd, en moet je voorrang geven aan relatievorming in plaats van strategieën voor gedragsaanpak. Maar wanneer het werkt, zijn de voordelen enorm, langdurig en overstijgen zij het klaslokaal naar de echte wereld.” (Procter-Legg, T., 2018)

**Maria BEERTEN**

maria.beerten@telenet.be

## BIBLIOGRAFIE

- Goleman, D. (2013), Emotionele intelligentie in de praktijk, Business Contact. Hopkins, B., [www.nationalcenterforrestorativejustice.com](http://www.nationalcenterforrestorativejustice.com)
- O'Brien, J. & Macpherson, R. (2019). What Does This Look Like in the classroom? Bridging the Gap Between Research and Practice. Ed. Learning Sciences International, USA.
- Procter-Legg, T. (2018). “How to become a restorative school”. *Tes-magazine* (Tes Global LTD., London).

## NOTEN

1. Deze bijdrage werd grotendeels gebaseerd op een reeks van drie artikels in het TES-tijdschrift (VK), (2 maart 2018). Tom Procter-Legg, “How to become a restorative school”. (Tes Global LTD., London).
2. Samen met vijf collega's uit het onderwijs - waaronder naast mezelf, een directeur, een leerlingbegeleider en twee pedagogisch begeleiders - bezochten we drie 'restorative schools': Grey Court School Richmond, CAMDEN Learning center en Iffley Academy in Oxford.
3. Voor meer informatie over herstelgericht handelen: zie de bijdrage van Beerten M. over 'Herstellen zonder straf. Een haalbare stap voor scholen?' in ditzelfde nummer van Welwijs (p. 14-17).

# Etnisch-culturele diversiteit in de grootstad

## Ervaringen van lagereschoolkinderen

Imane KOSTET

*In dit artikel bestudeer ik hoe Antwerpse kinderen de superdiversiteit in hun school en bredere omgeving ervaren. Op basis van 47 diepte-interviews beschrijf ik hoe vele leerlingen praten over diversiteit als een 'normaal' aspect in hun alledaagse leven. Andere leerlingen beroepen zich op kosmopolitische ideeën om betekenis te geven aan diversiteit, terwijl weer anderen eerder menen dat diversiteit tot conflicten kan leiden. Tot slot schets ik hoe leerlingen tevens geloven dat sommige groepen uitgesloten worden omwille van hun etnische of religieuze achtergrond. Deze resultaten roepen op om kritisch te reflecteren over (1) de etnische bril waardoor wel eens naar groepsvorming van leerlingen wordt gekeken en (2) hoe leerlingen die zich maatschappelijk uitgesloten voelen ondersteund kunnen worden.*

### Superdiversiteit in Antwerpse scholen

De toegenomen diversiteit in onze samenleving weerspiegelt zich zeer sterk in grootstedelijke basisscholen, waar de huidige leerlingpopulatie vaak erg verschilt van deze van tientallen jaren geleden. Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar de bevolkingscijfers van de stad Antwerpen, stellen we vast dat maar liefst 77,1% van de kinderen onder de 10 jaar een migratieachtergrond heeft (Stad Antwerpen, 2020). De diversiteit waarmee deze kinderen dagelijks in aanraking komen, is bovendien zeer complex. Zo zijn Antwerpenaren niet alleen afkomstig uit meer dan 170 landen, maar is er ook meer dan vroeger sprake van een grote diversiteit binnen die verschillende etnische groepen. Deze 'diversificatie van diversiteit' wordt ook wel eens 'superdiversiteit' (Vertovec, 2007) genoemd, en toont zich vooral op vlak van verschillen in levensbeschouwelijke overtuiging, culturele gewoontes, persoonlijke levensstijl, opleidingsachtergrond en financiële positie.

Hoewel er al veel onderzoek is verricht naar de impact en gevolgen van deze diversificatie, is er bijzonder weinig geweten over hoe lagereschoolkinderen betekenis geven aan de diversiteit in hun omgeving. Nochtans zijn deze stemmen essentieel om als ouder, onderwijs- of welzijnsactor in te spelen op de ervaringen van kinderen met etnisch-culturele verschillen en eventuele spanningen of bezorgdheden die hieruit voortkomen. Zo heeft onderzoek in superdiverse steden zoals London bijvoorbeeld al uitgewezen dat volwassenen de interacties tussen kinderen vaak interpreteren vanuit hun eigen perspectief op de samenleving. Volwassenen zouden onder andere sterker kijken door een 'etnische bril' naar groepsvorming en beweren dat kinderen vooral spelen met klasgenoten van dezelfde etnische afkomst, terwijl de leerlingen zelf aangeven dat ze elkaar vooral opzoeken door hun gedeelde interesses (Iqbal et al., 2017;

Sedano, 2012). In deze studie ga ik daarom na welke percepties van diversiteit leven bij zesdejaars in verschillende Antwerpse basisscholen en hoe deze zich vertalen in hun alledaagse interacties.

### Het onderzoek

Dit artikel maakt deel uit van een bredere studie naar hoe kinderen in een superdiverse stad omgaan met etnisch-culturele en socio-economische diversiteit. Aan de hand van kwalitatieve diepte-interviews bevroeg ik 47 zesdejaars in zes verschillende basisscholen. De scholen werden geselecteerd op basis van 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:

Tabel 1 geeft een overzicht van de etnische achtergrond van de respondenten, twee van de gelijkekansindicatoren die geraadpleegd werden om zicht te krijgen op de socio-economische kwetsbaarheid van de school (het percentage leerlingen dat een studietoelage ontvangt en de leerlingen met een moeder zonder diploma secundair onderwijs) en het onderwijsnet. Om de privacy van de betrokken scholen en leerlingen te beschermen, werden alle cijfers afgerond. Daarnaast hebben 35 van de 47 leerlingen minstens een (groot)ouder afkomstig uit een ander land dan België. 25 leerlingen identificeren zichzelf als moslim, 12 kinderen als christelijk en 10 kinderen als niet-religieus.

Nadat ik met de kinderen in gesprek ging over de term diversiteit, beantwoordden ze vragen zoals: 'Hoe divers vind je je eigen klas?', 'Wat vind je van die diversiteit (voordelen/nadelen)?', 'Hoe worden mensen van andere afkomsten/religies behandeld in deze samenleving?', 'Vind je dat mensen met verschillende afkomsten goed met elkaar kunnen omgaan?'. De interviews leverden meer dan 50 uur

Tabel 1 School- en leerlingenkenmerken

School	Aantal geïnterviewd	Afkomst respondenten	Ontvangen studietoeslag (%)	Moeders zonder diploma secundair (%)	onderwijsnet/koepel
1	12	België, Portugal, Nederland, Marokko, Turkije, Ghana, Congo, Libanon, Zweden, Sierra Leone, Polen	20	15	Katholiek
2	7	België, Marokko, Frankrijk, Brazilië, Nigeria	16	14	Katholiek
3	11	België, Afghanistan, Marokko, Irak, Iran, Ierland, Koerdistan, Tunesië	57	49	Gesubsidieerd officieel
4	8	België, Guinea, Georgië, Marokko	30	17	Katholiek
5	4	Turkije, Marokko, Algerije	78	85	Gemeenschapsonderwijs
6	5	Marokko	68	72	Gesubsidieerd vrij: methodeonderwijs

aan analysemateriaal dat volledig en letterlijk werd uitgetypt. Deze transcripties werden grondig gecodeerd op basis van de verschillende terugkerende thema's. Na een eerste analyse van de codes, ontwikkelde ik een schema waarin de verschillende percepties op diversiteit werden bijebracht. Deze percepties zijn intensief geanalyseerd en verfijnd door een herhaald codeerproces. De citaten in dit artikel werden letterlijk overgenomen maar alle namen zijn fictief.

## Vier percepties

Vier percepties komen naar voren uit de interviews. Diversiteit wordt in het algemeen gezien als (1) normaal of evident, (2) als een verrijking voor de samenleving en in mindere mate als (3) een bron van conflict. Ook vinden de meeste leerlingen zich wel in de stelling dat (4) sommige groepen slechter behandeld worden dan andere in een diverse samenleving.

## Diversiteit is normaal en evident

*Olivia (11 jaar): Ik moet wel zeggen, er zijn zoveel vriendinnen die van Turkije zijn. (...) Ale, ik denk... Ik ben niet echt zeker van wat al mijn vriendinnen zijn, maar ik denk Merve is ook van Turkije en Ayse ook denk ik, maar ik ben niet echt zeker. En euhm, Sarani is van Bangladesh, denk ik.*

*Interviewer: Je bent niet zeker?*

*Olivia: Nee, niet echt. Wij spelen meer, wij praten niet echt over vanwaar we zijn dus...*

*(11 jaar, school 1, Zweedse afkomst)*

Net als Olivia en aansluitend bij internationaal onderzoek (e.g. Iqbal et al., 2017; Sedano, 2012; Visser & Tersteeg, 2019), geven de meeste leerlingen aan dat ze diversiteit als 'normaal' beschouwen, dat ze zich er weinig vragen bij stellen en dat het thema niet erg

besproken wordt in de eigen vriendengroep. Wessendorf (2014) benoemt dit als 'commonplace diversity'. Dat etnisch-culturele verschillen kinderen niet altijd sterk bezighouden, wordt ook duidelijk wanneer ik hun vraag om de diversiteit in de klas te beschrijven. Terwijl de meeste leerlingen verwijzen naar de verschillende persoonlijkheden, interesses en hobby's van hun klasgenoten, zijn er maar weinig die spontaan culturele of religieuze verschillen benoemen. Dat wil niet zeggen dat kinderen zich niet bewust zijn van de diversiteit in hun omgeving of dat ze beweren 'kleurenblind' te zijn. Integendeel, wanneer hun dat expliciet wordt gevraagd, kunnen de meeste leerlingen etnische verschillen zeker benoemen, maar ze minimaliseren de relevantie van die verschillen ook meteen. Zo stelt Oskar dat hij niet noodzakelijk zou zeggen dat hij diversiteit in se 'leuk' of 'niet leuk' vindt, omdat het niet de afkomst van leerlingen is die ertoe doet, maar hun persoonlijkheid. Voor Oskar is het niet meer dan vanzelfsprekend dat leerlingen roots hebben in verschillende landen, en wat vanzelfsprekend is, moet je volgens hem niet erg benadrukken.

Het is ook belangrijk om te vermelden dat hoewel de kinderen zichzelf bijvoorbeeld heel sterk identificeren in etnische termen (bv. 'ik ben Turk!'), ze etniciteit niet noodzakelijk belangrijk vinden in de interacties met anderen. Het belang van etniciteit voor kinderen hun identiteitsvorming en voor hun vriendschapsvorming moet daarom strikt onderscheiden worden (Sedano, 2012). De meeste leerlingen die diversiteit als normaal beschouwen, geven ook aan dat ze een diverse vriendengroep hebben. Toch zijn er ook enkele kinderen die,

***De meeste leerlingen beschouwen diversiteit als 'normaal' en bespreken het thema nauwelijks in hun vriendengroep***

IK BEN WEL  
VOOR  
DIVERSITEIT



MAAR OP DEN DUUR  
IS IEDEREEN  
DIVERS.



hoewel ze stellen dat diversiteit alledaags is, voornamelijk omgaan met zij die eenzelfde etnische achtergrond hebben. Enerzijds heeft dit natuurlijk te maken met het gebrek aan etnische diversiteit in de klas of school, zoals in klas 6 waar bijna alle kinderen een Marokkaanse migratieachtergrond hebben. Maar anderzijds zijn er ook leerlingen in etnisch gemixte scholen die deze diversiteit niet gereflecteerd zien in hun vriendengroep. Volgens deze laatste kinderen is dit omdat ze nu eenmaal 'toevallig' meer interesses delen met leerlingen die dezelfde etnische achtergrond hebben. Emiel vertelt bijvoorbeeld dat hij merkt dat zijn klasgenoten met een migratieachtergrond niet erg enthousiast reageren wanneer hij praat over skiën, snowboarden en skaten, zijn grote passies, terwijl hij daar uren over kan babbelen met zijn vrienden die dezelfde hobby's uitoefenen. Het is op dit punt dat internationaal onderzoek wijst op het gevaar van te sterk te kijken door een etnische bril naar deze groepsvorming omdat ook andere

**Leerlingen benadrukken dat ze diversiteit expliciet beschouwen als een meerwaarde voor onze samenleving**

factoren dan etniciteit een rol kunnen spelen. Zo zijn er heel wat klassen waar er een grote 'etnische kloof' heerst wat socio-economische thuispositie betreft (zie ook Kind & Gezin, 2018). In klas 3 bijvoorbeeld, hebben zo goed als alle kinderen van Belgische afkomst een middenklasse achtergrond, terwijl de kinderen met een migratieachtergrond in een veel kwetsbaardere positie leven. Een van de gevolgen is dat verschillende middenklasse kinderen elkaar treffen in buitenschoolse activiteiten (zoals skiën), waar hun kwetsbaardere medeleerlingen minder vaak aan kunnen deelnemen. Uit onderzoek in Londen (Iqbal et al., 2017) is dan ook gebleken dat kinderen veel meer moeite hebben met vriendschap te sluiten over sociale klassengrenzen heen dan over etnische grenzen, maar omdat de sociale afkomst vaak minder 'zichtbaar' is, zou de groepsvorming dus vooral bekeken worden door een etnische bril.

**Vriendschap over sociale klassen heen blijkt moeilijker dan over etnische grenzen**

### Diversiteit is een verrijking

Een tweede perspectief dat naar voren komt bij verschillende leerlingen, is het idee van 'kosmopolitisme'. Deze leerlingen benadrukken sterk dat ze openstaan voor verschillende culturen en dat ze het belangrijk vinden dat alle mensen worden gerespecteerd. Waar de eerste groep kinderen diversiteit als 'normaal' beschouwt, benadrukken deze leerlingen dat ze diversiteit expliciet beschouwen als een meerwaarde voor onze samenleving. Echter lijken sommige kinderen de meerwaarde van diversiteit tevens te beklemtonen om zich te distantiëren van een uitsluitingsdiscours. Zonder dat ik hier expliciet naar vraag, stellen ze bijvoorbeeld spontaan dat ze geen problemen hebben met diversiteit.

*Interviewer: Vind je dat er veel diversiteit is in je klas?*

*Victor: Wij hebben der wel paar maar ik heb daar ook wel heel veel respect voor. Ik zou dat ook niet leuk vinden als ik zo van een ander land ben en dat die mij zo allemaal beginnen uitschelden over een ander geloof ofzo. Dat zou ik eigenlijk echt niet leuk vinden. (11 jaar, school 1, Belgische afkomst)*

Deze leerlingen geven doorgaans ook aan dat ze een diverse vriendengroep hebben. Ze stellen dat ze het in het bijzonder leuk vinden om met kinderen met een andere etnische afkomst om te gaan zodat ze kunnen bijleren over andere culturen en woorden kunnen leren in andere talen. Omdat ze heel bewust bezig zijn met diversiteit, lijken

deze kinderen zich ook bewuster te zijn van socio-economische diversiteit en beter in staat om raakvlakken te zoeken met kinderen die niet dezelfde hobby's uitoefenen. Leerlingen die sterk benadrukken dat ze culturele diversiteit als een verrijking zien, geloven immers ook sterk dat 'iedereen gelijk moet worden behandeld omdat iedereen dezelfde is, ja, iedereen is mens', om het met de woorden van Alexander te zeggen.

## Diversiteit zorgt voor conflicten

Diversiteit wordt niet altijd als onproblematisch of als een verrijking gepercipieerd. Er zijn tevens verhalen terug te vinden waarin enkele kinderen scherpe grenzen trekken tussen verschillende etnische groepen. In deze interviews wordt sterk gesproken in 'wij-zij-termen' waarbij leerlingen negatieve eigenschappen toekennen aan specifieke groepen. Sommige respondenten suggereren dat culturele verschillen leiden tot maatschappelijke spanningen. Jordy, bijvoorbeeld, stelt dat 'de Marokkanen' voor problemen zorgen in zijn buurt.

*Jordy: Ik zou ook wel graag eens in een andere provincie willen wonen omdat hier, hier zitten ook veel Marokkanen. (...) Die, zoals je ziet, hier is veel vuil [in de buurt] en das ook meestal door hen. En die zijn soms ook stout en die doen graffiti. Die doen zo een beetje anders dan ons en die willen nooit zo normaal een beetje doen. (...)*

*Interviewer: Waarom gedragen ze zich zo?*

*Jordy: Omdat in Antwerpen is dat zo een beetje hier een kolonie. Omdat hier zijn der veel en dan voelen ze hier hen, voelen ze hier hen meer thuis.*

*(11 jaar, school 3, Belgische afkomst)*

Leerlingen die zich expliciet negatief uitlaten over sociale groepen geven aan dat ze niet bevriend willen zijn met klasgenoten van die groepen, maar zijn echter uitzonderlijk in deze studie. Wel hanteren leerlingen in verschillende scholen bepaalde gedeelde stereotypen, zoals dat leerlingen van Marokkaanse afkomst vaker ruzie maken dan leerlingen van Belgische afkomst. Deze stereotypingen worden in het algemeen gehanteerd door zowel kinderen met als zonder migratieachtergrond.

## Kinderen met en zonder migratieachtergrond delen bepaalde stereotypen

### Diversiteit en sociale uitsluiting

Een relatief grote groep leerlingen linkt diversiteit met sociale uitsluiting en geeft aan dat het nadeel van diversiteit is dat sommige groepen slechter worden behandeld dan andere. Hoewel uitsluiting van minderheidsgroepen, en vooral van moslims, wordt aangekaart door zowel kinderen van Belgische origine als kinderen met migratieachtergrond, zijn het vooral de laatsten die zich hier zorgen over maken. Deze kinderen rapporteren dat ze zelf wel eens te maken krijgen met racisme.

*Layla: Vooral als die ons uitschelden van 'fucking Marokkanen' enzo of 'fucking moslim'. Op de tram, als die ons de hele tijd duwen en dan beginnen uit te schelden of als de tram bijvoorbeeld*

*overvol is. Dan moeten wij zo echt tegen de deur en dan zijn we bijvoorbeeld bij een halte en dan beginnen ineens mensen allemaal te roepen 'ga eens weg, stomme Marokkanen!'*

*(11 jaar, school 4, Belgisch-Marokkaanse afkomst)*

Enkele leerlingen met een moslimachtergrond geven aan dat ze niet alleen te maken krijgen met racisme op straat, maar dat ze soms het gevoel hebben dat hun religieuze achtergrond ook niet wordt gewaardeerd op school. Deze zesdejaars stellen dat leerkrachten wel eens spotten met hun religie of bijvoorbeeld neerbuigend reageren als ze praten over het gebed of de ramadan. Ook halen verschillende leerlingen aan dat leerkrachten hun racisme-ervaringen minimaliseren of niet ingrijpen wanneer ze op school worden gepest omwille van hun achtergrond. Toch worden deze gevoelens niet altijd gevoed door persoonlijke ervaringen. Zo zijn er ook enkele leerlingen die zelf nog nooit een negatieve ervaring hebben gehad op school, maar alsnog geloven dat er veel sprake is van racisme onder leerkrachten omdat ze dat horen van vrienden of familie. Vooral de verhalen die circuleren in de familiekring lijken een sterke impact te hebben. Wanneer ik haar vraag of ze uitkijkt naar de overstap naar het secundair onderwijs, antwoordt Layla.

*Layla: Ik ben vooral zenuwachtig en bang en ook in shock dat ik nu al naar het middelbaar ga.*

*Interviewer: Waarom ben je bang?*

*Layla: Om heel strenge leerkrachten te hebben, om gepest te worden (...). Sommige kinderen zeggen dan wanneer je moslim bent 'oh dat stinkt hier naar moslims!' en daar ben ik ook bang voor, dat die dat gaan doen bij mij. (...) In het middelbaar gebeurt dat vaak. Das ook met mijn papa gebeurd, bij mijn oom (...), mijn zussen, das bij hen ook bijna allemaal gebeurd en ik vind dat dus niet leuk. En ik ben daar ook heel bang voor dat dat met mij gaat gebeuren.*

*(11 jaar, school 4, Belgisch-Marokkaanse afkomst)*

Deze kinderen rapporteren tevens meer onzekerheid en angst voor de toekomst. Zo vreest Ikram dat ze in de toekomst niet meer gaat kunnen buitenkomen omdat ze nergens meer welkom gaat zijn.

*Interviewer: Maak je je soms zorgen over je toekomst?*

*Ikram: Ja.*

*Interviewer: Waar maak je je precies zorgen over?*

*Ikram: Euhm want nu zijn er nog mensen die jou normaal behandelen [als moslim], misschien later zijn er zelfs geen. Dan kan jij hier gewoon ni leven.*

*Interviewer: Denk je dat dat zo gaat lopen? Dat er later meer mensen racistisch gaan zijn?*

*Ikram: Ja.*

*Interviewer: Hoe denk je dat je daarmee zal omgaan, als dat gebeurt?*

*Ikram: Thuis zitten en nergens heen gaan (...), dat ik nergens meer welkom ben ofzo.*

## Conclusie

Hoewel de zesdejaars in deze studie opgroeien in een context waarin etnische en religieuze verschillen in het publieke debat wel eens worden geproblematiseerd, ervaren de meesten deze diversiteit zelf als 'alledaags' en 'evident'. Dit sluit aan bij internationaal onderzoek dat suggereert dat kinderen die opgroeien in een superdiverse samenleving op een ongeziene manier omgaan met etnische



verschillen en heel goed in staat zijn om gepercipieerde etnische grenzen te overbruggen (Iqbal et al., 2017; Sedano, 2012; Visser & Tersteeg, 2019). Op basis van deze bevindingen moeten we desalniettemin kritisch **reflecteren** over:

- de eenzijdige **'etnische bril'** die we als volwassenen vaak opzetten wanneer we kijken naar vriendschapsvorming bij kinderen (Knifsend & Juvonen, 2013; Sedano, 2012). Zowel deze resultaten als internationale studies roepen wel op tot meer onderzoek naar de mate waarop etniciteit *in relatie met* de socio-economische achtergrond van de leerlingen een invloed heeft op hoe ze kijken naar diversiteit en interetnische vriendschappen (Vincent et al., 2018). Door de kwalitatieve aard kan bestaand onderzoek, waaronder deze studie, immers geen definitieve uitspraken doen noch veralgemeend worden.
- de vaststelling dat verschillende kinderen met een moslimachtergrond aangeven dat ze soms het gevoel hebben dat hun religiebeleving niet wordt gerespecteerd op school en dat hun **racisme-ervaringen worden geminimaliseerd**. De voorlopige bevindingen van een lopend onderzoek bij de leerkrachten van de geïnterviewde leerlingen tonen inderdaad aan dat ze racisme-ervaringen van kinderen trachten te 'nuanceren'. Hoewel ze dit over het algemeen goed bedoelen en aangeven dat ze slechts willen voorkomen dat de leerlingen zich maatschappelijk uitgesloten voelen, weten we uit onderzoek dat deze aanpak niet helpt. Vaak versterkt hij zelfs het gevoel van uitgesloten te zijn.

#### Verder lezen over racisme en hoe ermee om te gaan?

Verschillende actuele boeken bieden onderwijs- en welzijnsactoren handvatten om inzicht te krijgen in die ervaringen én om de weerbaarheid van deze groep leerlingen te helpen versterken. Aanraders zijn:

- 'Racisme. Over wonden en veerkracht' van Naima Charkaoui (Epo, 2019);
- 'Onderwijs in een gekleurde samenleving' van Orhan Agirdag (Epo, 2020)
- 'Positieve identiteitsontwikkeling met moslimjongeren. Een tool- en handboek voor eerstelijns werkers' van Motief vzw (Garant, 2017).

#### Imane KOSTET

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

#### REFERENTIES

- Iqbal, H., Neal, S., & Vincent, C. (2017). Children's friendships in super-diverse localities: Encounters with social and ethnic difference. *Childhood, 24*(1), 128–142.
- Kind & Gezin. (2018). *Het kind in Vlaanderen 2018*. Kind & Gezin.
- Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2013). The Role of Social Identity Complexity in Inter-group Attitudes Among Young Adolescents. *Social Development, 22*(3), 623–640.
- Sedano, L. J. (2012). On the irrelevance of ethnicity in children's organization of their social world. *Childhood, 19*(3), 375–388.
- Stad Antwerpen. (2020). *Stad Antwerpen in cijfers*. <https://stadincijfers.antwerpen.be>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054.
- Vincent, C., Neal, S., & Iqbal, H. (2018). *Friendship and Diversity: Class, Ethnicity and Social Relationships in the City*. Palgrave Macmillan.
- Visser, K., & Tersteeg, A. (2019). Young People are the Future? Comparing Adults' and Young People's Perceptions and Practices of Diversity in a Highly Diverse Neighbourhood. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, 110*(2), 209–222.
- Wessendorf, S. (2014). *Commonplace Diversity: Social Relations in a Super-Diverse Context*. Palgrave Macmillan.

# Waarom scholen liever geen leerlingen wegzenden

## Over de impact van schorsing of uitsluiting

Dieter BURSENS

*Scholen leren steeds beter omgaan met leerlingen die het moeilijk hebben, die problematisch gedrag vertonen en met incidenten die de werking en orde op school verstoren. Het sanctiebeleid vandaag ziet er in de meeste scholen heel anders uit dan pakweg tien jaar geleden. Nieuwe methoden of aanpak werden geïntroduceerd omdat het snellere en/of betere effecten met zich meebrengt voor de betrokken leerling, maar ook voor het schoolpersoneel of de algemene werking op school en in de klas. Maar vooral ook wil men vermijden dat men leerlingen tijdelijk of definitief uit de school moet verwijderen. Dat kan onder de vorm van een schorsing, of door een tijdelijke of definitieve uitsluiting van de school. Maar waarom wil men liever vermijden dat leerlingen worden verwijderd? Daarover hebben we het in deze bijdrage.*

### Wanneer mag men een leerling uitsluiten?

Het sanctiebeleid mag dan sterk verschillen van school tot school, de allerlaatste optie, het ultimatum remedium is overal hetzelfde: de definitieve uitsluiting van de school, met voorafgaand eventueel nog de tussenstationnetjes van de schorsing of de tijdelijke uitsluiting. Een tijdelijke of definitieve uitsluiting is ook voor de wetgever een allerlaatste redmiddel dat enkel mag gebruikt worden als alle andere middelen hebben gefaald. Scholen moeten trouwens altijd kiezen voor de minst ingrijpende maatregel indien men daarmee hetzelfde effect kan bekomen. De meest ingrijpende maatregel is de uitsluiting en die kan enkel mits het doorlopen van een tuchtprocedure waarbij aan belangrijke vereisten moet worden voldaan (De Vis 2020). De tijdelijke of definitieve uitsluiting zijn enkel een optie wanneer een leerling de leefregels dermate schendt dat het een gevaar of ernstige belemmering vormt voor het normale onderwijsgebeuren of voor de fysieke of psychische integriteit en veiligheid van personen waarmee de leerling in contact komt, zo schrijft omzendbrief SO 64 (25.06.1999) aangaande de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs voor. De schorsing is in tegenstelling tot de tijdelijke en definitieve uitsluiting geen tuchtmaatregel en hoeft bij zijn toepassing niet dezelfde strikte procedure te doorlopen. Deze kan ingezet worden omdat men in een crisissituatie de nodige rust wil brengen binnen de school of de klas, of omdat men tijdens de schorsingsperiode een tuchtonderzoek wil voeren (De Vis 2020). Een schorsing kan thuis uitgezeten worden, maar kan ook binnen de school plaatsvinden. In dat geval neemt de leerling niet deel aan de lessen, maar wordt hij of zij opgevangen in een aparte ruimte waar aan taken of lessen kan gewerkt worden.

### De ene school doet het vaker dan de andere

En hoewel tuchtmaatregelen de grote uitzondering moeten zijn, risikerende in Vlaamse scholen ieder jaar meer dan 3000 leerlingen een

tijdelijke of definitieve uitsluiting. Al zijn er wel grote verschillen tussen scholen. Er zijn scholen waar ieder jaar een uitsluiting plaatsvindt, terwijl het in andere scholen quasi nooit gebeurt. Als school kan je niet vermijden dat deze tuchtmaatregel vroeg of laat nodig blijkt. Bij een té complexe problematiek waarbij een leerling het onderwijsgebeuren dermate belemmert of waarbij de integriteit van personen in gevaar komt, wordt uitsluiting een optie. Maar wanneer acht een school de situatie zo ernstig dat zij die niet meer het hoofd kan bieden? Hier zit een grote rekbaarheid op. Waar de ene school het al sneller zal hebben over een “onhoudbare” situatie, beschikken andere scholen over een grotere draagkracht, omdat zij de nodige *knowhow* in huis hebben, bekend zijn met nuttig inzetbare instrumenten of goede ondersteuning krijgen van externe partners. Naarmate scholen en hun netwerk sterker worden, kan men verwachten dat het aantal uitsluitingen afneemt. Maar moeten we het onszelf zo moeilijk maken? Waarom leggen we ons er niet gewoon bij neer dat een uitsluiting af en toe nodig is? Om de draaglast voor het schoolpersoneel te verlichten, om het leerproces bij de andere leerlingen beter te waarborgen, of om de leerling in kwestie ergens een nieuwe start te gunnen? Waar komt de idee vandaan dat we als school er alles moeten aan doen om te vermijden dat de leerling gevraagd wordt zijn school te verlaten? Voor deze bijdrage ging ik op zoek naar wetenschappelijk onderzoek hierover. En dat is er volop. Al rapporteren de meeste onderzoekspublicaties over onderzoek in de Verenigde Staten, en ligt de focus soms op de definitieve uitsluiting, maar het vaakst op het effect van schorsingen.

### De effecten van een wegzending uit school...

#### ... op de schoolcarrière

Een eerste bezorgdheid gaat over hoe een verwijdering uit de school gevolgen heeft op de academische resultaten van de leerling. Voor een grootschalig onderzoek in Pinellas County volgden onderzoekers de schoolcarrière op van 8268 leerlingen die in 1989 aan de lagere

school begonnen tot zij in 2002, als alles goed liep, afstudeerden aan het secundair onderwijs. Ze bestudeerden in het onderzoek de rol van tal van variabelen, zoals demografische kenmerken, zelfperceptie, schoolresultaten, gedragskenmerken, enzovoort. Zij stelden vast dat de leerlingen die in het laatste jaar van de lagere school één of meer schorsingen (van maximaal 10 dagen) kregen, significant lager scoren op taal- en wiskundevakken in de daaropvolgende jaren van het secundair onderwijs (Raffaele Mendez 2003). Maar misschien gaat dat slechts om een tijdelijk effect. Onderzoekster Janet Rosenbaum (2020) wou daarom ook de gevolgen van schorsing op langere termijn onderzoeken. Daarvoor volgde zij 480 geschorste leerlingen op tot 12 jaar na hun eerste schorsing. Zij vergeleek die informatie met 1193 leerlingen die op maar liefst 60 pre-schorsingkenmerken, (zoals socio-economische status van de ouders, delinquente gedragingen, risicogedrag, enzovoort) een gelijkaardig profiel hebben met de geschorste leerlingen, maar zelf nooit werden geschorst. De leerlingen die een schorsing meemaakten hadden uiteindelijk 6 procent minder kans om de middelbare school succesvol af te ronden en 24 procent minder kans om ooit een bachelordiploma te behalen. Het blijkt een weerkerende vaststelling dat zelfs een tijdelijke verwijdering uit de school het academisch succes van de leerling op korte en langere termijn in het gedrang brengt. Een meta-analyse op data van maar liefst 24 onderzoeksprojecten over het effect van een schorsing (binnen

of buiten de school) op academische resultaten toont dat zowel schorsing binnen de school als buiten de school een significante impact hebben op de academische resultaten van de betrokken leerlingen. Maar het effect is duidelijk het grootst wanneer de leerling zijn schorsing buiten de school uitzat (Noltemeyer, Ward en Mccloughlin 2015). Een verwijdering uit de school komt de resultaten van de betrokkene niet ten goede, mogelijk door de lessen die gemist worden of door

de motivatie die geschaad wordt. Maar hoe zit het met de andere leerlingen uit de klas, die zelf niet geschorst werden?

Vaak wordt een uitsluiting of schorsing verantwoord om het leerproces van de andere leerlingen in de school te waarborgen. Perry en Morris (2014) onderzochten daarom in welke mate schorsingen een invloed hebben op de academische resultaten van de andere leerlingen. In 17 middelbare scholen in Kentucky (VS) werd de ontwikkeling van taal en wiskunde bestudeerd gedurende drie schooljaren. Dat gebeurde aan de hand van gestandaardiseerde tests aan het begin van het schooljaar, op het einde van het eerste semester en op het einde van ieder schooljaar. Er werd ook geregistreerd hoe vaak deze scholen leerlingen een schorsing oplegden waardoor zij tijdelijk niet naar school mochten komen. Wat bleek nu? De scholen die bovenmatig leerlingen schorsten, zagen een negatieve impact op de academische ontwikkeling van de andere, niet-geschorste leerlingen. En dat effect was nog het sterkst in die scholen die vaak leerlingen schorsen hoewel er relatief weinig incidenten van verstoring of geweld plaatsvonden. Een beperkte toepassing van de schorsing had quasi geen impact op de leerresultaten van de niet-geschorste leerlingen. Opletten dus met de idee dat een leerling

verwijderen uit een klasgroep de resultaten van die klas zomaar ten goede komt. Te vaak leerlingen schorsen lijkt de leermotivatie ook bij andere leerlingen aan te tasten.

### **... op schooluitval**

In het verlengde van de impact op de schoolresultaten is er bij een wegzending van de school ook een verhoogde kans op schooluitval. Het gaat dan om leerlingen die stoppen met school zonder een diploma van het secundair onderwijs te behalen. Wanneer de band met de school weg is, en de kans op het halen van een diploma klein, dan spreekt het voor zich dat de motivatie om door te zetten op school op een laag pitje komt te staan. In een onderzoek in 289 secundaire scholen in Virginia (VS) leek de mate waarin een school met schooluitval kampt aanvankelijk samen te hangen met het percentage kwetsbare leerlingen en leerlingen die hoog scoren op een schaal die agressieve attitude meet. Maar men bracht ook de schorsingsgraad van elke school in kaart. Dat is de mate waarin de school gebruikmaakte van schorsingen, tijdelijke en definitieve uitsluitingen. Toen men de schorsingsgraad van scholen in het statistisch model inbracht, bleek de schooluitval in scholen helemaal geen samenhang meer te vertonen met de mate waarin de scholen kwetsbare of agressieve leerlingen in hun populatie tellen. Het is de schorsingsgraad van de school die inderdaad de beste voorspeller blijkt voor schooluitval. En dat bleek ook in de absolute cijfers. Scholen met een hoge schorsingsgraad hadden in vergelijking met scholen met een lage schorsingsgraad dat jaar 56 procent meer schooluitval (Lee et al. 2011).

### **... op probleemgedrag**

Soms hoopt of verwacht men dat strenge maatregelen zoals een schorsing of een uitsluiting de leerling helpt om tot beter gedrag te komen. Dit idee ontstaat uit de intuïtieve gedachte dat een zware straf ervoor zal zorgen dat iemand er iets uit leert en later niet opnieuw in de fout zal gaan. Maar zo eenvoudig werkt dat niet. Zo stelt Amerikaans onderzoek van Cuellar en Markowitz (2015) vast dat leerlingen die een schorsing uitzitten, tijdens de periode van schorsing een grotere kans op misdrijven laten optekenen in vergelijking met leerlingen met hetzelfde profiel die wél nog op de schoolbanken zitten. Maar het effect werkt ook door op langere termijn. Mowen en Brent (2016) stelden vast dat wie ooit een schorsing kreeg op school een opmerkelijk grotere kans had om op latere leeftijd gearresteerd te worden in vergelijking met leerlingen die hetzelfde delinquentieprofiel hebben maar geen schorsing kregen.

Met een straf kan je bij een leerling die het goed doet duidelijk maken wat de regels zijn of waar de grenzen liggen van aanvaardbaar gedrag. Maar bij wie meer speelt, waar onderliggende problemen, vaardigheden of situaties moeten aangepakt worden, zal een zware straf zoals een uitsluiting geen soelaas brengen. Integendeel, een moeilijke situatie wordt waarschijnlijk nog een stuk moeilijker. Wanneer in de Verenigde Staten meer scholen opteeden voor een streng zerotolerantiebeleid, waarbij leerlingen reeds bij eerste overtredingen zware straf

## **Zelfs een tijdelijke verwijdering uit de school is van invloed op het academisch succes van de leerling**

## **Een streng zerotolerantiebeleid blijkt contraproductief te werken**

fen krijgen, werd al snel duidelijk dat dit contraproductief werkte. De getroffen leerlingen raken sneller de band met de school kwijt, tonen vaker delinquent gedrag en komen meer in contact met justitie. Het fenomeen is zo wijd verspreid dat men in de literatuur al snel spreekt over de *school-to-prison pipeline* (Cuellar & Markowitz 2015). Dat fenomeen stelde ook Rosenbaum (2020) vast. Toen zij geschorste leerlingen vergeleek met gelijkaardige niet-geschorste leerlingen, bleken de geschorste leerlingen twaalf jaar later 30 procent meer kans te hebben om ooit gearresteerd te worden en 23 procent meer kans om een gevangenisstraf te hebben uitgezeten.

## Steun scholen in hun zoektocht naar alternatieven

Onderzoek naar de effecten van schorsingen of uitsluitingen is niet evident. Je moet opletten dat je geen appels met peren vergelijkt. Een leerling die geschorst wordt, heeft vaak een ander profiel dan de niet-geschorste leerlingen. Je hebt dus nood aan onderzoek waarin je geschorste of uitgesloten leerlingen kan vergelijken met leerlingen met gelijkaardige profielkenmerken. Dat vraagt grootschalige onderzoeksprojecten met grote leerlingbestanden en een groot aantal deelnemende scholen. Dat verklaart ongetwijfeld waarom veel van het onderzoek naar effecten van de schorsing of uitsluiting in de Verenigde Staten te vinden is. Dat is een nadeel van dit korte overzicht, al blijft

het leerrijk om de bevindingen die men er deed en de lessen die er werden geleerd te bestuderen. Van die literatuur over de effecten van schorsing of uitsluiting op school word je niet vrolijk. De kansen van de betrokken leerlingen worden op diverse domeinen gehypothekeerd. We zien een impact op de academische resultaten, en dat zowel op korte termijn als op de kansen op een hoger diploma op langere termijn. En die impact beperkt zich niet tot de leerling in kwestie. Een hoge schorsingsgraad in scholen beïnvloedt ook de academische resultaten van de niet-geschorste leerlingen. Ook de kans op schooluitval is groter in scholen die vaker leerlingen schorsen. En ten slotte zijn er nog de zeer kwalijke effecten waardoor de jongeren een grotere kans hebben om helemaal op het verkeerde pad terecht te komen. Sinds

## Een schorsing of uitsluiting hypothekeert de kansen van de leerlingen op diverse domeinen

men weet in welke mate schorsingen of uitsluitingen de kans op een delinquente carrière verhogen spreekt men in de Verenigde Staten zelfs van de *school-to-prison pipeline*.

Het is dus duidelijk waarom scholen er alles aan doen om de verwijdering uit scholen te vermijden. Vandaar dat vandaag veel wordt geïnvesteerd in nieuwe methoden om constructiever om te gaan met storend, antisociaal of delinquent gedrag, zoals het kader van de nieuwe autoriteit, het herstelgericht werken of het gebruik van hergo's en time-outprojecten bij ernstige of chronische problemen<sup>1</sup>. Het blijft enorm belangrijk dat scholen worden ondersteund bij het implementeren en verder ontwikkelen van deze praktijken en een sterkere *knowhow* opbouwen om om te gaan met moeilijke situaties of zware incidenten. De inspanningen die zij leveren op dat vlak zijn bewonderenswaardig en zijn op korte én lange termijn een zeer grote meerwaarde voor de betrokken leerlingen, maar zeker ook voor de samenleving in zijn geheel.

Dieter BURSENS

Wetenschappelijk onderzoeker

Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie

## BIBLIOGRAFIE

- Burssens, D., Goedseels, E., Pleysier, S. & Vettenburg, N. (eds). 2019. *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken*. Oud Turnhout/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Cuellar, A. E. & Markowitz, S. 2015. "School Suspension and the School-to-Prison Pipeline." *International Review of Law and Economics* 43:98-106. doi: 10.1016/j.irl.2015.06.001.
- De Vis, P. 2020. "Procedure orde- en tuchtmaatregelen ten aanzien van leerlingen." Huis van het GO!
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. 2011. "High Suspension Schools and Dropout Rates for Black and White Students." *Education and Treatment of Children* 34(2):167-92.
- Mowen, T. & Brent, J. 2016. "School Discipline as a Turning Point: The Cumulative Effect of Suspension on Arrest." *Journal of Research in Crime and Delinquency* 53(5):628-53. doi: 10.1177/0022427816643135.
- Noltemeyer, A. L., Ward, R.M. & Mclouglin, C. 2015. "Relationship Between School Suspension and Student Outcomes: A Meta-Analysis." *School Psychology Review* 44(2):224-40.
- Perry, B. L. & Morris, E.W. 2014. "Suspending Progress: Collateral Consequences of Exclusionary Punishment in Public Schools." *American Sociological Review* 79(6):1067-87. doi: 10.1177/0003122414556308.
- Raffaele Mendez, L. 2003. "Predictors of Suspension and Negative School Outcomes: A Longitudinal Investigation." *New Directions for Youth Development* (99):17-33.
- Rosenbaum, J. 2020. "Educational and Criminal Justice Outcomes 12 Years After School Suspension." *Youth & Society* 52(4):515-47. doi: 10.1177/0044118X17752208.

## NOOT

1. Lees meer over diverse methoden en handelingskaders in het boek *Turbulente Leerlingen* (Burssens et al. 2019)

# Verschillen schoolvoorkeuren van ouders naargelang hun sociale positie?

## Resultaten van een onderzoek in kleuterscholen in Gent

Nele HAVERMANS

*De vrije schoolkeuze is één van de belangrijke beleidsdoelstellingen in Vlaanderen. Onderzoek toont aan dat er een verband is tussen de vrije schoolkeuze en de mate waarin het onderwijs gesegregeerd is. Met name leidt tot scholen met een ongelijke verdeling van sociale groepen. In deze bijdrage gaan we na welke rol **schoolvoorkeuren** hierin spelen. Aan welke schoolkenmerken geven ouders een voorkeur? En zijn deze voorkeuren verschillend naargelang de sociaal-economische en etnische achtergrond van de ouders? We voeren deze analyse uit op de aanmelddata van Gent voor de instappers in het kleuteronderwijs.<sup>1</sup>*

### Waarom schoolvoorkeuren onderzoeken?

De voorbije decennia zagen we in verschillende landen (o.a. in de Verenigde Staten, Zweden en Spanje) een tendens waarbij het belang van vrije schoolkeuze toeneemt. Vrije schoolkeuze zou zorgen voor een hogere kwaliteit van scholen, een betere toegang van leerlingen uit kansgroepen tot het onderwijs en meer schoolbetrokkenheid bij ouders (Carlson, 2014; Harris, 2010). Studies waarschuwen echter ook voor een mogelijk pervers effect van de vrije schoolkeuze. Landen waar vrije schoolkeuze centraal staat in het inschrijvingssysteem, kampen vaak met een hogere socio-economische en etnische schoolsegregatie (Bifulco & Ladd, 2006; Denessen, Driessena, & Slegers, 2005; Schneider, Schuchart, Weishaupt, & Riedel, 2012). Onder schoolsegregatie verstaan we 'de ongelijke verdeling van sociale groepen over scholen'.<sup>2</sup> Omdat in systemen met vrije schoolkeuze de schoolvoorkeuren van ouders een directe impact hebben op toewijzingen aan scholen, is het belangrijk om te weten hoe de schoolvoorkeuren van ouders tot stand komen. Deze inzichten kunnen gebruikt worden door scholen en beleidsmakers die de schoolsegregatie willen verminderen zonder het principe van vrije schoolkeuze al te sterk aan te tasten.

### Studies waarschuwen voor een mogelijk pervers effect van de vrije schoolkeuze

van sociale groepen over scholen'.<sup>2</sup> Omdat in systemen met vrije schoolkeuze de schoolvoorkeuren van ouders een directe impact hebben op toewijzingen aan scholen, is het belangrijk om te weten hoe de schoolvoorkeuren van ouders tot stand komen. Deze inzichten kunnen gebruikt worden door scholen en beleidsmakers die de schoolsegregatie willen verminderen zonder het principe van vrije schoolkeuze al te sterk aan te tasten.

### Schoolvoorkeuren: als een samenspel tussen schoolkenmerken en kenmerken van ouders

De schoolvoorkeuren van ouders worden beïnvloed door een samenspel tussen de kenmerken van scholen in hun omgeving en hun eigen achtergrondkenmerken. Uit onderzoek weten wij dat bepaalde schoolkenmerken meespelen. Deze kenmerken zijn de nabijheid van de school, de samenstelling van het leerlingenpubliek, de (gepercipiëerde) kwaliteit van de school, de levensbeschouwing of filosofie van de school, en de studiekosten (o.a. Bifulco & Ladd, 2006; Jacobs, 2013; Lankford & Wyckoff, 1992; Teske & Schneider, 2001). In ons onderzoek hebben we al deze schoolkenmerken meegenomen in de analyses, met uitzondering van de studiekosten. De reden hiervoor is dat er in Vlaanderen geen data beschikbaar zijn die de werkelijke studiekost bevat voor alle scholen. Omdat er een maximumfactuur<sup>3</sup> geldt voor het kleuteronderwijs, verwachtten we dat de hoogte van de studiekosten een zeer beperkte impact heeft op de schoolvoorkeuren.

Onderzoek wijst erop dat de voorkeuren voor afstand, schoolsamenstelling, schoolkwaliteit en filosofie van de school zouden variëren naargelang de sociaal-economische of etnische achtergrond van ouders (Denessen, Driessena, & Slegers, 2005). Vandaar dat wij onderzoeken of de voorkeuren voor schoolkenmerken verschillen tussen ouders naargelang hun sociaal-economische of etnische achtergrond.

### Data en variabelen

In Gent volgen scholen voor het gewoon kleuteronderwijs een gemeenschappelijke inschrijvingsregeling. Tijdens een vastgelegde

aanmeldingsperiode (januari tot maart) kunnen ouders van instappers via een website hun kind aanmelden. Bij registratie op deze website vullen ouders hun woon- en/of werkadres en enkele achtergrondkenmerken in, zoals het opleidingsniveau van de moeder en het ontvangen van een schooltoelage. Vervolgens kunnen ze de scholen waarvoor ze hun kind willen aanmelden, gerangschikt op basis van voorkeur ingeven in het systeem. Ouders worden aangeraden om vijf scholen of meer op te nemen in deze rangschikking, omdat dit de kans vergroot dat ouders hun kind kunnen inschrijven in een school van keuze. Na het aflopen van de aanmeldingsperiode worden alle aangemelde kinderen geordend voor de beschikbare plaatsen op scholen. Kinderen met een broer of zus op een school of kinderen met een ouder die werkt op een school, krijgen voorrang bij het toewijzen van vrije plaatsen op deze school. Een algoritme sorteert de leerlingen die niet tot deze voorrangsgroepen behoren, over de resterende vrije plaatsen in hun voorkeurscholen. Het algoritme houdt rekening met de sociaal-economische achtergrond van leerlingen en de afstand van het woonadres van het kind tot de school. Na afloop van deze ordening ontvangen ouders ofwel een toewijzing voor een school op hun voorkeurslijst, ofwel een niet-toewijzing als ze niet in aanmerking komen voor een plaats in één van hun voorkeurscholen. Gemiddeld 3% van de instappers in Gent kreeg de voorbije jaren geen plaats in een school toegewezen (Gent, 2021).

We voeren *rank-order logit* analyses<sup>4</sup> uit op de data van het aanmeldsysteem van Gent voor het gewoon kleuteronderwijs. We gebruiken de aanmelddata van 2014 (voor het schooljaar 2014-2015) voor de instappers van het kleuteronderwijs. Kinderen uit voorrangsgroepen (broers en zussen van leerlingen en kinderen van leerkrachten) nemen we niet op in de analyses, omdat ze voorrang krijgen bij de toewijzing van scholen. De dataset omvat de schoolvoorkeuren van 1.403 leerlingen voor 99 kleuterscholen. We hebben de aanmelddata gekoppeld aan informatie over de scholen uit de administratieve databank van Departement Onderwijs en Vorming. Door deze koppeling konden we verschillende schoolkenmerken linken aan de voorkeuren van ouders.

Aanmelddata bieden de mogelijkheid om de werkelijke schoolvoorkeuren van ouders te analyseren. Het gebruik van aanmelddata voor een analyse van de schoolvoorkeuren heeft verschillende voordelen ten opzichte van rechtstreekse bevestigingen bij ouders naar hun schoolvoorkeuren (surveydata) of data van de toewijzingen. Bij surveydata is er het risico dat ouders niet hun werkelijke voorkeuren ingeven door sociale wenselijkheid. Het nadeel van toewijzingsdata is dat het beïnvloed wordt door het toewijzingsalgoritme en de beschikbare plaatsen op scholen.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de kenmerken van leerlingen/ouders en scholen die we opgenomen hebben in de analyses.

Tabel 1. Overzicht van variabelen op niveau van leerlingen/ouders en scholen

Variabelen op niveau van leerlingen/ouders (n=1403) op basis van aanmelddata		
Naam	Operationalisering	Gemiddelde/%
Afstand tot de school	Kortste afstand tussen woon- of werkplek en school (in km)	1,6 km
Lage sociaal-economische status (SES)	Ontvangen van een schooltoelage en/of moeder zonder diploma hoger secundair onderwijs (of hiermee gelijkgesteld)	40%
Thuis taal niet-Nederlands	Her codering van vraag over thuis taal in online aanmeldsysteem naar dummyvariabel (ja/nee)	23%
Variabelen op niveau van scholen (n=99) op basis van administratieve data		
Naam	Operationalisering	Gemiddelde/%
Sociaal-economische schoolsamenstelling	% leerlingen met schooltoelage en/of moeder zonder diploma secundair onderwijs (of daarmee gelijkgesteld)	58%
Etnische schoolsamenstelling	% leerlingen met thuis taal niet-Nederlands	34%
Proxyvariabele voor schoolkwaliteit	% voormalige leerlingen van de kleuterschool die in het derde middelbaar een aso-richting volgen	53%
Onderwijsnet	Onderscheid tussen de volgende categorieën: Niet-methodescholen van stedelijk onderwijs Niet-methodescholen van GO! Niet-methodescholen van vrije net Methodescholen	19% 9% 40% 32%

## Overzicht van de voornaamste resultaten

### **Afstand tot de school als meest belangrijke factor**

Alle ouders hebben een voorkeur voor een zo kort mogelijke afstand tussen de school en hun woon- of werkplek. Deze voorkeur voor nabijheid is sterker voor ouders met een lage sociaal-economische status en voor ouders die geen Nederlands spreken. Deze resultaten zijn in lijn met wat er in eerder onderzoek gerapporteerd werd. Een kortere afstand tot de school verkleint de tijds- en financiële kosten die ouders moeten maken om hun kind naar school te brengen. Vooral voor kwetsbare ouders lijken deze kosten belangrijk te zijn bij het bepalen van een voorkeursschool (Schneider et al., 2012).

## Woonsegregatie hangt sterk samen met schoolsegregatie

### **Tendens tot zelfsegregatie bij kansrijke leerlingen**

Naast afstand heeft de schoolsamenstelling ook een relatie met schoolvoorkeuren. We zien dat ouders een voorkeur hebben voor scholen met meer leerlingen met hoge SES of Nederlands als thuistaal. Deze voorkeur voor scholen met meer 'kansrijke' leerlingen is het sterkst bij ouders met een hoge SES en ouders die Nederlands spreken. Een voorkeur voor zelfsegregatie lijkt op het eerste zicht dus vooral te leven bij ouders van 'kansrijke' leerlingen.

Uit verdere analyses op de data blijkt echter dat alle ouders zowel een voorkeur hebben voor scholen waarin leerlingen met een gelijke (socio-economische en etnische) achtergrond aanwezig zijn, als voor scholen met proportioneel meer leerlingen met een hoge SES en Nederlands als thuistaal. Uit eerder onderzoek weten we dat scholen met een sterke aanwezigheid van 'kansrijke' leerlingen ouders vaak doet geloven dat deze scholen een hogere kwaliteit hebben (o.a. Sikkink & Emerson, 2008). Voor ouders met een lage SES of een andere thuistaal dan het Nederlands betekent dit dat ze een compromis moeten maken tussen hun voorkeuren voor zelfsegregatie en schoolkwaliteit waardoor hun voorkeur voor schoolsamenstelling minder uitgesproken is dan bij ouders met een hoge sociale status of met Nederlands als thuistaal (Hastings, Kane, & Staiger, 2006).

### **Terughoudende interpretatie van voorkeuren voor schoolkwaliteit**

In het onderzoek zijn we ook nagegaan in welke mate ouders een voorkeur hebben voor schoolkwaliteit. We hebben de perceptie van schoolkwaliteit opgenomen als het percentage voormalige leerlingen van de kleuterschool die in het derde middelbaar een aso-richting volgen. Deze meting legt sterk de nadruk op toekomstige academische prestaties van kinderen, terwijl andere aspecten (bv. schoolkwaliteit, zorg en begeleiding) ook ouders' perceptie van schoolkwaliteit kunnen beïnvloeden. We raden daarom ook aan om deze resultaten met enige terughoudendheid te interpreteren. De perceptie van de schoolkwaliteit heeft in ons onderzoek een invloed op de schoolvoorkeuren van ouders: bijna alle ouders hebben een voorkeur voor scholen met een hogere gepercipieerde schoolkwaliteit. Enkel ouders met een andere taal dan Nederlands lijken geen uitgesproken voorkeur te hebben voor de gepercipieerde schoolkwa-

liteit. Op basis van eerdere studies verwachten we dat dit resultaat verklaard kan worden doordat ouders met een andere thuistaal minder kennis hebben van de 'kwaliteit' van scholen (Ball et al., 1998; Burgess et al., 2014; Kristen, 2008; Teske & Schneider, 2001). We kunnen deze hypothese niet testen op de huidige dataset, maar dit kan een interessant onderwerp voor toekomstig onderzoek zijn.

### **Beperkte voorkeur voor onderwijsnet**

Tot slot hebben we onderzocht of de invloed van het onderwijsnet op schoolvoorkeuren verschilt naargelang de achtergrond van ouders. De voorkeuren voor onderwijsnet zijn klein in vergelijking met die voor afstand, schoolsamenstelling en schoolkwaliteit. Gecontroleerd voor deze variabelen, vinden we dat ouders scholen van het gemeenschapsonderwijs verkiezen boven scholen van het stedelijk en het vrij onderwijs. We zien verder dat ouders, gemiddeld genomen, het minst een voorkeur hebben voor methodescholen. Deze negatieve voorkeur voor methodescholen is het sterkst bij ouders met een lage SES.

## Beleidsimplicaties van onderzoek

De inzichten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor het beleid rond schoolsegregatie en inschrijvingen op school in Vlaanderen.

Een eerste interessante bevinding voor beleidsmakers is de sterke voorkeur voor een school dichtbij de woonplaats. Deze voorkeur voor nabijheid verklaart (deels) waarom de samenstelling van het leerlingenpubliek van een school sterk gelijk op de samenstelling van de buurt rond de school. Zo hebben scholen in welgestelde buurten vaak ook meer leerlingen van een hoge sociaal-economische status. We kunnen met andere woorden stellen dat woonsegregatie sterk samenhangt met schoolsegregatie. De schoolsegregatie volgt dezelfde evolutie als de woonsegregatie in Vlaanderen: een stijging in woonsegregatie gaat vaak samen met een stijging in schoolsegregatie (Havermans, Wouters & Groenez, 2018). Beleidsmakers moeten dus voldoende aandacht hebben voor woonsegregatie als belangrijke verklarende factor voor schoolsegregatie.

Andere schoolkenmerken spelen ook een rol, zoals de schoolsamenstelling en perceptie van de schoolkwaliteit. Daarom zou een desegregatiebeleid aandacht moeten hebben voor de andere componenten van de schoolvoorkeuren van ouders. Het is belangrijk dat beleidsmakers en scholen ervoor zorgen dat ouders over voldoende informatie beschikken wanneer ze een schoolkeuze maken. Op basis van onze resultaten zien we ouders met een hoge SES of met Nederlands als thuistaal als een potentiële doelgroep voor zulke informatiecampagnes. Deze ouders hebben sterkere voorkeuren voor een 'bevoordeelde' schoolsamenstelling (ook na controle voor schoolkwaliteit). Toeleidings- en informatiecampagnes kunnen ingezet worden om deze groep te bereiken, en ervoor te zorgen dat de scholen een afspiegeling van de buurt vormen. Een voorbeeld van een initiatief op dit gebied is School in Zicht: deze vzw is actief in Lokeren en Mechelen en tracht kansrijke ouders te overtuigen om hun kinderen in te schrijven in concentratiescholen in hun buurt. Deze vzw werkt hiervoor samen met scholen en lokale besturen. Hiernaast kunnen scholen en lokale bestuursorganen ook zelf infor-

matiecampagnes organiseren om ondervertegenwoordigde groepen te bereiken. Enkele lokale overlegplatformen, zoals in Gent en Temse, hebben hier in het verleden al werk van gemaakt.

Tot slot geven de resultaten van dit onderzoek een inzicht in de manier waarop vrije schoolkeuze kan bijdragen tot schoolsegregatie. Toch is het niet zeker dat het beperken van vrije schoolkeuze de schoolsegregatie zou doen afnemen. Zo kan het inperken van vrije schoolkeuze en het toewijzen van scholen aan kinderen op basis van hun woonplaats, ertoe leiden dat ouders meer rekening houden met het schoolaanbod bij het kiezen van een woonplaats (Black & Machin, 2011). Dit kan op langere termijn de woonsegregatie versterken. We zijn bijgevolg van mening dat beleidsmakers eerder moeten focussen op informatiecampagnes en toeleidingacties om de voorkeuren van ouders te beïnvloeden dan in het verminderen van de vrije schoolkeuze van ouders.

**Nele HAVERMANS\***

\*dr. Nele Havermans,  
HIVA-KU Leuven, Parkstraat 47, 3000 Leuven  
nele.havermans@kuleuven.be

## EINDNOTEN

1. Dit artikel is een samenvatting van het onderzoeksrapport 'Schoolkenmerken en ouderlijke voorkeuren voor scholen' van Nele Havermans, Thomas Wouters en Steven Groenez. Dit rapport werd in 2018 gepubliceerd door Steunpunt Onderwijsonderzoek (Gent).
2. De definitie van schoolsegregatie als 'de ongelijke verdeling van sociale groepen over scholen' houdt geen rekening met de (relatieve) grootte van groepen, maar wel met de manier waarop de groepen gelijkmatig over scholen verdeeld zijn.
3. Het basisonderwijs in Vlaanderen is kosteloos. Scholen mogen een bijdrage vragen voor activiteiten en materialen die niet strikt noodzakelijk zijn om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te behalen. Hiervoor moeten zij zich houden aan een maximumfactuur. De scherpe maximumfactuur bedraagt 45 euro per schooljaar voor leerlingen in het kleuteronderwijs. Voor meer informatie hierover, verwijzen we naar <https://www.vlaanderen.be/schoolkosten-in-het-basisonderwijs>.
4. Rank-order logit analyses is een logistische regressieanalyse die gebruikt wordt om te bekijken in welke mate bepaalde variabelen een impact hebben op de gerangschikte voorkeuren van individuen. Deze analysetechniek wordt uitgebreid uitgelegd in Beggs, Cardell and Hausman (1981) en Train (2000).

## REFERENTIES

- Ball, S. J., Vincent, C., & Ball, S. J. (1998). "I heard it on the grapevine": "hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Bifulco, R., & Ladd, H. (2006). School choice, racial segregation, and test-score gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(1), 31-56.
- Black, S., & Machin, S. (2011). Housing Valuations of School Performance. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 485-519). Cambridge, Elsevier.
- Beggs, S., Cardell, S., & Hausman, J. (1981). Assessing the potential demand for electric cars. *Journal of Econometrics*, 17(1), 1-19.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2014). What parents want: School preferences and school choice. *Economic Journal*, 125(587), 1262-1289.
- Carlson, D. (2014). School Choice and Educational Stratification. *Policy Studies Journal*, 42(1), 269-304.
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Gent (2021). *Veelgestelde vragen*. Geraadpleegd op 27 april 2021 via <https://meldjeaanbasis.gent.be/faq>.
- Harris, R. (2010). Segregation by choice (CMPO Working Paper Series No. 10/251). Bristol, Centre for Market and Public Organisation.
- Hastings, J., Kane, T. & Staiger, D. (2006). Preferences and Heterogeneous Treatment Effects in a Public School Choice Lottery (NBER Working Papers 12145). Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Havermans, N., Wouters, T., & Groenez, S. (2018). Schoolse segregatie in Vlaanderen: Evolutie van 2001-2002 tot 2015-2016. Gent, Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Jacobs, N. (2013). Understanding school choice: Location as a determinant of charter school racial, economic, and linguistic segregation. *Education and Urban Society*, 45(4), 459-482.
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495-510.
- Lankford, H., & Wyckoff, J. (1992). Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review*, 11(4), 317-337.
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The effect of free primary school choice on ethnic groups - Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430-444.
- Sikkink, D. & Emerson, M.O. (2008) School choice and racial segregation in US schools: The role of parents' education. *Ethnic and Racial Studies*, 31(2), 267-293.
- Teske, P., & Schneider, M. (2001). Policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4), 609-631.
- Train, K. E. (2000). *Discrete choice methods with simulation*. Cambridge, Cambridge University Press.



## Arbeid en tewerkstelling

### Tijdelijk werkloos, wat nu?

Gebruik de vrijgekomen tijd om je gratis bij te scholen, stil te staan bij je loopbaan of tijdelijk aan de slag te gaan. Ontdek het VDAB-aanbod.

*Tijdelijk werkloos, wat nu? | MagEzine Maart 2021 | VDAB*

### Stappenplan bij ontslag

Welke administratieve zaken moet je in orde brengen als je je job verliest en een werkloosheidsuitkering wil aanvragen? Bekijk ons stappenplan en ontdek ook hoe we je helpen in je zoektocht naar werk.

*Volledige opzegtermijn doen | VDAB*

### Opinie: 'Ken volledige sociale rechten toe vanaf 4/5e VTE'

Onderzoeker Francisca Mullens schreef op vraag van Samenleving en Politiek een voorstel uit m.b.t. de sociale zekerheid post-covid. Haar voorstel: 'Ken volledige sociale rechten toe vanaf 4/5e VTE'.

*Research Group TOR : Opinie: 'Ken volledige sociale rechten toe vanaf 4/5e VTE' (torvub.be)*

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

### Sociaal werk in de wereld

Wereldwijd zetten sociale professionals en hun organisaties zich elke dag in om de positie van kwetsbare mensen duurzaam te verbeteren. Maar deze kennis en expertise sijpelen zelden door. Dit najaar richt Sociaal.Net een blik buiten de grenzen van het Vlaamse zorg- en welzijnslandschap.

*Sociaal werk in de wereld — Dossier — Sociaal.Net*

### Radicalisering als spiegel van de samenleving

Hoe kijken jongeren naar radicalisering en moslimextremisme? Hoe ervaren ze de negatieve beeldvorming rond religie? Wat verwachten ze van de samenleving en van hun eigen ontplooiingskansen?

*Radicalisering als spiegel van de samenleving — Boek — Sociaal.Net*

## Juridisch : jongerenrechten en -plichten

### COVID-19 crisis vanuit kinderrechtenperspectief

De Kinderrechtencoalitie stelde er een rapport over op. Dit rapport maakte de balans op van het coronabeleid tijdens de COVID-19 crisis vanuit kinderrechtenperspectief, en geeft concrete aanbevelingen voor de toekomst

*Overige Rapporteringsmechanismen - Kinderrechtencoalitie Vlaanderen*

### Onzichtbare Kinderen

Kinderrechtencoalitie stelde tevens een rapport op over twee concrete kinderrechten thema's onder de titel 'Zie mij! Onzichtbare kinderen en hun rechten':

- kinderarmoede en thuisloosheid in Vlaanderen, en

- kinderbezoek voor kinderen met een ouder in de gevangenis

*Overige Rapporteringsmechanismen - Kinderrechtencoalitie Vlaanderen*

### Mag een school de ouders verplichten om een laptop aan te kopen?

Een jurist van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, de Commissie Zorgvuldig Bestuur en het Kinderrechtencommissariaat reageerden op deze vraag.

*mag-school-ouders-verplichten-laptop.pdf - Google Drive*

### Het belang van het kind

kreeg een prominente plaats in het Kinderrechtenverdrag en is een centraal begrip om alle andere artikelen in het verdrag te interpreteren.

*Handleiding Stappenplan Belang van het kind (vlaanderen.be)*

### Er kunnen geen GAS-boetes (meer) opgelegd worden.

Het KB van 6 april 2020 voerde, op basis van de volmachtenwet van 27 maart 2020, de mogelijkheid in om GAS-boetes op te leggen bij overtredingen van de coronamaatregelen. Op 29 juni verviel dit KB omdat de machtiging aan de koning, volgens de volmachtenwet, vervalt na drie maanden. Voor feiten gepleegd na 29 juni 2020, kunnen er dus geen GAS-boetes meer worden opgelegd. *Welke sancties riskeren jongeren als ze de coronamaatregelen overtreden? | jeugdrecht.be*

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

### Back on track

Het initiatief is in het leven geroepen met een zogenaamde SIB (Social Impact Bond). Hierbij gaan private ondernemingen investeren in sociale innovatieve projecten. De sociale projecten krijgen zo kapitaal om te experimenteren. Wanneer het project bewezen resultaten oplevert, betaalt de overheid en ontvangt de privé-investeerder een deel van de opbrengst. Vaak spaart de overheid zo ook al toekomstige kosten uit. Wanneer de vooropgezette resultaten uitblijven, is het verlies voor de privé-investeerder.

*Klasbak | Back on track*

### Cera-Rubicon project

De overgang van voorziening naar het alleen wonen is zeer bruusk en jongeren voelen zich vaak aan hun lot overgelaten. Met het Cera-Rubicon project willen Cachet, Cera en Vlaams Welzijnsverbond hier iets aan doen. Vijf actieprojecten in Vlaanderen krijgen de kans om samen met de jongeren bruggen te bouwen tussen jeugdhulp en volwassenenhulp.

*Webinars Zorgcontinuïteit voor kwetsbare jongeren na hun 18 jaar (cera.coop)*

### Vrije tijd van jongeren in residentiële voorzieningen: persoonlijke ruimte of hulpverleningsruimte?

Plaatsing, langdurige opvang of leven in een voorziening heeft een ingrijpende impact op het leven van een jongere. Kinderen en jongeren komen (nood)gedwongen in residentiële voorzieningen terecht om hen te beschermen tijdens hun ontwikkeling, maar worden daardoor gehinderd in een 'normaal' leven. Zo blijkt uit het onderzoek Vrije tijd van jongeren in residentiële voorzieningen, persoonlijke ruimte of hulpverleningsruimte? (2016)

*Het onderzoek | De Ambrassade*

### Kleinschalige wooneenheden: hier leren kwetsbare jongvolwassenen samen alleen wonen

Kleinschalige wooneenheden zijn cohousing-projecten voor vier tot zes kwetsbare jongvolwassenen met weinig of geen sociaal netwerk.

*Kleinschalige wooneenheden: hier leren kwetsbare jongvolwassenen samen alleen wonen — Achtergrond — Sociaal.Net*

## Nieuwe of vernieuwde websites en apps

**onlinehulp-apps.be** Ben je als sociale professional of burger de weg kwijt in het oerwoud van apps en websites voor welzijn en geestelijke gezondheid? Een team van experts uit wetenschap en sociaal werk heeft het aanbod doorgelicht.

**Welkom bij het Groeipakket** - Het Agentschap Uitbetaling Groeipakket en Op-groeien hebben hun krachten gebundeld om alle informatie op een **heldere en gebruiksvriendelijke manier** aan te bieden.

### Webinar: 'Kosten en baten van duaal leren'

Duaal leren zorgt voor een toenadering tussen de arbeidsmarkt en het onderwijs, en op langere termijn, een toegangspoort tot levenslang leren. Mogelijk was je één van de ruim 230 deelnemers. Wie er niet bij kon zijn of op zoek is naar meer informatie:

*Webinar van 23 maart 2021 - kosten en baten van duaal leren | ODIN kennisplatform (vlaanderen.be)*

### Webinar : Smart Solutions to teacher shortages

Hoe maken we het beroep aantrekkelijk zodat leraren voor het onderwijs kiezen én in de job willen blijven. Welk beleid of welke strategie werpt vruchten af ?

*Smart Solutions to teacher shortages | VLEVA*

### Webinar : 'Gewoon complex'

Het Kinderrechtencommissariaat organiseerde op 5 februari 2021 de Webinar 'Gewoon complex'. In deze Webinar hoort u het perspectief van jongeren met complexe problematieken en hun ouders en professionals. Hoe kijken zij naar de 'problemen'? Wat hebben die jongeren nodig? Waar zien ze oplossingen?

*Webinar: Gewoon complex: jongeren met complexe problematieken, ouders en professionals aan het woord - YouTube*

## Onderwijs, vorming en opleiding

### Leerpap - Jeugdhulp

Er is nood aan goede samenwerkingsverbanden tussen school, internaat, CLB en jeugdhulp. Daarom werd een leerpap opgezet met de verschillende partners. Met dit leerpap kan je volledig zelfstandig doorlopen.

*Algemene informatie | eLearning - katholiek Onderwijs Vlaanderen*

**Universal Design for Learning:** *Multiple means of representation, multiple means expression and multiple means engagement* to tap into learners' interests, challenge them appropriately, and motivate them to learn.

*Universal Design for Learning - Wikipedia*

De term zoemt al een paar jaar rond in onderwijsland, maar wat is het nu concreet?

*Universal Design for Learning: 4 misverstanden | Veranderwijs.nu*

## Onderzoek

### Minst ervaren leraars staan voor kwetsbaarste klassen: 'Een van de drama's van Vlaams onderwijs'

Zo is er een verschil qua effectieve lestijd tussen klassen met het meeste en minste kwetsbare kinderen. Klassen waar 30 procent of meer van de leerlingen een laaggeschoolde mama heeft, hebben gemiddeld 8,4 procentpunten minder effectief les.

*t2021\_12.pdf (torvub.be)*

## Europese Unie

### "Europa's digitale decennium"

Na de lancering van de Europese digitale strategie "De digitale toekomst van Europa" in februari 2020, komt de Europese Commissie nu met de mededeling "Europa's digitale decennium". Deze bevat een visie, doelstellingen en trajecten voor een digitale transitie die zal bijdragen aan een klimaatneutrale, circulaire en veerkrachtige economie.

*Europa's digitale decennium: het digitale kompas van de EU | VLEVA*

### Education and training monitor 2019

Niet alleen in Vlaanderen speelt het lerarentekort het onderwijssysteem parten. In de *Education and Training monitor van 2019*, uitgebracht door de Europese Commissie, staat dat in de komende tien jaar ongeveer een derde van het leraarskorps vernieuwd moet worden.

*Education and training monitor 2019 - Publications Office of the EU (europa.eu)*

## Vlaamse Overheid

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

### Maart 2021

- Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie
- Jaarverslag Commissie van Toezicht voor jeugdinstanties. Open venster op gesloten en besloten jeugdinstanties
- Voorontwerp van besluit van de Vlaamse Regering over de financiering van vernieuwende projecten die inzetten op een doorgaande lijn tussen kinderopvang van baby's en peuters, kleuteronderwijs en kleuteropvang. Advies Vlaamse Raad WVG
- In 5 stappen naar een beslissing in het belang van het kind. Handleiding
- Naar een duurzaam ruimtegebruik. Een kadertekst voor het onderwijs
- Jaarverslag erkende instanties & vereniging levensbeschouwelijke vakken
- Flemish education in figures
- Ondernemingsplan en jaarrapportering Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB)

### April 2021

- Je verdiende loon. Info en tips voor een goede start van je onderwijsloopbaan
- Kort jaaroverzicht inburgering 2020. Eerste vaststellingen
- De impact van baanonzekerheid onderzocht. Analyse van de samenhang tussen baanonzekerheid, psychische gezondheid, werkbetrokkenheid en bedrijfsbin-

- ding op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor
- Ondernemingsplan Agentschap Opgroeien
- Vlaams jeugd- en kinderrechten beleidsplan 2020-2024
- Jaarverslag Departement Cultuur, Jeugd en Media
- Mijn eigen zaak. Starten met kennis van zaken
- Classrooms without walls. A practical guide for outdoor learning

### Mei 2021

- Vrijheid onder voorwaarden
- Reflections on 2030 Digital Compass. The European way for the Digital Decade
- Jaarverslag VDAB
- Ontmoetingen in het jeugdwerk. Onderzoeksrapport projecten sociale integratie

\* **Adviezen van de Strategische Adviesraad Welzijn-Gezondheid – Gezin (SAR-WWG)** <http://publicaties.vlaanderen.be>

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

- Actieplan Edusprong.
- Blended leren en intrekking recht VOV door BEC - wijzigingsbesluit.
- Voorsprongfonds Hoger Onderwijs.
- Lerend werken in Vlaanderen. Inkijk in anderhalf jaar hervormd opleidingsbeleid voor werknemers.

\* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)**

<http://publicaties.vlaanderen.be>

- Vernieuwende projecten voor integratie kinderopvang en onderwijs. Advies Vlor
- Kiem voor een sterke relance van het volwassenenonderwijs. Advies bij de visienota Edusprong
- Voorwaarden voor een relance van het Vlaamse hoger onderwijs. Vlor over de visienota Voorsprongfonds hoger onderwijs
- Opleidingsprofielen secundair volwassenenonderwijs.
- Leerlingen screenen en certificeren op competenties in zorgopleidingen lineair dbso.
- Over het minimumaantal uren alternerend werkplekleren in de lineaire dbso-opleidingen van de zorgberoepen – schooljaar 2021-2022
- Voorstellen bij de aanvullende stagebonus voor leerwerkplekken.
- Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren
- Opvolging van het Bolognaproces. Advies over het Romecommuniqué en aandachtspunten voor Vlaanderen
- Opvolging van het Bolognaproces. Advies over het Romecommuniqué en aandachtspunten voor Vlaanderen
- Bouwstenen voor een betaalbaar hoger onderwijs. Advies naar aanleiding van de resultaten van de studiekostenmonitor hoger onderwijs

## Regelgeving

Te raadplegen op Het Belgisch Staatsblad. (fgov.be)

Voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen/edulex/](http://www.ond.vlaanderen/edulex/)

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

21 MEI 2021. - Decreet tot wijziging van het decreet van 24 februari 2017 tot gedeeltelijke omzetting van richtlijn 2005/36/EG van het Europees Parlement en de Raad van 7 september 2005 betreffende de erkenning van beroepskwalificaties (B.S : 2021-05-31)

5 MAART 2021. - Besluit van de Vlaamse Regering tot goedkeuring van de programmatie van niet-duale structuuronderdelen in opleidingsvorm 3 in het buitengewoon secundair onderwijs (B.S : 2021.03.30)

4 MAART 2021. - Besluit van de Regering van de Franse Gemeenschap tot wijziging van het besluit van de Regering van de Franse Gemeenschap van 5 maart 2020 tot organisatie van bachelors en masters in de Engelse taal (B.S : 2021-03-12)

26 FEBRUARI 2021. - Besluit van de Vlaamse Regering tot goedkeuring van de programmatie van niet-duale structuuronderdelen in opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs (B.S : 2021-03-25)

## \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

11 MAART 2021. - Decreet betreffende de toekenning, in 2021, van bijkomende middelen ter dekking van de extra werkingskosten in verband met het beheer van de gezondheids crisis voor scholen van het leerplichtonderwijs en van het secundair kunstonderwijs met beperkt leerplan, en om de leerlingen van scholen voor gewoon en gespecialiseerd secundair onderwijs een versterkte educatieve en psychosociale ondersteuning te bieden (B.S : 2021-03-23)

5 MAART 2021. - Decreet tot toekenning van extra lestijden, lesuren en urenleraar voor de remediëring van leerlingen die een leerachterstand hebben opgelopen door COVID-19 (B.S : 2021-03-11)

30 APRIL 2021. - Decreet tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis (VII) (B.S : 2021-05-14)

26 FEBRUARI 2021. - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 5 van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 mei 2016 houdende de regeling voor huursubsidies voor schoolinfrastructuur (B.S : 2021-05-14)

26 FEBRUARI 2021. - Besluit van de Vlaamse Regering over de modaliteiten voor een kortere terugvorderingstermijn voor technische installaties bij gesubsidieerde onderwijsinfrastructuur (B.S : 2021-03-30)

26 FEBRUARI 2021. - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 31 maart 2006 tot regeling van sommige verloven voor de personeelsleden van de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap en van de Hogere Zeevaartschool en het besluit van de Vlaamse Regering van 3 juli 2009 betreffende het omstandigheidsverlof, het verlof wegens overmacht, het onbezoldigd ouderschapsverlof en het geboorteverlof in geval van overlijden of hospitalisatie van de moeder voor bepaalde personeelsleden van het onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 26 april 1990 betreffende het verlof voor verminderde prestaties, gewettigd door sociale of familiale redenen en de afwezigheid voor verminderde prestaties wegens persoonlijke aangelegenheid ten gunste van de personeelsleden van het onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding, wat betreft de uitbreiding van het geboorteverlof voor de personeelsleden van het onderwijs (B.S : 2021-03-31)

12 FEBRUARI 2021. - Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs en diverse andere verwante maatregelen (B.S : 2021-05-26)

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

30 APRIL 2021. - Decreet tot instemming met het verdrag nr. 190 betreffende geweld en intimidatie in de wereld van werk, aangenomen door de Internationale Arbeidsorganisatie in haar honderdenachtste zitting op 21 juni 2019 (B.S :2021.05.12)

29 APRIL 2021. - Besluit van de Regering tot aanwijzing van de leden van de klachtencommissie inzake jeugdbijstand (B.S :2021.05.21)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

**ZOOM: Vrijwilligerswerk in België** - Vrijwilligers komen niet-ingevulde behoeften in de samenleving op het spoor en proberen daar iets aan te doen. Ze zijn essentiële radertjes in onze democratie en hoeven zich daarbij niet te bekommeren om rentabiliteit.

*ZOOM: Vrijwilligerswerk in België | Koning Boudewijnstichting (kbs-frb.be)*

### 'Bouw een mondiaal fonds voor sociale zekerheid'

Het wordt hoog tijd om de principes van de sociale zekerheid door te trekken over landsgrenzen heen. Omdat mensenrechten mensenplichten meebrengen, én uit welbegrepen eigenbelang.

*'Bouw een mondiaal fonds voor sociale zekerheid' — Opinie — Sociaal.Net*

### Impactevaluatie: leren uit wat verandert

Organisaties beperken zich in rapporten en verslagen vaak tot het opsommen van prestaties of resultaten op de korte termijn, zoals het aantal bereikte en geholpen mensen. De vraag naar de 'impact' gaat veel verder en dieper.

*Impactevaluatie: leren uit wat verandert — Achtergrond — Sociaal.Net*

# agenda en documentatie

## Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet

De Interactie-Academie lanceert training (specialisatie) rond Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet. Tijdens de eerste 4 trainingdagen wordt onder leiding van Peter Jakob & Willem Beckers vanuit een systemisch en collaboratief uitgangspunt gewerkt met de kaders van geweldloos verzet. Je leert hoe je in complexe begeleidingsprocessen deze benadering kan verbinden met 'child focused work' en diverse methoden uit de traumahulpverlening. Voertaal tijdens deze dagen is Engels, maar Nederlandse taal-ondersteuning is voorzien. Daarna volgen 2 dagen praktijk en supervisie onder leiding van Willem Beckers. De training start op **3 augustus 2021**.

Voor meer info, zie: <https://opleidingen.interactie-academie.be/cursusjabloon-met-accreditering-2/geweldloos-verzet-nieuwe-autoriteit-specialisatie>

## Online communiceren in opvoedings- en gezinsondersteuning

Online communiceren met gezinnen en ouders is niet meer weg te denken in de dagelijkse praktijk. In coronatijden is het belang van de digitale kanalen extra duidelijk geworden. Het stelt je organisatie en jou als professional voor heel wat uitdagingen en keuzes. Hoe ondersteun je ook online kwaliteitsvol? Hoe werk je inclusief? Wat doe je om alle ouders te bereiken en hen wegwijs te maken in online communicatie? En welke lessen trek je uit deze crisis om je werking duurzaam te verbeteren?

EXPOO ontwikkelde samen met Arteveldehogeschool – sociaal werk een pakket online communiceren in opvoedings- en gezinsondersteuning. Het helpt om goede keuzes te maken en jullie competenties te versterken in de online en blended communicatie met ouders.

Dit pakket bestaat uit 8 modules. Je kan voor elke module afzonderlijk inschrijven. Let wel op: verschillende modules bestaan uit een workshop en een e-learning pakket of opdrachten die je zelfstandig doorloopt of maakt. Voorzie dus naast de workshop voldoende tijd voor jezelf voor deze doe-opdrachten.

Voor meer info, zie: <https://expoo.be/online-communiceren-in-opvoedings-en-gezinsondersteuning>

## Preventie in het onderwijs is meer dan lesgeven over illegale drugs

Het Vlaams Instituut Gezond Leven peilt om de vier jaar via de indicatorenbevestiging, een grootschalige enquête in Vlaanderen en Brussel, naar het gezondheidsbeleid in verschillende sectoren waaronder scholen, bedrijven en lokale besturen. Voor het onderdeel alcohol en drugs wordt samengewerkt met VAD. In de sector onderwijs werd onderzocht in welke mate basis- en secundaire scholen een preventief beleid voeren over voeding, beweging, lang zitten, roken, alcohol & drugs en mentaal welbevinden. De resultaten van de meest recente bevraging in onderwijs in 2019 zijn gebundeld in e-brochures en kunt u lezen via onderstaande link.

De perscommunicatie over de resultaten van dit onderzoek in het onderwijs leidde tot een aantal misinterpretaties, zoals dat VAD ertegen zou zijn dat er in klasverband over illegale drugs gepraat wordt. Klassikale lessen over drugs kunnen wel deel uitmaken van een preventieve aanpak, maar effectieve preventie omvat veel meer dan eens een les geven over drugs. U kunt het VAD-artikel dat de perscommunicatie nuanceert lezen via onderstaande link.

Voor meer info, zie: [vad@vad.be](mailto:vad@vad.be) - Nieuwsbrief onderzoek 2021 - nr. 4

## Navorming 'Conflicten op school, een gesprek waard'

Samenleven is niet makkelijk. Verschil is immers een kenmerk geworden van onze superdiverse samenleving. Ook op school komen al die verschillen samen. Verschillen in taal, religie, sociale achtergrond, cultuur, levensopvatting of seksuele geaardheid. Het onderwijs heeft een belangrijke rol te spelen in het leren omgaan met die verschillen en de spanningen die hierdoor ontstaan, tussen leerlingen onderling maar ook tussen leerlingen en leraren en tussen ouders en leraren. Deze navorming wil scholen en leraren ondersteunen in het werken aan een vreedzame samenleving, startend binnen de eigen klas en school en uitdijend naar de wereld daarbuiten. De navorming kan in de vorm van een workshop of lezing geïntegreerd worden tijdens een pedagogische studiedag of op andere teammomenten.

De expertisecentra Inclusive Society en Art of Teaching werken samen met jouw schoolteam aan een onderwijspedagogische houding om in gespannen situaties te blijven staan. De navormers werken met het boek van de Vlaamse onderwijsraad (2020) *'Zonder wrijving geen glans. Identiteit en waarden op school'*. Alle info kan je opvragen via mail bij [reinilde.pulinx@ucll.be](mailto:reinilde.pulinx@ucll.be).

## Opleiding 'Samenwerkingsgericht en systemisch werken met gezinnen'

In deze opleiding leer je weloverwogen te interveniëren tijdens gesprekken met een of meerdere gezinsleden. Je krijgt zicht op de diversiteit aan familieconstellaties, interacties tussen generaties en omgangsvormen in families. Je taxeert botsende perspectieven tussen gezinsleden en krijgt methodische handvatten om hiermee om te gaan. Je leert ook om flexibel te bewegen in en tussen verschillende gesprekscontexten, zoals spreken met ouders, met kinderen en met het hele gezin. Je betreft hierbij waar nodig het netwerk. Zowel hulpverleners uit de jeugdhulpverlening in de brede zin van het woord als hulpverleners uit de volwassenenzorg die met gezinnen of met een gezinsfocus (willen) werken, zijn welkom.

De opleiding 'Samenwerkingsgericht en systemisch werken met gezinnen' start **16 september 2021**. Alle info is terug te vinden in het opleidingsprogramma van Interactie-Academie op [www.opleidingen.interactie-academie.be](http://www.opleidingen.interactie-academie.be).

## Begeleidingsproject bij traject Veerkracht

Overduidelijk werd en wordt de veerkracht van jongeren sterk op de proef gesteld tijdens de coronacrisis. Ze ervaren meer stress, eenzaamheid en verveling. Expertisecentrum Resilient People werkte een traject uit dat deze actuele uitdagingen aanpakt met en voor jongeren i.s.m. de Welzijnsturbo Limburg. Er is een aanbod naar twee doelgroepen: jongeren van 12 tot 14 jaar en van 15 tot 18 jaar. Het traject telt vijf sessies waarin op een ontspannende en creatieve manier de veerkracht wordt versterkt. Via wetenschappelijke onderbouwde methodieken worden jongeren op een innovatieve manier ondersteund in het veerkrachtig omgaan met gevoelens van stress, eenzaamheid en verveling.

Voor meer info kan je mailen naar: [marthe.vermeulen@ucll.be](mailto:marthe.vermeulen@ucll.be).

## Inspiratiegids 'Kan onderwijs zonder welzijn? En vice versa?'

Kinderarmoede en sociale ongelijkheid stoppen niet aan de schoolpoort. Scholen worden in toenemende mate geconfronteerd met maatschappelijke uitdagingen en welzijnsnoden. Hoe ga je daar als school mee om? Wie kan ondersteuning bieden? Welke expertise halen we in huis? Deze verkennende gids wil nagaan hoe scholen samenwerkingsverbanden kunnen opzetten met het brede welzijnsveld. En hoe schoolnabije en externe partners hen in die samenwerking kunnen ondersteunen: de CLB-medewerker, de brugfiguur, de welzijnspartner, het lokaal bestuur ... Dit boek is gebaseerd op het HOGENT-onderzoek dat liep van 2018 tot 2021. We stellen de onderzoeksresultaten hier voor in de vorm van een gids om te inspireren en samenwerken op te zetten. We willen met de vele citaten, cases en reflectievragen in deze gids beleidsmakers op scholen, pedagogische begeleidingsdiensten, CLB's, brugfiguren, lokale besturen ... inspireren zodat ze hiermee aan de slag kunnen. Alle partners komen elkaar tegen op de brug tussen die twee domeinen: onderwijs en welzijnswerk. Als we samen over de brug komen, komt dat ten goede aan de gezinnen in kwetsbare leefsituaties. En in de eerste plaats aan de kinderen. De inspiratiegids is beschikbaar vanaf maandag **14 juni 2021**. Wil je graag meer weten over de inspiratiegids en het onderzoek dan kan je ook op deze webpagina terecht: <https://www.hogent.be/projecten/onderwijs-welzijn/>.

## Cahier rechtspraak nr.2 - Het behoud van de band tussen ouder en kind bij plaatsing

Het behoud van de band tussen geplaatste kinderen en hun gezin is een thema dat regelmatig aan bod komt in de werkzaamheden van het Steunpunt tot bestrijding van armoede. Over dit thema stelde het Steunpunt een Cahier samen met onder meer een exhaustieve studie van de rechtspraak van het Europees Hof voor de Rechten van de Mens (EHRM) in de context van artikel 8 (bescherming familieleven) van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM). U kan dit cahier terugvinden via [www.armoedebestrijding.be](http://www.armoedebestrijding.be).

## Jaarverslag 2020 Commissie van Toezicht voor jeugdinstanties

Elke maand bezoeken 11 maandcommissarissen van de Commissie van Toezicht voor jeugdinstanties jongeren die in gesloten en besloten voorzieningen verblijven.

Ze praten met hen, met opvoeders en directies en waken als vrijwillige burgers over de rechtspositie van deze jongeren die tijdelijk van hun vrijheid beroofd zijn. Deze Commissie van Toezicht voor jeugdinstanties stelde onlangs haar derde jaarverslag voor.

In dit jaarverslag gaat het onder andere over de impact van de coronamaatregelen op de jongeren in de gemeenschapsinstanties, de private voorzieningen en het Vlaams Detentiecentrum. De strenge maatregelen en richtlijnen lieten sporen na bij de jongeren en hun rechten kwamen zwaar onder druk. Maar jongeren vertellen ook over positieve effecten zoals de invoering van het beeldbelven, uitbreiding van de belmomenten, een lossere sfeer en minder spanning met opvoeders.

Daarnaast rapporteert het jaarverslag over de opvolging van de aanbevelingen van vorig werkjaar en formuleert het opnieuw aanbevelingen om de rechten van jongeren in geslotenheid te versterken.

Het jaarverslag is in beperkte oplage gedrukt. Het staat vanaf vandaag online op [www.cvtj.be](http://www.cvtj.be).

## Lancering stappenplan 'In het belang van het kind'

Het Departement Cultuur, Jeugd en Media ontwikkelde samen met het Kenniscentrum Kinderrechten een stappenplan over het belang van het kind. Dit stappenplan ondersteunt praktijkwerkers om tot een kwaliteitsvolle beslissing te komen in het belang van het kind.

Iedereen die beroepsmatig of op vrijwillige basis met kinderen en jongeren werkt, wordt regelmatig geconfronteerd met situaties waarin beslissingen (moeten) genomen worden. Maar hoe neem je nu een beslissing in het belang van het kind? Hoe betrek je het kind of de jongere? Waar hou je dan best rekening mee? En hoe zorg je dat er geen kinderrechten geschonden worden bij het maken van de beslissing? Als antwoord op deze uitdagingen ontwikkelde Kenniscentrum Kinderrechten een stappenplan dat praktijkwerkers stap voor stap ondersteunt om tot een kwaliteitsvolle beslissing in het belang van het kind te komen.

Voor meer info, zie: <https://www.vlaanderen.be/cjm/nl> onder het thema jeugd (via de zoekterm 'stappenplan').

## Kritikat leert kinderen kritisch omgaan met fake news

De onderzoekskern ExploRatio van hogeschool Odisee ontwikkelde met Kritikat een programma dat kinderen op jonge leeftijd kritisch wil leren omgaan met de lawine aan informatie - en fake news - die op hen afkomt. In de filosofische sprookjes leert de Kritikat hen drogredeneringen herkennen en nieuwsberichten ontmaskeren die met de feiten een loopje nemen.

Het internet is een schat aan informatie. Kinderen komen hier op vroege leeftijd al mee in contact. Maar ze beschikken nog niet altijd over de juiste kritische reflectie om met al die informatie om te gaan. Voor hen is het dan ook niet evident om te weten wat waar is of niet. Kritikat speelt hier op in. Spelenderwijs leren ze aan de hand van verhalen kritische vragen te stellen zodat ze dit later in het dagelijkse leven ook zullen doen.

De inspiratiebundel van Kritikat met luisterverhalen en oefeningen is vrij beschikbaar via [www.kritikat.be](http://www.kritikat.be) en via de website van Mediawijs - het Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid - kunnen leerkrachten een gratis boek van Kritikat verkrijgen.

## SIG website in een nieuw kleedje

SIG verhoogt de expertise en competentie van hulpverleners die beroepsmatig werken aan de inclusie, integratie en revalidatie van mensen met een beperking. Om hieraan tegemoet te komen organiseert SIG verschillende soorten activiteiten onder andere studiedagen, workshops, bijscholingscyclussen, intervisie-

werkgroepen en symposia voor professionele hulpverleners uit de gezondheids-, welzijns- en onderwijssector. Via Signaal Digitaal blijven hulpverleners op de hoogte van ontwikkelingen in de sector via artikels en webinars. Daarnaast geeft SIG educatief materiaal uit (publicaties en producties) en stelt gespecialiseerde informatie en documentatie ter beschikking. Tot slot stimuleert en coördineert SIG praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

De website van SIG zit sinds kort in een nieuw kleedje. Je vindt hem via [www.sig-net.be](http://www.sig-net.be).

## BOEKEN

### Denkinstrumenten voor leidinggevenden in het onderwijs. Onderwijsbegeerte in de praktijk

DE BAS, J. en VERHAGE, E.

Antwerpen, Garant, 2021, 190 p., 24,50 euro.

In 'Denkinstrumenten voor leidinggevenden in het onderwijs. Onderwijsbegeerte in de praktijk' worden tweeëntwintig denkinstrumenten beschreven die helpen bij het leidinggeven op school. Voorbeelden zijn het werkoverleg (socratisch gesprek), de multitool (creatief denken), de passer (omtrekkende beweging) en het beeldgesprek (leiding geven op afstand). Alle instrumenten zijn ontleend aan de filosofie. Filosofen beschikken over een rijk denkrepertoire, waar leidinggevenden uitstekend gebruik van kunnen maken. De gereedschappen zijn gerelateerd aan vijf thema's: zijn, denken, doen (ethiek), taal en de mens. Deze wijsgerige thema's sluiten aan bij onderwerpen waar leidinggevenden veel mee te maken hebben. De instrumenten zijn praktisch toepasbaar en kunnen worden benut bij onderwerpen als moreel leiderschap, het denken over vrijheid van handelen, het voeren van complexe gesprekken, de maakbaarheid van een team, diversiteit aan denkpatronen en zelfreflectie. Dit boek beschrijft bovendien vijf typen denkers (leiders): de analytische denker, de creatieve denker, de humane denker, de wezensdenker en de holistische denker. Welk type denker past het meeste bij jou? En hoe kun je hier gebruik van maken?

### Broer of zus, de match van je leven. Fairness in siblingrelaties

EMMERY, K. en LOOSVELDT, G.

Antwerpen, Garant, 2021, 308 p., 31 euro

Broers en zussen, kortweg 'siblings', dat zijn relaties voor het leven. Soms zijn ze de beste vrienden, soms komt er afstand in hun relatie, toch blijven ze voor altijd met elkaar verbonden. Vreemd genoeg krijgt deze unieke gezinsrelatie maar weinig aandacht in beleid, hulpverlening of onderzoek.

De siblingrelatie mag meer in beeld komen, vinden de auteurs. Siblings inspireren elkaar, zorgen voor elkaar en delen vaak zorgtaken. Fairness is daar-

bij het sleutelwoord. Zowel ouders als siblings streven naar een faire relatie en zoeken steeds weer naar een evenwicht dat ze als fair aanvoelen.

Dit boek toont we hoe beleid en hulpverlening de siblingrelatie beter kunnen ondersteunen, zeker als het wat moeilijker gaat. Als siblings uit huis geplaatst worden, bijvoorbeeld, waarom kan dat niet vaker samen? Als je broer of zus aan suïcide denkt, wie zorgt er dan voor jou? Wat als je een erfelijke ziekte hebt en je alleen gered kan worden met de hulp van een sibling? En hoe zit dat precies met de ongelijke behandeling van siblings door hun ouders, nog steeds een groot taboe. Is ongelijk altijd hetzelfde als unfair?

### Boksen met jongeren Een nieuwe kijk op pedagogisch en didactisch handelen

HAUDENHUYSE, R., MATTHYSSEN, M. en NAERT, J.

Antwerpen, Garant, 2021, 140 p., 21,90 euro

De laatste jaren merken we steeds meer interesse voor lichaamsgerichte methodieken in het werken met jongeren. Binnen verschillende sectoren zoals het

onderwijs, jeugdwerk, sportverenigingsleven, straathoekwerk en hulpverlening gaan begeleiders aan de slag met diverse activiteiten en methodieken. In dit boek zoomen de auteurs in op het pedagogisch boksen. Het idee om boksen in te zetten als een therapeutische, gezondheidsgerichte of sociaalpedagogische interventie is niet nieuw, maar blijft een onderbenut en vaak ook onbekend terrein.

Om de lezer een concreet idee te geven over hoe een sportpedagogische methodiek eruit kan zien, beschrijft het boek een bokspje dat plaatsvond in een gesloten jeugdvoorziening. Het project beoogde de bevordering van het integratieperspectief van jongeren. Ze laten hierbij uitgebreid de jongeren en de begeleiders zelf aan het woord, en koppelen de bevindingen aan internationale wetenschappelijke literatuur. Het boek biedt ook een uitgewerkte sportspelmethode voor het pedagogisch boksen aan, waarmee de lezer zelf aan de slag kan gaan. Voor de meer ervaren bokstrainer kan dit hoofdstuk nieuwe inzichten bieden om de bestaande lessen te verrijken.

Dit is het tweede deel in de reeks Psychofysiek werken met jongeren. Eerder verscheen in deze reeks van dezelfde auteurs 'Een nieuwe kijk op lichaamsgericht werken met jongeren'.

#### **ADHD in de klas. Praktische gids voor leraren** **HOREWEG, A.**

Leuven, Lannoo Campus, 2021, 192 p., 25,99 euro

Leerlingen met ADHD hebben het vaak lastig op school: de schoolomgeving stelt hoge eisen waar zij moeilijk aan kunnen voldoen. Andersom vragen leerlingen met ADHD extra aandacht en verstoren zij soms de les.

'ADHD in de klas' geeft je, aan de hand van de meest recente wetenschappelijke inzichten, een duidelijk beeld van ADHD. Het gaat in op het samengaan van ADHD met stoornissen zoals ASS, TOS, dyslexie en dyscalculie. Bovenal ontdek je hoe je leerlingen met ADHD de nodige ondersteuning geeft en hun sociale omgang vlotter laat verlopen. Dit boek heeft een toegankelijke en pedagogische insteek en is toepasbaar op verschillende onderwijsniveaus. De vele verhalen uit de praktijk en didactische tips helpen je om ook leerlingen met aandachtsproblemen voldoende kansen te geven.

#### **Autisme en probleemgedrag. Naar een betere afstemming tussen kinderen met autisme en hun niet-autistische omgeving** **PEETERS, W.**

Antwerpen, Garant, 2021, 396 p., 42 euro

Wat heeft probleemgedrag met autisme te maken? Eigenlijk niets: autisme maakt kinderen niet agressief of gevaarlijk. Veel vaker zijn kinderen met autisme zelfs slachtoffer van agressie dan dader. Geen kind met autisme kiest ervoor om probleemgedrag te stellen. Probleemgedrag is slechts de zichtbare buitenkant van de emotionele ontregeling die kinderen met autisme overvalt wanneer zintuiglijke prikkels, verwarrende informatie of beangstigende ervaringen hun verwerkingsmogelijkheden overstijgen. Dit ontregelde gedrag weegt op gezinnen en verzaart het werk van leerkrachten en begeleiders. In de eerste plaats bedreigt het echter de ontwikkeling en het welzijn van het kind zelf.

Het eerste deel van dit boek wil het inzicht in probleemgedrag vergroten: wat is probleemgedrag, welke impact heeft dit op kind en omgeving, en welke factoren en mechanismen zorgen ervoor dat probleemgedrag ontstaat en blijft voortbestaan? Het tweede deel reikt bruikbare handvatten aan om probleemgedrag van kinderen en jongeren met autisme op een systematische wijze in kaart te brengen en aan te pakken. De aanpak richt zich steeds op de hele gezins-, klas- of leefgroepdynamiek en niet enkel op wat het kind met autisme zegt of doet. In het derde deel komen belangrijke basispatronen zoals angst, stress, dwang, verzet of agressie aan bod en wordt de onderliggende dynamiek toegelicht.



#### **In je blootje voor de klas. Kwetsbaarheid tonen en verbinding zoeken als leraar** **SEVEREIJNS, G.**

Leuven, Lannoo Campus, 2021, 200 p., 25,99 euro

Als leraar toon je niet graag kwetsbaarheid. Je wil niet onzeker overkomen of de controle over de groep verliezen. Toch is kwetsbaarheid de sleutel naar diepgaand vertrouwen tussen jou, je leerlingen en hun ouders.

'In je blootje voor de klas' geeft je alle ingrediënten voor het scheppen van een positief klasklimaat. Het biedt inspiratie om voorbij discussies te kijken en toont hoe je op school een hechte

band aangaat met anderen. Met talrijke speelse oefeningen en voorbeelden geeft dit boek je houvast om in te zetten op empathie en verbinding. Door subtiele aanpassingen te maken in het kijken en luisteren naar elkaar, en door het samen te doen, maak je op de cruciale momenten het verschil.

# SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

Bestellen kan door te mailen naar [nicole.vettenburg@welwijs.be](mailto:nicole.vettenburg@welwijs.be).

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2021, jaargang 32, nr. 2

- p.
- 3 Het verhaal van Ann. Mijn top drie-lijstje als leerkracht Centrum Leren en Werken  
*Ann Martens*
- 5 De Raad. Een praktijk van egalitair beraadslagen in o.a. onderwijs, jeugdzorg en  
jeugdwerk  
*Laurent Thys en Sieg Pauwels*
- 10 Camerabewaking op school. Noodzakelijk, proportioneel en gewenst?  
*Dieter Burssens en Jana Crabbé*
- 14 Herstellen zonder straf. Een haalbare stap voor scholen?  
*Maria Beerten*
- 18 Herstelgericht handelen in een school voor buitengewoon onderwijs?  
*Maria Beerten*
- 21 Etnisch-culturele diversiteit in de grootstad. Ervaringen van lagereschoolkinderen  
*Imane Kostet*
- 26 Waarom scholen liever geen leerlingen wegzenden. Over de impact van schorsing  
of uitsluiting  
*Dieter Burssens*
- 29 Verschillen schoolvoorkeuren van ouders naargelang hun sociale positie?  
Resultaten van een onderzoek in kleuterscholen in Gent  
*Nele Havermans*
- 33 **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 36 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyck*